

CONGRESSO LATINOAMERICANO E CARIBENHO DE ARTE EDUCAÇÃO
19º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ENCONTRO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO CULTURA E CIDADANIA



BRASIL 09

ANAIS 19º CONFAEB

ARTIGOS COMPLETOS



Concepções Contemporâneas

LÚCIA PIMENTEL (ORG.)



Bem-vindos!

É com enorme carinho que recebemos todos vocês na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG) para este encontro em torno das *Concepções Contemporâneas* da Arte/Educação, que reúne o Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, o 19º CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e ainda o Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania.

Agradecemos a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização deste evento. Trabalhamos muito para tentar garantir tudo o que é mais importante em ações como esta: a troca de idéias através do compartilhamento das pesquisas e questões que nos provocam, nos instigam e nos fazem avançar na luta por uma Arte/Educação cada vez melhor e mais presente em toda a América Latina e Caribe.

Pela qualidade dos trabalhos apresentados e, principalmente, pel@s convidad@s e pelas pessoas que se envolveram com o Congresso, inclusive as que não puderam estar presentes aqui em Belo Horizonte, acreditamos que faremos um grande encontro e que fecharemos os nossos trabalhos com novas perspectivas de ações políticas e de pesquisas para todos os arte/educadores.

A Comissão Organizadora

Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG)

A EBA/UFMG surgiu dentro da Escola de Arquitetura da UFMG quando esta, em 1957, por decisão de sua Congregação, criou o curso de *Belas Artes*. Em 1968, o curso se constituiu formalmente como espaço universitário específico para o ensino das artes visuais, se consolidando no início da década de 1970 como unidade acadêmica no sistema básico da UFMG. Em 1998, a EBA/UFMG incorporou o curso de Graduação em *Artes Cênicas* - atualmente Curso de *Teatro* (Licenciatura e Bacharelado)-, em 2006 o Curso passou a chamar-se *Artes Visuais* (Licenciatura e Bacharelado), seguindo-se a criação de novos cursos: em 2007 *Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis*, em 2008 os cursos de *Design de Modas* e *Cinema de Animação e Artes Digitais*. Em 2010 passará a funcionar também o Curso de *Licenciatura em Dança*.

A EBA/UFMG traz em suas origens a vocação do fazer artístico, influência marcante dos artistas que participaram de sua concretização e trajetória e cuja produção vem se firmando, desde então, em âmbito nacional e internacional. A inserção da teoria artística na Escola surge com o progressivo aprimoramento acadêmico de seu corpo docente em cursos de pós-graduação, no país e no exterior, e nos avanços nas pesquisas em artes realizadas dentro da EBA/UFMG, com múltiplos enfoques e abordagens.

Três cursos de pós-graduação são oferecidos no âmbito da EBA/UFMG, sempre em busca de melhor delineamento das especificidades da teoria e da prática nas artes: a Especialização em Ensino de Artes Visuais (na modalidade a distância) e Mestrado e Doutorado em Artes.

Freqüentes inovações na graduação e flexibilidades curriculares, como a instituição do sistema de ateliês e o desenvolvimento de projetos individuais de seus alunos, permitem que a EBA/UFMG mantenha aceso seu compromisso maior de formar profissionais para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes.

Internacionalização da EBA/UFMG

Os trabalhos de cunho internacional da EBA/UFMG vêm se firmando tanto a partir de ações dos próprios professores (que já vinham atuando em conjunto com professores de universidades estrangeiras) quanto de demanda de instituições que vislumbram potencialidades em trabalho conjunto, tendo em vista a referência de qualidade e seriedade das atividades e pesquisas realizadas na Escola.

O duplo caminho adotado pela EBA/UFMG em direção à reflexão e à ação artísticas, em especial após a constituição de sua pós-graduação, resultou na constituição de Laboratórios e Núcleos de Estudos, vocacionados para o pensar, o ensinar e o fazer na arte e que vêm funcionando como suportes efetivos e vitais para o trabalho investigativo e prático.



Escola de Belas Artes / UFMG

Direção

Diretor: Luiz Antonio Cruz Souza

Vice-Diretor: Evandro José Lemos da Cunha

Pós-Graduação

Coordenador: Dr. Fernando Antônio Mencarelli



PROGRAMAÇÃO

Locais e endereços

Escola de Belas Artes da UFMG - EBA/UFMG
Faculdade de Letras da UFMG - FALE/UFMG
Faculdade de Educação da UFMG - FAE/UFMG
Reitoria da UFMG

Teatro Universitário UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP 31270-901 Belo Horizonte MG Brasil
Fone + 55 31 3409-5262

Palácio das Artes

Av. Afonso Pena, 1537 - Centro
CEP 30130-004 Belo Horizonte MG Brasil
Fone + 55 31 3236-7400

HORÁRIO	LOCAL	ATIVIDADE
8:00 - 09:30	Hall de entrada da Reitoria da UFMG	Credenciamento
09:30 - 10:30	Auditório da Reitoria da UFMG	Abertura InSEA/OEI/CLEA/FAEB/AMARTE/UFMG/EBA Rita Irwin - Presidente da International Society of Education through Arts (InSEA) - Canadá James Sanders - Tesoureiro da International Society of Education through Arts (InSEA) - EUA Ivana de Siqueira - Diretora da OEI no Brasil. Lucia Gouvêa Pimentel - Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte - CLEA Jacqueline Mac-Dowell - Presidente da FAEB. Cláudia Regina dos Anjos - Presidente da AMARTE. Evandro José Lemos da Cunha - Vice-Diretor da EBA/UFMG.
10:30 - 12:00	Auditório da Reitoria da UFMG	Mesa Redonda InSEA/CLEA Mediadora: Lucia Gouvêa Pimentel Rita Irwin - Presidente da International Society of Education through Arts (InSEA) - Canadá Dora Aguila (Chile), Salomón Azar (Uruguai), Victor Kon (Argentina) - ex-secretários do CLEA.
13:30 - 18:00	EBA/UFMG	Salas Especiais com os selecionados da Convocatória de Arte/Educação, Cultura e Cidadania - Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC) e Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI).
18:00	Pátio Central da EBA/UFMG	Lançamento de livros
18:30 - 21:30	Pátio Central da EBA/UFMG	Apresentação Artística e Confraternização Benedikt Wiertz João Paulo Prazeres
	On Line	Mostra Virtual de Artes www.eba.ufmg.br/clea

HORÁRIO	LOCAL	ATIVIDADE
8:30	Palácio das Artes	Ressonâncias - Corpo Escola de Dança
9:00 - 10:00	Palácio das Artes	Sessão Solene, com a presença de Miriam Garcia, responsável pelo Programa Arte/Educação da Secretaria Geral da OEI, de autoridades dos Ministérios da Educação e da Cultura, do Reitor da UFMG e autoridades de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de Cultura e de Turismo.
10:15 - 12:00	Palácio das Artes	Palestra: Ana Mae Barbosa
14:30 - 16:30		Mesas-redondas (concomitantes)
	FALE/UFMG	1. Políticas Educacionais e Desafios Latinoamericanos em Arte/Educação: Lucina Jimenez (México), Monica Romero (Colombia) e Cláudia Castro (Especialista da OEI). Mediadora: Lêda Guimarães (UFG - Brasil)
	FAE/UFMG	2. Múltiplas Abordagens e apropriações para arte/educar: Ramón Cabrera (Cuba), Andrea Giráldez (Espanha) e Lorena Best (Peru). Mediadora: Juliana Gouthier (UFMG - Brasil)
	Teatro Universitário UFMG	3. Metodologias de Pesquisa e Ensino de Arte: Teresa Eça (Portugal) e Fernando Miranda (Uruguai). Mediadora: Marilda de Oliveira (UFSM - Brasil)
17:00 - 18:00	EBA/UFMG	Reuniões com grupos de pesquisa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lucina Jimenez, Monica Romero, Ivana de Siqueira, Lêda Guimarães 2. Ramón Cabrera, Andrea Giraldez, Lorena Best, Juliana Gouthier 3. Teresa Eça, Fernando Miranda, Marilda de Oliveira 4. Rita Irwin e James Sanders - InSEA 5. Alejandro De Vicenzi
18:00 - 19:00	EBA/UFMG	Reunião AMARTE/ Reunião FAEB / Reunião CLEA / Reunião InSEA
19:00 - 20:30	EBA/UFMG	Apresentação Artística Gerais Big Band - Regente Marcos Albricker

HORÁRIO	LOCAL	ATIVIDADE
09:30 - 12:00		Mesas-redondas
	FALE/UFMG	1. Políticas Educacionais e Desafios Latinoamericanos em Arte/Educação: Olga Lucia Olaya (Colombia), Victor Kon (Argentina) e José Mauro Ribeiro (Brasil). Mediadora: Jacqueline Mac-Dowell (FAEB - Brasil)
	FAE/UFMG	2. Múltiplas Abordagens e apropriações para arte/educar: Maricha Heiseke (Paraguai) e Amanda Paccotti (Argentina) e Lêda Guimarães (Brasil). Mediadora: Flavia Bastos (Brasil)
	Teatro Universitário UFMG	3. Metodologias de Pesquisa e Ensino de Arte: Imanol Aguirre (Espanha), Rejane Coutinho (Brasil). Mediadora: Ana del Tabor (Brasil).
14:00 - 17:00	EBA/UFMG	Grupos de Estudo / Mediadores
		1. LARANJA - Adriana Valéria Pessoa e Maria Cristina da Rosa. Convidadas: Olga Olaya e Maricha Heiseke 2. ROSA - Cláudia Regina dos Anjos e Maria Luiza Viana. Convidadas: Monica Romero – Lêda Guimarães 3. LILÁS - Luzirene Rego Leite e Fábio Rodrigues. Convidad@s: Flávia Bastos e Victor Kon 4. MARROM – Mônica Ribeiro e Maria Lívia de Castro. Convidados: Imanol Aguirre e José Mauro Ribeiro 5. CINZA – Natália Carneiro e Arão Santana. Convidad@s: Amarilis Coragem e Salomón Azar 6. VERMELHO – Ricardo Figueiredo e Edwin Parra Rocco. Convidadas: Dora Aguila e Jacqueline Mac-Dowell 7. AZUL - Marilda de Oliveira e Patrícia de Paula Pereira. Convidad@s: Fernando Miranda e Ana del Tabor 8. AMARELO - Juliana Gouthier e Rosvita Kolb. Convidad@s: Lucina Jimenez, Ana Mae Barbosa e Ramón Cabrera 9. VERDE - Maria Christina Rizzi e Maria Célia Rosa. Convidadas: Amanda Paccotti e Lorena Best 10. ROXO - Denise Mendonça e Fernanda Cunha. Convidadas: Teresa Eça e Andréa Giráldez
17:00 -18:00	EBA/UFMG	Reuniões com grupos de pesquisa:
		1. Olga Lucia Olaya, Victor Kon, José Mauro Ribeiro, Jacqueline Mac-Dowell 2. Maricha Heiseke, Amanda Paccotti, Lêda Guimarães, Flávia Bastos 3. Imanol Aguirre, Rejane Coutinho, Ana del Tabor 4. Dora Aguila e Salomón Azar 5. Vibeke Sorensen e Heitor Capuzzo
18:00 - 19:00	EBA/UFMG	Apresentação Artística Meninas de Sinhá
19:00 - 20:30	EBA/UFMG	Assembleia FAEB / Reunião CLEA (eleição de novo Secretário Geral) / Reunião InSEA

 **DIA 28/11/09**

HORÁRIO	LOCAL	ATIVIDADE
08:30 – 09:00	EBA/UFMG	Apresentação artística
09:00 - 10:00	EBA/UFMG	Mesa Final: Arte/Educação: Concepções Contemporâneas Teresa Eça, Ramon Cabrera, Imanol Aguirre, Lucina Jimenez e Ana Mae Barbosa
10:00 - 10:30	EBA/UFMG	Encerramento: InSEA/ OEI/ CLEA/ FAEB/AMARTE
10:30	Em frente à EBA/UFMG	Saída para Inhotim



Comissão organizadora

Lucia Gouvêa Pimentel - EBA/UFMG - Coordenação Geral.
Evandro José Lemos da Cunha - EBA/UFMG.
Henrique Augusto Nunes Teixeira EBA/UFMG.
Juliana Gouthier Macedo EBA/UFMG.
Rejane Galvão Coutinho IA/UNESP



Comitês Científicos

Presidente: Lucia Gouvêa Pimentel

Políticas educacionais e desafios latinoamericanos em Arte/Educação.

Presidente: Ivone Richter (Brasil)

Adriana Pessoa (Brasil)
Ana Mae Barbosa (Brasil)
André de Aquino (Brasil)
Clarisa Ruiz (Colombia)
Ivana de Siqueira (Brasil)
Jacqueline Mac-Dowell (Brasil)
José Mauro Ribeiro (Brasil)
Lucina Jimenez (México)
Marilda de Oliveira (Brasil)
Monica Romero (Colômbia)
Olga Lucia Olaya (Colombia)
Raimundo Martins (Brasil)
Victor Kon (Argentina)

Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar.

Presidente: Juliana Gouthier Macedo (Brasil)

Amarilis Coelho Coragem (Brasil)
Ana del Tabor (Brasil)
Andrea Giraldez (Espanha)
Bernardo Bustamante (Colombia)
Claudia Regina dos Anjos (Brasil)
Dora Aguila (Chile)
Edwin Parra Rocco (Brasil)
Jussara Vitória (Brasil)
Lorena Best (Peru)
Maria Christina Rizzi (Brasil)
Maria Luiza Viana (Brasil)

Natália Martins Carneiro (Brasil)
Ramón Cabrera Salort (Cuba)
Salomón Azar (Uruguay)

Metodologias de pesquisa e ensino em arte.

Presidente: Rejane Galvão Coutinho (Brasil)

Arão Santana (Brasil)
Fernando Mencarelli (Brasil)
Fernando Miranda (Uruguai)
Flávia Bastos (EUA)
Imanol Aguirre (Espanha)
Leda Guimarães (Brasil)
Marcos Villela (Brasil)
Maria Livia de Castro (Brasil)
Mariana Muniz (Brasil)
Mônica Ribeiro (Brasil)
Patricia de Paula Pereira (Brasil)
Rosvita Kolb (Brasil)
Teresa Eça (Portugal)



Coordenação/Equipe de Apoio

Coordenação Administrativa: Evandro José Lemos da Cunha

Mostra Virtual de Artes: Clébio Maduro (coordenador)

Logística, Tecnológica e de Espaços: Ana Maria Maia

Assessoria de Comunicação: Jussara Vitória

Secretária Geral: Rejane Salles

Suporte web : Marcos Aurélio Morais

Documentação: Henrique Teixeira e Sérgio Vilaça

Administrativo: Sávio Santos

Produção: Ágora Comunicação e Cultura

Monitores: Aline Vasconcelos, Andreza da Nobrega, Ana Lucia Lapouble, Clarissa Errico, Cindy Lopes, Cleide Felix, Daniel Neto, Daniela Diniz, Dyana dos Santos, Eduardo Flores, Eduardo Morais, Elaine Galetti, Fabiana Vargas, Fernanda Coimbra, Fernanda Carvalho, Guilherme Corgozinho, Gustavo Cabral, Higgor França, Hortência Abreu, Isabela Costa, Janaina Luiz, Janete Fonseca, Jennifer Jacomini, Josias Marinho, Leilane Maia, Letícia Ferraz, Luana Aires, Luciana Costa, Maíra Ishida, Mailine Fernandes, Maria Alice Rodrigues, Maria Ilce de Oliveira, Maria das Graças Bitencort, Maria José Silva, Mariana Carvalho, Mariana Discacciati, Marina Bethonico, Mauro Tavares, Naiana Trigueiro, Nahama Santos, Rafael Sete, Ralph Silva, Ramon Reis, Relton Castro, Roberto Freitas, Rhully Rocha, Sabrina Pereira, Sabrina Rocha, Samuel Gomes, Sara Moreno, Tatiane Freitas, Thiago Saldanha, Vanessa Peixoto, Vera Brandes, Tatiane From.



Grupos de estudo

GRUPO 1 - LARANJA

- A CARTILHA COMO MATERIAL DIDÁTICO: CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL
- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA
- CULTURA VISUAL: CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE
- DANÇA E CULTURA VISUAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO CONTEXTO ESCOLAR
- ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O PLANEJAMENTO COMO EIXO DE ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA.
- EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E IDENTIDADES: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTES: INFINITOS OLHARES
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA ATELIER DE GRAVURA - LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS- UAB/FAV/UFG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
- GRUPO FOCAL: DIALOGANDO SOBRE O ENSINO DE ARTE
- INTENTAMOS FOMENTAR LA SENSIBILIDAD; PERO ¿HASTA QUÉ PUNTO SOMOS CONSECUENTES? DESCRIPCIÓN DE UN PROYECTO EN LOS BOSQUES DE LAPONIA
- O ENSINO DA ARTE NAS PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE E OS APONTAMENTOS QUE EMERGEM
- O PERFIL DO INGRESSO E O PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM TEATRO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO DA EBA/UFGM
- PARADOXOS DA PESQUISA EM ARTE
- PERFIL DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB: CONHECENDO AS INTERFACES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- PESQUISA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS.
- POR UM PROFESSOR CRIADOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE TEATRO.
- PROFESSORES DE ARTE NOS ANOS 60 DO SÉCULO XX NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO RECIFE
- RETOMANDO A EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS
- SEGUNDO TEMPO: INVESTIGANDO OS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB COM GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO
- SUBJETIVIDADES E FAZERES FEMININOS NO ENSINO DE ARTE - AS PROFESSORAS DE ARTE NO CARIRI CEARENSE: FORMAÇÃO E PRÁTICAS
- TEATRO DO OPRIMIDO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO.
- TEATRO EM COMUNIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO "LUZ QUE ANDA"

GRUPO 2 - ROSA

- A IMAGEM NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO
- ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUILOMBOS

- AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS ARTES COMO INSTRUMENTO DE ESTIMULAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOSSOCIAIS EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM MEDIDAS REPETIDAS
- DAS LENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENSAIO E REFLEXÕES SOBRE PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO DE ARTE
- DE IMPRESSÕES A PERFORMANCE
- DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE LEITURA DA OBRA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- DO PROPOSTO AO VIVIDO: DAS CARTAS DE INTENÇÃO AS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DA ESPECIALIZAÇÃO
- EDUCAÇÃO E ARTES ALIADAS PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS
- EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS: PESQUISAS EM DIÁLOGO COM A SEMIÓTICA DISCURSIVA
- O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS DA UFPB - AVALIAÇÃO PARA A MEMÓRIA
- O ENSINO DE ARTE: TESSITURAS POSSÍVEIS
- O TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
- PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O BANCO DE TESES CAPES
- PORTÃO DA ESCOLA: O ENTRECruzAMENTO DAS CULTURAS JUVENIS
- PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES PLÁSTICAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE APLICAÇÃO
- PROJETO ARTE VIDA ARTE
- REGISTRO SENSÍVEL: O USO DE PROTOCOLOS COMO ESTÍMULO A PARTICIPAÇÃO
- RUMO A CONSTRUÇÃO DO SABER SENSÍVEL: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA DE DISCIPLINAS DE ARTE EM UM CURSO SUPERIOR DE PUBLICIDADE
- VIGOTSKI: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA O ENSINO DE ARTES

GRUPO 3 - LILÁS

- ARTE CONTEMPORÂNEA E SENSIBILIZAÇÃO PARA QUESTÕES SOCIAIS E AMBIENTAIS.
- DESCOBRINDO O BRASIL QUE NÃO CONHECEMOS: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E RELIGIOSO.
- DISCUSSÃO ESTÉTICA NA ESCOLA.
- ENSINO DE ARTE E LIVRO DIDÁTICO: COMPREENDER, INTERVIR E TRANSFORMAR A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO.
- ESCOLA E GALERIA: UMA PARCERIA SIGNIFICATIVA PARA A APRENDIZAGEM DA ARTE.
- ESPELHO ÀS AVESSAS, IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS.
- ESTUDOS DE ARTE X ESTUDOS CULTURAIS.
- EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, CINEMA E ENSINO DE ARTE.
- IDENTIDADES.
- IMAGEM E ARTE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA.
- METODOLOGIA DE ENSINO DO CINEMA DE ANIMAÇÃO.
- O ARTISTA E O TGI - TESE DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR.
- O DISCURSO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.

- O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: INTERFACES COM AS ARTISTAS LOCAIS
- O ESTRANHAMENTO NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO: (DES) CONSTRUÇÃO DA LEITURA DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTE.
- O MAL COMO TEMÁTICA PARA O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO MÉDIO.
- PENSAMENTOS SOBRE A CRIAÇÃO DE UM ALUNO CRIADOR.
- PRÁTICA DE ENSINO EM ARTE/EDUCAÇÃO: A OBSERVAÇÃO DA ARTE EXPOSTA EM ESPAÇO PÚBLICO.
- UN ESPACIO PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL AULA.

GRUPO 4 MARRON

- A CANÇÃO POPULAR E O MEIO ACADÊMICO: ALGUNS COMENTÁRIOS A RESPEITO.
- A FORMAÇÃO DE ESPECTADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL "CIRANDINHA".
- A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS.
- A UTILIZAÇÃO DE NOVAS MÍDIAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA DA REDE PÚBLICA.
- ARTE E TECNOLOGIA.
- BELA ADORMECIDA: TECNOLOGIA PARA O ACESSO CULTURAL.
- CRIAÇÃO COLETIVA: UM DIÁLOGO COM A REALIDADE DOS ADOLESCENTES.
- DANDO VOZ ÀS CRIANÇAS.
- DESENHO INFANTIL E PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA.
- EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA ARTE.
- EDUCACION Y ARTE EM LA PRIMERA INFANCIA.
- ES EL ARTE CONTEMPORANEO DIFÍCIL PARA LOS NIÑOS?
- ESTÁGIO CURRICULAR: ESTAGIÁRIOS, PROFESSORES E ESTUDANTES RE/DESCOBRINDO A ARTE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
- ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA A TRAVÉS DE LA MÚSICA, LA PLÁSTICA Y EL TEATRO.
- FOTOGRAFIA: ARTE E EDUCAÇÃO DO OLHAR.
- LAS HISTORIAS MINIMAS DEL ANONIMO TRANSEÚNTE,
- MARIA... MARIA(S): UMA LEITURA INFANTIL DE GÊNERO A PARTIR DA MUSICALIDADE DE MILTON NASCIMENTO.
- MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO: PERCEPÇÃO ESTÉTICA NA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE ASSEMBLAGES POR CRIANÇAS.
- MÚLTIPLAS IMPRESSÕES: UM OLHAR ESTÉTICO NA PRODUÇÃO CULTURAL BIAN.
- NA CIRANDA DA ARTE CAPIXABA: DIÁLOGOS, BRINCADEIRAS E LEITURA DE IMAGENS.
- O USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE.
- PERCURSOS CRIATIVOS DE CRIANÇAS EM ARTE CERÂMICA.
- PINTURA: PROCESSOS, PROCEDIMENTOS, PERCURSOS.
- PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ATUA OS PEQUENINOS?
- PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA NA SALA DE AULA: A LINGUAGEM DO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTE.

- "SAI SAI SAI Ô PIABA": O SAMBA DE RODA COMO EXPERIÊNCIA DE DANÇA-EDUCAÇÃO
- TEATRO PÓS-DRAMÁTICO: AÇÕES COMPARTILHADAS.

GRUPO 5 - CINZA

- A CÂMARA ESCURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
- A TRANSFIGURAÇÃO DA CULTURA POPULAR E A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE.
- ARTE E ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: INQUIETUDES, CRIAÇÃO, FORMAÇÃO.
- BENEDICTA VALLADARES RIBEIRO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO (1927-1967).
- ENTRE O VISTO E O DITO - OS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS.
- ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ (SP): BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE MESTRES E APRENDIZES.
- "EUS" FRAGMENTADOS/GRAFADOS NAS PAREDES DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA CIDADE DE MACAPÁ: UMA DEBREAGEM VISUAL.
- FORMADO CIUDADANOS EN LA ESPECIALIDAD DE DOCENCIA EN LA ENSABAP Y EN FACULTAD DE ARTE DE LA PUCP.
- LYGIA CLARK ARTISTA OU PROPOSITORA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DAS ARTES.
- MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DO RECIFE E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A ARTE DE FRANCISCO BRENNAND.
- O CAP-UERJ COMO ARTE VISUAL
- O CINEMA COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL.
- O DEBATE AMBIENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DE OBRAS DE ARTE CONTEMPORÂNEAS
- O QUE PENSAM OS FORMADORES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR?
- O REGISTRO FEITO POR EDUCADORES DE ARTES VISUAIS E SUA DIMENSÃO FORMATIVA: O QUE HÉLIO OITICICA NOS ENSINA?
- PARA DESFIAR OS OLHOS E TECER IMAGENS, SOBREJUSTAPOSIÇÕES E SUTURAS ENTRE VESTES SEM CORPOS E CORPOS SEM VESTES.
- PARANGOLÉ, POLÍTICA E POÉTICA DO INSTANTE NO "ESTADO INVENÇÃO" DE HÉLIO OITICICA.
- POR ENTRE IMAGENS AZUIS: DIÁLOGO COM UMA CASA DE NÚMERO 401.
- POR UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA ARTE, DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE.
- PROFESSOR E O ENSINO DE ARTES: ALGUMAS REFLEXÕES.
- RELATO DE EXPERIÊNCIA NO LABORATÓRIO INHOTIM, BRUMADINHO: O CORPO POÉTICO E CRÍTICO NA INSERÇÃO DA PAISAGEM.
- TECENDO IDENTIDADES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS
- TEMPO, LUGAR E PROCESSO DE UM DESIGNER-PROFESSOR OU DE UM PROFESSOR-DESIGNER .
- UM OLHAR SOBRE 'FAZER TEATRAL E ENSINO DO TEATRO': DESAFIOS COLOCADOS POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO.
- UMA REFLEXÃO SOBRE O DIÁLOGO E A PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES

GRUPO 6 VERMELHO

- A PEDAGOGIA INTERNACIONAL DESDE UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-NARRATIVA: DISCUSSÕES INICIAIS.
- A PRÁTICA REFLEXIVA NO MUSEU DE ARTE.
- A TAL POLIVALÊNCIA: INTERFACE DO CONHECIMENTO OU ESPECIFICIDADE?
- ALGUMAS INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DA MEMÓRIA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA PENSAR O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM ESCOLAS RURAIS.
- ALTERIDADE E A EDUCAÇÃO EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR ANTROPOLÓGICO.
- ARTES VISUAIS E TEATRO: UMA PRÁTICA PARA O COTIDIANO
- CONSTRUIR SENTIDOS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE O ESPECTADOR E A OBRA CINEMATOGRAFICA DE JOÃO BENNIO.
- (DES)UBICAR LA MIRADA: LA PERCEPCIÓN DEL OTRO EN LA VISUALIDAD CONTEMPORÁNEA/(DES)LOCALIZAR O OLHAR: A PERCEPÇÃO DO OUTRO NA VISUALIDADE CONTEMPORÂNEA.
- IMAGENS DO CONGADO EM MONTES CLAROS-MG: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA POPULAR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.
- O ARTE/EDUCADOR CRÍTICO (E PÓS-CRÍTICO) E A MEDIAÇÃO ENTRE A ARTE E O LEITOR.
- O PAPEL DA SENSIBILIDADE E DAS LINGUAGENS POÉTICAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA CIRANDA MULTICOR.
- O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO CRESCER?
- POÉTICAS DO FEMININO/FEMINISMO EM BETH MOYSÉS, ROSANA PAULINO E PAULA REGO: TRANSGRESSÕES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS.
- POR ONDE NOSSO SANGUE JÁ CORREU
- PROCESSOS TEATRAIS NA PERIFERIA: NO CONTEXTO DO HIP HOP
- PROJETO JOVENS VIVENDO ARTE CONTEMPORÂNEA.
- SUPERANDO MEDOS, ROMPENDO PARADIGMAS: CURADORIA PEDAGÓGICA NA ARTE CONTEMPORÂNE
- TEATRO DO OPRIMIDO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

GRUPO 7 - AZUL

- A EXCLUSÃO DA CULTURA DIGITAL JUVENIL NO ENSINO DA ARTE..
- A IMPROVISAÇÃO ALEGRE NO TEATRO DA DIFERENÇA : OS PROCESSOS CRIATIVOS DA CIA. TEATRAL CREPÚSCULO.
- ARTE E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR.
- AS TÁBUAS CONTAM HISTÓRIA.
- CONEXÕES CULTURAIS: OS MANGÁS E ANIMES NIPÔNICOS NO BRASIL - POSSIBILIDADES DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.
- CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.
- DANÇA EXPERIMENTAL: CALEIDOSCÓPIO CULTURAL
- ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS: TRANSITANDO PARA DENTRO E FORA DO AMBIENTE DIGITAL.
- ESTÁGIO CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES.

- FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL - O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES, BRINCADEIRA E LITERATURA..
- FOTONOVELA UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE.
- JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA: PLATÉIA E FORMAÇÃO DE PÚBLICO▪ NEO IMAGENS: PERCEÇÃO CRÍTICA E O ENSINO DE ARTE.
- O CAMINHO DO ANHANGUERA E A ARTE-EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTREDISCIPLINAR.
- O ENSINO DA ARTE DIGITAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: E-LAISSEZ-FAIRE, TECNICISMO OU EDUCAÇÃO CRÍTICA?
- O ESTUDO DE JOGOS ELETRÔNICOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS.
- O VIDEOCLÍPE MEDIANDO AS APRENDIZAGENS ARTÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO.
- PEDAGOGIA DA IMAGEM: UMA ABORDAGEM DA AÇÃO EDUCATIVA EM AUDIOVISUAL.
- PERGUNTAS/QUESTÕES POSSÍVEIS E DESEJÁVEIS EM UMA LEITURA DE IMAGENS.
- PROJETO "MOSTRA DE ARTE CONTEMPORÂNEA"
- PROJETO OFICINA DO SABER: A FORMAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA DO ALUNO.
- REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO DAS IMAGENS TÉCNICAS.
- TEMPO E ESPAÇO NA SALA DE ARTES: O VALOR EXPRESSIVO DA MÚSICA E DO TEATRO COM CRIANÇAS.

GRUPO 8 - AMARELO

- A ARTE E O JOGO: O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
- ABORDAGEM MULTIMEDIÁTICA NO ENSINO DA ARTE/EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE PERSONAGENS, PUBLICAÇÃO EM BLOG E SUA EXPOSIÇÃO.
- ARTE - EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.
- ARTE E EDUCAÇÃO UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E INTEGRADA.
- ARTE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES COM A CRIATIVIDADE.
- ARTE-EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: APONTAMENTOS CONCEITUAIS.
- AS CRENÇAS E RELIGIOSIDADE PRESENTES NAS LETRAS MUSICAIS SUL-PANTANEIRAS.
- COMO EU VEJO UMA LENDA.
- CONSTRUINDO PONTES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E MUSEUS.
- CUIDAR DE CUIDADORES: ARTETERAPIA NA CASA DA CRIANÇA COM CÂNCER
- DIÁLOGOS: UMA PROPOSTA,, OUTRAS PALAVRAS PARA VER E DIZER, DIFERENTES FORMAS DE PENSAR E FAZER ARTE
- EXPRESSÃO CORPORAL: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR EM ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DE CORPO EM MOVIMENTO.
- LINGUAGENS E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR VIDEOCONFERENCIA.
- NA ESCOLA : COMO LER FRANCISCO BRENNAND?
- O ATELIÊ DE ARTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .

- O CONHECIMENTO SENSÍVEL DA COR: UMA EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ARTE LEBLON.
- O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RECONHECENDO OS ELEMENTOS ARTÍSTICOS DA CULTURA CIRCUNDANTE.
- PEQUENOS NATURALISTAS
- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA: ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
- PROFESSORA DER NADA.
- PROGRAMA DE EXTENSÃO CORPO EM MOVIMENTO.
- PROJETO ÁFRICA.
- PROJETO DOM DA PALAVRA A PEDAGOGIA DA ARTE E DA PAZ A - PEDAGOGIA WALDORF NA REDE PÚBLICA.
- PROJETO SENTIDOS - PROYECTO SENTIDOS.
- REFLEXÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DA DANÇA/ARTES COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NO ENSINO FORMAL.
- RENOVAÇÃO DE PRÁTICAS TRADICIONAIS NA MEDIAÇÃO EDUCATIVA EM MUSEUS DE CIÊNCIAS.
- TEATRO E O JOGO DRAMÁTICO: POR UMA PEDAGOGIA DE EXPRESSÃO NA ESCOLA MAROJA NETO EM BELÉM- PA.
- VIAGEM DE ESTUDO: INTERAÇÕES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS.

GRUPO 9 - VERDE

- A ARTE/EDUCAÇÃO NA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA COMUNIDADE DE SENHORA DA GLÓRIA: UM PATRIMÔNIO EM RISCO.
- A CIDADE COMO ESPAÇO DA ARTE: ABORDAGENS E MEDIAÇÕES.
- A CULTURA VISUAL NA ESCOLA RURAL.
- A MOÇA NA JANELA: A BELÉM QUE OBSERVA O RIO PASSAR .
- ABORDAGENS CONCEITUAIS DE COMUNIDADE EM ARTE/EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS.
- AMPLIANDO O OLHAR ATRAVÉS DE VISITAS A MUSEUS.
- ARTE E CONTEXTOS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.
- ARTE/EDUCAÇÃO NO SETOR PÚBLICO - EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS.
- ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM CRÍTICA.
- AS MÚLTIPLAS FACES E A GRANDE BOCA QUE GRITA - REPRESENTAÇÕES VISUAIS EM DESENHOS DE TEREZA BICUDA.
- DANÇA NO PRESÍDIO: ENSINO DE DANÇA EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS .
- EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM INSTITUIÇÃO CULTURAL - DESAFIOS E SOLUÇÕES.
- ENTRECruzamentos PARA ARTE/EDUCAR: VISUALIDADES, MEMÓRIA E CULTURA VISUAL.
- IMANÊNCIAS DO MAR: PROCESSO DE CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS..
- INTERAÇÕES ESTÉTICAS NOS JARDINS.
- MATRIZES E IMPRESSÕES: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE O MUSEU E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NO MUNDO DA GRAVURA.

- O CÍRCULO DE MULHERES NA ARTE DA TERRA: PELA ATIVAÇÃO DA PRODUÇÃO PLÁSTICA NAS COMUNIDADES FEMININAS DA UERJ E MANGUEIRA.
- O ENSINO DE ARTE NAS ONGS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR.
- PLATAFORMA. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA CIUDAD DE MONTEVIDEO.
- PROJETO ARTE VIVA - UMA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA ESTRUTURANTE NAS VILAS E FAVELAS DE BELO HORIZONTE.
- PROJETO INHOTIM ESCOLA INTEGRADA - EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO E SENSIBILIZAÇÃO.
- RIOS DE TERRAS E ÁGUAS: UM NAVEGAR EDUCATIVO PELA ARTE E PATRIMÔNIO.
- TEATRO DO OPRIMIDO - IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS.
- TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE - NOVAS PRÁTICAS.
- VÍDEO NAS ALDEIAS: AUDIOVISUAL TAMBÉM É COISA DE ÍNDIO!
- WIÑAQ MUHU. PROPUESTA PEDAGOGICA INTERCULTURAL PARA EL NIVEL INICIAL CON ENFOQUE DE EDUCACION POR EL ARTE.

GRUPO 10 - ROXO

- A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO.
- A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NA SALA DE AULA.
- ABORDAGEM TRIANGULAR NA PRÁTICA DO ARTE-EDUCADOR: APROXIMAÇÕES, DILEMAS E DIFICULDADES NO COTIDIANO DA SALA DE AULA.
- AÇÕES ARTE-EDUCATIVAS E MEDIAÇÃO CULTURAL
- ALFABETIZAÇÃO CULTURAL - A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NO ESPAÇO EDUCACIONAL PÚBLICO.
- ARTE PARA QUEM? COMO O ENSINO DA ARTE SE DESENVOLVE DIANTE DAS DIFERENTES CLASSES SOCIAIS.
- ARTEPERU: PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN POR EL ARTE CON ENFOQUE INTERCULTURAL PARA EL NIVEL PRIMARIO EN EL PERÚ.
- ARTES CÊNICAS X EDUCAÇÃO FÍSICA.
- AS IMAGENS DA CULTURA NEGRA NA ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE.
- DESLOCAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE EAD.
- ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN POR EL ARTE, LIMA.
- O LUGAR DO PROFESSOR DE ARTES NO MUNICÍPIO DE BARBALHA/CEARÁ.
- PAN CON MERMELADA MAÑANA. UN ESPACIO PARA ALICIA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE.
- PINCÉIS, TINTAS E BORRÕES E OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.
- QUESTÕES EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA EM JOÃO PESSOA E SEUS REFLEXOS NAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS.
- REALIDAD NACIONAL, POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SALVADOR.

CONGRESSO LATINOAMERICANO E CARIBENHO DE ARTE EDUCAÇÃO
19º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ENCONTRO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO CULTURA E CIDADANIA



ARTIGOS COMPLETOS

A cartilha como material didático: conservação do patrimônio artístico cultural.

SOUZA, H. V. L.
FERREIRA, E. C.
GOYA, E. J.

O presente trabalho deve sua origem no projeto de pesquisa "A IMPORTANCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMONIO ARTISTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE ATRAVES DA RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA", e hoje se apresenta através do desenvolvimento de uma cartilha em fase final na qual se conclui a proposta da elaboração de material didático direcionado a professores, alunos e todos os interessados na área das artes visuais. Mediado pela elaboração desta cartilha, objetiva-se dar, possibilidade e acesso aos professores sobre alguns conceitos e objetivos da área de conhecimento: Os Elementos da Museologia: Conservação, Restauração e Frequentação. A cartilha foi elaborada tendo como personagens os pesquisadores e, seu conteúdo é apresentado através de um processo de acompanhamento, registro escrito e fotográfico, da proposta de estabilização do Mural da UFG, criado pelo artista plástico D. J. Oliveira em 1966.

Este trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación "ESTUDIO DE LA IMPORTANCIA DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DE PROFESORES DE ARTE A TRAVÉS DE LA RECUPERACIÓN DE MURAL UFG, DE D. J. OLIVEIRA, "y hoy se presenta a través de la elaboración de una cartilla en la fase final en que se encuentra la propuesta de la elaboración de materiales educativos dirigidos a profesores, alumnos y todos los interesados en el ámbito de las artes visuales. Mediada por la producción de este libro, que tiene por objeto dar la oportunidad y el acceso a los profesores sobre algunos conceptos y objetivos de la materia. Elementos de Museología: Conservación, restauración y frequentation. El libro fue elaborado como los personajes y los investigadores, su contenido se presenta a través de un proceso de seguimiento, registro fotográfico y escrito de la propuesta de estabilización de la UFG mural, creado por el artista visual D. J. Oliveira en 1966.

Palavras chaves: Arte Educação, Cartilha e Elementos da Museologia.

Palabras clave: Arte Educación, folletos y elementos de Museología.

Currículos

Helga Valéria de Lima Souza
helgaarte@gmail.com

Formação:

1. Mestrado em Artes Visuais - Cursando
2. Espec. em Arte, Educação e Tec. Contemporâneas - Arteduca, 2009.
Cursando
3. Graduação em Artes Visuais Licenciatura - Dezembro/2008.
4. Rede Arte na Escola - ARTE BR/Projeto de Extensão e Cultura - 2006.
5. Bolsista PROLICEN - 2007/2008

Emílio Caetano Ferreira

Formação:

1. Graduação em Artes Visuais Licenciatura, FAV/UFG - Cursando
2. Bolsista PROLICEN - 2009

Edna de Jesus Goya
ednajgoya@yahoo.com.br

Formação:

1. Doutorado em Com. e Semiótica - Pontifícia Universidade de SP - 2006
2. Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo - 1998
3. Especialização em Ensino de Arte, pela Universidade Federal de Goiás - 1988
4. Especialização em Educação pela Universidade Católica de Goiás - 1986
5. Graduação em Bacharelado em Artes Visuais - Gravura, pela Universidade Federal de Goiás (1992)
6. Graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Goiás - 1984

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES

LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LAS PROFESORAS E LOS PROFESORES DE ARTE DE LA SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL AYNTAMIENTO DE VITÓRIA/ES

Área temática: Políticas educacionais e desafios latinoamericanos em Arte/Educação

Oliveira, M. F. P.
Secretaria Municipal de Educação
Vitória - Espírito Santo

O presente trabalho relata o processo de Formação Continuada dos Professores de Arte oferecido pelo Sistema de Ensino Municipal da Vitória – ES, relativo ao período de março de 2002 a dezembro de 2007. Os encontros que aconteciam no turno e horário de trabalho do professor, quinzenalmente e em dia específico, tiveram início no ano de 2002, com a proposta de discutir e estudar os PCN's. A partir de 2003 os participantes passaram a participar de exposições em espaços expositivos, palestras, oficinas, viagens de estudo dentro e fora do estado e por quatro anos seguidos finalizar com exposição de suas produções. Estes encontros, que deixaram de acontecer a partir de 2008, foram a oportunidade para este profissional que além de trabalhar precisa estudar, pesquisar, criar e estar em contato com a produção artística.

Palavras chave: Formação Continuada - Experiências- Estudo- Pesquisa

Prefeitura Municipal de Vitória - Brasil

A Formação Continuada de professores do Sistema de Ensino de Vitória teve início no final dos anos oitenta, porém, este artigo aborda o período de março de 2002 a dezembro de 2007. Justifica-se esse recorte por ser o período que fiz parte do grupo.

Entende-se que é necessário proporcionar a continuidade de formação do profissional, conforme afirma Chisté (2007) “Um dos modos de pensar a formação do professor para além da universidade e que busque a ampliação do pensamento é proporcionar a este profissional de arte processos de formação continuada”. Estes processos de formação foram oferecidos pela rede municipal a partir de março de 2002 com objetivo de estudar e discutir, por área, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os encontros aconteciam por área de estudo no segmento de 5^a a 8^a série, em dia determinado por disciplina, quinzenalmente de março a novembro durante o ano letivo. O segmento de 1^a a 4^a também era atendido com encontros, não por disciplina, mas por turmas, porém, os professores de educação física e arte freqüentavam os encontros por área.

Havia nesta Secretaria de Educação – SEME, um setor destinado a Formação Continuada, coordenada pelo professor José Américo Cararo que esteve a frente desse processo de 2002 a 2004. Já em 2005 a coordenação passa a ser realizada pela professora Rosângela da Conceição Loyola. A partir de 2006 este setor passou a fazer parte da Gerência de Ensino Fundamental e uniu-se a equipe de assessoria passando a ser Assessoria Formação, gerenciado pela professora Maria das Graças da Silva Frade e coordenado pelo professor José Arlon da Silva. A partir de 2007 esta gerência foi assumida pelo professor Carlos Fabian de Carvalho.

Conforme exposto, os encontros de formação por área aconteceram quinzenalmente nos anos 2002, 2003, 2004 e 2005. No ano 2006 o magistério deflagrou greve logo no início do ano letivo, por isso, o primeiro encontro só aconteceu em 31 de maio. Foram totalizados seis encontros durante o ano, uma média de um por mês. Já em 2007 o nosso primeiro encontro por área aconteceu na ocasião do VII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, no mês de junho e mais quatro encontros no segundo semestre.

A DINÂMICA DOS ENCONTROS DE ARTE

Os encontros quinzenais dos profissionais de Arte foram coordenados pela professora Silvana Soares Sampaio no período de 2002 a 2004, em 2005 esta coordenação foi compartilhada com a professora Myriam Fernandes Pestana Oliveira que assumiu a partir de 2006.

Os encontros que eram freqüentados em média por 68 (sessenta e oito) profissionais no turno matutino e 46 (quarenta e seis) no turno vespertino. Inicialmente foram identificados como verdadeiros “Muros de lamentações”, porém a professora Silvana logo conseguiu reverter o quadro. Como no ano de 2002 o objetivo principal dos encontros foi estudar e discutir os PCNs, o grupo organizou-se da seguinte forma: eram lidos e discutidos textos referentes ao assunto e o grupo tinha um tempo para relato de experiências e reclamações que com tempo foram substituídos por conquistas.

A partir de 2003 os encontros passaram a ser mais dinâmicos, no sentido de maior vivência em arte, por parte destes profissionais. Além de estudo de textos e relato de experiências os espaços expositivos da cidade começaram a ser visitados pelo grupo, agendados sempre nos dias dos encontros, bem como participação em oficinas, palestras, visitas etc. O grupo também recebia

convidados para relatarem assuntos relacionados a área e havia relatos de pesquisas, como monografias, por exemplo, de professores do próprio grupo, lembrando também das viagens de estudos fora do estado.

VISITAS E PARTICIPAÇÕES

A partir do ano 2003, como já relatado, o grupo inicia a vivência em espaços expositivos, com o objetivo de conhecer o espaço, o que estava exposto e conseqüentemente, ser sensibilizado a fazer o mesmo com o aluno. A pesquisadora Priscila Chisté (2007) afirma em sua dissertação, que uma das vertentes do Ensino da Arte que vem sendo discutida com intensidade é a que se refere ao Ensino da Arte em espaços expositivo. Esses locais vêm sendo analisados tanto nas discussões sobre a Arte e seu ensino, quanto nas reflexões relativas à educação em museus e a museologia. Os museus de Arte, em sua história, abrigaram as obras de arte e deram início a uma preocupação educativa, assim como um espaço de formação de professores.

No ano de 2003 aconteceu a primeira visita ao Museu Ferroviário Vale do Rio Doce. Na oportunidade, além de conhecer o espaço do museu que abriga a memória da empresa “Vale do Rio Doce”, foi apreciada a exposição “Vós sois o sal da terra”. Esta exposição teve a curadoria de Paulo Reis e contava com a participação de vários artistas de renome nacional entre eles o capixaba Hilal Sami Hilal. Este museu conta com um setor de arte educação coordenado pela professora Ruth Guedes. Assim, além da visita os profissionais participaram de uma oficina de produção artística a partir da vivência com as obras ali expostas, oficina esta coordenada por profissional convidado pelo museu. Vale ressaltar que todas as visitas aconteciam nos dois turnos, oportunizando a participação de todos que freqüentavam os encontros.

A partir daí as oportunidades passaram a ser aproveitadas pelo grupo, no caso do museu já citado, a dinâmica era a seguinte: recebia primeiro o grupo de professores, e este professor, que participava da visita e oficina, era convidado a agendar o mesmo para um grupo de alunos. Esta instituição oferecia transporte para buscar e levar os alunos e lanche, isto facilitava a mediação do professor com a escola, já que não trazia custos.

Em 2004 aconteceu a primeira visita ao Espaço Cultural “Antônio Egydio Coser” que ficava localizado no prédio do Palácio do Café na Enseada do Suá em Vitória. A referida galeria fazia um trabalho de arte educação mais refinado

que o museu. Apesar de espaço físico reduzido, havia um trabalho que constava de visita monitora, por estudantes de arte, que estagiavam no Espaço Cultural, e material educativo que era produzido pelas pesquisadoras, Érika Sabino e Priscila Chisté, com a coordenação de Fabíola Trucci, todas com formação acadêmica em Arte.

Nesta instituição o movimento era o mesmo, primeiro as oficinas aconteciam com o grupo de professores, que na oportunidade recebiam o material educativo e participavam da vivência desse material, assim agendavam sua visita, para seguidamente levar os alunos. Aqui não tinha transporte nem lanche por conta da empresa, o que acarretava um pouco de dificuldade para alguns professores, mas com o tempo este espaço foi também conquistado pelo profissional de Arte da escola.

Outro espaço que foi aproveitado foi o MAES Museu de Arte do Espírito Santo “Dionízio Del Santo”. Conforme Chisté (2007) no Espírito Santo, os museus de Arte começaram a surgir no fim da década de 80 e ainda buscam escrever suas políticas educativas. O Museu de Arte do Espírito é um dos museus do Estado e possui dupla atribuição: acolher o patrimônio artístico estadual, responsabilizando-se por sua documentação, guarda, preservação e divulgação: e viabilizar ao público o acesso às linguagens artísticas contemporâneas, por meio de sua inserção no circuito nacional e internacional das Artes Visuais.

Este museu quando inaugurado foi dirigido por Tereza Giuberti, com formação acadêmica em artes plásticas. Mesmo sem um setor de arte educação, fez algumas ações relativas a formação de professores e visitas monitoradas de alunos. Quando o setor foi criado e assumido pela professora Célia Ribeiro as ações foram sistematizadas, atendendo professores com palestras oficinas e formações, bem como agendamento de turmas de alunos. O grande problema na época era o número de alunos atendidos que não podia passar de 20 (vinte), o que causava certo transtorno na escola, que normalmente trabalha com turmas de mais de trinta alunos.

Outros espaços importantes vivenciados pelo grupo foram a visita monitorada ao Parque Municipal Horto de Maruípe e ao Parque Municipal Gruta da Onça, o primeiro localizado no bairro Maruípe e o segundo no centro da cidade. Em ambos os profissionais tiveram acompanhamento e instruções oferecidas pelos

educadores ambientais dos referidos parques. Lembrando da necessidade da disciplina não trabalhar de maneira fragmentada, entende-se que nos encontros de formação, é aproveitado a oportunidade para discutir e até exercitar este pensamento. Por isso, as visitas a museus e galerias eram priorizadas, porém não eram os únicos.

Assim como, os parques municipais foram visitados também o Centro Histórico da Cidade, com monitoria feita pela professora Ana Cláudia Arcar Vieira, que era participante do grupo e fez um pesquisa sobre o assunto.

Além de aproveitar a programação de museus e galerias da cidade, o grupo de profissionais que freqüentava os encontros de formação também participou dos seminários oferecidos pela UFES Universidade Federal do Espírito Santo.

O VI Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e 1º Encontro Pólo Arte na Escola, aconteceu em junho de 2005, coordenado pelas professoras Dr^a Moema Rebouças e Dr^a Maria Auxiliadora Corassa. A programação do evento contou com a participação de palestrantes, apresentação cultural, comunicações e relatos de experiências. O diferencial foi uma exposição de trabalhos de professores de arte do município de Vitória, apresentando trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Esta exposição foi organizada pelas coordenadoras dos encontros de formação, professoras Silvana Sampaio e Myriam Pestana. Esta Mostra contou com participação de trabalhos de mais de quarenta Unidades de Ensino que iam desde a educação infantil até oitava série do ensino fundamental.

Participaram também do VII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e 2º Encontro Pólo Arte na Escola que aconteceu no período de 19 a 22 de julho de 2007. Este evento teve a mesma estrutura do anterior, porém teve maior adesão dos professores e contou com número maior deles que fizeram apresentação de relatos de experiência e comunicações.

Vale ressaltar a importância destes Seminários que começaram acontecer no ano de 1993. É o único no Estado específico na área, onde se tem a oportunidade de ouvir e ver as pesquisas mais recentes relacionadas a disciplina, conquistas referentes legislação, relatos de experiências de grupos de outras redes de ensino e outros municípios do Estado.

Estas ações são consideradas de tamanha importância buscando principalmente oportunizar mudança do perfil do professor, já que

pesquisadores da área afirmam esta necessidade. Barbosa (2002) coloca que a falta de preparação para entender a arte antes de ensiná-la é um dos problemas a serem observados. Para a autora o grande desafio para a formação destes professores é criar cidadãos críticos e questionadores.

CONVIDADOS E INTERDISCIPLINARIDADE

Nos encontros também eram convidados profissionais como Rômulo Mussiello Filho que apresentou o vídeo produzido por ele “A história de uma cidade contada por uma praça”. O trabalho relata a história da praça Costa Pereira, que fica localizada no centro da cidade de Vitória, todos os fatos históricos ocorridos da sua inauguração até o final dos anos noventa.

Outra convidada que ilustrou bastante os encontros foi da professora Ariane Celestino. A professora que faz parte da equipe da CEAFFRO (Comissão de Estudos Afro Brasileiros) da Secretaria Municipal de Educação, oportunizou ao grupo de professores, esclarecimentos sobre a lei 10.639 de 2003 que institui nas escolas a obrigatoriedade do estudo da história da África, para assim ser entendida a contribuição do povo negro ao Brasil. A professora também ministrou uma oficina de ABAYOMI, com a confecção de bonequinhos negros de panos, o que ajudou discutir o assunto.

Dança Sagrada Circular foi a oficina ministrada pela professora Fátima Vervloet Aguirre Ramos, que era integrante do grupo. Nessa ocasião todos os participantes tiveram momentos de descontração com muita concentração, já que os passos são simultâneos e um erro podia atrapalhar todos, e os acertos são vitória do grupo. Verdadeiro exemplo de trabalho em equipe

Contribuições importantes também foram dadas pelas professoras Angélica Lyrio Copertino, especialista do ensino fundamental, numa formação sobre Projeto Político Pedagógico, e a professora Indiomara Sant’anna sobre currículo. A contribuição da equipe de educação musical da Secretaria composta pelos professores Alba Janes de Lima, Ademir Adeodato e Darcy Alcântara foi apresentação da proposta de Formação Musical para professores. Os encontros aconteciam em dias da semana pré determinados, que era o dia de planejamento do professor. Em 2002, os dias de encontros da disciplina era segunda-feira, no ano de 2003 passou para sexta-feira e a partir de 2004 os(as) professores(as) passaram a se reunir às quartas-feiras. A disciplina de Ciências também tinha planejamento e/ou encontro no mesmo dia, sendo

assim, aproveitamos a oportunidade para propor um seminário com as duas disciplinas. Este Seminário aconteceu no dia 23 de agosto de 2006, no auditório da Secretaria Municipal de Educação – SEME, nos turnos matutino e vespertino, organizado pela assessora formadora de ciências professora Érica Milena de Souza e a assessora formadora de arte. O tema abordado foi Inclusão e para tanto foram convidados as professoras Leomar Vazzoler e Ariane Celestino para falar sobre ETNIA, o professor Júlio César Pagotto, sobre RELIGIOSIDADE, o professor Rogério Drago, sobre ALUNO COM DEFICIÊNCIA e Cleber Teixeira de Oliveira sobre SEXUALIDADE.

Contribuições como vários relatos de monografias dos participantes e relatos de experiências, perpassaram os encontros dos anos 2002 a 2007.

A partir do ano de 2006 a formação do turno noturno ficou na responsabilidade da mesma formadora do diurno, porém com planejamento diferenciado para atender o aluno específico do turno, e em 2007, a formação do noturno passa a ter um diferencial, com a junção das áreas de arte e educação física no mesmo encontro, experiência interessante e produtiva.

VIAGENS DE ESTUDO

O grupo que já estava junto desde 2002 resolveu ousar em 2004. Com recursos próprios o grupo organizou uma excursão para 26ª Bienal de Arte em São Paulo, com participação de aproximadamente 40 (quarenta) professores. A Bienal que teve como tema “Território Livre” e foi para a maioria dos participantes novidade. A maioria nunca tinha tido a oportunidade de conhecer a maior Mostra de Arte Contemporânea que acontece no Brasil, além de vários espaços expositivos como a Pinacoteca do Estado, o MASP Museu de Arte Contemporânea, o MAM- Museu de Arte Moderna etc.

Em 2005 a ousadia continuou, desta vez a visita foi as cidades históricas de Minas Gerais, Ouro Preto, Tiradentes, Mariana e finalizando com a feira hippie de Belo Horizonte. Outra grande oportunidade para muitos que só conheciam as igrejas barrocas e as obras de Aleijadinho pelos livros e fotografias, e quem já conhecia, além de rever, desfrutou de visitas monitoradas, todos vimos com outros olhares.

A 27ª Bienal de Arte em São Paulo foi o início do itinerário de 2006. Esta Bienal teve como tema “Como conviver juntos”, e refletia as dificuldades e maravilhas da convivência das pessoas. Para além da Bienal, MASP, MAM,

PINACOTECA DO ESTADO também o Museu da Língua Portuguesa, o Museu Afro Brasileiro o maravilhoso Mercado de São Paulo, e assistir uma peça teatral estavam no roteiro que foi cumprido... e ainda sobrou tempo para uma visita a famosa rua 25 de março.

Durante a organização das viagens, que acontecia no próprio grupo, eram convidados professores de outras áreas, sempre alguns aceitavam, assim a partilha era melhor.

EXPOSIÇÕES E OFICINAS

A ousadia do grupo de Arte não para por aí. Nos encontros do ano 2003, durante o relato de experiência da professora Tânia Monnerat foi sugerido para o próximo encontro a exibição e discussão do filme Colcha de Retalhos. Após assistir e debater o filme o grupo decidiu começar levar para os encontros, pedaços de tecido e bordar alegrias, aventuras e suas desventuras como no filme. Estes retalhos bordados resultaram em um painel e no final do ano uma exposição que recebeu o nome de “COSTURANDO IDÉIAS”, teve um vernissage com presença dos participantes e convidados no Espaço Cultural Freda Cavalcanti Jardim ficando aberta a visitação pública do dia 15 de dezembro de 2003 a 30 de janeiro de 2004.

A exposição fez tanto sucesso que no primeiro encontro de 2004 já foi sugerido pela turma que fosse planejada a segunda. E esta segunda exposição não foi um trabalho coletivo, mas sim uma mostra coletiva. Foi sugerido que com o tema SENSIBILIDADE, que acabou dando nome da mostra, cada participante produzisse um trabalho. Houve uma diversidade de técnicas como pinturas, mosaicos, esculturas, bordados, poesias, além de apresentação musical no vernissage, que aconteceu no dia 03 de dezembro de 2004 e ficou até 31 de janeiro de 2005.

No ano de 2005 a exposição “MANDALAS” foi o resultado de oficinas de mosaico que aconteceram nos últimos cinco encontros de formação. Ministradas pela professora Myriam Pestana os mosaicos foram construídos pelos participantes, utilizando a técnica mosaico indireto, todos feitos com cerâmica colorida. O vernissage aconteceu no dia 02 de dezembro de 2005 nos jardins da SEME. As peças foram doadas e passaram a compor aquele espaço.

Em 2006 a mostra aconteceu no Espaço Cultural “Antônio Egydio Coser”. Desta vez resultado da oficina de origami ministrada pela professora Carmen Maria Bridi. Para a exposição foram realizados cento e trinta tissurus, que foram expostos como um trabalho único. O trabalho ficou exposto de dezembro de 2006 a março de 2007 e teve um bom número de visitantes.

No ano de 2007 devido o pequeno número de encontros e a demora para começar as reuniões por área, não foi possível organizar uma exposição, apesar de ser muito solicitada pelo grupo. A última ação dos participantes, foi uma visita monitorada a exposição do artista mineiro Siron Franco que estava acontecendo na casa da Cultura em Viana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como num conto de fadas “... e assim acabaram todos felizes.” Isto seria o ideal, mas não foi o que aconteceu no real. Os encontros por área não traziam transtornos para a escola, porque cada professor já tinha seu dia de planejamento organizado para tanto. Porém, os professores do segmento 1ª a 4ª série não tinha a mesma sorte. Normalmente a saída de um deles acarretava sérios transtornos para um grande número de escolas. Durante todo este período a reclamação era constante. Algumas poucas Unidades de Ensino conseguiam se organizar para que a escola não liberasse aluno e o dia letivo funcionasse normal, algumas escolas entendiam também que o professor de arte e educação física ou a biblioteca deveriam ser os únicos responsáveis pela demanda deixada pelos profissionais que não estavam na escola aquele dia. O agravante era que nas escolas que tinham quatro ou cinco turmas da mesma série, o problema que causava com a saída deles era sério.

A Secretaria de Educação precisou radicalizar, pois não podia dar um tratamento diferenciado para os professores da mesma rede de ensino, ou seja, não seria possível oferecer condições de encontros de formação apenas para os professores por área, deixando esquecidos os professores de série iniciais. Usando a fala do ilustre Boaventura Sousa Santos “(...) temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza: temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p.62). A Secretaria a partir do ano 2008 passou a oferecer cursos de formação para professores, fora do horário de trabalho.

No caso específico da disciplina Arte foi uma perda irreparável. Os encontros eram as oportunidades de estudo, troca de experiência e principalmente vivências em espaços expositivos, no horário de trabalho. Um grande número de professores de arte que no início dos encontros (2002) se restringia a reclamar que era o decorador da escola, ou responsável apenas pelas datas comemorativas, no decorrer dos encontros já deixava claro a diferença. A mudança do perfil de muitos dos profissionais é o resultado destes encontros. Voltando ao que dizem as pesquisas mais recentes, Martins (2008) acredita que o perfil destes profissionais deveria abranger não somente a docência, mas também a pesquisa, pois um professor pesquisador teria como característica marcante a curiosidade, o desejo pela descoberta e a ousadia. Coutinho (2008) concorda com esta ideia e acrescenta ainda a necessidade constante do professor de arte estar em contato e interação com a arte, seja como autor na criação artística ou como observador atento das produções do mundo. Sendo assim, notamos atualmente uma tendência ao estímulo para que o perfil deste profissional em questão envolva a docência, a pesquisa e a criação artística.

É notório afirmar que o profissional da educação normalmente necessita trabalhar em pelo menos dois turnos, o que inviabiliza a condição de professor pesquisador. Os encontros por área sistematizados como eram oferecidos pela SEME podem ser considerados uma oportunidade ímpar para este profissional que precisa estudar, pesquisar, criar e estar em contato com a produção artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae(Org). **Inquietações e mudanças do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SANTOS, B.S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER. A. et.al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contra-ponto/CORECON. RJ, 1999. p. 33-76.

Cultura Visual: concepções e formação docente

Cultura Visual: concepciones y formacion docente

BRAGA, C.B.

Colégio Marista de Uberlândia

Brasil

Resumo

Ao desenvolver a pesquisa no período do mestrado constatei que os docentes valorizam mais os estudos na área específica de Arte em detrimento daqueles que abordam questões pedagógicas. Tal diferenciação dificulta a construção de saberes e estratégias pontuais no ensino, por isso, considero pertinente estreitar os discursos entre a Arte e Educação e apontar o seguinte questionamento: Quais concepções e saberes os professores de Arte brasileiros apresentam acerca da cultura visual a partir de seus discursos e suas práticas docentes?

O texto refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, ainda em andamento, que aborda a história de vida profissional de professores de Arte e utiliza-se da modalidade a distância para desenvolver seu processo metodológico.

Resumen

Al desarrollar la investigación en el periodo de la maestría, constaté que los docentes valoran más los estudios en el área específica de Arte en detrimento de aquellos que abordan cuestiones pedagógicas. Tal diferenciación dificulta la construcción de saberes y estrategias puntuales en la enseñanza, por eso, considero pertinente estrechar los discursos entre el Arte y Educación y apuntar el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles concepciones y saberes los maestros de Arte brasileños presentan acerca de la cultura visual a partir de sus discursos y sus prácticas docentes?

El texto se refiere a una investigación de abordaje cualitativa, aún en desarrollo, que aborda la historia de vida de maestros de Arte y utiliza la modalidad a distancia para desarrollar su proceso metodológico.

Cultura Visual – formação docente- Arte e ensino

Cultura Visual – formación docente – Arte y enseñanza

Introdução

A constituição de professores de Arte e os Estudos da Cultura visual são temáticas pertinentes nesta investigação, uma vez que dão continuidade as pesquisas realizadas na Universidade Federal de Uberlândia na graduação em Artes Plásticas e no mestrado em Educação.

Diante as investigações realizadas constatou-se que as instituições educativas nem sempre possuem uma equipe especializada no ensino de Arte, por ser esta uma área de conhecimento recém valorizada no currículo. Sua

implantação enquanto área denominada Arte se deu com a lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/9694. E o professor que possui a formação específica para o ensino de Arte elabora os planos de ensino, mas dentro da escola precisa adequar sua proposta aos parâmetros institucionais. Deixando em segundo plano questões específicas do ensino de Arte. Gomez (1999) alerta para o processo de adaptação pelos quais passam os professores *novatos* que para serem aceitos no grupo e conseguirem algum êxito *tendem a imitar e reproduzir o conhecimento social e profissional que contempla como majoritário*.

Hernández e outros (2000a) defendem a idéia de que, a maior parte do fracasso na implantação de inovações nas escolas se deve ao fato de não valorizarem a participação dos professores, cujo papel é fundamental, pois colaboram ativamente. Assim ao dialogar nessa investigação com os professores intencionamos dar voz aos docentes e contribuir a partir da reflexão sobre sua prática.

Cultura visual e formação docente

A Educação e a Arte são áreas de conhecimento que estão interligadas nos fazeres dos professores através dos recursos didáticos e midiáticos utilizados, dos conteúdos valorizados no currículo escolar, enfim, em toda a dinâmica que envolve o processo educativo. Por isso, torna-se necessário o investimento em pesquisas, a fim de que estratégias sejam elaboradas para que se construa uma educação de qualidade. Assim, se considerarmos os grandes avanços obtidos mediante as pesquisas no campo da educação cabe repensar sobre quais avanços conquistou-se na área de Arte. A área definida como Educação Artística, Arte-educação, Ensino de Arte ou Cultura Visual, dentre outras nomenclaturas, desenvolveu-se com destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990. A importância do ensino de Arte defendida por pesquisadores como Barbosa (2002, 2008) Frange (2002), Martins (1998), Oliveira (2007), Hernández (1998, 2000, 2007) e outros, atingiu destaque e tornou-se temática recorrente nos espaços acadêmicos promovendo o surgimento de várias linhas de investigação.

Trazendo essas indagações para a escola e considerando-a como *espaço do saber em construção* como nos aponta Barth (1996), ela se encontra

comprometida com a cultura construindo um cenário que evidencia algumas iniciativas que valorizam o ensino de Arte, mas é recorrente a realização de atividades e exposições artísticas (considerando, Educação Infantil ao Ensino Médio) que se traduzem em artefatos, produtos a serem apresentados como resposta a cobrança social de quais ensinamentos e vivências artísticas proporcionaram-se aos alunos. Os professores de Arte inseridos nesse contexto, marcado historicamente por conflitos e avanços, se adaptam as exigências reconfigurando o currículo e as práticas educativas. Conseqüentemente, percebe-se que a constituição e a formação continuada desses profissionais se apresentam de maneira insuficiente ou inadequada a demanda do processo educativo, pois as concepções históricas e epistemológicas a cerca da educação, do currículo, da cultura visual, da arte e outras questões indispensáveis ao processo educativo, tornam-se insipientes.

Diante disso, vale ressaltar que o poder dos indivíduos para gerar práticas aceitas pelos outros nas sociedades complexas é escasso, mas não é inútil, como destaca Sacristan (1999, p.70).

Nada, no qual ninguém é inútil, tudo contribui para dar conteúdo à sociedade. A ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre: gera efeitos, experiência e história, porque, como afirma Arendt, tem a condição de ser indelével. E este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo a ser construído historicamente, já que traz consigo a marca de outras ações prévias. Em circunstâncias favoráveis, ações concretas podem dar origem a transformações importantes.

Considerando a necessidade de maior investigação sobre as questões que abarcam os elementos do currículo de Arte, em especial a Cultura Visual, associados a formação do professor e a minha trajetória acadêmico-profissional, estruturo a problematização a que proponho investigar por meio do questionamento: *Quais concepções e saberes os professores de Arte apresentam acerca da Cultura Visual a partir de seus discursos e suas práticas docentes?*

Nesse cenário os estudos da Cultura Visual, como área de conhecimento, estão mais voltados às problemáticas que envolvem a contemporaneidade. Os estudos visuais originaram nos Estados Unidos nos anos 90 do século XX. Segundo Knauss (2006) os estudos visuais iniciados nos EUA se expandiram para outros países mediante o interesse de outros

pesquisadores pelo tema, mas esclarece que não há uma interpretação única para o termo.

O conhecimento sobre essa diferenciação conceitual contribui para a melhor compreensão dos Estudos de Cultura Visual realizados pela Universidade de Barcelona pelo pesquisador Fernando Hernández (2007, p.25) que defende a idéia de que *ao utilizar a expressão cultura visual para sugerir outro rumo para a educação das artes visuais*, defende o pesquisador, *que estamos vivendo em um novo regime de visualidade*. Assim é indispensável possibilitar aos indivíduos *experiências reflexivas críticas*. É nesse contexto que se distingue os Estudos de Cultura Visual com caráter diferenciado e de forma interdisciplinar.

Assim investigações sobre a Cultura Visual, conforme Martins (2008, p.27) apontam para a necessidade da valorização da imagem não apenas pelo seu valor estético, mas propõe discutir e tratar a imagem, buscando compreender *seu papel social na vida da cultura*. E refletindo a concepção sobre a imagem afirma que *a imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, idéia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação*.

Mediante reflexões sobre os estudos da Cultura Visual apresentadas por Martins (2008), Hernandez (2007) novas discussões são somadas a leitura de imagem com o intuito de repensar as concepções de cultura e imagem tidas como algo estanque e não fluído, voltando-se a abordagens que vinculem questões sociais, contextuais e multiculturais. Dias (2008) afirma não existir no Brasil uma prática consolidada sobre o conceito de Cultura Visual, sendo necessário que haja estudos que possibilitem sua compreensão. O pesquisador destaca também que o ensino de Arte está comprometido com artefatos materiais deixando de lado a discussão crítica sobre o sujeito como elemento importante no processo e no contexto, seja como produtor ou expectador. E muitos educadores se encontram a margem dessas discussões, sem perceber que vivemos imersos em um mundo tecnológico e visual complexo, sofisticado e inusitado no qual as imagens se tornam elementos indispensáveis para sua compreensão, bem como para a construção de novos conhecimentos e posicionamentos frente aos desafios educacionais da atualidade.

Por isso, Hernández (1998, 2000, 2007) discute sobre importância da organização do currículo de forma a proporcionar o ensino da Cultura Visual e incorporando a proposta de projetos de trabalho a dinâmica das discussões. Propõe que haja uma valorização das questões que envolvem a sociedade contemporânea em que vivemos e nos chama a atenção para a necessidade de novos saberes para a educação que sejam mais abrangentes, que não se limitem a *'saber a matéria' ou a ter conhecimentos de psicopedagogia*. (2007, p.35).

Diante das questões debatidas entre os educadores e pesquisadores brasileiros cresce uma tendência que valoriza a cultura local, de maneira superficial ou pouco crítica, de manifestações tidas como próprias da contemporaneidade. Quais imagens estão sendo valorizadas nas escolas em nome da contemporaneidade? Em que grau de importância se encontram as novas tecnologias da informação? Como os alunos e professores lidam com a internet e suas possibilidades interativas? Como os computadores e seus periféricos são utilizados na formação dos professores? E como são percebidas, ou não, outras formas de Cultura Visual considerando a inovação, não apenas com campo da informática, mas também das novas linguagens, manifestações, expressões e suportes artísticos particulares e regionais? São estas as questões que instigam de tal forma a construir uma proposta de pesquisa, aparentemente, ampla para uma investigação.

Tendo em vista tais questões estruturamos os objetivos que permeiam a investigação:

- Investigar a constituição dos professores brasileiros, em exercício, por meio das histórias de vida profissional tendo as concepções a respeito de Cultura Visual como elemento gerador de problematização.
- Analisar os reflexos das concepções de Cultura Visual na prática pedagógica por meio das estratégias de ensino estabelecendo um diálogo sobre as práticas entre os professores.
- Estabelecer um diálogo sobre a formação docente e os estudos da Cultura Visual de forma a problematizar as ações pedagógicas utilizadas e refletir sobre a utilização de estratégias para o ensino de Arte que sejam pertinentes ao contexto do grupo.

Diálogos virtuais com arte-educadores e a história de vida profissional

A metodologia, que consideramos pertinente para esta investigação de caráter qualitativo, é a história de vida profissional por nos possibilitar dar voz às professoras, que por meio da técnica de entrevista e dos relatos autobiográficos, revelam suas experiências com a arte, em especial a Cultura Visual, em sua trajetória acadêmica e profissional.

Nóvoa, (1992) e Goodson (1992) afirmam sobre a pertinência de se possibilitar aos professores a oportunidade e o espaço de interação entre suas dimensões pessoais e profissionais, a fim de que eles se apropriem de seus processos de formação procurando significá-los no quadro de suas histórias de vidas. Thompson (1998) afirma que é necessário entrelaçar discussões teóricas com a experiência prática, que é valorizada por meio das falas e vivências dos professores. Cicillini (2002) valoriza os saberes docentes e defende a necessidade de investigação da prática dos professores considerando esses saberes como indispensáveis a sua construção de forma contextualizada e incorporando o cotidiano escolar, *envolve tanto os conteúdos do saber curricular quanto os da experiência profissional do professor.*

Gauthier(1998) e Tardif (2002) ressaltam a necessidade da valorização dos saberes dos professores incorporados à sua prática e que permanecem restritos ao espaço da sala de aula. Os saberes dos professores precisam ser compartilhados e reexaminados a luz do contexto real da escola.

Para realizar a investigação desses saberes docentes 31 professores foram selecionados dentre os participantes do curso “Ensino de Arte na Contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação” para 160 educadores localizados em todo o território nacional e reunidos na plataforma da web/DUO (www.duo.inf.br) O curso foi oferecido no segundo semestre de 2008 pela DUO Informação e Cultura da ONG Humbiumbi - Arte, Cultura e Educação.

Os professores envolvidos no curso, e na fase inicial da investigação, ao serem questionados sobre a importância de um curso ou pesquisa a distância relataram o desejo de permanecer em rede e de obter uma formação continuada conforme alguns dos relatos transcritos a seguir. Os nomes foram preservados inicialmente e identificados por letras iniciais, respeitando a identidade no processo investigativo.

“Está sendo muito significativo, através deste contato com a diversidade de ensino da arte no Brasil estou repensando minha prática de sala de aula. Estou atualizando meu conhecimento e consequentemente minha responsabilidade com as mudanças necessárias para alcançarmos o ideal no Ensino de Arte.” MS-Canoas-

“Fundamental no entendimento do objeto de trabalho, para troca de informações e ampliação de círculo de amizades, atualizar e ampliar os conhecimentos já adquiridos, antenar com a realidade contemporânea, me sentir ativa, acessa profissionalmente e como pessoa”. HD- Ouro Preto-MG

Tenho tido a oportunidade de refletir sobre minha prática, ver novas possibilidades de propostas, trocas de idéias e experiências. Uma boa oportunidade.MP-Vila Velha -ES

“Fundamental, pois o conteúdo é pertinente com a minha profissão e minha área de pesquisa e trabalho. Acredito que qualquer curso que façamos, com dedicação, há sempre contribuições a acrescentar tanto na vida pessoal como profissional. Deve ser muito chato ser acomodado e querer parar no tempo”. E-São Paulo-SP

“Conhecer colegas da área, de modo a partilhar conhecimentos, angústias e anseios; conhecimentos de novas bibliografias relacionadas à arte e seu ensino; fundamento teórico e prático para trabalhar em sala de aula; quebra da solidão de arte-educadora (não me sinto mais só como acontecia antes do curso).” JS-Cocal do Sul -SC

A partir do processo interativo objetiva-se constituir um trabalho colaborativo e propositor de novas estratégias para o ensino de Arte. Essa interação é respaldada pela pesquisadora Maria Luiza Belloni (1999,p.48) ao afirmar que

O diálogo deve ser estimulado não apenas entre professores e estudantes, mas entre os próprios estudantes (através de grupos, grupos tutoriais, redes de auto-ajuda, etc) e entre eles e os contextos sociais onde vivem e trabalham.

Essa proposta é indicada por Lytle e Cochran-Smithe (1999,) que defendem que, na medida em que os professores participam da investigação, pensam sobre o ensino, a aprendizagem e a educação adotam uma postura mais crítica, desafiam as ideias sobre teoria e prática e adotam novos papéis para reformar a escola. Arnaus (1999) propõe uma experiência de formação a partir da autobiografia como estratégia que envolve uma reflexão sobre as experiências com a docência de maneira individual e posteriormente em grupos promovendo a investigação colaborativa.

Diante das considerações sobre as investigações e os demais pesquisadores que utilizam a metodologia proposta compreende-se que seja relevante e que persiste a valorização de estratégias que possibilitem o envolvimento dos docentes nos processos investigativos.

Considerações finais:

Realizar uma investigação que envolva professores que vivenciam realidades tão distintas e com marcas da diversidade cultural brasileira, tende a enriquecer e ampliar nossos olhares para a arte e a educação contribuindo para um olhar mais crítico sobre os elementos da cultura visual e sua inserção na escola e no currículo.

A pesquisa encontra-se em andamento e além dos relatos sobre a arte e seu ensino, já incorporam aos dados alguns planos de aulas e depoimentos dos professores. A partir da sistematização das discussões teóricas no grupo de estudo a distância ampliaremos a compreensão sobre “Cultura Visual”, e outros temas pertinentes, além de promover a reflexão sobre os saberes e a prática docente.

Bibliografia de referência;

- ARNAUS, Remei. La formación Del profesorado: Um encuentro comprometido com La complejidad educativa. IN: GÓMEZ, Angel Pérez; RIZ, Barquín; RASCO, J.F. Ângulo. **Desarrollo profesional del docente-política, investigación y práctica.**Madrid: Akal. 1999.
- BARBOSA, Ana Mae.(Org.). **Arte/educação contemporânea- Consonâncias internacionais.**São Paulo Cortêz, 2008.
- BELLONI, MARIA Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Editora Autores Associados.1999
- BRAGA, Beloní Cacique. Meus dias, nossos dias. **O desvelar das linhas: constituição e saberes de professoras de Arte.**2005.104.Dissertação.(Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia
- CATANI, Denice Bárbara(Org.). **Docência, memória e gênero.** Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CICILLINI, Graça Aparecida, NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs). **Educação escolar-políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: Edufu, 2002
- DIAS, Berlison. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer.IN FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.p.35-60.
- GOMEZ, Pèrez Angel. El prácticum de enseñanza y La socialización profesional de los futuros docentes.IN: GÓMEZ, Angel Pérez; RIZ, Barquín; RASCO, J.F. Ângulo. **Desarrollo profesional del docente-política, investigación y práctica.**Madrid: Akal. 1999.
- GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Don Quixote, 1992. p.93-14
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 1992, p.51-77.
- GAUTHIER,C.et al.**Por uma teoria da pedagogia:pesquisas contemporâneas sobre o saber docente,** ljuí, UNIJUÍ.1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual-** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação. 2007.

_____. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998

HERNÁNDEZ, Fernando, et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens – arte e cultura visual.** ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte- A língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD. 1998.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas de ver. IN: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (Org.). **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: Editora UFSM, 2007, p.19-40

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de(Org.). **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: Editora UFSM. 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; Hernández Fernando (Orgs). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Editora UFSM. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed., 1999.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado. História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia pelo UNI-BH, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia. Tutora em Educação a Distância pela Uniminas. Professora de Arte e Ensino Fundamental. Atualmente professora da Série inicial- Ens. Fundamental do Colégio Marista.

DANÇA E CULTURA VISUAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO CONTEXTO ESCOLAR

FARIA, L.C.

Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”

Resumo: *Este relato trás como reflexão no universo da Dança uma prática pedagógica vivenciada no curso “Dança, escola e cultura visual: diálogos possíveis” ministrado no Centro de Estudo e Pesquisa “ Ciranda da Arte”. Tornando-se um objeto de investigação em que professores vivenciaram uma proposta no ensino de dança mediada pela discussão entre os diferentes espaços que as imagens ocupam em nossos modos de ver o mundo contemporâneo. Como tornar possível, via imagem a tomada de consciência corporal e de (re)criação de movimentos capazes de contextualizar vozes na maioria das vezes ausentes nas vivências em dança no contexto escolar. Partir dessa problematização configura-se a busca por saberes significativos que constituem os diferentes espaços de formação identitária. No decorrer do curso foram levantadas as seguintes questões pelos professores: “a relação das pessoas com a arte ultrapassa as contribuições da escola e diz respeito a caracterização da nossa cultura e cidadania, então qual é o papel da escola na relação do cidadão com a arte? Qual o papel da arte na escola e de ambas na sociedade? Qual o papel da imagem do Corpo que dança na sociedade contemporânea?”. Considerando inúmeros modelos e concepções estéticas via diferentes imagens de “Corpo”, surgiu a idéia de usar imagens como ferramenta de mediação no dialogo com universo simbólico e cultural do estudante. Oportunizando a compreensão e reflexão crítica das representações dos artefatos visuais como estratégia para dialogar com a Dança. O bombardeamento de imagens presentes no mundo contemporâneo viabiliza concepções estéticas de corpo que não são neutras, inocentes, mas perpassam e integram idéias e valores, relações de poder das estruturas sociais que circundam sentidos e significados nela implícitos, que muitas vezes são resultados de diversos fatores, pelos quais prevalecem os interesses do mundo globalizante. Uma das principais questões abordadas foi a de tornar possível por via da compreensão crítica de imagens, não do significado mas do que significam, construir composição em dança provocando uma reflexão artística, construindo diálogos nas ações mentais, sensoriais e corporais. Partindo dessas reflexões propostas, possibilitar ao professor construir projetos de acordo com sua realidade.*

Palavras chave: diálogo, dança, educação e cultura visual.

RESUMO

Este estudo aborda os processos de ensinar/aprender no contexto das ações curriculares vivenciadas nos cursos de Artes Visuais da UFPA e UNAMA. Metodologicamente, as ações são desenvolvidas durante as análises das situações apresentadas em cada escola/campo de estágio. Discute a importância do planejamento no ensino de Arte gerando espaços de debates imprescindíveis à pesquisa, à produção de conhecimentos e ao processo contínuo de ação/reflexão/ação. Neste recorte, apresenta uma breve análise sobre as concepções de planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica e exemplifica com as percepções dos estagiários.

RESUMEN

Este estudio trata de los procesos de enseñar/aprender em el contexto de acciones curriculares vivenciadas em los cursos de Arte Visuales de UFPA y UNAMA. Metodologicamente, las acciones son desarrolladas durante los análisis de situaciones presentadas em cada escuela/campo de prácticas. Discute la importancia del planificación de la enseñanza em Arte gerando espacios de debates imprescindibles a la investigación, a la producción de conocimientos y al proceso continuo de acción/reflexión/acción. En este recorte, se presenta un breve análisis sobre las concepciones de planificación como eje de estructuración de la acción pedagógica y ejemplifica con las percepciones de los alumnos.

ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica

ENSEÑAR/APRENDER ARTES VISUALES: el planificación como eje de estructuración de la acción pedagógica

Área temática: Metodologias de pesquisa e ensino em arte

MAGALHÃES, A.T.V.
FAEB/AAEPA

Palavras-chave: Ensinar/Aprender. Artes Visuais. Planejamento. Estágio
Palabras Clave: Enseñar/aprender. Artes Visuales. Planificación. Práctica.

Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia - Brasil

SITUANDO O CONTEXTO

As questões apresentadas neste estudo são oriundas das ações curriculares vivenciadas nas instâncias educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade da Amazônia (UNAMA) no processo de formação do educador em Artes Visuais por meio das disciplinas Prática de Ensino e Estágio do Ensino de Artes Visuais. Ao longo de aproximadamente quinze anos, venho provocando debates sobre a necessidade do planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica na tentativa de qualificar a formação do educador.

Urge instigar na formação do educador a construção de propostas pedagógicas que possibilitem a democratização de saberes artísticos/estéticos tendo em vista que a articulação do fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização é hoje um posicionamento teórico-metodológico crítico conhecido por Proposta Triangular, sistematizada pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (1991, 1998).

A Proposta Triangular vem apresentando resultados positivos para a mudança do ensino de arte no país, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Arte apresentam eixos de aprendizagem manifestados no documento “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicativo por intermédio de três ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49). Isto é, os três eixos de aprendizagem são: produzir, apreciar e contextualizar.

Atitudes de investigação sobre os caminhos metodológicos para o ensino da Arte são necessárias na educação escolar e os estudos precisam de aprofundamento. A compreensão da Abordagem Triangular é assunto que merece atenção nos cursos de Artes tendo em vista que o cenário nacional das reformas curriculares em todos os níveis educacionais possibilita inserir na formação do educador a discussão de documentos - PCN/Arte e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Arte – os quais estão fundamentados com base na triangulação e provocam muitas dúvidas e incertezas nas ações curriculares.

A análise de propostas pedagógicas e a compreensão de seus componentes curriculares básicos que se articulam nas aulas de Arte têm revelado nos debates com estudantes e educadores da área reflexões conceituais imprescindíveis, apontando indicadores para transformar a área em questão. É evidente que a área de Arte e seu ensino vêm recebendo mais atenção das universidades e das instituições de fomento à pesquisa nos últimos anos, porém há pouca interferência nas mudanças do ensinar/aprender arte em todos os níveis de ensino. Há muitas queixas dos estudantes/estagiários no processo de investigação/análise/reflexão do campo de estágio e as perspectivas de mudanças/renovação são bem lentas em função do imobilismo dos envolvidos corroborando para a fragilidade da área.

Ao somatório das dúvidas e incertezas, não podemos negar a ausência de formação continuada dos educadores em Arte, que, em sua maioria não possuem

os instrumentos intelectuais e materiais necessários para desenvolver os conhecimentos de cada linguagem artística, sendo, ainda, o material disponível as tão decantadas apostilas sem referências teóricas com conotações polivalentes.

Encontramos no mesmo cenário de descompassos as queixas dos estudantes de Artes Visuais, que, cursando a licenciatura, não vislumbram a docência como principal objetivo em sua formação. Porém, há várias razões para tais atitudes e o assunto deve ser alvo de investigação e aprofundamento nos cursos de Arte.

É no contexto acima referido que oriento os estudantes/estagiários por meio de leituras críticas e análise das percepções do estágio, visando compreender a relevância do planejamento curricular na dinâmica do ensinar/aprender Arte na atualidade. Portanto, acredito ser fundamental no âmbito de todas as disciplinas responsáveis pela formação do educador proporcionar caminhos metodológicos que possibilitem a competência ética/política/técnica na elaboração, execução e avaliação de projetos interdisciplinares, que possam mobilizar e preparar educadores para um ensino de Arte inovador.

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

Uma aprendizagem significativa no contexto da educação escolar em qualquer área de conhecimento na perspectiva interdisciplinar exige planejamento coletivo. Qualquer um que tenha vivenciado o espaço escolar e refletido sobre o ensino de Arte ministrado nas décadas de 70, 80, 90 e na atualidade sabe que muitos improvisos aconteceram/acontecem. E o planejamento de ensino de Arte, na maioria das escolas, quando existe, é visto como acessório no currículo.

A importância do planejamento para uma ação coerente e conseqüente no ensinar/aprender Arte é assunto recorrente para Ferraz; Fusari (1993, p.104) que dizem: “o domínio do planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma continuada formação prática e teórica dos profissionais da educação em arte.” Acrescentam que o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área de Arte com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação, havendo um compromisso com a democratização cultural artística e estética junto ao estudante.

Ao referir-se sobre o planejamento das ações pedagógicas, Corazza (1997, p. 122) afirma que é importante “planejar para, intencionalmente,

antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado”. Ressalta a importância de planejar, como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução.

Com base nos estudos sobre currículo e planejamento educacional, observa-se que a concepção de planejamento que fundamenta as propostas pedagógicas numa perspectiva crítica enfatiza a necessidade de assumir uma atitude comprometida com a ação pedagógica. Contudo, a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra (LUCKESI, 1984).

Não obstante, o currículo é um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, um instrumento de confronto do saber sistematizado com o saber empírico (GIROUX, 1997). Dessa forma, é fundamental entender o currículo como um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os interesses das camadas sociais (MAGALHÃES, 2002, 2006).

Com esses entendimentos sobre a compreensão de currículo e planejamento os estudantes são orientados a elaborarem os projetos de ação educativa após uma pesquisa preliminar de percepção cultural dos espaços educativos em que se procura compreender a realidade local, considerando as dimensões artísticas, estéticas, culturais e sociais. Daí ser pertinente a reflexão teórica sobre a diversidade das culturas, classes, ideologias, dentre tantos assuntos como elementos integradores e articuladores dos conteúdos escolares nos encontros semanais em sala de aula das universidades.

Em síntese, é importante considerar: a crítica que os estudantes de arte visuais trazem, baseada nas suas percepções culturais/sociais, e o conjunto de sentidos e significados que os mesmos carregam em sua formação e nas suas relações cotidianas ao refletir a teoria/prática no ensinar/aprender artes visuais em espaços educacionais.

PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

O princípio fundamental no processo de planejamento, execução e avaliação das ações curriculares vivenciadas com os estudantes de Artes

Visuais é a presença da ética como dimensão da competência, conforme nos ensina Rios (2007, p. 50-51):

A importância de se resgatar a relação técnica/ética/política no interior da discussão sobre competência sustenta o núcleo da reflexão aqui realizada, uma vez que se encontra aí a possibilidade de discutir um aspecto, a meu ver, pouco explorado sistematicamente – a presença da dimensão ética embutida na técnica e na política.

O estudo de Rios (2007) aborda a questão da qualidade do trabalho educativo e a competência do educador. Ressalta que há uma dicotomia entre os estudiosos quando se discute a dimensão técnica e a dimensão política enquanto componentes da competência. Porém, acredita que a dicotomia pode ser evitada, e superada, se tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e a dimensão técnica. Enfatiza a perspectiva utópica na elaboração de projetos ressignificando o significado da esperança para uma vida mais plena. Destaca que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho e o fato contribui para reforçar o espontaneísmo e para manter as falhas da instituição escolar.

Considerando as reflexões acima é possível compreender que a visão espontaneísta que caracterizou/caracteriza o ensino de Arte durante muitos anos vem confirmar as preocupações de Rios (2007) para a fragilidade da área e a ausência de competência política/ética/técnica na maioria dos educadores de Arte. Como consequência, todos os níveis de ensino vêm sofrendo as deficiências historicamente construídas na educação escolar em Arte pela ausência de uma proposta curricular planejada coletivamente.

Há necessidade de um trabalho pedagógico sistemático e consistente com o conjunto dos docentes das disciplinas dos cursos de formação do educador objetivando aproximá-los para as questões pertinentes ao estudo da teoria social crítica nos programas das disciplinas conforme afirmações de Giroux; MacLaren (1995, p. 133):

[...] muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica.

As questões são muitas para se repensar o currículo numa perspectiva multicultural. Que Arte está sendo ensinada nas instâncias educacionais? Para quem? Para quê? Por quem? Continuo com esta e outras questões que aparecem a cada dia, pois compreendo que a formação do educador numa perspectiva de intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo é condição ímpar para recuperar o caráter profissional da prática educativa com competência ética, política e técnica (RIOS, 2007).

Contudo, como já foi dito anteriormente, a formação do professor de Arte não é responsabilidade exclusiva das disciplinas do estágio curricular obrigatório que instigam a reflexão para a docência, esta se estende também às disciplinas dos cursos que necessitam articular o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na ação pedagógica.

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES/ESTAGIÁRIOS

As percepções dos estudantes/estagiários à luz das reflexões teóricas discutidas em sala de aula nas universidades são contundentes, pois revelam um exercício crítico no processo de análise das ações curriculares no ensinar/aprender Arte, assim manifestados:

A postura da professora em não ter mais empenho em planejar suas aulas e ao mesmo tempo, não se importar com a educação dos alunos reflete uma postura sem ética e compromisso com a aprendizagem (LIMA, 2009).

As aulas de arte na escola Y estavam baseadas em materiais didáticos pouco significativos como apostilas com resumos de diferentes épocas e linguagens artísticas (SOUZA, 2009).

A questão era uma falta de planejamento que unindo as faltas dela, unindo as faltas do colégio isso traduzia um trabalho inconsistente (LISBOA, 2008).

Vale ressaltar que as ações em sala de aula eram claramente improvisadas, fato confirmado por declarações do tipo “Nós não temos conteúdo para ministrar, vamos dando para eles o que estão precisando”, proferida pela professora. Considera-se então que a falta de conteúdos específicos logo recai também numa falta de planejamento da aula executada, o que relega objetivos, metodologias, avaliação ao espontaneísmo (BARAÚNA, 2009).

De pouco importa os planejamentos e os conteúdos aplicados se estes não atingem os alunos. Os conteúdos têm de possuir algo mais, tem que mostrá-los a realidade real e não a realidade falsa (OLIVEIRA, 2009).

Considero que a experiência de construção do plano de aula foi uma atividade fundamental importância para uma melhor compreensão dos processos de elaboração das atividades pedagógicas (GUIMARÃES, 2009).

Essas falas revelam a importância de se pensar a formação do educador numa perspectiva crítica em que a dinâmica do conhecimento e análise das ações pedagógicas é imprescindível para repensar o planejamento educacional numa dimensão multicultural contribuindo para o fazer, ler e contextualizar a Arte e seu ensino.

SINALIZANDO POSSÍVEIS DIÁLOGOS

O planejamento como eixo de estruturação das ações educativas em arte é assunto que merece atenção no processo de formação do educador tendo em vista a necessidade de se pensar de forma interdisciplinar os componentes curriculares de cada linguagem artística na educação escolar conforme preconizado nos documentos que sinalizam as políticas de ação educativa para área de Arte. Ampliar o debate sobre o planejamento das ações curriculares em Artes Visuais e as demais linguagens no contexto da educação escolar é um desafio que consiste em reconhecer a dimensão política/ética/técnica que cada educador/educando vem construindo com a finalidade de romper com o imobilismo ainda presente face as situações apresentadas no ensino de Arte. Se acreditamos que “o educador competente terá que ser exigente [...] o rigor será uma exigência para sua prática, contra um *laissez-faire* que se identifica com o espontaneísmo” (RIOS, 2007, p. 69).

É no processo de análise, elaboração, execução e avaliação das ações curriculares em artes visuais no decorrer do estágio que as dúvidas acontecem. Compreender que as práticas educativas em Arte fundamentadas na visão espontaneísta são ações que comprometem a qualidade da área, é o início para uma atuação transformadora.

REFERÊNCIAS

BARAUNA, D.N.A. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais II**. Belém: UFPA, 2009.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORAZZA, S. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FERRAZ, M.H.C.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, J.P.F. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais II**. Belém: UFPA, 2009.

LIMA, V.S. **Relatório final de prática de ensino III**. Belém: Unama, 2009.

LISBOA, R.J.O. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais I**. Belém: UFPA, 2008.

LUCKESI, C.C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MAGALHÃES, A.D.T.V. **Marchas e contramarchas do ensino de arte: tramas e relações das propostas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária). Universidade da Amazônia. Belém, 1998.

_____. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor não vale nada: vozes silenciadas na pesquisa acadêmica. In: MOKARZEL, M. **Artes visuais e suas interfaces**. Belém, Unama, 2006.

OLIVEIRA, P.W. **Relatório de estágio em ensino das artes visuais II**. Belém: UFPA, 2009.

GIROUX, H; MCLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIOS, T.A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, S. G. **Relatório final de prática de ensino III**. Belém: Unama, 2009.

Mestre em Educação (UNAMA); Graduada em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPA); Professora do Instituto de Ciências da Educação/UFPA; Professora e Coordenadora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia – UNAMA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA-UFPA. Foi presidente da FAEB e AAEPA. E-mail: ana_del@uol.com.br

Expressões artísticas e identidades: proposições para o ensino de Arte para Educação de Jovens e Adultos
Expresiones artísticas y de las identidades: propuestas para la enseñanza de la educación artística para la Juventud y Adultos

PESSOA, A. V., 1ª vice-presidente, AMARTE
ANJOS, C. R., presidente, AMARTE

Resumo

O texto “Expressões artísticas e identidades: proposições para o ensino de Arte para Educação de Jovens e Adultos (EJA)” é parte das proposições curriculares para o ensino de Arte para Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte construída no ano de 2008. A proposta teve como objetivo refletir junto aos professores sobre o ensino da Arte para o público jovem e adulto e a constituição de suas identidades. A proposta buscou, assim, aprofundar os modos de como os professores compreendem a arte como área de conhecimento, bem como a sua inserção na organização do trabalho e nas práticas cotidianas da EJA, a partir das identidades dos sujeitos estudantes. A metodologia usada foi construída a partir da Abordagem Triangular, na qual foram realizados exercícios do fazer artístico, a reflexão e sua contextualização no tempo e espaço. E a partir dos conhecimentos prévios sobre o ensino de Arte dos professores, bem como suas práticas pedagógicas e a reflexão destes, foram feitos registros que ancoram a proposta curricular. O resultado desse processo se materializou, junto com outras áreas de conhecimento, nas Proposições Curriculares para o ensino de Arte da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte.

El texto "las expresiones artísticas y de las identidades: propuestas para la enseñanza de la educación artística para la Juventud y Adultos (EJA) es un relato de experiencia para la construcción de propuestas de estudios para la enseñanza de la Educación para el Arte de Jóvenes y Adultos Ciudad Red Educación en Belo Horizonte, construido en el año 2008. La propuesta tenía por objeto reflejar con los maestros sobre la enseñanza del arte para jóvenes y adultos y el establecimiento de su identidad. La propuesta solicita, por tanto profundizar en la forma cómo los profesores de entender el arte como un espacio de conocimiento y su integración en la organización del trabajo y la práctica diaria de EJA, de las identidades de los sujetos estudiantes. La metodología utilizada se construyó a partir de la triangular, que se hicieron a los ejercicios artísticos, la reflexión y su contexto en el tiempo y el espacio. Y a partir de conocimientos previos sobre la enseñanza de los profesores de arte y sus prácticas de enseñanza la manifestación de estas, y registros que se hicieron a la barra de la propuesta curricular. El resultado de este proceso se materializa, junto con otras áreas de conocimiento en Proposições Curricular para la enseñanza de la educación artística para la Juventud y la Red de Adultos Hall de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Ensino, Arte e Conhecimento.
Palabras-clave: Educación, Arte y Conocimiento.

Este artigo consiste de reflexões que foram se constituindo ao longo da prática pedagógica das duas autoras com o ensino de arte e, sobretudo, na construção das proposições para o ensino de Arte na Educação de Jovens e

Adultos – EJA. Desafio que remonta às várias lutas e movimentos para o ensino de arte, enquanto professoras da rede municipal de Belo Horizonte.

E como tal, a reflexão junto aos professores sobre o ensino da Arte na EJA, tendo no educando a centralidade do processo norteou o trabalho e foi referência no desenvolvimento do processo. Então, como pensar o trabalho uma vez que os sujeitos jovens e adultos trazem consigo conhecimentos próprios acumulados ao longo de suas vidas como trabalhadores, pais, mães, avós, avôs, enfim, como sujeitos sócio-culturais e políticos que são?

A partir da experiência dos professores da EJA e dos princípios colocados, foi feita a proposta do eixo: **Expressões Artísticas e Identidades**. Que parte da busca da consciência da “identidade” do educando enquanto ser humano, cidadão, pessoa, ser cultural, social e político; e que traz consigo uma série de características e capacidades, como sua etnia, sua idade, história de vida, seus talentos, sua percepção estética, ética, suas limitações etc, atrelada ao estudo da Arte. No decorrer do processo, algumas questões foram colocadas: Como a Arte e as expressões artísticas estão sendo compreendidas no contexto de ensino e desenvolvidas? Como as expressões dos jovens e adultos estão sendo potencializadas? Que trabalhos podem ser realizados?

A proposta foi se constituindo, implicando a Arte como conhecimento e expressão na busca da construção de identidades. De maneira dialógica, junto aos professores da EJA, tendo na Abordagem Triangular seus referenciais. Dentre as etapas, foram realizadas: o fazer arte (experiências em oficinas), reflexões a partir de textos, e em diversos momentos, explicitando conceitos básicos da arte e a contextualização no tempo e espaço (estudo de determinados períodos da história da Arte em paralelo ao contemporâneo).

Os estudos da Arte na EJA, nesse viés, constituem conhecimentos e saberes que perpassarão pelos “sujeitos”, com suas histórias de vidas, seus cotidianos, etc. criando uma teia, textura ou tessitura de possibilidades que terão nas expressões artísticas um novo tônus ou nuances para o ensino/aprendizagem .

A proposta buscou, assim, aprofundar os modos de como os professores da EJA compreendem a arte como área de conhecimento, bem como a sua inserção na organização do trabalho e nas práticas cotidianas, a partir das identidades dos sujeitos estudantes.

Este artigo, configura-se em um Relato de Experiências desenvolvido na RMBH. Para a construção das proposições curriculares a coordenação da EJA - Secretaria Municipal de Educação organizou equipes, que seriam compostas de assessores internos e externos, e contariam com pessoas que já tinham um trabalho relevante em sua área de formação e atuação. É importante ressaltar que a Arte contou apenas com pessoas da própria rede. Depois de vários encontros foram definidos os tópicos para cada área do conhecimento, e posteriormente, designados eixos. Estes foram apresentados aos professores, que, por sua vez, deveriam escolher uma área de maior interesse e dessa forma, participar da oficina e da construção das Proposições Curriculares para a EJA da RMBH. Um grupo de 60 pessoas optou pela área de Arte e o eixo definido foi: Expressões Artísticas e Identidades.

Essa construção, realizada de agosto a dezembro de 2008, permitiu a compreensão da realidade de como está se dando o ensino de Arte na EJA/RMBH, no seu tempo e espaço e no seu contexto, na qual foram usados procedimentos e técnicas tais como: apresentação e justificativa da escolha do tema; debates; fazer artístico; coleta de depoimentos orais; pesquisa documental junto a produção sobre Arte/Educação e ensino de Arte; reflexão do fazer artístico; contextualização no tempo e espaço das produções artísticas d@s professor@s; relatos de experiência e construção da proposta.

Por conta da limitação de espaço, neste artigo privilegiamos a metodologia e os três momentos de encontro com @s professor@s, em que pese o texto completo da Proposta Curricular abranger uma fundamentação teórica tanto da Arte como da Proposição Curricular para EJA, que será publicado até o final de 2009.

Metodologia

A Arte/Educação, na contemporaneidade, tem buscado novos paradigmas, implicando-a como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades. Essa proposta se refere a um posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa, conhecido por *Abordagem Triangular*, que implica na arte-educação pós-moderna e favorece abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; no seu bojo traz questões

internas e externas para a discussão e a forma não é o seu único propósito. (MASON, 2001)

Em outras palavras, a *Proposta Triangular*, de acordo com Ana Mae, quer dizer reflexão crítica e compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades e a elaboração artística. Nesse sentido, três elementos são indispensáveis no ensino da arte: o fazer artístico, a reflexão desse fazer e a contextualização da obra de arte no tempo e espaço.

Então, foi proposto o desenvolvimento desses elementos conjuntamente e a partir das culturas e dos sujeitos, em conexão com seus cotidianos fazendo com que a Arte/Educação em sua principal razão de existir, se efetive no processo de formação humana de maneira holística.

Desenvolvimento

O ponto de partida foi a investigação do sujeito em relação a si próprio. Para isso houve a sensibilização, que ocorreu a partir da exposição de objetos significativos, fotografias e da música. Dessa forma, criou-se um ambiente de aconchego e respeito em que histórias pessoais de vida foram narradas. Foi um processo e, como tal ocorreu gradativamente, a partir do conhecimento do grupo e do grau de confiança estabelecido. Dos relatos passou-se à produção de textos e de desenhos, pois imbuídos da emoção trazida pelas memórias, o desenho foi muito significativo. Estes, posteriormente foram expostos na roda para apreciação e discussão. Houve acompanhamento de cada alun@/professor@ nessa etapa, ação considerada de fundamental importância, no desenvolvimento e realização dos trabalhos, as reações foram diversas: o que significou tranquilidade e alegria para alguns, para outros, foi motivo de tensões e dificuldades, por isso, a observação e o respeito estiveram sempre presentes.

No segundo momento, o trabalho teve o foco “no outro”. Aqui também foi desenvolvida a investigação por meio de pesquisas em que foram criados diversos instrumentos: elaboração de fichas para cadastro de artistas ou de grupos, elaboração e realização de entrevistas com artistas locais, etc. Foi realizado também, o registro de imagens. E a partir daí, a produção de material audiovisual, que de acordo com a sua relevância e qualidade deverá ser

apresentado à turma e/ou comunidade. No caso, foi apresentado ao grupo de alun@s/professor@s.

De acordo com as discussões e relatos d@s professor@s, a produção artística d@ educand@ da EJA nesse processo ocorre de maneira integrada nos diversos momentos do trabalho. Então a partir dos estudos sobre a teoria contemporânea para o ensino de arte e de acordo com os interesses pessoais, foram elencados temas e/ou conteúdos: estudos de objetos trazidos pel@s alun@s, observação e realização de desenhos e pinturas de paisagens naturais e/ou construídas, produções diversas a partir: da história da formação do povo brasileiro, das etnias que constituem o nosso povo, da integração com os esportes, dos sentimentos, da mídia, dos sons, dos movimentos, das cores, do cinema, das comédias, dos romances, da vida e de estudos das obras de artistas já consagrados, de períodos da história da Arte etc. Foi observado que nessa proposta, deve-se priorizar escolhas e para tanto, o processo é dialógico, tendo em vista, a consciência do papel do professor, da sua orientação, do incentivo e do olhar sensível, para saber qual o momento para cada ação.

Na seqüência, passou-se à escolha de técnicas e tecnologias, ou seja, os modos de realizar os trabalhos expressivos. Nessa tarefa, cabe ao professor a partir de sua formação definir e oferecer um maior número de possibilidades, para que @ educand@ possa se identificar mais com esta ou aquela forma, e assim descobrir o prazer de ser produtor de arte. No entanto, esse processo deve ser dosado, de forma gradativa de complexidade, para que cada um sintá-se capaz.

De acordo com nossa interpretação, essa proposta faz analogia com um círculo em movimento, que acaba na espiral; é um ir e vir constante: o professor, o educando, o trabalho, a história, a cidade, as tecnologias, as produções dos alunos etc. criando condições para que cada um atue como atores na construção de seu conhecimento e desenvolvimento da autonomia. No contemporâneo, a arte/educação busca reflexões sobre o “fazer artístico”, não é mais a “arte pela arte”. Por isso as produções devem ser apreciadas, trazidas para fruição, comentadas. E para se criar um diálogo maior, de mão dupla, em que se amplie a percepção estética é necessário recorrer aos livros de história da Arte, aos conceitos, às imagens, vídeos, às visitas: a arte das

galerias, dos museus, dos muros, das ruas etc. Pode-se, inclusive trazer artistas para sala de aula, com algumas obras e/ou apresentações. Dessa forma é possível tecer paralelos, fazer comparações e desenvolver efetivamente o gosto pela arte, a elevação da auto-estima e a ampliação do conhecimento de um modo geral.

De acordo com Barbosa:

[...] Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (Trechos extraídos de entrevista pessoal com Ana Mae Barbosa e entrevistas concedidas a Agência Repórter Social, jornalista Flávio Amaral, e Museu de Arte Contemporânea da USP).

A partir daí, no que diz respeito ao planejamento no ensino de arte na escola, fica explícita a necessidade de organizar, planejar e sistematizar o currículo contemplando a área de conhecimento em Arte.

Para isso, conforme nos diz Pimentel: é necessário que @ professor@ tenha uma base teórica que lhe possibilite a amplidão de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas estudantes quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos.

Entretanto, grande parte dos professores da EJA formadas em outras áreas do conhecimento, deixa muito a desejar em diversos aspectos em relação ao ensino da arte, em sua prática como docente diante das mudanças e demandas contemporâneas da educação; a dicotomia se estabelece, dentre outras, entre o trabalhar com o currículo pronto e rígido e o currículo aberto e mais flexível (ANJOS, 2008).

Essa dicotomia se reflete nas práticas pedagógicas de forma contundente quando afirmam que não é trabalhada a parte artística com os estudantes e a dificuldade de desenvolver o trabalho de arte com os jovens e adultos, em função das questões de gênero, entre outras. Outro ponto de vista, aponta que

é preciso conhecer as diversas concepções de ensino, e mais especificamente, ligadas ao ensino da arte para não cair na armadilha das atividades isoladas sem conexão com a cultura do estudante e o conhecimento historicamente construído.

Em outras palavras, há de se ter o cuidado para não retomar a concepção do ensino de arte como “mera atividade artística”, difundida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5692/71. Concepção esta considerada por vários estudiosos como esvaziada de conteúdos (FERRAZ e FUSARI, 1993 citado por ANJOS, 2008) e que levou o ensino da arte nas escolas brasileiras, por várias décadas a ficar relegada em último plano, em relação às demais áreas do saber institucionalmente reconhecidas. Por outro lado, os professores buscaram nesse trabalho uma ampliação do conhecimento para o ensino da arte, assim como a predisposição para a aprendizagem e construção.

O outro aspecto é o que se pensa ser e o que é trabalhado como conteúdo de Arte. Partindo do pressuposto de que a Arte é uma área com conteúdos próprios a serem ensinados para a construção do conhecimento, é necessário que se tenham objetivos, metodologias e intencionalidades bem definidas, para que o estudante consiga compreender a seqüência e a lógica daquilo que está construindo. Nessa perspectiva, é preciso salientar que a arte é própria do ser humano, e em cada cultura, algo a ser apreendido e desenvolvido processualmente, e não um dom de alguns poucos privilegiados.

Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Arte passa a ser considerada área de conhecimento: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º). Enquanto área de conhecimento é necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao estudante a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte (Proposta Curricular/MG, 2005).

Essa passagem de “atividade artística” LDBEN 5692/71 para “área do conhecimento” LDBEN 9394/96 é sem dúvida, um avanço e um

reconhecimento da importância da arte como dimensão formadora do sujeito. Entretanto, o que parece ocorrer é que os pressupostos da LDBEN 5692/71 ainda estão muito presentes e orientam as práticas docentes, apesar de não mais vigorar (ANJOS, 2008).

O que se pretende com a arte no ensino, hoje, é compreendê-la em seus diversos aspectos: contexto social, político e cultural, bem como trazê-la para o debate, a reflexão através de confrontos e/ou analogia com a história construída e acumulada pela humanidade. E tornar os sujeitos envolvidos no processo cômicos de seu tempo histórico e da importância de suas identidades como pertencentes a este processo.

Considerações finais

Iniciamos estas considerações reafirmando o prazer que tivemos em participar da construção das Proposições Curriculares para EJA – Expressões Artísticas e Identidades, pois por mais difícil que possa ter sido em alguns momentos, avaliamos que foi um avanço. Acreditamos que construir indicações para o ensino da arte, em conjunto com a formação de professores, não é um empreendimento fácil, isento de tensões, paradoxos e contradições que cercam nossas escolhas.

É importante observar que, no início dos trabalhos, a arte estava no eixo das linguagens e somente depois de muitas discussões conseguimos, enfim mantê-la enquanto área autônoma, no viés das culturas e identidades. Em igualdade com as demais áreas do conhecimento.

Também é preciso considerar que, com a mudança das lideranças políticas na Prefeitura de Belo Horizonte e por conseguinte, na SMED (Secretaria Municipal de Educação) houve uma quebra nos trabalhos e as equipes não retornaram no ano seguinte (2009). Faltaram alguns itens na finalização da proposta: a devolução do texto final para apreciação d@s professor@s, aplicação e acompanhamento da proposta, por parte das autoras, bem como a estruturação dos conteúdos, objetivos gerais e específicos e as sugestões de atividades e projetos. A interatividade com as demais áreas, bem como a publicação das Proposições Curriculares para a EJA.

Por outro lado, em relação aos professores e a concepção da arte enquanto área de conhecimento, foi possível observar que para alguns essa concepção contemporânea, ofereceu dificuldades na compreensão e foi contra o que sempre acreditaram, exigiram estudos, debates e reflexões. Outros não tinham ainda a dimensão dessa premissa. No que se refere às práticas pedagógicas, é possível considerar que os conteúdos da arte, quando apareceram, foram trabalhados de forma convencional e linear. Foi percebido também uma predisposição para o que já vem pronto, como receitas fáceis de serem aplicadas. Por tudo isso é que a nossa experiência foi tão rica e deixou, conforme constatamos, em nossa prática enquanto professoras da EJA-BH, explícita a necessidade, vontade e o desejo das colegas de trocas de informações e de práticas envolvendo o estudo da arte. E ainda, a constatação da importância da arte no ensino e na vida dos professores e educandos.

Referenciais

ANJOS, Cláudia R. Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

BRASIL. Lei n. 5692/71 – 12 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Proposta curricular e Currículo Básico Comum para o ensino fundamental em Arte para o Ensino Fundamental. Consultores: Lucia Gouvêa Pimentel (Coord.) Evandro José Lemos da Cunha, José Adolfo Moura, janeiro de 2006.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE: INFINITOS OLHARES

FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EL ARTE: INFINITAS MIRADAS

BUENO, Adriano de Souza¹

RICCI, Luciana Maria²

SCHMIDT, Patrícia M.³

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de (orientador)⁴

Resumo

A proposta desta comunicação é socializar dados referentes, à participação dos autores deste artigo no projeto integrado (pesquisa e extensão) “*Formação Inicial e Continuada dos Educadores em Arte: Marcas e Perspectivas dos Saberes e Fazeres Docentes*” realizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Investigamos através dos relatórios de estágio a formação e atuação dos estágios realizados tanto em espaços formais como não-formais, no período compreendido entre os anos de 1996 até 2008. Desta maneira, buscamos compreender a formação e atuação docente nas perspectivas dos fazeres artísticos em sala de aula; a formação humana e o papel da arte neste contexto e os usos dos recursos tecnológicos no ensino da arte. Assim, apresentaremos as primeiras impressões que surgem ao desvelar estes documentos.

Resumen

La propuesta de esta comunicación es socializar datos referentes, a participación de los autores de este artículo en el proyecto integrado (pesquisa y Extensión) “*Formación inicial y continua de los educadores en arte: marcas y perspectivas de los saberes y quehaceres docentes*” realizados en la Universidad Estadual de Londrina (UEL). Investigamos, a través de los informes de prácticas la formación y actuación de los practicantes realizados tanto en espacios formales como no-formales, en el período comprendido entre los años de 1996 hasta el 2008. De esta manera, buscamos comprender la formación y actuación docente en las perspectivas de los quehaceres artísticos en sala de clases; la formación humana y el papel del arte en este contexto y los usos de los recursos tecnológicos en la enseñanza del arte. Así, presentaremos las primeras impresiones que surgen al desvelar estos documentos.

Palavras-chave: arte-educação, relatórios, teoria-prática, formação humana.

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná - Brasil

Este artigo nasce das nossas vivências enquanto alunos do curso de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina, e da nossa participação no projeto integrado (pesquisa e extensão), “*Formação Inicial e Continuada de Educadores em Arte: Marcas e Perspectivas dos Saberes e Fazeres docentes*”, no qual cada um dos autores deste artigo investiga os relatórios de estágio curricular sob um aspecto, portanto, são múltiplos olhares sobre o mesmo objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa que tem nos relatórios de estágio

seu objeto primário de investigação; são 232 relatórios provenientes do campo (espaços formais e não formais), que cobrem um período compreendido entre os anos de 1996 e 2008. Desta maneira, a investigação tem como objetivo principal identificar nestes relatórios as marcas que foram sendo construídas pela formação em arte e conseqüentemente de que maneira os reflexos desta formação (na graduação) chegaram até as escolas e outros espaços, via os estagiários no momento do curso em que os mesmos tiveram que ir a campo fazer seus estágios. Ao deparar com estes relatórios, ao buscarmos o desvelamento daquilo que eles guardam, pensamos o quanto eles carregam uma memória; são registros que trazem marcas daqueles que os construíram. Percebemos assim, o quanto esta pesquisa nos aponta para aproximação do outro e que não nos desenvolvemos sós, isolados, numa “ilha”. Nós, seres humanos, necessitamos da interação para que isso ocorra plenamente. Assim, juntamos esforços para olhar e termos uma maior reflexão crítica e construtiva, embasados em uma forte esperança e acreditando no potencial da arte, da formação e naquilo que fazemos.

Desse modo pontuamos o “*Olhar pelo olhar do outro*” (WEFFORT et al, 1992, p.28), e observamos quantas mudanças ocorrem no “estilo” de registros, a cada pasta, a cada olhar, no relatar do que aconteceu registrado em cada relatório, podemos ver a interação, entre estagiários, alunos e professores em sala de aula. Os relatórios nos levam a uma inesgotável fonte, e assim, Pareyson diz: (...) *cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, a sua mensagem inexaurível.* (PAREYSON apud.WEFFORT et al, 1992, p.32)

Observamos e certificamos assim, o quanto é importante o registro para maior reflexão teórica e também prática do educador e do educando, suas expressões e sentidos representados pela arte da escrita. Dessa forma, há uma relação de interação humana por meio destes registros, criamos a memória viva destas interações, reavivamos o que está contido neles, ou seja, iniciamos nosso olhar sobre estes olhares, nas palavras de Baudelaire (2001, p.190) “*o palimpsesto da memória é indestrutível*”. Esta memória presentificada nestes relatórios são os registros das relações em sala de aula, dos fazeres e saberes docentes, da interação deste homem educador que se mostra

disponível a interagir com o outro sem rotular, idealizar o retorno de algo que não sabemos se existe. Por meio desses registros, nós, futuros e atuais educadores, pesquisadores neste projeto, procuramos realizar uma reflexão mais profunda em relação ao ensino e aprendizagem da arte nas escolas sob múltiplos olhares, a saber: 1) de que forma os fazeres artísticos e a poética dos alunos são potencializados em sala de aula; 2) como se dá a formação humana e o sentido e papel da arte nesse contexto; 3) quais e como são utilizados os recursos tecnológicos enquanto ferramentas no ensino da arte.

Segundo LOWENFELD (1977, p.39) *“é por meio da atividade artística que se favorece o crescimento e o desenvolvimento do aluno, sua flexibilidade e a sua capacidade de adaptação a novas situações”*. O fazer artístico é sem dúvida o contato mais direto do aluno com a arte, com a sua possibilidade de experimentar, de experienciar. Segundo PILLAR e VIEIRA:

(...) a criação visual estimula a aprendizagem em história da arte e também a leitura de imagens, e é justamente durante esse processo que o aluno se expressa, através do seu fazer toda uma visão de mundo, trazendo seu repertório, suas impressões sobre o mundo, as pessoas, expressando assim a sua própria história, ou seja, o processo criativo passa a ser encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. (PILLAR, e VIEIRA, 1992, p. 8)

Nesta direção podemos ver que uma das vertentes da investigação sobre os relatórios refere-se a uma pesquisa mais detalhada do conteúdo existente em relação ao trabalho desenvolvido com as poéticas artísticas em sala de aula da educação básica, durante o período de estágio. Queremos compreender as diversas formas pelas quais tal procedimento é trabalhado pelo professor e também assimilado pelos alunos. Um dos objetivos específicos é identificar elementos que possam desvendar as aprendizagens práticas construídas durante o Estágio Curricular. Essa reflexão pode tomar uma dimensão ainda maior a partir do momento em que a analisamos por duas vias, uma delas, trata da análise feita por meio da pesquisa dos relatórios de estágio arquivados no departamento de Artes Visuais (objeto da pesquisa) e outra pelas vivências enquanto estagiários do mesmo curso.

Numa outra vertente/olhar, desejamos ressaltar nossa crença de que a arte pode em muito auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e que ela tem muito a contribuir na formação humana; e partir dessa crença, perceber e

fazer-se perceber de que a arte educa de forma diferenciada. Refletimos, então, em meios que possam contribuir ao arte-educador no momento do exercício em sala de aula, ou seja, melhores formas de intervenção.

Outro enfoque da pesquisa diz respeito às tecnologias e junto a elas novos instrumentos, pensando em como estes vêm ampliar as possibilidades da arte/educação com a oferta de ferramentas ligadas ao mundo digital e a capacidade de utilização de novas maneiras de “edificação” de conhecimentos. Um aspecto importante que acreditamos que deva ser ressaltado é o fato de que devido à constante inserção de meios de comunicação, a sociedade contemporânea é caracterizada por uma infinidade de linguagens, sons, imagens e movimentos, que influênciam nas concepções e percepção de mundo e, como nos coloca Domingues (apud Kerckhove, 1997. p.26) *“altera a capacidade da mente de processar informações.*

Estamos chamando por novos instrumentos os recursos audiovisuais advindos dos avanços tecnológicos (internet, telefonia móvel, meios de comunicação em geral) que buscam “prender” a atenção dos alunos por meio da interatividade resultante da colaboração homem/máquina. Cabe aos educadores saber utilizar esses recursos, tanto o saber técnico, quanto à maneira como lidam com o conteúdo didático, aliado aos meios audiovisuais de forma que produzam resultados satisfatórios. Como estudantes de artes, quando mencionamos os meios audiovisuais é impossível não refletir sobre as contribuições que esses instrumentos oferecem. Pensando em arte, como afirma Barbosa (2005. p. 99) enquanto *“linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem”*. Ela dá continuidade a sua linha de pensamento colocando que; *“as artes visuais, tendo a imagem como matéria prima torna possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos”* (2005. p. 99). Dessa maneira pensamos em como esses meios auxiliam o professor de artes ao trabalhar as imagens em sala de aula, no sentido de visualização. Nossa intenção é buscar nos relatórios de estágio evidências que mostrem de que forma os recursos tecnológicos se fazem presentes no ensino e aprendizagem de arte e mais pontualmente, como as novas tecnologias tem sido assimiladas e incorporadas na docência em arte ao longo destes anos que o projeto se propõe a pesquisar (1996-2008).

Outras questões nos surgem enquanto estudantes do curso de artes visuais no momento do estágio, pois, ao pesquisarmos os relatórios de estágio (dos alunos egressos), estamos nós também, nesta situação em sala de aula enquanto estagiários, sendo assim, a pesquisa cumprem muitos propósitos, dentre eles a importância que assume no próprio processo da nossa formação. A partir deste contexto questões nos surgem, tais como; de que forma a arte, através de imagens, movimentos e sons, e com a utilização de recursos tecnológicos em evolução dos últimos dez anos até hoje com o advento da *TV pen drive*, pode desenvolver uma educação para a recepção, entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando pessoas conscientes? Outro ponto que nos instiga é compreender de que formas esses recursos têm sido utilizados na escola nas aulas de arte e de que modo auxiliam na construção das mesmas. Pretendemos ainda verificar de que maneira eles tem sido pensados enquanto material didático e na estrutura e posicionamento da escola diante dessas novas tecnologias?

Numa primeira aproximação com os relatórios, que é nossa fonte de pesquisa, constatamos algumas deficiências quanto às descrições dos fatos observados e a dificuldade de acesso aos instrumentos tecnológicos (o que era uma previsão nossa). Nos primeiros dados colhidos pelo olhar que investiga os *Procedimentos do Fazer/arte na Rede Pública de Ensino*, constatamos que o início das pesquisas referentes aos relatórios de estágio do ano 1996 mostra certa despreocupação com detalhes no que diz respeito aos procedimentos artísticos desenvolvidos em sala de aula no período de estágio, tanto em sua fase de observação, quanto na etapa de regência das mesmas. Os dados que esses relatórios oferecem sobre a questão do fazer artístico no período são, de certo modo, muito superficiais em relação ao que se esperava encontrar, pois a maioria deles refere-se apenas ao material usado como recurso, o qual nos passa apenas uma idéia do uso de uma determinada técnica de um procedimento artístico aplicada aos alunos em sala de aula. Apenas em uma pequena fatia desses relatórios pesquisados é que se pode encontrar um pouco de cuidado com o esmiuçar dos detalhes a respeito do fazer artístico nesse período de estágio, e o que se percebe nesse pequeno progresso encontrado de um relatório para o outro é que a visão de quem os acessa pode se ampliar em relação a um maior entendimento dessas informações.

Através da vertente que pesquisa os *Recursos Tecnológicos como Instrumentos para o Ensino e Aprendizagem em Artes*, verificamos que os relatórios do período inicial da pesquisa não fazem menção ao uso de recursos tecnológicos (novas mídias), visto que a maioria desses recursos não eram acessíveis. Constatamos também, certa negligência na descrição dos recursos utilizados, tanto na fase de observação, quanto no período de regência. Os relatórios que apresentam dados sobre o uso dessas ferramentas não relatam de maneira clara como esses recursos foram utilizados e se elas contribuíram para o andamento da aula. Outro aspecto analisado que vale a pena ressaltar, diz respeito às poucas aulas planejadas pelos discentes/estagiários e professores atuantes na rede de ensino, que pensem esses recursos não apenas enquanto ferramentas auxiliares, mas como meios que educam.

Investigando estas questões percebemos a importância de uma atenção especial no que diz respeito ao cuidado com a preparação e o modo com o qual se organiza determinada aula, em especial uma aula prática de arte. Essa pesquisa pode servir para desencadear uma ampliação de conhecimento teórico a partir do que é experienciado e vivenciado no período de estágio, numa tentativa de superação das deficiências detectadas durante essa mesma fase, e logo mais aplicada com as mudanças necessárias para que haja resultados mais satisfatórios. Sustentamos, ainda, a importância dessas ferramentas tecnológicas no processo educativo, pois elas proporcionam a construção e a reprodução de uma visão de mundo. Acreditamos que através dessas ferramentas possamos formar um público mais participativo, crítico e estimulado.

Nesta primeira etapa do projeto, podemos perceber o quanto estes relatórios encarados enquanto registros se fazem importantes, para resguardar esta memória, estas marcas dos fazeres e saberes docentes que foram e estão sendo construídos tanto na formação (graduação), quanto em sala de aula pelos alunos / estagiários. Percebemos o quanto faz-se necessário adequações nos procedimentos e relações do ensino e da aprendizagem em arte, é preciso uma aproximação maior entre o processo educacional e a evolução dos meios tecnológicos, educando não apenas com os meios tecnológicos, mas também para os meios. Este projeto também nos possibilita ver a maneira como vão se dando as questões relativas à didática; aqueles

comprometidos com a arte de ensinar, que tem ou virão a ter o contato com outro ser humano, poderíamos questionar: O que desejamos para o ensino? Qual melhor método que deveríamos nos apropriar a cada instância? Quais instrumentos tecnológicos nos conduzem para uma prática sem que haja dicotomia com a teoria? Será que não estamos conduzindo há uma prática formalista, criando um obstáculo ao processo de criação ou propriamente do fazer artístico?

Desafiamos ler estes relatórios e ressignificá-los, pois como diz Vigotsky (apud OLIVEIRA, 1982, p.48) *“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”*.

Constatamos ainda do quanto o homem necessita das relações para seu desenvolvimento, conhecer o outro, a inquietação pela busca e este olhar que faz também pelo olhar do outro possibilita que refaçamos o caminho de uma trajetória que também nos diz respeito, pois lida também com a própria formação docente. Podemos aprender ainda do importante papel que assume a pesquisa na formação docente, neste caso, para nós estudantes de arte, vislumbramos encontrar melhores maneiras e encaminhamentos em nossos estágios para se trabalhar os procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem em arte.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. **Arte e Mídia: Perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

BARBOSA, A.M. “A Importância da Imagem no Ensino da Arte” In: **A Imagem no Ensino da Arte**. Ed.: Perspectiva (Ed.). São Paulo, 1991.

BARBOSA, A.M. “Arte-Educação: Uma Experiência Programada”. In: **Teoria e Prática da Educação Artística**, Ed.: Cultrix (ed.). São Paulo, 1975; p.69-83.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p.98 – 112.

DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: CRESS. Coletânea de leis revisada e ampliada. Porto Alegre, 2000.

LOWENFELD, V. “Como Podemos Estimular a Atividade Artística da Criança?”. In: **A Criança e a Sua Arte**. Ed.: Mestre Jou (Ed.). São Paulo, 1977; p.39-52.

MANTOAN, Maria T. E. , BARANAUSKAS, Maria C. C.. Novas Mídias na Aprendizagem Escolar. In: GHILARDI, Maria I. , BARZOTTO, Valdir H. (orgs.) **Nas telas da Mídia**. Campinas SP: Editora Alínea, 2002. p. 83 – 94.

OLIVEIRA, M.O. “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais: O Estágio Curricular como Campo de Conhecimento”. In: **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**, F. Hernández. Ed.: UFSM (Ed.). Santa Maria, 2005; p.59 -72.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. “Metodologia Triangular: Pressupostos Conceituais”. In: **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Ed.: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Fundação Iochpe (Ed.). Porto Alegre, 1992; p.3-10.

RIZZI, Maria Christina de Souza. “Caminhos Metodológicos”. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

SANCHO, Juana Maria (org.). A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WEFFORT, Madalena Freire et. al. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos. 1.2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996 (Séries Seminários).

¹ Graduando do 3ª série do curso de Educação Artística na Universidade Estadual de Londrina- UEL. Integrante dos Projetos Integrados: “Formação continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes”. E-mail: adrianosouzabueno@hotmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/7447765262438751>

² Graduanda da 2ª série do Curso de Pedagogia UEL Integrante dos Projetos Integrados: “Formação continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes”. E-mail: luciricci@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/7702489229125686>.

³ Graduanda do 3ª série do curso de Educação Artística na Universidade Estadual de Londrina- UEL. Integrante dos Projetos Integrados: “Formação continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes”. E-mail: patricia.m.schmidt@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/3590284912949834>

⁴ Graduado em Educação Artística pela Santa Marcelina / SP – 1987, especializado em Arte Educação pela ECA/USP (1991); mestre em Educação, Arte e História da Cultura (2000) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Atuou como professor de arte em todos os níveis de ensino – Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina. Email: roliv1@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/4495429040106879>

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES PARA A DISCIPLINA
'ATELIÊ DE GRAVURA' DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS - UAB/FAV/UFG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

**LA FORMACIÓN DE PROFESORES MEDIADORES PARA LA DISCIPLINA
'TALLER DE GRABADO' DEL CURSO DE LICENCIATURA EN ARTES
VISUALES – UAB/FAV/UFG: UNA EXPERIENCIA.**

AFONSO, Manoela dos Anjos. FAV/UFG

Palavras-chave: EAD; Formação de Professores; Licenciatura em Artes Visuais; Gravura.

Palavras clave: EAD; Formación de Profesores; Licenciatura en Artes Visuales; Grabado.

Universidade Federal de Goiás – Brasil.

Resumo

As práticas ditas “de ateliê” compõem uma parte indispensável da formação dos alunos dos cursos de licenciatura em artes visuais, pois enquanto docentes deverão conhecer minimamente as dimensões teórica, prática e poética do seu campo de atuação. Com a visível afirmação da educação à distância, as propostas de disciplinas práticas ligadas ao fazer artístico e mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) têm apontado cada vez mais para a crescente demanda de professores mediadores qualificados para atuarem teórica, prática e poeticamente ao utilizar tais tecnologias. Este artigo tem como objetivo relatar as estratégias adotadas durante a formação dos professores mediadores da disciplina Ateliê de Gravura, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, UAB/FAV/UFG, no primeiro semestre de 2009.

Resumen

Las prácticas conocidas como "taller" son indispensables en la formación del estudiantes en artes visuales, porque como futuros profesores deben conocer mínimamente las dimensiones teórica, práctica y poética del su campo de acción. Con el visible fortalecimiento de la educación a distancia, las propuestas prácticas para temas relacionados con el arte y mediadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), han señalado la creciente demanda de profesores cualificados para actuar teórica, práctica y poeticamente con el uso de esas tecnologías en los cursos de artes. Este artículo tiene por objetivo informar las estrategias adoptadas durante la formación de los profesores de la disciplina Taller de Grabado, en el curso “Licenciatura en Artes Visuales, UAB/FAV/UFG”, en el primer semestre de 2009.

Introdução

As práticas ditas “de ateliê” são indispensáveis à formação tanto dos alunos dos cursos de bacharelado quanto dos alunos de licenciatura em artes visuais. É certo que o enfoque dado em cada uma dessas modalidades possui diferenças, mas em ambas podemos afirmar que desenvolver a capacidade de reflexão poética através do domínio da execução técnica é algo favorável à formação tanto do artista quanto do professor (mesmo porque sabemos que muitas vezes o artista também atua como professor e vice-versa). Tal fato nos faz refletir sobre o perfil dos profissionais que vêm atuando no ensino dessas práticas nos cursos de graduação da área de artes: a princípio – e numa concepção ideal - deveriam ser professores formados na área de artes visuais e que mantivessem uma pesquisa prática, ou que ao menos desenvolvessem o hábito do exercício artístico, mesmo que exploratório. Ou seja: os professores das disciplinas práticas não necessariamente precisam ter uma produção artística, mas se mantiverem uma experimentação prática atrelada a uma reflexão poética farão muita diferença no que diz respeito às suas práticas docentes. Através do próprio “fazer artístico” e do reconhecimento dos seus processos de criação, o docente é capaz de descobrir formas muito particulares de estabelecer relações entre os conhecimentos teórico, prático e poético ligados ao conteúdo pelo qual é responsável, encontrando assim soluções criativas para problemas de ensino-aprendizagem e de avaliação nas disciplinas práticas dos cursos de artes visuais.

Com o visível crescimento da Educação à Distância (EAD), as disciplinas práticas ligadas ao fazer artístico e mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), têm apontado para uma maior demanda de professores mediadores não só qualificados a atuarem teórica, prática e poeticamente, mas também no que diz respeito à utilização satisfatória de tais tecnologias para promover uma aprendizagem colaborativa (em rede). Além de dominar o conteúdo da disciplina pela qual é responsável, o professor mediador deve conhecer e utilizar com competência os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) assim como uma fração considerável das ferramentas por eles oferecidas.

Este artigo tem como objetivo relatar as estratégias adotadas durante a formação dos professores mediadores (Orientadores Acadêmicos) da disciplina

Ateliê de Gravura, do curso de Licenciatura em Artes Visuais - UAB/FAV/UFMG, no primeiro semestre de 2009, abordando tanto alguns dos acertos quanto os aspectos que ainda precisam ser melhorados com relação às propostas artístico-pedagógicas utilizadas na formação continuada desses professores.

Alguns aspectos relevantes observados durante o planejamento da disciplina Ateliê de Gravura/EAD

No primeiro semestre de 2009 tive a oportunidade de, pela primeira vez, atuar como Professora Autora e Professora Formadora da mesma disciplina, ou seja, trabalhei na formação dos Orientadores Acadêmicos e no planejamento da sua mediação a partir de um material didático por mim elaborado: destaco esse como o primeiro aspecto positivo vivenciado no planejamento da disciplina Ateliê de Gravura/EAD. Ao longo dessa experiência, percebi muitas vantagens em elaborar o conteúdo do material didático e, logo em seguida, acompanhar o seu desdobramento no AVA. O nível de intimidade com o conteúdo foi fundamental para que uma melhor orientação pudesse ser dada aos professores mediadores (fato que certamente se refletiu na aprendizagem dos alunos). A partir dessa familiaridade com o material didático da disciplina, pude remanejar algumas atividades e propor outras complementares sem me preocupar com questões de autoria da disciplina. Além disso, tal experiência me proporcionou reflexões sobre os aspectos positivos e possíveis melhoras que ainda posso promover na minha própria atuação enquanto docente.

O segundo aspecto a ser destacado – e melhorado - diz respeito à seleção dos profissionais para o cargo de Orientador Acadêmico. No caso da disciplina Ateliê Gravura houve uma avaliação dividida em duas etapas: a) prova teórica sobre conhecimentos técnicos e conceituais ligados à disciplina, feita em horários e locais diferentes (de acordo com a disponibilidade de cada candidato), de forma online, na plataforma Moodle; b) análise de portfólio individual contendo uma produção mínima em gravura e estampa. Hoje penso que essa seleção possa ser melhorada da seguinte maneira: a) a prova pode continuar sendo feita de forma online na plataforma Moodle (inclusive para deixar o registro dessa seleção no AVA e para avaliar a intimidade do

candidato com a plataforma), mas creio que todos os candidatos devam fazer a prova em horário, data e local comuns, antecipadamente definidos pela coordenação do curso. O objetivo é nivelar minimamente as circunstâncias nas quais as provas são feitas; b) é imprescindível realizar uma entrevista com os candidatos. Sem sombra de dúvidas o contato pessoal revela aspectos que não podem ser observados numa avaliação escrita; c) ao invés de apenas entregar o portfólio, durante a entrevista cada candidato deve apresentá-lo, pois é através dessa ação que o domínio dos conhecimentos práticos e conceituais ligados à disciplina em questão será evidenciado; d) cada candidato deve demonstrar familiaridade com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e, no caso da UAB/UFG, com a plataforma Moodle.

O terceiro aspecto analisado refere-se às reuniões de planejamento da disciplina. Nós, Professores Formadores, estamos incumbidos de realizar reuniões semanais com o grupo de Orientadores Acadêmicos pelo qual somos responsáveis. O objetivo é orientá-lo no que diz respeito às estratégias de mediação a serem adotadas, assim como definirmos questões sobre o andamento da disciplina no que diz respeito aos seus conteúdos, exercícios e processos de avaliação. Ao refletir sobre a importância e o objetivo dessas reuniões foi que, pela primeira vez, percebi que a função do Professor Formador pode ir além das suas responsabilidades no que diz respeito à disciplina pela qual é responsável e ao seu bom andamento: o Professor Formador pode de fato trabalhar na formação dos professores mediadores que estão sob a sua responsabilidade, realizando laboratórios de ensino-aprendizagem sobre o próprio exercício docente à distância. Essa compreensão foi fundamental para que eu configurasse o andamento de nossas reuniões semanais de planejamento como um curso de extensão com foco na formação continuada desses professores mediadores.

O Polo Arte na Escola - Goiás como suporte à formação continuada de professores mediadores das disciplinas práticas do curso de Licenciatura em Artes Visuais – UAB/FAV/UFG.

A rede Arte na Escola propõe diversas ações para a formação continuada de professores de artes. Atualmente o Polo desenvolve dois

projetos de Extensão: o Curso ArteBr, que oferece módulos semestrais de aperfeiçoamento para professores de artes visuais, e a MEDIATECA, que oferece material bibliográfico e áudio-visual sobre artes visuais para consulta local e empréstimo, respectivamente. A partir de duas outras propostas de extensão realizadas em 2008 com o objetivo de suprir necessidades ligadas a reflexões sobre atividades práticas em artes visuais na escola (Oficina de Arte Postal e Oficina de Introdução à Gravura em Relevo), surgiu a idéia de transformar as reuniões semanais da disciplina Ateliê de Gravura/EAD num curso de extensão de formação continuada de professor, estabelecendo assim uma aproximação entre a UAB/FAV/UFG e o Polo Arte na Escola – Goiás. O curso “Oficinas Artístico-Pedagógicas: ateliê de gravura no âmbito do ensino à distância”, foi integrante do programa Pólo Arte na Escola em Goiás - Rede Arte na Escola e atendeu às seguintes linhas de extensão: a) Formação de Professores; b) Metodologias e Estratégias de Ensino/Aprendizagem; c) Artes Plásticas. O curso aconteceu no período de 24 de março a 07 de julho de 2009, totalizando 16 encontros e uma carga horária de 60h. Procuramos agir a partir dos seguintes objetivos: a) elaborar atividades artístico-pedagógicas em gravura compatíveis com a modalidade de ensino à distância; refletir sobre as práticas de ateliê no ensino de artes visuais à distância; c) vivenciar tais atividades para obter uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem a ser experienciado pelo aluno; d) pesquisar materiais alternativos para as atividades práticas de ateliê; e) incentivar a produção artística do grupo de professores envolvidos; f) elaborar métodos de avaliação viáveis para as disciplinas práticas dos cursos de artes visuais à distância. Durante os encontros foram realizadas oficinas teórico-práticas com foco na produção e no ensino de gravura e estampa, a partir do conteúdo proposto pela disciplina Ateliê de Gravura/EAD. Foi muito interessante observar a mudança de postura dos professores após a vivência dos exercícios sugeridos no material didático da disciplina: aspectos como avaliação, flexibilidade de prazos, tolerância quanto ao uso de materiais alternativos, quantidade de conteúdo teórico abordado no AVA, dentre outros, foram redimensionados após o exercício prático vivenciado pelos professores mediadores. Foi a partir das práticas que os professores realmente se colocaram no lugar dos alunos, readequando assim a sua mediação. Em contrapartida, enquanto Professora Formadora, eu reavaliei

várias vezes o plano de formação continuada estabelecido para esses professores à medida que observava os seus movimentos durante nossas atividades nesse verdadeiro laboratório de ensino-aprendizagem colaborativo em artes visuais.

Reuniões artístico-pedagógicas: um laboratório de formação continuada de professores de artes visuais



FIGURA 1. Orientadores Acadêmicos analisando o resultado da sua própria vivência a partir da execução da primeira prática proposta aos alunos no material didático da disciplina Ateliê de Gravura.

O grande objetivo de organizar as reuniões de planejamento da equipe de Orientadores Acadêmicos no formato de curso de extensão foi estabelecer um grupo de pesquisa sobre o ensino das práticas artísticas nos cursos de artes visuais (Fig.1). Outro objetivo traçado, mas ainda a ser alcançado, foi o de motivar esses professores a exercitarem a docência com o apoio de uma pesquisa prática e poética em artes, o que pode levá-los tanto a um aprimoramento de suas práticas enquanto professores, como ao início e/ou ao desenvolvimento de uma produção artística latente (Fig. 2).



FIGURA 2. Orientadores Acadêmicos exercitando as práticas propostas aos alunos da disciplina Ateliê de Gravura com o objetivo de planejar as atividades do Encontro Presencial realizado em cada um dos Polos do interior de Goiás.

São inúmeros os desafios a transpor no ensino à distância, seja nas disciplinas teóricas ou nas práticas de ateliê. À medida que vencemos etapas, bimestre a bimestre, aprendemos muito com os alunos, com os colegas professores e demais membros da equipe. No caso das disciplinas pelas quais fui responsável no curso de Licenciatura em Artes Visuais UAB/FAV/UFG/, posso afirmar que foram verdadeiros laboratórios não apenas de formação de alunos, mas também de capacitação de professores, sobretudo neste momento em que as equipes de professores mediadores são ainda um tanto heterogêneas: a equipe de Orientadores Acadêmicos da disciplina Ateliê de Gravura/EAD, por exemplo, foi composta por professores formados em Design Gráfico, Moda, Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura em Artes Visuais, de maneira que realizar nossas reuniões no formato de um curso de

extensão foi também uma estratégia para nivelar as nossas práticas e os nossos discursos. Na função de Professora Formadora tive sempre duas preocupações constantes: o bom aproveitamento do teórico-prático pelo aluno e a formação teórica, prática e poética dos professores mediadores. Tenho feito muitos ajustes nos planos de ensino das disciplinas práticas/EAD e nas estratégias de coordenação das reuniões semanais com o objetivo de chegarmos a uma configuração que possa contribuir para uma formação autônoma desses professores, certamente com conseqüências positivas para os seus alunos. Ou seja, o meu objetivo não é ter uma equipe de professores executores, mas sim de professores propositores e criativos, visto que trabalhamos com disciplinas práticas e com alunos que serão futuros docentes. Formar equipes de professores autônomos, confiantes, criativos, propositores de soluções, conhecedores dos processos teórico-práticos que envolvem cada disciplina de ateliê, críticos, afetuosos enquanto mediadores e capazes de encontrar motivações poéticas para as suas ações são objetivos já traçados e pelos quais creio que deve ser pautado o trabalho do Professor Formador.



FIGURA 3. Orientadores Acadêmicos analisando portfólios entregues por seus alunos no final da disciplina Ateliê de Gravura/EAD.

Bibliografia

ARAÚJO, José Paulo. **O Que os Aprendizes Esperam dos Professores na Educação a Distância On-line?** Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=71>. Acesso em 15/07/09.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de; FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor.** Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=81>. Acesso em 15/07/09.

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: módulo introdutório. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, Centro Interado de Aprendizagem em Rede (CIAR). Goiânia: CEGRAF/UFG, 2008.

MORAN, José Manoel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em 15/07/09.

MOULIN, Nelly. **Utilização do Portfolio na Avaliação do Ensino à Distância.** Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=90>. Acesso em 15/07/09.

SANTOS, Eloina de Fátima Gomes; CRUZ, Dulce Márcia; PAZZETTO, Vilma Tereza. **Ambiente Educacional Rico em Tecnologia: A Busca do Sentido.** Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=19>. Acesso em 15/07/09.

SANTOS, Henriette dos; REZENDE, Flávia. **Formação de orientadores para a educação continuada de professores à distância: contribuições dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona.** Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=49>. Acesso em 15/07/09.

Grupo Focal: dialogando sobre o Ensino de Arte

BITTAR, Valéria Maia Soares

UFJF – Professora da Faculdade de Educação

Resumo

Pretendo dar ênfase neste trabalho ao método de investigação utilizado na pesquisa de mestrado "Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais" a fim de discutir a utilização do grupo focal como instrumento metodológico para a coleta de dados de pesquisa em Arte/educação e propor um novo olhar sobre as conclusões acerca desses dados. O estudo realizou-se entre 2005 e 2007 com o objetivo central de compreender as concepções de ensino de Arte de professores de Artes Visuais e suas práticas na escola. Para tal, fez-se uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, articulando-se as idéias dos autores Vygotsky e Bakhtin com a questão do ensino de Arte na atualidade. Nove professores de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora, MG, constituíram-se como sujeitos da pesquisa.

Abstract

I want to emphasize in this work the method of research of Masters' Conceptions and Practices of Teachers of Visual Arts to discuss the use of focus group methodology as a tool to collect data for research in art/education and propose a new look at the conclusions on these data. The study took place between 2005 and 2007 with the aim of understanding the central concepts of teaching art teachers of visual arts their practices at school. To this end, there was a qualitative survey of socio-historical approach linking up the ideas of Vygotsky and Bakhtin authors to question the teaching of art in the present. Nine teachers from public and private schools in Juiz de Fora, MG, constituted themselves as research subjects.

PALAVRAS-CHAVE: Professor de Artes Visuais, Concepções, Práticas, Métodos de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A experiência profissional como professora de Arte e o incômodo sentimento de impotência diante da desvalorização da disciplina de Arte nas escolas foram os principais fatores para a realização da pesquisa desenvolvida entre 2005 e 2007. No decorrer dos estudos surgiu o interesse em dialogar com outros profissionais da área, a fim de **compreender suas concepções de Ensino de Artes Visuais e como desenvolvem suas práticas**. A investigação foi sempre sustentada pelo desejo de encontrar respostas para os problemas enfrentados pelos professores de Artes nas escolas públicas e privadas nos diversos níveis de ensino.

A metodologia proposta para o estudo

A metodologia desenvolvida na pesquisa é o ponto chave do trabalho que pretendo desenvolver neste congresso. Optamos pela pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvida em duas fases: na primeira realizou-se um estudo piloto com entrevistas individuais e na segunda, o trabalho foi realizado através de grupos focais.

A postura interativa da pesquisadora durante a investigação nos grupos focais acaba por caracterizar a pesquisa dentro de uma abordagem sócio-histórica. Tanto pesquisadora quanto pesquisados tiveram a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

O trabalho foi organizado da seguinte forma:

Na primeira fase da investigação realizou-se entrevistas individuais, semi-estruturadas com três professoras de Arte, selecionadas por sua participação constante em reuniões ocorridas no ano de 2005, promovidas pela Secretaria de Educação (SE), que visava aprofundar/ debater acerca do Ensino de Arte nas Escolas Municipais de Juiz de Fora.

Na segunda fase da investigação, foram organizados os grupos focais com oito professores que trabalham ou são formados em Arte, também participantes das reuniões da SE, com características bastante heterogêneas, sobretudo no que diz respeito a tempo de experiência dos profissionais, que variam de 4 a 23 anos de magistério.

Pela diversidade dos professores, considerei necessário destacar, na pesquisa, as características individuais de cada um para poder obter a devida compreensão dos dados.

O quadro teórico

Torna-se importante destacar nesse trabalho os diálogos estabelecidos com os diversos autores que se debruçam sobre os temas apresentados na pesquisa, tais como: a função da arte na escola, a desvalorização do Ensino de Arte, a formação de professores de Artes Visuais, a interdisciplinaridade, a Abordagem Triangular, a experiência artística. Enfim, as várias questões que fazem parte do processo de Ensino de Arte na escola e conseqüentemente do dia-a-dia do professor de Arte.

- ? Em relação à Função da arte na escola trazemos Barbosa (1991), quando diz:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para *interpretar* o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (p.4)

- ? Os PCN-Arte buscam estabelecer uma postura coerente com as investigações desenvolvidas no campo do Ensino de Arte, ajudando a fortalecer as especificidades da arte como área de conhecimento. Tais documentos propõem a utilização de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

- ? Em relação à formação do professor de arte

Obtivemos contribuições de Eisner e a capacidade expressiva da arte, contribuições de Freire e a relação da leitura com o contexto, contribuições de Larrosa e a importância de proporcionar aos alunos uma experiência artística tocante. Devem ser ressaltadas as contribuições de Barbosa, também na

organização de textos de diversos autores, permitindo melhor acesso aos mesmos.

? Em relação ao sistema metodológico adotado pelo professor de Arte

Temos a contribuição de Barbosa e a Abordagem Triangular: a criação (produção/fazer), a leitura da obra de arte (apreciação) e a contextualização. São os vértices do triângulo proposto por Barbosa a partir das condições estéticas e culturais da contemporaneidade. Hoje essa forma triangular vem sendo transformada, por professores e pesquisadores, em um verdadeiro zig-zag

? Quais as contribuições de Vygotsky e Bakhtin para alicerçar esse trabalho?

Tanto Vygotsky, quanto Bakhtin possuem uma concepção de arte comprometida e engajada com uma visão sócio-histórica do desenvolvimento do ser humano, eles a vêem como produto do social.

Para Vygotsky (1999), o verdadeiro sentimento causado pela obra de arte é a **catarse**.

Os postulados de Vygotsky em relação à psicologia da arte, trazem as relações da arte com a imaginação, a fantasia, o contexto e evidenciando a importância da experiência estética para o desenvolvimento do ser humano, evidenciando uma arte que não deve ser vista como uma coisa rara e fútil e, sim, como uma exigência do dia-a-dia.

Através de conceitos como os de enunciação, carnavalização, polifonia e dialogismo, Bakhtin constrói uma perspectiva nova para várias questões que envolvem a arte. Para compreender a comunicação artística ou o enunciado poético, o autor faz uma análise dos enunciados cotidianos, "das falas da vida". Evidenciando as diversas vozes que envolvem o espaço de interação entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no objeto artístico.

Em relação à definição de arte, explicitada por Vygotsky, como "construções sócio-históricas portadoras de significado" surgiu a análise da capacidade da arte de "estar entre", no sentido de fazer a ligação entre os alunos e seus saberes. A arte é uma forma de linguagem capaz de mediar conhecimentos de um modo diferente, por uma outra via, a via do "elemento" arte.

Este quadro revelou também as contribuições de Fazenda e Parsons para o entendimento da interdisciplinaridade e do conteúdo integrado, onde a interdisciplinaridade é vista como possibilidade de diálogos entre conteúdos e a integração como o modo como as disciplinas se organizam num projeto de estudo, cabendo aos professores de Arte articular as relações que podem e devem ser feitas com outros saberes. Além das contribuições de outros autores e pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos processos relativos ao Ensino de Arte e suas questões desafiadoras.

A análise dos dados

Entrevistas individuais

As principais impressões sobre o papel da arte na escola, levantadas pelas entrevistas individuais, levam-nos às seguintes relações possíveis para o desenvolvimento do Ensino de Arte: arte e linguagem, arte e conhecimento, arte e expressão, arte e imaginação, arte e conteúdo. Tais relações contribuem sensivelmente para o andamento das investigações da pesquisa.

Os grupos Focais

Analisamos cada uma das videograções dos encontros realizados e fomos buscar nas transcrições as falas dos membros dos grupos focais que melhor elucidavam cada aspecto detectado em cada encontro.

Estabelecemos cinco categorias de análise, quais sejam:

- O valor da disciplina de Arte na escola
- A formação de professores de Artes Visuais e a formação continuada de professores.
- A Abordagem Triangular e sua aplicabilidade.
- A vivência artística e a educação do olhar
- O conteúdo interdisciplinar e o currículo integrado.

O valor da disciplina de Arte na escola

A partir das falas dos membros dos grupos focais ficou evidente que a desvalorização do Ensino de Arte irá esbarrar no processo de formação do

professor. Ao analisarmos a realidade do Ensino de Arte nas escolas observou-se: falhas na própria formação do professor de Arte, utilização de profissionais de outras áreas para ministrar as aulas de arte e conseqüentemente o desenvolvimento da prática de atividades prontas, mimeografadas, desenhos estereotipados, atividades descontextualizadas, priorizando o exercício de técnicas. A falta de aprofundamento, de formação adequada traz conseqüências enormes na formação dos alunos e na própria visão do papel da arte pela comunidade escolar.

A formação de professores de Artes Visuais e a formação continuada de professores.

A partir das falas foi possível evidenciar que os professores percebem uma necessidade urgente de formação continuada tanto para nossos pares como para os professores de outras áreas a fim de ressignificar a arte na escola, desmistificando a idéia de arte como luxo, ornamentação ou disciplina não-séria no currículo escolar. Percebem, também, que o Curso de Arte precisa oferecer mais disciplinas que tenham como objetivo introduzir os alunos em processos de leitura de imagens e contextualização do objeto artístico para que os mesmos possam propor estas atividades em suas práticas pedagógicas.

A Abordagem Triangular e sua aplicabilidade

As falas dos professores participantes dos grupos focais evidenciam a aplicabilidade da Abordagem Triangular. A proposta metodológica baseada em ações de fazer, apreciar e contextualizar são, portanto, comuns na prática dos professores. Contudo, o movimento de zig-zag do contextualizar para fazer, do contextualizar para apreciar é comum entre os participantes.

A experiência artística e a educação do olhar

Evidenciou-se nesta categoria o papel do professor de Arte como mediador cultural. Porém sua função não é só de proporcionar o contato do aluno com a obra de arte, sua função é bem mais complexa, envolve decifrar a linguagem artística, educar o olhar para que os alunos possam analisar, interpretar, fruir. Educar o olhar para promover experiências que toquem os alunos.

O Conteúdo Interdisciplinar e o currículo integrado

No ato de interpretar, de buscar os "porquês" do trabalho do artista, o professor acaba percebendo que existe uma ligação direta entre a obra analisada e as questões sociais, culturais, políticas, religiosas, éticas, ecológicas. Essa consciência de poder realizar um trabalho integrado revela que o conteúdo artístico é capaz de permear as demais disciplinas com facilidade.

Observamos que os professores falam em interdisciplinaridade para expressar a integração possível da arte com outros conteúdos, buscando parcerias com outros professores ou trabalhando essa integração diretamente com seus alunos.

Quais foram as respostas encontradas neste estudo?

As cinco categorias encontradas demonstram a existência de um campo vasto de possibilidades de investigação dentro do Ensino de Arte e que o professor de Arte vivencia cada uma delas.

O estudo revelou que a concepção de Ensino de Artes Visuais dos professores pesquisados é voltada para a idéia de arte como conhecimento, uma arte carregada de significados. Concebem a arte como um fenômeno cultural que precisa ser apreendido pelos alunos.

Os professores não abrem mão de ensinar sobre os elementos e valores estruturais do objeto artístico, todavia querem acrescentar a eles as interpretações e os contextos ali contidos, tornando-os visíveis aos alunos.

Com base nos diálogos e análises estabelecidos neste trabalho, espera-se que outras reflexões acerca das propostas metodológicas na aprendizagem da Arte sejam fomentadas, tendo em vista a existência de propostas que resumem as atividades desenvolvidas em sala de aula no vértice do fazer. Muitas das vezes um fazer que é resumido à releituras de obras arte.

Promover o contato do aluno com o objeto artístico, educar o olhar dos alunos através de leituras de imagens para que possam desenvolver uma visão crítica do mundo e de si mesmos foram ações defendidas nos grupos focais e que devem ser assumidas pelo professor de Arte.

Emerge a necessidade para os professores de Arte, que se encontram atuando na educação básica, de que lhes sejam oferecidas oportunidades de não apenas formação continuada mas, também, de encontros com seus pares.

É necessário ressaltar que este estudo responde a um pensamento contemporâneo acerca do Ensino de Arte, que pretende incluir as dimensões artísticas, estéticas e sociais existentes no universo artístico aos trabalhos realizados no espaço escolar.

A articulação entre o Ensino de Arte e as idéias postuladas por Vygotsky e Bakhtin amplia as fronteiras para a compreensão da linguagem artística e de sua dimensão social.

De acordo com as discussões estabelecidas nos Grupos Focais, a trama que o professor de Arte tem que construir para ressignificar a arte na escola envolve articular seus conhecimentos, desmistificar e combater preconceitos.

Desse modo, consideramos que o instrumento metodológico adotado no estudo contribuiu para melhor compreender as concepções dos professores de Arte e de suas práticas na escola, que constituía seu principal objetivo. Evidenciamos o grupo focal pela eficiência na coleta de dados de pesquisa e ressaltamos a abordagem sócio-histórica como aspecto fundamental para o envolvimento do grupo com as questões suscitadas durante os encontros. Torna-se importante destacar nesta apresentação a importância da troca de experiências estabelecida nos grupos focais formados durante o estudo. Os participantes reconheceram o grupo focal como um espaço para discutir sobre suas práticas pedagógicas e, também, como enriquecimento pessoal e profissional adquirido a partir dos encontros. Foi muito recorrente a questão do isolamento. Como o professor de Arte se sente sozinho na escola, essa possibilidade de encontro com seus pares mostrou-se como altamente prazerosa e enriquecedora para os membros do grupo. Um aspecto comum aos dois grupos focais foi a solicitação para que os grupos não acabassem, para que criássemos um grupo de estudo em Ensino de Arte, que arranjassemos tempo e espaço para continuarmos nos encontrando.

Pela maneira como os grupos foram desenvolvidos, adaptado às concepções da abordagem sócio-histórica, o grupo focal apresentou-se como espaço propício de formação e de trocas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae . **A Imagem no Ensino da Arte** : anos oitenta e novos tempos . São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. & Sales, Heloísa Margarido (org.) **O ensino da Arte e sua História** . São Paulo: MAC-USP, 1990.

_____(org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais** São Paulo: Editora Cortez, 2005a

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil** . São Paulo: Editora Cortez, 2001

_____(org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte** . São Paulo: Editora Cortez, 2002

_____(org.) **Arte- Educação: leitura no subsolo** . São Paulo: Editora Cortez, 2005b

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papyrus, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC-SEF, vol. 6.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Arte 5ª a 8ª. Brasília: MEC / SFE, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: a aventura dialógica. In: **As aventuras do pensamento/ por/ Ana Maria de Oliveira, Curitiba: ed. da UFPR, 1993.**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Da Leitura da palavra à leitura do mundo. Leitura: Teoria e prática.** Campinas, n.1, p.3 a 9, Nov. 1982.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. **São Paulo: Ática, 1995.**

_____, O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. **São Paulo: Editora Papyrus, 2004.**

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.**

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** IN: FÓRUM A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, 2002. Juiz de Fora. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. 1 CD. ROM.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos do trabalho** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho** . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia** . Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel** . Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar fruir e conhecer arte** . São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós Graduação. São Paulo, v.1, n.1, outubro 2005.

PILLAR, Ana Alice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2001.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.24, p.32-43, mar. 1991.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In **Educação e sociedade** n.71, julho de 2000, p. 45 a 77.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispanicas, 1987b.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

**INTENTAMOS FOMENTAR LA SENSIBILIDAD;
PERO ¿HASTA QUÉ PUNTO SOMOS CONSECUENTES?
Descripción de un proyecto en pedagogía del arte en los bosques de
Laponia y la ética del profesor**

Seija Ulkuniemi, Doctora en Arte (arte y diseño), Facultad de Educación, Universidad de Laponia, Finlandia

El primero objetivo de mi presentación es reflexionar sobre las posibilidades de un(a) profesor(a) de arte para combinar diversos roles en su trabajo. Voy a referirme y pensar en un experimento que he hecho con mis estudiantes en la universidad de Laponia en año 2005. Yo he llevado a mis estudiantes – que quieren ser profesores de primaria en un futuro y que estudian arte como asignatura optativa – a un acampamento al bosque durante un fin de semana. El tema de trabajo de campo era “Los Sentidos”. Yo sustituí mi rol de profesora por el de artista e investigadora. Las actividades que presenté a las alumnas tenían el objetivo de desarrollar sus habilidades artísticas. También, les ofrecí la posibilidad de practicar en pedagogía del arte. Mi propio trabajo artístico consistió principalmente en realizar fotos de las obras de los estudiantes, por ejemplo espacios que se llaman “Reino de los sentidos”. Hice una presentación de Powerpoint que incluía estas fotografías y algunas otras obras conectadas con este campo, la cual fue posible ver en el congreso InSEA en el año 2006. Como investigadora estoy trabajando sobre este experimento usando mi filosofía personal de educación. Por último voy a problematizar desde la perspectiva de asuntos de copy-right y de ética en general cuáles son los derechos de profesores del arte para utilizar las obras de sus estudiantes.

Palabras clave: pedagogía del arte, roles diversificados, filosofía de la educación, experimento educativo, educación para el medio ambiente a través del arte, copy-right, ética, formación de profesores de primaria

*Venga! Déjame mostrarte mi reino! Cerca del bonito pino. El silencio se llena con el murmullo del viento en la playa de césped y el caprichoso juego de las olas contra el suave aterciopelado de las orillas cubiertas de musgo. ¿ Qué debo hacer para escuchar la llamada de las hadas?
yo recogí un grupo de tallos de hierba y siento su danza en mi cara - un toque tan intenso y brillante. El fuerte olor de las marismas despierta recuerdos de infancia y me hace pregunta: "¿Qué es realmente importante?"*

Me gusta el picante de arándano rojo. De rodillas, me inclino sobre el blando musgo, pulse en mi cara el frío y húmedo, la tierra: "Gracias, maravillosa tierra!" Yo respiro y lleno mis pulmones con el aire frío, y luego respiro todas las cosas malas. "¿Quieres compartir todo esto conmigo?"

Esta es la manera como Pauliina Taka, una futura maestra, nos invita para el reino de los sentidos que ella ha encontrado en una floresta el Otoño pasado. Ella fue una de las once estudiantes de educación artística de la Universidad Lapona que participó en un fin de semana de campo en el ámbito del programa de pedagogía del arte.

Todos los años organizo un acampamiento de 3 o 4 días en el inicio del curso, con el objetivo de reforzar la coherencia del grupo y introducir conceptos de arte ambiental. El acampamiento también ofrece un magnífico local para ejercicios de dibujo, pintura y varias tareas relacionadas con pedagogía del arte.

Multiplicidad

Como es un curso en el ámbito de la pedagogía y del arte yo interrelaciono ambos en la mía enseñanza. Eso refuerza las identidades de artista-maestro en los estudiantes. En un artículo que he escrito sobre múltiples identidades (Ulkuniemi 2002a) yo indagaba hasta que punto se puede combinar estas dos identidades (como profesora y como artista) y aquí me gustaría de analizar un caso práctico: la experiencia del acampamiento. También ya tenía reflexionado sobre productos pedagógicos basados en procesos artísticos en la mía disertación de doctorado (Ulkuniemi 2007). Durante ese weekend yo he enlazado la mía tarea de profesora con el mío trabajo artístico como fotógrafa. Después del acampamiento realicé una presentación de slides en PowerPoint

Este texto se influencia por las ideas Elliott W. Eisner (2002; ver también Ulkuniemi 2002b), que decía que un texto de investigación es el producto de un proceso creativo. Intento aportar aquí elementos para pensar y para la práctica, que, segundo Eisner, son elementos imprescindibles. Todos deberíamos tener

consciencia de nuestras ideologías como maestros/profesores- pero pocas veces tenemos tiempo y cala para lo hacer- yo tomare ahora la oportunidad para reflexionar sobre mi filosofía educacional al mismo tiempo que presento el trabajo de mis alumnos. Empiezo por confesarlos que mis alumnos son mis mejores profesores, espero que este texto siga la mía interpretación de lo que Juho Hollo (1918) llamaba de “el arte de la educación”. Yo pienso que enseñar es parte integrante de mi vida , no es solamente ‘trabajo’ , hace parte de mi vida como una presencia fluida, activa y renovadora, En esta comunicación intentare dejar hablar o al menos susurrar mi conocimiento tácito (Polanyi 1983). Es difícil de trazar las fundaciones del mío pensamiento , que se acumuló durante tantos años e experiencias y no quiero hacerme mas convincente a través de un discurso retórico (ver Pietilä 1995, 19–20). Por eso mis referencias serán primeramente los trabajos de mis alumnos. Como investigadora yo reflexiono críticamente sobre la mía experiencia pedagógica, especialmente sobre de que manera yo, la educadora artística, tengo derechos de utilizar los productos realizados por los estudiantes. El ámbito de esta preocupación ética se alarga a producto mas alargados realizados en colaboración o con la comunidad.

El amago: pausa, sentir con todos los sentidos e co-operar

El el Otoño del 2005 nuestro grupo tenia el lema : ‘sentidos y sentir’ . Esta era la razón para analizar el entorno del campo de modo a averiguar su capacidad de sensibiliza nuestros sentidos. Esta tarea incluía uno de los mas importantes ejes de la educación artística: encontrar el equilibrio de la mente . Una manera de hacerlo era buscar el silencio , la pausa, experiencia e los sentidos en paz. Los estudiantes empezaran por construir ‘ los reinos de los sentidos’ buscando en la floresta lugares donde se sentirían bien . Mientras se tornaban familiares con un entorno completamente nuevo y desértico les dábamos pequeñas tareas para transformar el paisaje- respetando la naturaleza en los lugares que ellos eligieran- para que abriesen sus sentidos y que transmitiesen la experiencia a los otros. Yo fotografaba los ‘ los reinos de los sentidos’ ejecutados por los estudiantes con una camera digital intentando registrar la estética de los lugares . Después del camping los estudiantes escribieran creativamente sobre la relación entre ‘ los reinos’ y los sentidos’. Un ejemplo

de interdisciplinariedad integrando las artes con la lengua Finlandesa y la literatura. También colgué algunas fotos de las acuarelas que los alumnos pintaran después de visitar ‘ los reinos’ de los colegas así como de los ‘caminos del arte’, otro ejercicio pedagógico.

Después realicé una presentación en Power point con mis fotos y los textos de los estudiantes , que tenía traducido y abreviado con la autorización de sus autores. Esta presentación integro la muestra de productos educacionales en el congreso de la International Society for Education through Art (InSEA) congress en 2006.

El esquema 1 presenta las tareas pedagógicas de la actividad : ‘ Los Sentidos’, todos los elementos incluyen una descripción del impacto artístico.

Scheme 1. Las tareas pedagógicas de la actividad

En un Power point, que presenté en un simposio in Turku, deje que las imágenes hablaran por si. Pero como no me es posible incluir en esto texto muchas imágenes , espero que estas pocas fotos en negro y blanco traigan a los lectores una evocación de ‘ los reinos de los sentidos’ , se apela a vuestra imaginación – están listos para empezar?

Algunos textos de los estudiantes son muy poéticos , como lo de Maria Laitila, que hablaba de la importancia para la vida de los cuatro elementos básicos- agua, tierra, aire y fuego:

*Sin los cuatro elementos básicos - tierra, aire, fuego y agua -,
ni el mundo ni nosotros existiríamos.
Dale tiempo, usted puede sentir su magia. / Beso suavemente
sus senos, usted puede probar su frágil superficie. / Grito de las
rocas, usted podrá conocer la belleza del eco. / Buceo de
profundidad en el suelo y la tierra, usted puede sentir la
oscuridad de su poderío. /deja-te llevar, podaras oscilar en
fragancias fuera de a floresta. / Dale tiempo, usted será parte
de su magia.*

El texto de Maria enfatiza la importancia de la palabra mágica sin tiempo – muchas veces olvidado pela prisa- El sentido de la ausencia de tiempo es

crucial en la experiencia del fluir en la cual el sentido de tiempo se borra. Como una paradoja en eso exacto momento tienes tiempo para evitar el sentido de prisa, tienes que te concentrar en lo que es esencial.

Algunos estudiantes recomendaban un abordaje particular para sus 'reinos' para que comprenderán mejor el lugar Marjo Jaskari daba este consejo a los visitantes de su lugar 'floresta/nido/poder/luce':

Por favor, siéntese hacia atrás, relájese y, deténgase. Bosque, Nido, de energía, la luz. Siente la suavidad del lugar. ¿Cómo se siente? VER colores, luces, contrastes. OLOR proferido por los elementos del bosque. SABOREA sus tesoros, su picante. Escucha las historias del pasado, y lo que ha ocurrido en este lugar.

El el reino de los gnomos por Sanna Mommo se podía sentir el olor de las setas frescas y el sabor picante de los arándanos. Sanna construyó su lugar sobre un estanque y pedía a los visitantes para tocar el agua fría del lago con los dedos y oír como las orillas batían contra las márgenes y para mirar como la sombra del sol se reflectaba en la superficie del lago. Muchos otros estudiantes construirán sus lugares cerca del lago .Pirjo Tolonen exultaba: *El agua es my reino*. Acostada en un canto de tierra miraba el trepidar del agua , de rodillas en una colina Pirjo tomaba una rama como si fuera un remo y incitaba los visitantes para que la agitasen al ritmo de las palabras de la canción: *Remando , remando hasta la isla ...*

El mismo ritmo de canciones de cuna - lo mismo ritmo que los educadores para niños especiales suelen recomendar para alumnos inquietos - también fue ofrecido por Tiina Tuikka, quien sugirió al visitante que él / ella se sientan en una canoa. Además de esto, Tiina encendía una vela cuando se perdió la luz del día, mostrando la antigua manera de bajar tranquilo; ponía la vela junto a un común milenrama con una fragancia embriagadora, que nos calma.

Tal como Tiina, Annukka Vesa exaltaba en su texto el efecto tremendo del paisaje obscurecido por el crepúsculo cuando sentada en un antiguo pino, viendo una escena de cabañas perfectamente reflejada en la superficie del pequeño lago: *'Me sentí como si me quería devorar el paisaje, y a mí mismo*

con ello. Por favor, hagan la fiesta con vuestros ojos, con complacer! Que podría ser esto: una sugerencia para un almuerzo ofrecido por los educadores de arte en el contexto de la educación para la salud, o que este tipo de fiesta visual quizás llevaría a la bulimia?

Podría también encontrar agua en la floresta si uno saltara de colina en colina, como lo hizo Eeva-Riitta Yliniva con el espíritu de cuentos de hada:

Salté de una colina para otra y encontré un poco de primavera en medio de los bosques pantanosos. Parecía como si fuera tomada de un cuento de hadas. Mi sentido de la vista se alegra por la belleza del lugar, mi sentido del tacto por el musgo húmedo de la colina. Era totalmente silencioso. Podría sentir de fragancia respirando la frescura del otoño, llevada por un viento suave. Espero que usted pueda sentir la sensación de paz interior y la calidez con que me llené.

Este deseo de compartir experiencias personales significantes con otros es para mí una señal de solidaridad entre los estudiantes, esto es esencial para crear un buen espíritu de equipo. Una razón para llevar al grupo afuera de la ciudad era el silencio que Eeva-Riitta mencionaba. Vivimos constantemente en un flujo de sonido y de ruidos. Aunque no lo percibimos el ruido, el constante estruendo nos afecta, nos molesta inconscientemente, y trabajamos muchísimo para que se mantenga en el fondo "como un rugido inofensivo".

Emilia Timonen cristalizaba su sensibilidad hacia el paisaje sonoro del acampamento diciendo el siguiente: *'El único sonido que podía escuchar era el barrido de las alas de una grande ave que tomó vuelo.* A menudo enseñó a los estudiantes para que se concentraran en la situación en que se encuentran después de llegar de diferentes tipos de lugares ruidosos, utilizando el método de yoga de la respiración profunda. En el acampamento, Piia Leppälä había construido una casa de campo con conos rojos que estaban colgados en las ramas de un árbol perenne. Ella incitaba al visitante a relajarse y a concentrarse en la respiración:

Por favor, siéntese en el asiento de piedra, hacia atrás contra el árbol. Suspire profundamente y deje que sus ojos descansen... Respire profundo, cierre los ojos y deje que el otoño llene sus sentidos. Toque la encantadora colina, su agradable frescura y humedad. Saboree la amargura del arándano rojo y sienta su

suavidad en la boca. Una vez más, cierre los ojos y sienta el abrazo calmante de los bosques alrededor de ti.

Los adolescentes están en una encrucijada en muchas decisiones relativas a sus estudios, así como sobre sus relaciones. Esto fue transmitido por el sitio elegido por Kati Katajamäki, que se encontraba en un grueso tronco de árbol de pino roto. En vez de relajarse y disfrutar del lugar, se desafiaba el visitante al reto de pensar en su camino de vida:

Ponga sus brazos contra el tronco del árbol. Deje tumbar la cabeza en sus manos. Mire a la izquierda y para el tronco. Piense en todos los matorrales y los obstáculos que ha enfrentó para llegar a donde usted está ahora. Mire a la derecha: usted puede tener alguna encrucijada hacia el futuro, opciones de vida para hacer. La manera más fácil de ver el futuro no es siempre el mejor. A veces hay que caminar penosamente a través de un bosque para encontrar lo que se quiere de la vida. Buena suerte para usted en el futuro!

Los estudiantes cooperaron de una manera especial visitando los reinos de los demás. A veces los signos eran hojas de arándano colgados sobre las ramas de los árboles, a veces marcas pintadas en los troncos de los árboles. Cada participante experimentaba los reinos a su propio ritmo. Era importante que todos tuvieran espacio y tiempo para escuchar sus sensaciones.

Las visitas a los "reinos" de los compañeros sirvieran como punto de partida para el trabajo de cada estudiante, acuarelas de tamaño A2. Los alumnos habían preparado el papel anticipadamente y reunieron los colores del otoño en su "paleta". Esta fue una forma para enseñar a mezclar colores y para revisar las técnicas de acuarela: seco en seco, húmedo sobre húmedo, seco y en húmedo sobre húmedo seco. ¿Qué tipo de pintura que usted, querido lector, le gustaría de crear a partir de su viaje imaginario?

El proceso de construcción de caminos visuales en la naturaleza

Para dar a los estudiantes una idea de los diversos medios de aprendizaje experimental que la enseñanza fuera de la escuela ofrece, se les pidió que trabajasen en grupos y creasen caminos para diferentes etapas de la escuela primaria. El foco de esta tarea pedagógica era construir un camino en la

naturaleza integrando los siguientes aspectos del arte: dibujo, pintura, diseño en tres dimensiones e artes interdisciplinaria de. Después testamos los caminos y discutimos la forma en que podrían mejorarse.

El siguiente ejemplo es una versión corta del camino llamado "La gente solía hacer señales en los viejos tiempos", prevista por Pauliina, Pirjo y Annukka (esquema 2) para los grados 5 y 6. Los objetivos de este camino, mencionado por el estudiantes, fueron la colaboración y el desarrollo de las capacidades de cooperación, que proporciona el trabajo y respeto por la naturaleza, la adaptación de sus conocimientos nuevas situaciones, y la práctica de resolución de problemas. Yo añadiría a estas objetivos familiarizarse con la historia de los signos y conocer el uso, creación e interpretación de los signos.

Sin embargo, según los estudiantes, antes de utilizar el camino uno debe "ofrecer conocimientos básicos sobre la cuestión de hablar de los signos de la actualidad y el pasado, así como sus significados " y el camino se podría utilizar en "los medios de comunicación y también en la educación como un elemento motivador para analizar señales y logotipos ". Cuando se trabaja de una forma integrada estos objetivos de la educación artística, lamentablemente, a menudo son "pisoteados". En cualquier caso, se recomienda trabajar con el tema después de la expedición.

Esquema 2. Un esquema del camino "La gente utilizaba para hacer señales en los viejos tiempos " (Taka, Vesa Tolonen y 2005)

Un enfoque educacional común entre los estudiantes - que serán futuros maestros- era su capacidad para reflexionar sobre las limitaciones de la realización de caminos en el contexto de la escuela primaria. Según los estudiantes, el camino será una experiencia para grupos de 2 a 5 alumnos. Los alumnos deben estar atentos a los signos que su maestro ha expuesto en el medio ambiente con el fin de mantener en el buen camino. Para garantizar la seguridad, tres estudiantes recomiendan colocar la ruta en un medio ambiente donde los alumnos ya son familiarizados. Los lugares para cada tarea deben ser suficientemente lejos el uno del otro para asegurar la paz y la tranquilidad

para trabajar. La ruta hace un círculo, así será más fácil para el profesor mantener los alumnos bajo su mirada posibilitando un constante "viaje de tiempo" para toda la clase. Las paradas en el camino serán en consonancia con el plan de estudios de historia que los alumnos inician en el quinto grado, una línea de tiempo desde la prehistoria hasta la cultura contemporánea (y, por ejemplo, la cultura de la juventud) hasta el futuro. Para garantizar flexibilidad de tiempo, los alumnos deben hacer el camino durante una excursión o un día temático, cuando los otros grupos se dedican a otras actividades.

Los estudiantes propusieron que los maestros construyeran el camino y decidirían sobre sus objetivos en conjunto, así benefician todos de la experiencia. Al modificar el camino, es posible destacar los objetivos de diversas asignaturas: en materia de educación física, orientación y el ejercicio en la naturaleza, en la historia, las pinturas rupestres, las runas de los Vikingos o el humo y las señales de los rituales de danza de la tribu de las Primeras Naciones, en artesanía, técnicas de trabajo tales como el sauce y trenzado, y en las ciencias de la naturaleza, conocimiento de la naturaleza y la protección de la naturaleza. El camino puede ser adaptado para otros grados: para a los niños pequeños, se puede ajustar la forma de la ruta para un semi-círculo para evitar que los alumnos se pierdan o se aglomeren mucho. Los alumnos deben regresar después de cada parada y encontrarse con el profesor. El profesor también puede darles instrucciones verbalmente a los niños pequeños.

Nos preocupamos por la educación ambiental – pero es que realmente nos importamos?

Empecé a pensar acerca de quién posee los derechos de autor de la presentación PowerPoint que he creado con los trabajos de los alumnos. Como educadora de arte empecé el proceso dando a los estudiantes las tareas que tenía previsto.

Tomé fotografías de los sitios que los estudiantes se escogieran, en mi opinión, una visual interpretación. La mayor parte de la atracción visual de los sitios no está en ellos, y puede atribuirse a la forma como fueron fotografiados, pero no

dependen en gran medida los cambios realizados por los alumnos. En este sentido, son mis fotografías un producto artístico independiente.

Por otra parte, los estudiantes me mostraron los lugares que de otro modo no podría haber encontrado en los alrededores. Además, crearon textos, acuarelas y los caminos a partir de mis instrucciones. ¿Cómo serán determinados los derechos de autor de tales obras o productos? ¿Cómo es la autoría y quien determina los derechos de autor en materia de cooperación/ producciones educativas? Y ¿como son los aspectos prácticos de tales cuestiones?

Los participantes en el seminario de la pedagogía del arte en Turku me señalaran que, las normas del derecho de autor tomado estrictamente impediría la enseñanza y no estaría de acuerdo con las ideas post-modernas contemporáneas. Otras opiniones cuestionan como es difícil rastrear la originalidad, es verdad que los préstamos (citas) no pueden ser prohibidos. La comunicación entre las personas y el desarrollo de ideas es en parte basado en el uso de lo que se ha producido anteriormente, por ejemplo, modificando, criticando y enriqueciendo lo anterior.

Aunque he participado en varios cursos sobre derecho de autor aún estoy insegura, confundida. He tratado de promover las prácticas éticas que respeten los derechos de autoría. En los últimos años he pedido a mis estudiantes para rellenar documentos de permisión diseñados por un abogado. Así firmados por ellos, podían entregar a la Universidad de Laponia, los derechos de uso de sus trabajos para fines de enseñanza y investigación. La mayoría de ellos suele dar su permiso, pero algunos pueden negarse. (Me pregunto cuántos de ellos tienen miedo a decir «no», porque creen que pueda afectar a sus grados).

Tengo las permisiones de derechos de autoría de mis estudiantes de educación artística para los trabajos que envié a la muestra del congreso de InSEA. Pero que derechos son necesarios para una exposición que muestra las fotografías que tomé en el acampamento? ¿Podría publicar mi propio trabajo independiente con las fotografías de los sitios donde no hay cambios

realizados por los alumnos? Supongo que la respuesta es "sí". Pero si hay algunos cambios visibles que un estudiante ha hecho en la naturaleza, debo informar a él / ella como el autor de "la labor"?

Quien es el autor?, El estudiante o el fotógrafo? Probablemente tengo los derechos de autor de la fotografía en cualquier caso. También me pregunto si debo mencionar en todas las partes de la muestra, en cada diapositiva, el nombre del estudiante cuyo trabajo es fotografiado, o si es suficiente que exista una lista de los estudiantes al final de la presentación? Finalmente decido poner sus nombres, no sólo al final, sino también en el comienzo de la presentación para cada reino de los sentidos, para cada acuarela y para cada camino que utilicé como ejemplo. Necesito y quiero darle a mis estudiantes mucho crédito y para el contenido de este artículo también.

En los últimos años ha habido muchos proyectos de educación artística llevados a cabo en colaboración con la comunidad y organizados por artistas o el arte educadores. He escuchado algunas veces los participantes que lamentaban que sus obras se mostraban sin siquiera ser mencionados sus nombres. Creo que es importante examinar esta cuestión. ¿Cómo obtener el permiso y derechos de los participantes en proyectos de colaboración para sus producciones de educación artística? El permiso debe estar escrito? Para que fines hay que obtener los derechos? ¿Es necesario adquirir los derechos, incluso antes de que el proceso haya terminado, tal vez en la etapa de planificación de el proyecto? ¿Qué pasaría si algunos de los participantes no cederían sus derechos? ¿Se permitiría mostrar / fotografiar el trabajo? Cómo cada participante debe ser referenciado en la publicación (por ejemplo utilizando la terminología de la comunidad de danza: un coreógrafo y bailarines, coreógrafos)?

Estas cuestiones y sus respuestas deberían abordarse con los estudiantes para que ninguno sienta defraudado después de trabajar con los educadores de arte. Creo que éticamente el requisito mínimo para los organizadores de proyectos de colaboración en educación artística sería adquirir lo permiso de los participantes para mostrar y / o publicar las obras. Los participantes deben

ser informados con claridad dónde y cómo las obras o fotografías fueran tomadas y como pueden ser utilizadas. Lo mejor es obtener los derechos por escrito para evitar conflictos. Y, por último, cuando se exhiben las obras creadas en colaboración, los nombres de todos los participantes deberían ser claramente referenciados salvo pacto en contrario. Sin embargo, es fundamental que ninguna de las personas involucrados en el proceso deba sentirse explotada en ningún sentido.

Referencias

- Hollo, J.* 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. [Imagination and how to improve it]. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, V.* 1995. Tv- uutisista, hyvää iltaa. Merkityksen ulottuvuudettelevisioutisjutuissa. [This is the tv-news, good evening]. Helsinki: Publication series of Yleisradio. Study 4.
- Polanyi, M.* 1983. The Tactic Dimension. Gloucester: Peter Smith.
- Ulkuniemi, S.* 2002a. Yksi sydän, monta suonta (ja juonta). [One heart, many veins (and intrigues)]. In Räsänen, M. (ed.) MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 23, 8–12.
- Ulkuniemi, S.* 2002b. Maailman taidekasvattajien kongressi. Taide ei ehkä muuta maailmaa, mutta se voi muuttaa ihmisiä, jotka voivat muuttaa maailmaa. [The world congress of art educators. Art may perhaps not change the world, but it may change people, who may change the world]. *Kide* 22(7), 18–20.
- Ulkuniemi, S.* 2005. Valotetut elämät. Perhevalokuvan lajityyppiä pohtivat tilateokset dialogissa katsojien kanssa. Rovaniemi: Acta Universitatis Lappeensis 80.
- Unpublished sources
- Eisner, E.W.* 2002. Keynote lecture at the InSEA congress 21.8.2002. New York. The author has the lecture notes.

Notas

Las obras e textos adjuntos a este artículo fueron realizadas durante el acampamento de Otoño por los alumnos de educación artística de la Universidad de Laponia: Jaskari, Marjo; Katajamäki, Kati; Laitila, Maria; Leppälä, Piia; Mommo, Sanna; Taka, Paulina; Timonen, Emilia; Tolonen, Pirjo; Tuikka, Tiina; Vesa, Annukka; Yliniva, Eeva-Riitta.

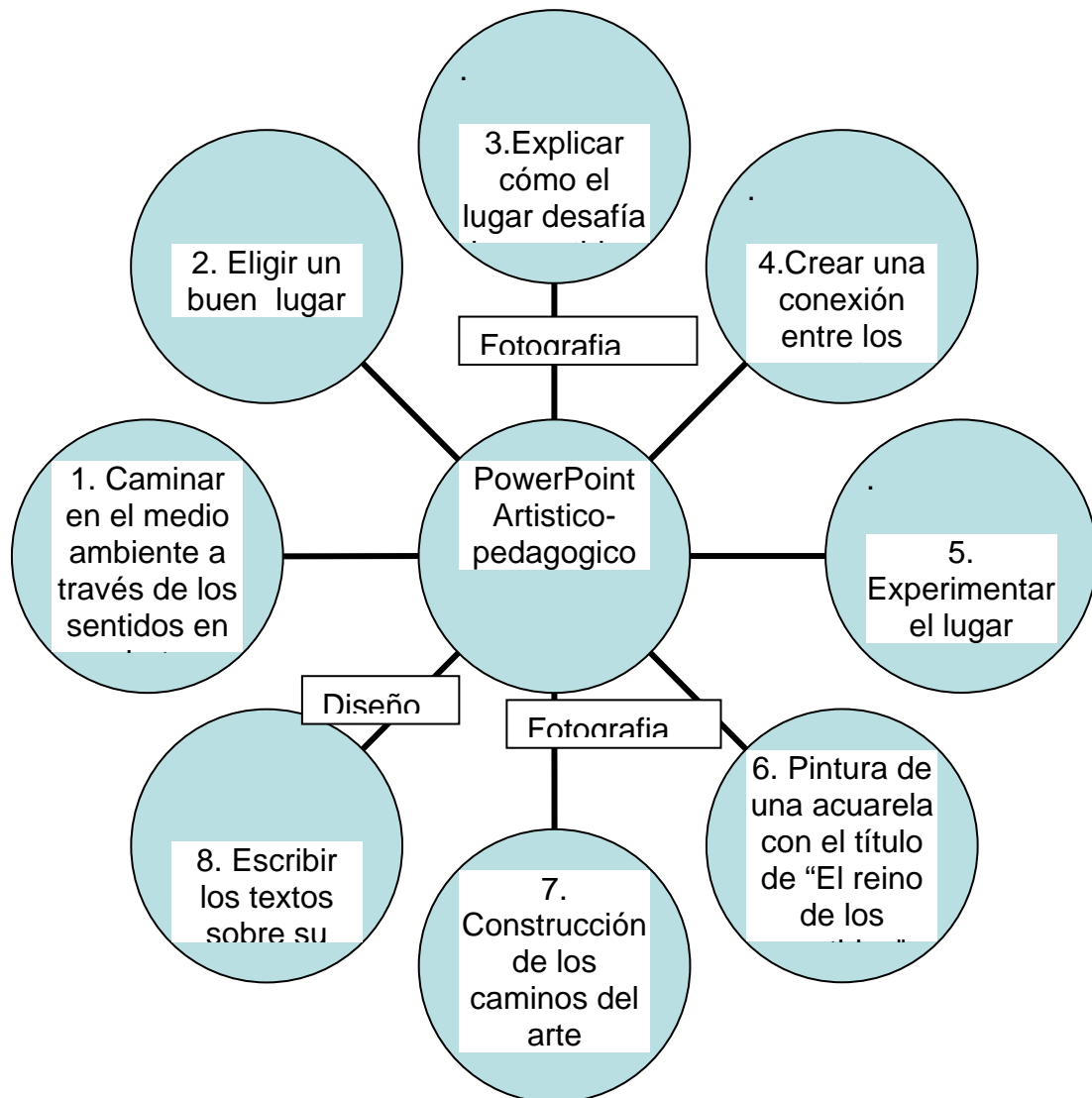
Gracias por la traducción de Inglés a Español para Teresa Eca.

Este artículo ha sido publicado en Finés en la revista *Merenluoto*, K., Virta, A. & Carpelan, P. (eds.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktiikan symposium 9.2.2007*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77, 381–389.

Bio

Seija Ulkuniemi, Doctora en Artes (Art & Design) y Master en Educación. Desde 1997 que trabaja como *senior lecturer* en el departamento de educación artística del curso de formación de profesores en la

Universidad de Laponia. Escribió variados artículos de pedagogía del arte, fotografía y fotografía familiar y participa activamente en proyectos artísticos , especialmente fotografía /instalaciones.



Stop 4

Interdisciplinariedad /
Alertas
Añadir una advertencia o
llamada de atención de
las instrucciones. Puede
utilizar palabras sin
sonido, y el movimiento
y los
materiales naturales.

Partida

El grupo debe dibujar su
signo.
La "señal de tráfico"
creado por el profesor
ayuda a los estudiantes
en el "camino".

Stop 3

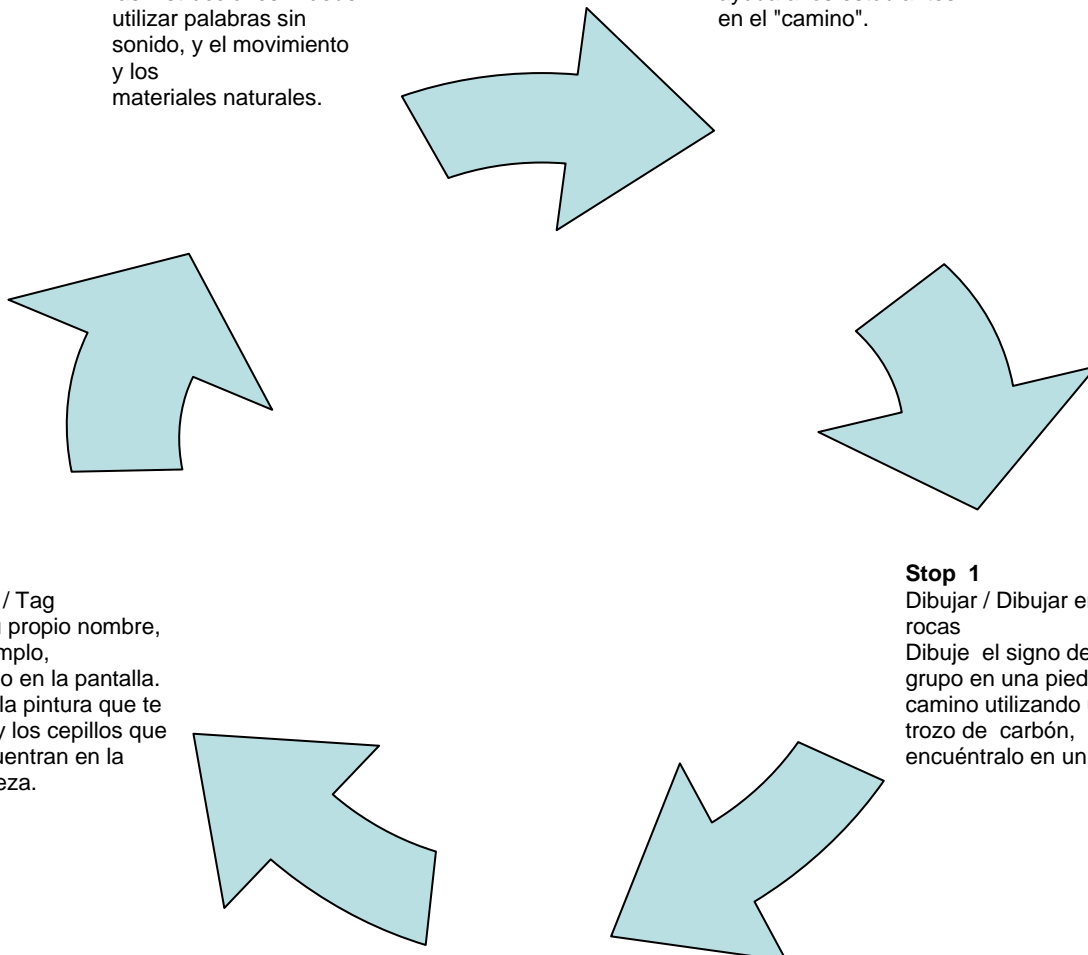
Pintura / Tag
Pinta tu propio nombre,
por ejemplo,
tu apodo en la pantalla.
Utiliza la pintura que te
dieron y los cepillos que
se encuentran en la
naturaleza.

Stop 1

Dibujar / Dibujar en las
rocas
Dibuje el signo de su
grupo en una piedra del
camino utilizando un
trozo de carbón,
encuétralo en un fuego.

Stop 2

Diseño / Una señal de
un territorio.
Elija dos árboles que
están a la vista y
construir entre ellos un
signo de tu "tribu" con
utilización de materiales
que encuentras.



O ENSINO DA ARTE NAS PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE E OS APONTAMENTOS QUE EMERGEM

LA ENSEÑANZA DE ARTE EN LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN DE LA UFPE Y LAS NOTAS QUE SURGEN

VIDAL, F. S. L. Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: *O Ensino da Arte nos cursos de Pedagogia tem se constituído objeto de novas discussões. Nesse contexto, se inserem as reflexões desta comunicação, que é parte da pesquisa, “O Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia: um estudo sobre a formação do professor nas Instituições de Ensino Superior do Recife”, que venho desenvolvendo no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Visando compreender como o Ensino da Arte está contemplado nos referidos cursos e refletir sobre as concepções deste ensino presentes nas referidas instituições. Buscou-se realizar o Estado da Arte dos estudos defendidos na mesma pós-graduação com o objetivo de compreender os apontamentos que emergem e contribuir para as reflexões acerca desta área do conhecimento.*

RESUMEN: *La Enseñanza del Arte en cursos de Pedagogía si há constituído objeto de nuevas discusiones. En este contexto, se insertan las reflexiones de esta comunicación, que es parte de la investigación, “La Enseñanza del Arte em los Cursos de Pedagogia: un estudio sobre la formación del profesor en Instituciones de Educación Superior do Recife”, que he desarrollado en el Master de Educación, de la Universidad Federal de Pernambuco. Tratando de entender cómo la Enseñanza del Arte se incluyen en estos cursos e refletir acerca de las concepciones de esta enseñanza presentes en estas instituciones. Tratamos de lograr el Estado del Arte de los estudios defendidos en el mismo Masters con el objetivo del comprender las notas que surgen y a contribuir para las reflexiones referentes a esta área del conocimiento.*

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu das reflexões iniciais da pesquisa em construção “O Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia: um estudo sobre a formação do professor nas Instituições de Ensino Superior do Recife” que venho desenvolvendo no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O Ensino da Arte está marcado por lutas políticas. Hoje está em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que no parágrafo segundo, do artigo vigésimo sexto apresenta: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, p.10)

Em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de orientar e seguir como referencial para professores da educação básica. O documento específico para a área de Arte sugere que:

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais. (BRASIL, 1997, p. 36)

Em 2006, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia estabeleceu que o professor deve estar capacitado para ensinar Artes, dentre outras áreas do conhecimento.

As questões apresentadas tomam corpo e remetem a necessidade de investigar se nos cursos de Pedagogia do Recife, o futuro professor, está sendo preparado para tais competências, tendo os documentos oficiais como norteadores.

Para tanto, surgiu a necessidade de realizar o estado da arte das pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, a fim de compreender os apontamentos que emergem. Inicialmente dialogarei sobre as DCN para o curso de Pedagogia, formação de professores e Ensino da Arte com: Libâneo, 2005, 2006; Pimenta, 2002; Barbosa, 1998, 2002; Efland, 2008; Coutinho, 2002; Sardelich, 2001; Iavelberg, 2003 e Vieira, 2007.

DELINEANDO O CAMPO DE ESTUDO

Investigar os estudos relacionados ao Ensino da Arte nas teses e dissertações defendidas na Pós-graduação em Educação da UFPE torna-se necessário para perceber as questões já abordadas, bem como compreender os apontamentos revelados e emergentes para esta área do conhecimento.

Para a referida investigação fez-se necessário:

- Levantamento e seleção de teses e dissertações relacionadas ao Ensino da Arte utilizando leitura de títulos e resumos no sistema da biblioteca do Centro de Educação da UFPE;
- Leitura na íntegra dos estudos selecionados objetivando compreender as discussões evidenciadas;

- Identificação dos temas abordados e dos apontamentos revelados.

Ao realizar o estudo exploratório nas teses e dissertações que tratavam do Ensino da Arte defendidas buscou-se compreender as discussões emergentes apontadas. Partiu-se da concepção de que estes estudos poderiam trazer reflexões para apontar caminhos que norteariam a pesquisa em desenvolvimento.

Não foi encontrada nenhuma tese defendida na Pós-graduação em Educação da UFPE. Encontrou-se um número ainda restrito de dissertações realizadas, total de seis, sendo a primeira defendida em 1997 e a última em 2007. Estas dissertações apresentam como cerne da discussão: o curso de Licenciatura em Educação Artística, a historicidade do Ensino da Arte em Pernambuco de 1950 e 1980, sujeitos envolvidos em situações de prática pedagógica e na formação continuada. Também são abordados os saberes e a prática docente de professores das séries finais do Ensino Fundamental I e um estudo relacionado às concepções de desenho infantil nos cursos de Pedagogia e Nível normal superior da cidade do Recife e de Olinda.

Nas metodologias abordadas nestes estudos estão: estudos teóricos, análises de práticas pedagógicas e docentes, estudos de relatos de experiências. Os instrumentos de coleta utilizados nas pesquisas foram: entrevistas, análise documental, questionários, observações de práticas.

Foi possível observar que a historicidade do Ensino da Arte na educação brasileira é amplamente abordada nos estudos apresentados.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE REVELADAS E O ENSINO DA ARTE NA PÓS-MODERNIDADE – APROXIMAÇÃO OU DISTANCIAMENTO?

As pesquisas realizadas revelaram que, apesar das conquistas positivas relacionadas ao Ensino da Arte, ainda existe uma dissonância entre os discursos e as práticas. Isto corroborou a hipótese pensada de que, mesmo com as conquistas alcançadas, existem nas escolas várias concepções de Ensino da Arte.

Em seu estudo sobre autonomia do arte-educador, Aguiar (1997) já apresentava algumas lacunas na formação de professores ao afirmar que geralmente na formação superior de professores prevalece o tecnicismo. Vale

destacar que este estudo foi realizado após a LDB vigente e antes da implantação das DCN, portanto é necessário considerar os avanços que estes documentos trouxeram para o campo da educação, mesmo sabendo que as inquietações da pesquisa em construção já eram sinalizadas por Aguiar.

A pesquisa histórica realizada por Silva (2003) traz uma importante contribuição ao afirmar que a partir de 1971 e por um longo período subsequente, nos documentos oficiais utilizados em Pernambuco, o Ensino da Arte estava ligado às técnicas, ao fazer e não ao refletir ou questionar. Perdendo-se parte das contribuições trazidas pelo Movimento da Escolinha de Arte do Recife e do Movimento de Cultura Popular.

Ao realizar seu estudo sob a ótica da LDB 9394/96, dos PCN e da Proposta Pedagógica da cidade do Recife, Silva (2004) analisa concepções de Ensino da Arte de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I e revela que, na prática dos sujeitos observados prevaleceu a concepção clássica ligada ao ideário canônico, à livre expressão e a concepção tecnicista.

No estudo desenvolvido, Silva (2005, p. 21) apresenta que nos documentos norteadores da formação continuada e nos discursos dos formadores, o Ensino da Arte avançou porém, ainda foi possível perceber que um número significativo de professores/sujeitos da pesquisa apresentou princípios modernistas em suas práticas quando revela “na prática formativa, a ênfase recaiu na concepção de ensino de arte como técnica, seguida da concepção de ensino de arte como expressão, o que representa na investigação empreendida, uma clara dicotomia entre o pensar e o fazer.”

Silva (2007), em seu estudo sobre saberes, identificou que as concepções de Ensino da Arte de professores das séries finais do Ensino Fundamental são diversas, variando entre as concepções fundamentadas nas experiências pessoais a concepções amparadas na perspectiva pós-moderna.

Contribuindo para formar a consciência da importância do Ensino da Arte na escola, Barbosa (2005) afirma que uma de suas funções é formar apreciadores, fruidores, decodificadores, a fim de construir uma sociedade artisticamente desenvolvida.

Segundo Corrêa (2004) o futuro docente que irá lecionar Arte, deverá ter conhecimentos relativos a este ensino em sua formação inicial, que serão

necessários à prática educativa. Esses saberes contribuirão para que a sua prática não seja reprodutora imitativa de idéias já dissonantes.

As dificuldades encontradas para que o Ensino da Arte estejam em consonância com seus pressupostos teóricos pós-modernos podem estar relacionadas a falta de conhecimento da sua epistemologia, que remete à apreciação estética, produção artística e informação histórica. Estes três pontos basilares foram definidos por Barbosa (1998), inicialmente de Metodologia Triangular, posteriormente foi substituído por Proposta Triangular ou Abordagem Triangular pela mesma autora, que sugere também em seus estudos, mudanças necessárias aos cursos de formação de professores e conseqüentemente em suas práticas.

Em suas pesquisas Barbosa (1998) contribui para reconhecer o Ensino da Arte como área do conhecimento e reforça a importância da arte na educação como recurso para a identificação cultural e o desenvolvimento de um povo. Partilhando dessa visão pós-moderna, Efland (2008, p. 177) afirma que o Ensino da Arte deve contribuir para o entendimento do mundo social e cultural do indivíduo, para tanto, o professor deve estar preparado para enfatizar “a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução”.

O confronto entre as concepções de Ensino da Arte apresentadas nas dissertações e os pressupostos pós-modernos para o Ensino da Arte torna-se elemento essencial para as reflexões propostas pela pesquisa em construção, no momento em que esta se volta à formação inicial do pedagogo.

REFLEXÕES QUE EMERGEM

Ao realizar o estado da arte, ficou evidente que o Ensino da Arte ainda se constitui um campo emergente de pesquisa e que, ao considerar as questões apontadas pelos estudos desenvolvidos ratifica-se que a pesquisa em construção, se faz necessária e urgente. Conforme afirma Silva (2005, p. 26) que, “a falta de uma formação inicial tem causado impactos negativos para o Ensino da Arte na prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

No curso de Pedagogia o futuro professor entra em contato com diversos tipos de conhecimentos e teorias, mas quando inicia sua prática sente as lacunas da formação. Referindo-me ao Ensino da Arte, a ausência/distanciamento/silenciamento destes conhecimentos pode levar a práticas educativas dissonantes, conforme relata Silva (2005) em sua dissertação sobre sua atuação inicial como professor:

[...] as atividades didáticas relacionadas ao ensino de arte ou estavam sempre em função das outras áreas de conhecimento, ou lhe dava um tratamento metodológico e conceitual inadequado. Hoje, reconheço que esse quadro instalado na minha prática de ensino de arte era resultado da falta de uma formação inicial para o desenvolvimento desse ensino, pois durante o período de minha formação, no Curso Normal Médio, pela Rede Estadual de Ensino, e no Curso de Pedagogia, pela UFPE, não houve, no percurso formativo, qualquer reflexão sobre os fundamentos didáticos, metodológicos e epistemológicos para o desenvolvimento de ensino de arte. (SILVA, 2005, p. 24-25)

A preocupação com a forma como a arte está contemplada nos currículos é outro questionamento levantado por Barbosa (1998, p. 17) quando diz que é preciso se preocupar como a arte é ensinada e afirma que “a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade”. Corroborando com as inquietações de Barbosa citadas, temos em Silva (2004, p. 126) a preocupação de buscar “um plano de trabalho que venha atender aos interesses e necessidades dos educadores”.

Silva (2003, p. 7) dialoga com as questões supracitadas quando relata que como professora de arte busca compreender o porquê da existência de preconceitos estabelecidos com relação à Arte como disciplina escolar. E promove uma reflexão ao afirmar que “certamente uma formação específica favorece melhor qualidade de trabalho”. Nesse sentido, afirma ser essencial “se pensar na formação adequada da professora do Ensino Fundamental I”. (SILVA, 2003, p. 83)

Acrescentando-se as questões supracitadas Silva (2005, p. 25) em seu estudo traz uma afirmação que fortalece as inquietações que geraram a pesquisa em construção ao afirmar que “os cursos de formação de professores para os anos iniciais (nível médio e superior) no Estado de Pernambuco não têm privilegiado a área de Arte como um componente das ‘grades formativas’

dos futuros professores”. Esta afirmação vem a somar a necessidade de se pensar os cursos de Pedagogia, sobretudo após as DCN para o referido curso.

Também Silva (2007, p. 48) apresenta em sua dissertação que o distanciamento ainda existente entre as concepções pós-modernas para o Ensino da Arte e a prática docente de alguns professores, demonstra “fragilidades na formação dos profissionais” resultando “numa prática desprovida de fundamentação, de crítica, reflexão e significação”. Um dado significativo trazido neste estudo revela que 95% dos professores que ministram a disciplina de Arte na Gerência Regional Sul do Estado de Pernambuco, não possuem formação na área e que a maioria destes profissionais são graduados em Letras ou em Pedagogia.

Destarte, a partir das reflexões geradas pelas dissertações apresentadas fica evidente a necessidade de buscar a formação inicial como uma das formas de reduzir os distanciamentos e silenciamentos sofridos por esta área do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa em construção toma corpo ao ter como cerne o Ensino da Arte na Formação Inicial em Pedagogia, partindo dos apontamentos apresentados e tendo os documentos oficiais como referência. Em seus estudos, Coutinho (2002, p. 155) traz uma afirmação que vem a somar à hipótese pensada para a pesquisa em construção quando afirma que, “as faculdades de educação e os cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação de seus próprios educadores”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. P. **Autonomia do arte-educador: licenciatura em educação artística – um processo em construção**. 1997. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem do Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: D.O.U. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/index.=com_content&task w&id-588&Itemid=596](http://portal.mec.gov.br/cne/index.=com_content&task=w&id-588&Itemid=596). Acesso em 12 de setembro de 2008.

CORRÊA, Ayrton D. (org.). **A pesquisa como elemento catalisador na formação do professor de Artes Plásticas.** In: CORRÊA, A. D. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COUTINHO, Rejane G. **A Formação de Professores de Arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno.** In: GUINSBURG, J., BARBOSA, A. M (orgs). O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.** In: GUIMARÃES, V. S. (org.) Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

PIMENTA, Selma G. (org). **Pesquisa e formação de professores: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

SARDELICH, Maria Emília. **Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 114, p. 137-152, 2001.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco 1950 – 1980).** 2003. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA, Silvana Moura da. **Da obrigatoriedade à prática pedagógica: as formações discursivas acerca do ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2004. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento: as concepções de Ensino de Artes na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife.** 2005. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, L. L. D. da. **A construção dos saberes docentes: Saberes dos professores de Arte das séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas em PE.** 2007. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

O perfil do ingresso e o projeto pedagógico da Licenciatura em Teatro do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG

El perfil del ingresante y el proyecto pedagógico de la Licenciatura en Teatro del Curso Superior de Teatro de la EBA/UFMG

MUNIZ, M.

Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este trabalho discute a formação do professor de teatro a partir da articulação do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, com os resultados de um questionário aplicado aos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2009. O objetivo deste questionário foi averiguar a experiência teatral prévia do ingresso, bem como suas perspectivas de futuro profissional. A partir da apresentação e análise dos dados recolhidos, contrastando-os com currículo da Licenciatura em Teatro, analisaremos a formação do professor de teatro neste contexto, na intenção de contribuir para a discussão da formação de professores de teatro no Brasil.

Resumen: Este trabajo discute la formación del profesor de teatro partiendo de la articulación del proyecto pedagógico del Curso Superior de Teatro de la EBA/UFMG, con los resultados de un cuestionario aplicado a los alumnos ingresantes en el primer semestre de 2009. El objetivo de este cuestionario fue averiguar la experiencia teatral previa del alumno ingresante, así como su perspectiva de futuro profesional. A partir de la presentación y análisis de los datos recogidos, contrastándolo con el currículo de la Licenciatura en Teatro, discutiremos la formación del profesor de teatro en este contexto, en la intención de contribuir para la discusión de la formación de profesores de teatro en Brasil.

Palavras chave: teatro – licenciatura – currículo – formação de professores

Palabras clave: teatro – licenciatura – currículo – formación de profesores

O presente trabalho pretende discutir a formação do professor na Licenciatura em Teatro do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes – EBA, na intenção de colaborar para a construção do perfil da formação de professores de teatro no Brasil. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado com quatro questões fechadas a todos os alunos ingressantes do Curso de Graduação em Teatro no dia 19 de março de 2009. O objetivo deste questionário foi averiguar a experiência teatral prévia do aluno, onde se deu sua primeira formação e quais são suas expectativas com relação ao curso e ao seu futuro profissional. De posse dos resultados estatísticos deste questionário, propomos uma articulação do mesmo com o currículo do Curso de Graduação em Teatro, principalmente no que se refere ao núcleo comum,

dois primeiros semestres que os alunos devem cumprir antes de optar por uma das modalidades do curso, Bacharelado em Interpretação Teatral ou Licenciatura em Teatroⁱ. No entanto, antes de entrar nestas questões, faremos um breve relato sobre o Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, a fim de contextualizar o leitor.

A Universidade Federal de Minas Gerais alberga um curso técnico de formação do ator criado em 1952, o Teatro Universitário, que formou e forma várias gerações de artistas cênicos em Minas Gerais, sendo o segundo curso técnico mais antigo do país. Por muitos anos, a criação de um Curso de Graduação em Teatro foi discutida nesta universidade até a sua efetivação, em 1998, sob a reitoria do Prof. Dr. Tomaz Aroldo da Mota Santosⁱⁱ. A demanda por um curso superior em Teatro não se restringia apenas à comunidade universitária, sendo também da classe teatral que, apesar de longa experiência nos grupos de teatro, não encontrava um espaço de formação superior e de aprofundamento teórico e práticoⁱⁱⁱ. Desde a sua criação, o então Curso de Artes Cênicas, que passou a ser chamado Curso de Graduação em Teatro em 2005, já formou mais de duzentos profissionais em suas duas modalidades obtendo a nota máxima na última avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2008^{iv}.

O ingresso ao curso se dá através do exame vestibular da UFMG, conduzido pela Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE. O vestibular consta de provas de conhecimento gerais (questões fechadas), na primeira etapa, e prova de conhecimentos específicos (Atuação, Audição Didática Coletiva, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, História), na segunda etapa. Desde o primeiro vestibular (1999), houve uma preocupação com a elaboração da prova de habilidades específicas. Desde então, esta prova passou por algumas reformulações. No vestibular de 2010, a prova de habilidade específica será aplicada somente na segunda etapa, constando de uma prova de atuação, na qual o candidato deve preparar uma cena individual, entremeada por uma canção^v, e uma audição didática coletiva, composta por exercícios práticos de expressão corporal, vocal e improvisação.

O Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG optou por não separar a entrada dos candidatos por modalidade, por uma convicção de que,

independente da futura escolha do aluno, ele deveria vivenciar uma formação teatral inicial e, portanto, demonstrar certa familiaridade com a linguagem teatral na prova de ingresso. Assim, como vimos acima, as provas de habilidades específicas aferem, principalmente, as competências criativas e o jogo cênico do candidato.

Pelo fato de a prova de habilidade específica do vestibular do Curso de Teatro da EBA/UFMG demandar um distanciamento da banca em relação ao candidato, a fim de preservar a isonomia do concurso, e apesar da maioria dos professores do curso colaborar diretamente na elaboração da prova^{vi} e nas bancas, o perfil detalhado do candidato aprovado só se delineia no início do semestre. Ministrando a disciplina de improvisação do primeiro período desde 2006, interessei-me por conhecer detidamente qual aluno nosso vestibular seleciona. Para tanto, foi aplicado um questionário com quatro questões fechadas, duas delas possibilitando a marcação de mais de uma resposta, como se vê nos gráficos abaixo.

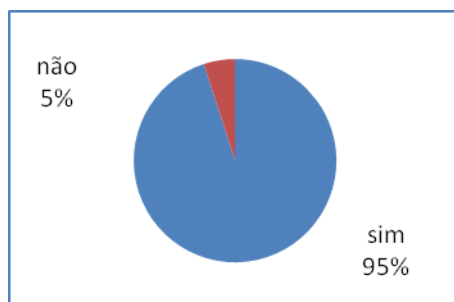


Figura 1 – Experiência prévia em Teatro dos alunos do 1º período do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG no 1º semestre de 2009.

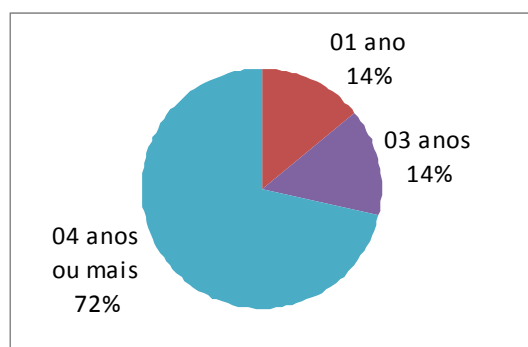


Figura 3 – Tempo de formação prévia em Teatro dos alunos ingressos em no Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG no primeiro semestre de 2009.

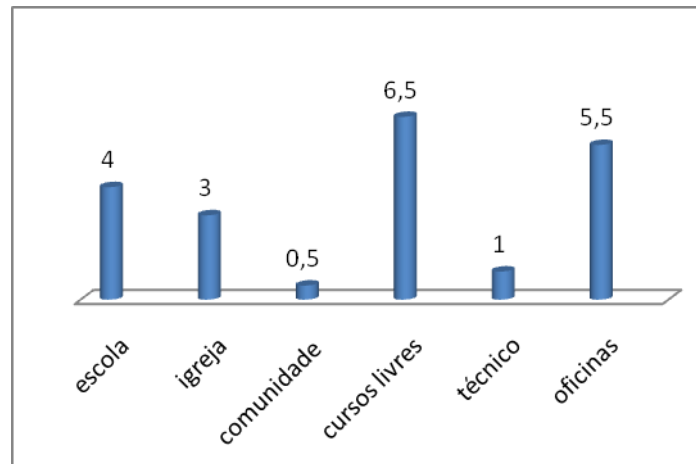


Figura 2- Local onde os alunos, com experiência prévia, realizaram estudos em Teatro antes do ingresso no Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG.

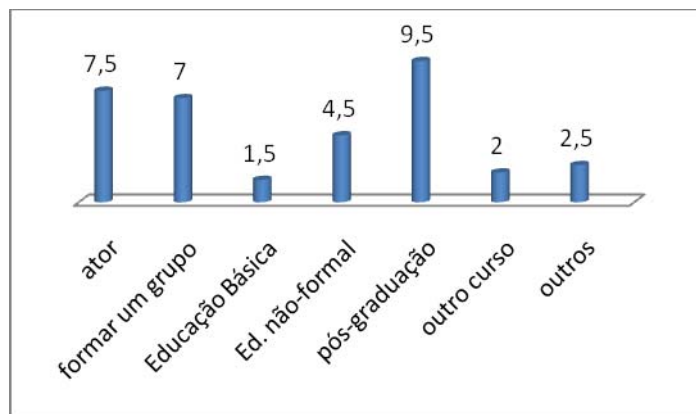


Figura 4 – Perspectiva profissional dos alunos ingressos no Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG no primeiro semestre de 2009.

A partir da análise destes dados, percebemos que a grande maioria, 95%, dos ingressantes teve contato com o teatro antes do ingresso na universidade. Este contato, em sua maioria, 75%, vem se realizando há mais de quatro anos, sendo as opções cursos livres, oficinas e a escola, os locais predominantes da formação teatral inicial destes alunos. É interessante observar que 95% dos alunos pretendem seguir uma pós-graduação, talvez, por isso, estejam interessados em uma formação superior, e não técnica. Também observamos que a maioria tem o interesse em trabalhar como ator e formar grupos de teatro, 75% e 70%, respectivamente. Houve uma prevalência de apenas 15% dos alunos que também marcaram a opção Professor na Educação Básica, enquanto 45% optaram por Professor na Educação não-formal. Talvez isso se dê pela desvalorização da profissão de professor na Educação Básica ou, também, pelo fato de grande parte dos alunos terem vindo de cursos livres, oficinas e, inclusive, das igrejas, o que torna a docência nestes lugares um universo conhecido e atraente. A possibilidade de atuação

na educação formal e não formal está presentes no perfil de egresso da licenciatura:

“O Licenciado em Ensino do Teatro deve ser apto a coordenar o processo educacional do teatro, em suas diversas manifestações, como conhecimento específico, articulando-o a outras áreas do saber na construção da cidadania, no desenvolvimento humano e na auto-estima. Deve, também, dominar a história da educação, seus princípios gerais e principais leis e normativas relacionadas ao ensino do Teatro na Educação Básica brasileira. Deve, ainda, contribuir para o reconhecimento do teatro como área do saber e sua inclusão como conteúdo específico nos sistemas formais e informais da educação no Brasil.” (MUNIZ, M. & RIBEIRO, M., 2009, p. 02)

No entanto, é importante ressaltar que, apesar de a maioria dos alunos entrevistados declarar uma longa experiência teatral, o que se observa é que esta experiência nem sempre se deu de maneira sistematizada ou continuada. Chega-se à universidade com conhecimentos, muitas vezes, intuitivos, sem que a tríade produção, contextualização e fruição tenha sido articulada em sua formação inicial. Portanto, cabe ao professor universitário encontrar alternativas para suprir os conteúdos específicos do teatro que não foram contemplados na Educação Básica e, ao mesmo tempo, aprofundar nas questões que se consideram imprescindíveis à formação em nível superior. Este é um desafio compartilhado pelos professores do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG e acaba por refletir no perfil do ingresso desejado.

Sendo assim, acompanhando a filosofia inclusiva da UFMG, o Curso de Graduação em Teatro tem se equilibrado entre a exigência de conhecimentos básicos e habilidades específicas da linguagem teatral e a necessidade de favorecer um acesso amplo contemplando diversos setores da sociedade. O que se observa é que, aliar alguma fragilidade da formação inicial dos alunos à necessidade de aprofundar na articulação teórica e prática própria da educação superior, nem sempre é tarefa fácil. Por isso, fez-se necessário a existência de um núcleo comum nos dois primeiros semestres onde estes conhecimentos e habilidades seriam desenvolvidos, proporcionando uma bagagem inicial a todos, independente de sua futura opção de modalidade.

O chamado núcleo comum tem como disciplinas obrigatórias: Oficina de Improvisação I e II (6 créditos, cada); Oficina de Consciência e Domínio do

Movimento (5 créditos), Oficina de Improvisação Corporal (04 créditos), Técnica Vocal I^{vii} (02 créditos), Oficina de Improvisação Vocal e Musical (04 créditos); Fundamento da Prática Cultural em Teatro (02 créditos) e Teoria do Texto Dramático e Espetacular^{viii} (4 créditos), além de 12 créditos de disciplinas optativas^{ix}. Observa-se, no currículo proposto, a preocupação por lançar bases do conhecimento da linguagem teatral, articulando a teoria e a prática em uma formação teatral contemplando vários de seus aspectos e habilidades expressivas.

Observa-se a ausência de disciplinas obrigatórias específicas sobre o ensino do teatro, portanto, é possível perguntar-se se o aluno tem uma visão clara dos conhecimentos, conteúdos e técnicas específicos de cada modalidade, antes de fazer sua opção no terceiro período. Percebe-se que a opção por Bacharelado seria quase uma continuação do visto até então, enquanto a licenciatura abre um leque totalmente novo de conhecimentos e práticas.

Reiterando a importância de uma formação inicial comum a ambas as modalidades, há de se pensar como a licenciatura pode começar a ser articulada desde o primeiro período. No caso da improvisação, por exemplo, a articulação com o ensino do teatro é clara^x e pode-se desenhar uma trajetória mais equilibrada entre as duas opções. O importante é que a decisão por uma ou outra modalidade seja tomada à consciência e tenha uma orientação individualizada e presente. Muitas vezes, apesar de serem estimulados a procurar o colegiado para orientação, os alunos acabam fazendo suas opções baseados nos relatos dos veteranos sobre os dois trajetos. Grande parcela dos nossos alunos pede, ao formar-se em uma destas modalidades, continuidade de estudos para finalizar a outra. O que se observa é que, aqueles alunos que vem de cursos técnicos ou que tiveram uma formação atoral sistematizada, acabam optando pela licenciatura como uma possibilidade de abertura de mercado de trabalho, enquanto aqueles que têm no Curso de Graduação em Teatro seu primeiro contato aprofundado com a linguagem, interessam-se pelo Bacharelado.

Desde a implantação do currículo novo no Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG no segundo semestre de 2007, a prova de habilidade

específicas do vestibular, apesar de algumas modificações, mantém o mesmo conteúdo e habilidades a serem avaliados. Sendo assim, é de se esperar que o perfil dos candidatos selecionados pelo vestibular desde então, não esteja muito distanciado do desenhado pelo questionário aplicado aos ingressantes do primeiro semestre de 2009. A decisão pela manutenção de um núcleo comum tem se demonstrado acertada, uma vez que há um intenso trânsito entre alunos da licenciatura fazendo práticas de montagem do Bacharelado, e alunos do Bacharelado realizando práticas de ensino da Licenciatura, como créditos optativos. O entendimento de que, tanto o bacharel em teatro, como o professor em teatro, são formados como pesquisadores, estimulando a autonomia e a reflexão sobre sua futura atuação profissional, leva a acreditar que, apesar de universos com conteúdos específicos, Licenciatura e Bacharelado se aproximam em uma formação que contempla o diálogo entre suas modalidades.

No entanto, é importante observar que a opção pela Licenciatura leva o aluno a adentrar-se no terreno da Educação, articulando o teatro como conteúdo específico a ser desenvolvido no âmbito da Educação Básica brasileira ou na educação não-formal. Esta formação está contemplada nas práticas de ensino e estágios desenvolvidos no Curso de Graduação em Teatro e também nas disciplinas e estágios realizados na Faculdade de Educação. Em ambos os casos, o convívio do aluno com o universo do ensino do teatro só acontece, normalmente, a partir de sua opção no terceiro período, fazendo-se necessárias ações que contemplem esta demanda desde o primeiro período.

Ao analisar os resultados do questionário aqui descrito, observamos que os alunos ingressos do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG têm uma preparação prévia em teatro. No entanto, esta preparação nem sempre se dá de forma continuada e sistematizada. Assim, faz-se necessário dois períodos comuns de formação antes de passar aos conhecimentos e técnicas específicos do Bacharelado ou da Licenciatura. Entretanto, as disciplinas obrigatórias que compõe o núcleo comum do curso não contemplam, diretamente, aspectos do ensino do teatro não concedendo os fundamentos necessários para uma opção entre as duas modalidades. Como sugestão, propomos a articulação entre os conteúdos e técnicas abordados em cada

disciplina com os conceitos do ensino do teatro, além da oferta de disciplinas optativas que possam contribuir para esta tomada de decisão.

2.0 Bibliografia de referência

ALVARENGA, A et al. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG*. Belo Horizonte, 2007.

SANTANA, A. P. *Teatro e Formação de Professores*. EDUFMA: São Luis, 2000.

RIGUEIRA, I. J. “Dez anos em Cartaz”. In: *Boletim da UFMG*. N° 1659. Ano 35. Belo Horizonte, 29 junho de 2009

MUNIZ, M. *Questionário perfil do ingresso 01/2009*. Belo Horizonte, 19 de março de 2009.

MUNIZ, M & RIBEIRO, M. *Informações sobre o Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG enviadas ao INEP*. Belo Horizonte, 2009.

Sites pesquisados:

WWW.eba.ufmg.br acesso em 12 de julho de 2009.

www.mec.gov.br acesso em 12 de julho de 2009

WWW.ufmg.br acesso em 12 de julho de 2009

WWW.ufmg.br/copeve acesso em 12 de julho de 2009

WWW.inep.gov.br acesso em 12 de julho de 2009

ⁱ Após a visita do INEP, que apontou a necessidade de mudança no currículo do bacharelado e da licenciatura, em 2003, foi montada uma comissão para a reforma curricular composta pelo Prof. Arnaldo Alvarenga (presidente), Prof. Luiz Otávio, Prof. Fernando Mencarelli, Profa. Rita Gusmão (membros). O novo currículo foi implantado em 02/2007.

ⁱⁱ A comissão de criação do Curso de Artes Cênicas foi composta pelos professores: Profa. Leda Martins (presidente); Profa. Sara Rojo, Prof. Fernando Mencarelli, Profa. Bya Braga (membros)

ⁱⁱⁱ No momento de sua criação em 1999, o vestibular do Curso de Graduação em Teatro foi um dos mais concorridos da UFMG, com elevado índice de relação candidato/vaga. Atualmente, esta relação gira entre 8 a 10 candidatos por vaga, segundo a COPEVE.

^{iv} Conceito Preliminar do Curso - CPC nota cinco (avaliação de 0 a 5), no ano de 2008

^v A cena e a canção, em diversas tonalidades, são entregues ao aluno no momento de sua inscrição no vestibular. Cabe a ele prepará-la de acordo com os conteúdos descritos no manual do candidato.

^{vi} Há uma comissão de vestibular composta pelos professores Prof. Ernani Maletta (presidente), Prof. Luiz Otávio de Carvalho, Profa. Rita Gusmão e Prof. Arnaldo Alvarenga (membros).

^{vii} Oferecida pela Escola de Música da UFMG.

^{viii} Oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG.

^{ix} O currículo prevê uma grande carga-horária de optativas que podem ser feitas no próprio curso, em outros cursos da UFMG, ou em formação complementar em um curso específico.

^x Uma vez que grande parte dos teóricos da improvisação a articulam com o ensino do teatro.

Paradoxos da pesquisa em Arte Paradoxos de la investigación en arte

Ribeiro, M.M.- EBA/UFMG/ Brasil

Resumo

Na pesquisa em ensino de arte faz-se muitas vezes necessária a aproximação da arte com a ciência. A neurociência tem realizado uma série de apontamentos de extrema importância para a área de aprendizagem e ensino em geral. A arte também pode se apropriar destes dados e incrementar suas teorias específicas concernentes ao ensino de arte. Para tanto é necessário efetuar um movimento de aproximação entre as áreas. O objetivo desse artigo é iniciar uma reflexão acerca dessa aproximação visando a construção de metodologias híbridas e a utilização de dados científicos na pesquisa em ensino de arte. A partir dessa premissa foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre pesquisa artística e científica visando verificar a validade dessa aproximação. Verificou-se que esse movimento já está ocorrendo e que a arte tem, por natureza, a disponibilidade de integrar ao seu sistema novos dados que o reorganizam configurando novas possibilidades teóricas e metodológicas.

Palavras chave: metodologia, arte, neurociência, pesquisa

Resumen

En la pesquisa en la enseñanza de arte es necesario, en la mayor parte de las veces, la aproximación del arte a la ciencia. La neurociencia ha realizado varios apuntamientos de extrema importancia para el área del aprendizaje e enseñanza del arte en general. El arte puede se apropiarse de estos datos y ampliar sus teorías específicas acerca de la enseñanza de arte. Por lo tanto se hace necesario efectuar un movimiento de aproximación entre las dos áreas. Este artículo tiene como objetivo iniciar una reflexión acerca de esta aproximación buscando la construcción de metodologías híbridas y la utilización de los datos científicos en la pesquisa de la enseñanza de arte. A partir de esto fue realizada una revisión bibliográfica sobre las pesquisas artísticas y científicas buscando verificar la validez de este acercamiento. Fue verificado que el movimiento de acercamiento ya está aconteciendo y que el arte tiene, por su naturaleza, la disponibilidad de integrar a su sistema nuevos datos que lo reorganizan y configuran nuevas posibilidades teóricas y metodológicas.

Palabras clave: metodología, arte, neurociencia, investigación

Zamboni (1998, p.43) conceitua a pesquisa como uma busca sistemática de soluções com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano. Eisner (2009,p.219) define-a como um esforço por descobrir. Bachelard (Apud ZORZAN, 2008,p.7) a define como o ato de desvendar o impensado, o “inconsciente”, que está se mostrando no contexto e, que é eliminado pelas teorias abstratas.

Em um processo de pesquisa acadêmica, no momento de configuração de uma metodologia apropriada para o ensino/aprendizagem em arte surge uma indagação referente à validade da aproximação de arte e ciência nas pesquisas de pós- graduação em arte. Essa indagação deu origem à presente reflexão que visa problematizar mais que esgotar a questão.

A necessidade de dialogar com a ciência e, pensar acerca da possibilidade de utilizar métodos científicos na composição da metodologia de pesquisa em ensino de arte, surge diante de um objeto de pesquisa doutoral interdisciplinar que envolve a aprendizagem do ritmo por meio do movimento a partir da rítmica corporal proposta por Ione de Medeiros em relação à neurociência cognitiva.

O trabalho foi elaborado a partir das discussões ocorridas na disciplina *Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em/sobre Arte*, cursada na Pós-graduação em Arte da Escola de Belas Artes da UFMG e de uma leitura dirigida sobre a temática abordada. Vale ressaltar que as colocações presentes neste texto são ainda incipientes no que tange à problemática em questão: Utilização de métodos científicos na composição de metodologias de pesquisa de ensino de arte.

Aproximações entre arte e ciência

Parto da premissa de que para estudar o ensino de arte no século XXI é necessária a construção de um olhar renovado, de uma percepção livre de medos e pré-conceitos, de um reaproveitamento do que já existe e do que está sendo descoberto, em diversas áreas, sobre o homem, a sociedade e o ambiente nesse novo milênio. Talvez não haja nada que os filósofos e artistas/teóricos do início do século XX, como J. Dewey, J. Dalcroze, R. Laban, dentre outros não tenham inferido. Mas é provável que com esse *boom* da neurociência na última década do século XX, a partir do qual se desvelam funcionamentos cognitivos, emocionais e afetivos, por meio do estudo do cérebro e de suas substâncias fundamentais, a ciência possa ter novos dados passíveis de serem incorporados nas investigações sobre ensino/aprendizagem de arte.

Algumas iniciativas pessoais iniciam a aproximação entre arte e ciência. Zeki (1998) estuda a percepção estética a partir de obras de arte e atribui aos pintores a condição de neurologistas que estudam o cérebro visual com técnicas próprias. Winter (s/d, p.6) afirma que a neurociência tem despertado a curiosidade de diversos artistas com suas técnicas de diagnóstico por imagem e os neurocientistas tem se aproximado dos ateliês para observarem como os artistas se apropriam de técnicas e instrumentos das ciências naturais. Altenmüller (s/d, p.67) sugere que a música pode ser percebida como som, movimento ou até mesmo como símbolo e que melodias e emoções estão relacionadas. Verifica ainda como essa sinestesia afeta o processo de aprendizagem. Hagendoorn (2004) especula acerca da natureza da percepção da dança e da coreografia. E com Brown e Parsons (2006) vemos a neurociência tentar desvendar os mistérios neurais subjacentes à graciosidade de passos de tango.

No entanto, ainda se pergunta o porquê de aproximar arte e neurociências. O que a arte ganha com essas descobertas?

É somente pela compreensão das leis neurais que ditam a atividade humana em todas as esferas – nas leis, na moral, na religião e também na economia e na política, não menos que nas artes – que

podemos esperar conseguir uma compreensão mais exata sobre a natureza do homem Zeki (2007).

Compreender a natureza humana no âmbito de sua expressividade artística pode ser um dos benefícios para a arte. Pois, o reconhecimento de particularidades neurais subjacentes ao fazer artístico revela não somente circuitos cerebrais específicos que são ativados durante uma atividade artística, ou durante a apreciação artística. A partir do conhecimento dessas ocorrências no substrato cerebral, podemos conhecer as funções mentais delas decorrentes. Isso permite conhecer quais funções cognitivas estão envolvidas na execução, na apreciação e, portanto, durante a aprendizagem de arte. Além disso, implica em reconhecer necessariamente, devido aos circuitos subjacentes às atividades, a presença contínua das emoções e dos afetos nas atividades cognitivas e motoras. Ainda se desvela a relação das emoções com a memória e atenção. Esses dados são potencialmente estruturadores de teorias. São passíveis de serem aplicados e verificados no contexto específico do ensino de arte. Com esse conhecimento pode-se re-desenhar metodologias.

No entanto, para estabelecer um diálogo entre arte e ciência que gere conhecimento é necessário aventurar-se pelo desconhecido, pela outra área, a ciência. Faz-se necessário então refletir sobre pontos convergentes e divergentes da pesquisa artística e da científica desde a construção do conhecimento aos métodos de pesquisa concernentes a cada uma dessas áreas.

A construção do conhecimento em Arte

Na busca de construção do conhecimento nestas áreas, se lida continuamente com aspectos subjetivos e transitórios inerentes a qualquer pesquisa que envolva o homem, a natureza e a cultura. Mas, apesar de ser freqüente partir da prática, seja pela observação desta, seja pela experiência, Alves-Mazzotti (2001, p.34) referindo-se à pesquisa educacional, contribui para essa reflexão ao ressaltar que “se o pesquisador permanece restrito a sua prática, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a

outros contextos, pouco ou nada se contribui para construção de conhecimento relevante”.

O conhecimento vai-se construindo na complexidade decorrente da confluência entre experiência prática, observação sistematizada, troca entre os pares da comunidade artística ou científica, revisão de literatura básica, revisão de artigos recentes e reflexão teórica. É uma construção não linear, como bem aponta Gaston Bachelard (apud ZORZAN, 2008, p.6) ao mencionar sobre o desenvolvimento da ciência como processos descontínuos, com obstáculos e rupturas.

Há distinções entre a construção do conhecimento artístico e o científico que, necessariamente afetarão as escolhas metodológicas para as respectivas pesquisas acadêmicas. Enquanto na ciência busca-se o conhecimento verificável, baseado em evidências, na arte pode-se pensar em um constante retorno ao conhecimento somático. Eisner (2004, p.282) define esse tipo de conhecimento como uma “sensação de encaixe correto” afirmando que se deve pensar sobre as relações qualitativas envolvidas na criação de uma obra de arte consultando nossa experiência somática. Essa consulta dirige a atenção para a experiência corporal própria. E para conseguir acessar esse conhecimento, o autor reitera a importância de se cultivar a sensibilidade, que levará, conseqüentemente, a uma forma de vida impregnada de sensações: a uma forma estética de vida.

Esse é um tipo de conhecimento metafórico. Um conhecimento corporificado, que necessita necessariamente ser experienciado para ser assimilado. E, à diferença da experiência científica, a experiência artística pode não traduzir-se em linguagem, pode permanecer no âmbito das sensações apenas perceptíveis, das metáforas, dos afetos. O que não significa que a arte não gere significados a partir dos quais se pode escrever teorias. É necessário compreender que significado em arte não se limita apenas ao que as palavras podem expressar, e que o ser humano é um criador de significados que podem ser legíveis, literais ou literários, mas também podem exigir outras formas para se expressar. Segundo Dewey, a arte oferece um amplo rol de formas para criar, modificar, compartilhar ou descobrir significados. São significados possíveis. Com Dewey, pode-se compreender o significado como ligações

contextuais “tidas” pela imaginação e percepção antes de serem totalmente conhecidos pela razão (DEWEY apud BARBOSA, 2002,p.149). Mas sabe-se que são experiências geradoras de conhecimento porque afetam, modificam tanto aquele que faz quanto quem aprecia. É justamente esse afetar que opera na construção do saber em arte.

E na ciência também, segundo Bachelard (apud Zorzan, 2008), “o pensar não está acabado, não oferece o produto final dando sua sentença de veracidade, mas é um processo contínuo de reconstrução permeado pela dialética que procura compreender e dialogar”.

Isso posto, o que diferencia e o que há em comum entre os passos da pesquisa na arte e na ciência?

O problema da pesquisa

O problema na pesquisa é sempre uma construção e deseja-se que seja elaborado em relação ou dentro de um referencial teórico. Pois, a teoria deve estar necessariamente presente em pesquisas acadêmicas para compreender o problema e investigá-lo sob novos enfoques. As lacunas que podem ser encontradas na revisão bibliográfica serão oportunidades de re-problematização o que ressaltará a contribuição única de cada pesquisa para o campo de conhecimento.

Se, na ciência buscam-se respostas para problemas existentes de conhecimento geral, na arte o problema não é de fácil identificação e sua solução não preenche uma necessidade imediata de ordem material (ZAMBONI, 1998, p.51). O problema na ciência, ainda que construído, é muitas vezes oriundo de necessidades objetivas da sociedade. Quando se trata de ciências humanas essa objetividade começa a se relativizar. E na arte o problema é, geralmente, inventado. Seria melhor dizer que na arte o problema é revelado a partir de um olhar curioso, escrutinador de práticas de criação ou de ensino que alimentam necessidades culturais da sociedade. Em geral a invenção do problema em arte se dá a partir da experiência artística, em ateliê ou em sala de aula.

Assim o problema em pesquisa científica visa, como resultado, tentar resolver uma questão que aflige ou virá afligir a sociedade, produzindo modelos

úteis. Não significa predição de futuro, mas sim controle de fenômenos experimentalmente e descrição do processo da pesquisa e dos resultados. Suas afirmativas se dão por meio de evidências comprovadas empiricamente. Apesar de não pretender lançar verdades para o mundo, muitas vezes o faz ou parece fazê-lo, ainda que não seja esse seu objetivo essencial.

Já o resultado da pesquisa em arte pode ser, inclusive, a própria obra como fonte para uma reflexão teórica que a acompanha.. A arte não necessariamente trabalha com evidências, e quando o faz não está tentando verificar sua veracidade. O conceito de verdade na arte difere do da ciência por não restringir-se ao comprovável, mas sim por estar concebido no âmbito do imaginário, do subjetivo e do campo estético. E o resultado em pesquisa artística não cabe no propósito de produção de modelos teóricos úteis como na ciência, pois a arte não tem na utilidade sua essência ontológica.

A generalização é outro ponto de divergência entre as pesquisas aqui estudadas. Na ciência a generalização é parte da interpretação dos resultados comprometida com a democratização dos dados obtidos tentando ampliar sua aplicação. E cabe, pois o tratamento é frequentemente, dado a amostras escolhidas randomicamente, representativas de populações maiores. Na arte a generalização não procede, pois a singularidade é fator inerente ao ensino/aprendizado de arte. A arte valoriza o singular, o particular, aquilo que é próprio a alguém ou a um coletivo e que por suas particularidades faz esta ou aquela obra artística. O subjetivo, o individual é essencial tanto em um processo de criação de obra artística quanto em sala de aula de arte. Poder-se-ia pensar que em outro tipo de sala de aula e de criação também se dá desta forma, mas o que se quer reforçar aqui é que o resultado dessa valorização do singular e do subjetivo se constituirá na particularidade da obra.

A pesquisa científica e a artística convergem no que tange à presença do racional e do intuitivo na definição de um método, uma sistematização ordenada para se solucionar um “problema”. Qualquer pesquisa irá apresentar uma escolha de um caminho a ser percorrido.

Método

De maneira geral, pode-se pensar o método como um modo organizado de pensar para esclarecer um problema de pesquisa. É um procedimento. A escolha desse procedimento se dará sempre em coerência com o objeto de pesquisa, o campo epistemológico eleito, e as intenções do pesquisador. Todo método está baseado de certa maneira em um sentido de ordem, sendo essa o arranjo de algo dentro de algum parâmetro (ZAMBONI, 1998, p.44).

O método científico envolve técnicas exatas, objetivas, sistemáticas. Regras que visam o controle da observação, da experimentação e da validação de hipóteses. Na pesquisa em arte o método científico não se adapta plenamente às condições da área. Primeiramente, porque na arte, a especulação é um procedimento bastante usual (ZAMBONI, 1998, p.46). Apesar de não ser considerada pesquisa acadêmica, deve ser levada em consideração quando se pesquisa em arte.

Os resultados e suas interpretações também fogem ao que é esperado pelo método científico. Na arte o resultado pode ser multinterpretativo e a interpretação, subjetiva e pessoal. Também é mais adequado qualificar que quantificar. Os métodos qualitativos levam em consideração os motivos, as aspirações, a subjetividade, o contexto, a variedade de fontes de dados, o ponto de vista do pesquisador.

Na construção de metodologias adequadas para os mais diversos objetos de pesquisa, tem-se utilizado de métodos observacionais, experimentais, matriciais (GUINSBURG; BRITO, 2006), métodos da história oral (RABETTI, 2006), métodos de projeto (CAÑIZARES, 2004), métodos científicos descritivos e experimentais (EISNER, 2009, p.221), métodos normativos e analíticos dentro da investigação filosófica, métodos historiográficos de pesquisa em ensino de arte (EISNER, 2009, p.221), métodos como os experimentos naturais de Eisner (2004), dentre outros.

Sendo assim, a pesquisa artística desenvolve alternativas metodológicas que se adequam aos seus objetos e campos epistemológicos. Parece que as metodologias e técnicas próprias, específicas, da arte se encontram ainda em construção, e, portanto, não possuem sistematização consistente e tampouco muito registro impresso (RABETTI, 2006,p.33). Seria pertinente fazer uma

pesquisa sobre métodos utilizados em pesquisa em arte nos programas de pós-graduação brasileiros, para se aferir o estado da arte, bem como para sistematizar métodos pertinentes à pesquisa artística.

Considerações finais

A pesquisa científica é profusa e tem desdobramentos diversos. Pesquisa-se cientificamente nas áreas da saúde, da física, das engenharias, da psicologia, das humanidades e da educação. A pesquisa na área de arte tem se dedicado à investigação de processos de criação em arte, de composição artística, da historiografia de artistas, obras ou movimentos artísticos, de processos de ensino aprendizagem de arte, da cena artística ou da obra de arte. Essas pesquisas contam com o aporte teórico oriundos das áreas de letras, da educação, da ciência, da psicologia, da sociologia, da antropologia, da filosofia, da química, da física, além da própria área. Constituído de teorias diversas, de teóricos oriundos desde a semiologia, como Barthes, às ciências da cognição, como Maturana, o campo epistemológico que a arte usufrui é regido pela complexidade assim como é concebida por Morin.

“A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico....A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado(o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição).... seria preciso substituir um paradigma de distinção/ conjugação, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir” (2007,p.15).

O que se infere dessa breve reflexão é que apesar de diferenças intrínsecas na construção de conhecimento, na configuração dos métodos de pesquisa, arte e ciência podem, devem e já se unem na configuração de metodologias de pesquisa em arte. O que se destaca não são apenas os pontos divergentes apresentados, tampouco os convergentes, mas a especificidade transdisciplinar que evoca uma tendência à não padronização de “modos de fazer” referentes à pesquisa acadêmica.

Parece que apropriar-se de métodos compondo uma metodologia autoral, que se adequa a um objeto particular é uma característica que não se

restringe à arte, mas sim a qualquer área transdisciplinar. Sendo assim, pode-se inferir que o que a arte tem de singular é essa inerente transdisciplinaridade que leva e até exige a constante construção de novas metodologias. E essas metodologias não chegam a se estandardizar, a estabelecer um padrão metodológico de pesquisa, dado que os objetos de estudo são muito variados e exigem uma abordagem transdisciplinar sempre renovada. Todas as áreas que trabalham com a transdisciplinaridade acabam por construir metodologias autorais devido às características múltiplas de seus objetos. Também outras áreas constroem, por vezes, metodologias autorais. Mas estas são mais uma abertura para novos paradigmas de pesquisa na área, pois tendem a chegar a um padrão de metodologia.

Senso assim, ainda que a pesquisa em arte possa prescindir dos métodos científicos oriundos das ciências naturais para seu estudo aprofundado, a utilização de alguns desses métodos para compor a metodologia de uma pesquisa acerca da cognição, do comportamento, da afetividade e das habilidades artísticas durante processos de ensino/aprendizagem em arte, assim como a apropriação de dados oriundos de pesquisas neurocientíficas sobre arte, de teorias da cognição inventiva, pode ter resultados não somente positivos como profícuos para o enriquecimento das teorias de ensino de arte.

Por que deveríamos recorrer à ciência? Não precisamos reforçar nossa área de conhecimento? Essa travessia não nos faria mais uma vez submissos ao estabelecido saber científico? Mas como refutar o que hoje se sabe sobre as funções cognitivas, a memória, as emoções e sua relação com os processos de aprendizagem? Quais são os processos mentais durante a aprendizagem em arte? Estudar a cognição artística pode contribuir com novas metodologias, ou com revisões de metodologias utilizadas no ensino de arte? Sim, estamos inventando problemas para fomentar o pensamento.

Referências Bibliográficas

ALTENMÜLLER, Eckart O. Acordes na cabeça. In: *Mente, Cérebro e Arte. Mente e Cérebro*. nº17. São Paulo: Ediouro, s/d. 67-71.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWADSNADJER, F. *Método nas ciências naturais e nas ciências sociais*. São Paulo: HUICITEC, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 5.ed. São Paulo:Cortez, 2002.

BRITO, R.; GUINSBURG, J. Formulação do conceito de método matricial. In: Metodologias de pesquisa em artes cênicas. Org. André Carreira et al. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. 18-25.

BROWN , MICHAEL J. MARTINEZ and LAWRENCE M. PARSONS. The Neural Basis of Human Dance. *Cerebral CórteX*. San Antonio. 16:1157-1167, agosto, 2006.

CAÑIZARES, S. *Proyecto Artístico y Territorio*. Granada, Espanha: editorial Universidad de Granada, 2004.

CARREIRA, A.; CABRAL, B. O teatro como conhecimento. In: Metodologias de pesquisa em artes cênicas. Org. André Carreira et al. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. 09-16.

EISNER, E.W. *Educar la vision artistic*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2009.

EISNER, E.W. El arte y La creación de La mente: El papel de lãs artes visuales em La transformación de la conciencia. Trad. Geníz Sanchez Barberán. Barcelona: Paidós, 2004.

HAGENDOORN, Ivar. Some Speculative Hypotheses about the Nature and Perception of Dance and Choreography. *Journal of Consciousness Studies*, 11, No. 3–4, pp. 79–110, 2004.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa.Porto Alegre: Sulina, 3º Ed, 2007.

RABETTI, B. observações sobre a prática historiográfica nas artes do espetáculo. In: Metodologias de pesquisa em artes cênicas. Org. André Carreira et al. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. 32-62.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZEKI, Semir. Disponível em <<http://www.neuroesthetics.org/index.html>>. Acesso em 01/10/2007.

ZEKI, S., 'Art and the brain', Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences,127 (2), pp. 71–104. Reprinted in Journal of Consciousness Studies, v.6 , pp. 76–96, (1998)

ZORZAN, Adriana Loss. *O conhecimento científico em Bachelard*. Disponível em: www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_28.pdf. Acesso em: 10/11/2008.

WINTER, Uli. Pontes do saber. Tradução Karin Volobuef. In: *Mente e Cérebro*. nº 17. São Paulo: Ediouro, s/d. 06-17.

Atriz/bailarina, professora assistente do departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da escola de Belas Artes/UFMG. Professora da área de estudos corporais do curso de graduação em Teatro da EBA. Especialista em Neurociências e Comportamento (ICB/UFMG) e doutoranda em Artes (Ensino de Arte/EBA/UFMG).

**PERFIL DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA
UFPB: conhecendo as interfaces da formação profissional**

**PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ARTES
VISUALES DE LA UFPB: conociendo las interfaces de la formación
profesional**

CÂMARA, R. A

OLIVEIRA, M. R. F. de

TANURE, S. M.

NASCIMENTO, E.A. do (Orientador)

Resumo: *Este texto analisa o perfil dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, implantado em 2006. A análise integra uma pesquisa mais ampla intitulada "Licenciaturas em Artes Visuais e em Educação Artística da UFPB: perfil, expectativas e necessidades na formação dos discentes". A pesquisa está sendo realizada, em 2009, pelo Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais (DAV) da UFPB. Os dados do perfil evidenciam diversas interfaces relacionadas com a formação profissional na Licenciatura em Artes Visuais.*

Resumen: *Este trabajo examina el perfil de los estudiantes del curso de Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Federal de Paraíba - UFPB, establecido en 2006. El análisis incorpora una pesquisa amplia llamada "Licenciatura de Artes Visuales y de Arte Educación UFPB: perfil, expectativas y necesidades de los estudiantes em la formación profesional." La investigación se está llevando a cabo en 2009, por el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Artes Visuales del Departamento de Artes Visuales (DAV) de la UFPB. Los aportes muestran varias interfaces del perfil vinculado a la formación de Licenciatura en Artes Visuales.*

Palavras-chave: *Discente, Perfil, Licenciatura, Artes.*

Palabras clave: *Discente, Perfil, Licenciatura, Artes.*

Currículo resumido

Erinaldo Alves do Nascimento² é doutor em Artes (ECA-USP), mestre em Biblioteconomia (UFPB) e Graduado em Educação Artística (UFRN). É professor adjunto do Dep. de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (UFPB). E-mail:

katiery@terra.com.br /

erinaldo_alves@hotmail.com

Roberto Andrade Câmara é estudante da Licenciatura em Artes Visuais pela UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa de Ensino de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba. Professor de Artes Visuais da Escola Mar e Sol, em João Pessoa. E-mail:

robertocamara23@hotmail.com

Shirley Moreira Tanure é estudante da Licenciatura Artes Visuais pela UFPB e Graduada em Fisioterapia pela (UFMG). É membro do Grupo de Pesquisa de Ensino em Artes Visuais e do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais, ambos da UFPB.

Maria Rosicely Fausto de Oliveira é Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela UFPB. Atua como professora da Escola Municipal Fenelón Câmara e da Escola Estadual José de Alencar. É Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (UFPB). E-mail:

rosicely@hotmail.com

¹ O Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba (GPEAV-DAV-UFPB) está cadastrado no CNPQ desde 2007. É coordenado pelo Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento. Conta, atualmente, com a participação dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais - Roberto Andrade Câmara, Shirley Moreira Tanure, Maria Rosicely Fausto de Oliveira, Mary Tacyana Alves Clemente, Cairê Fortes Normanton, Cybele Andrade Dantas, Illian Narayama Rocha Oliveira, Izis Ludmila Franca Dantas e Kelly Cristine Cordeiro. A Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas - está representada por Eliane Honorata da Silva e Evaldo Miranda de Araújo.

²É autor do blog ensinando artes visuais. O endereço é www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com.

Pesquisa Narrativa na Educação das Artes Visuais: Concepções e Características

Investigación Narrativa en la Educación de las Artes Visuales: Concepciones y Características

Tourinho, Irene e Martins, Raimundo
Faculdade de Artes Visuais – UFG

Resumo

O texto discute a abordagem narrativa de pesquisa caracterizando e inter-relacionando seus elementos centrais. Uma breve introdução situa o crescente interesse pela pesquisa narrativa, ressaltando seu caráter interdisciplinar. Aspectos conceituais e metodológicos que orientam a pesquisa narrativa são apresentados como parte dessa discussão que intenta, também, refletir sobre as motivações que nos levam à prática da abordagem investigativa em questão.

Palavras-chave: *pesquisa, narrativa, experiência, arte-educação.*

Resumen

El texto discute el abordaje narrativa de investigación caracterizando e interrelacionando sus elementos centrales. Una breve introducción sitúa el creciente interés por la investigación narrativa. Aspectos conceptuales y metodológicos que orientan la investigación narrativa son presentados como parte de esa discusión que intenta, también, reflejar acerca de las motivaciones que llevan a la práctica del abordaje investigativa en cuestión.

Palabras clave: *investigación, narrativa, experiencia, arte-educación.*

Introdução

A partir dos anos 80 a narrativa tornou-se tema de interesse acadêmico em departamentos de literatura, psicologia e sociologia. Contudo, na última década, esse interesse se expandiu para áreas como cultura, educação, cinema, teatro e artes visuais. A narrativa vem se tornando objeto de estudo, ganhando espaço transdisciplinar, influenciando práticas da pesquisa e debates acadêmicos.

A narrativa pressupõe a existência de narradores e põe em discussão questões relativas à sua natureza e identidade. Principalmente, a pesquisa narrativa se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar.

Compreender como essas práticas configuram idéias, conceitos e representações é, ainda interesse dessa abordagem.

Aspectos conceituais da pesquisa narrativa

Como observamos, a narrativa é uma forma de compreensão da experiência. Ela tem como objeto de estudo histórias vividas e contadas que mediam pensamento e ação, contexto e circunstância, presente e passado, mapeando elementos que tecem significados entre a história individual e a história social dos indivíduos.

Personagem(s), contexto, temporalidade e espaço são elementos centrais – pressupostos - das narrativas: geram tensão e ação. Nossas referências incluem contextos temporais, espaciais e culturais, ou seja, ações que presumem outras pessoas num determinado tempo e lugar. Esses elementos – personagens, contexto, temporalidade e espaço - qualificam a narrativa como um relato no qual um agente ‘conta’ uma história através de um meio particular – linguagem, imagem, som, gestos... - ou através de uma combinação desses meios. Eles criam condições para um processo performativo de fazer ou contar uma história. História e narrativa são termos equivalentes, pois a história é a narração de uma série de eventos em seqüência.

A pesquisa narrativa - relatos textuais, visuais, performativos (novelas, romances, contos, artigos de jornal, imagens, eventos, performances, espetáculos, histórias, entrevistas, artefatos culturais, etc.) – investiga relatos entendendo que eles têm força suficiente para envolver o leitor/sujeito persuadindo-o e seduzindo-o a se colocar dentro da experiência. As situações e cenários que se revelam nas narrativas se inscrevem em experiências e aprendizagens individuais e coletivas que se referem àquilo que cada indivíduo viveu ou está vivendo, colocando-o em imersão na experiência e fazendo-o refletir sobre momentos, marcas de sua trajetória, ale, de representações simbólicas e subjetivações construídas ao longo da vida.

A pesquisa narrativa nos ajuda a compreender que “... nós, como humanos, não apenas damos significado a nossa experiência ao narrar nossas vidas, mas também temos o poder de ‘representar’ nossos relatos graças ao conhecimento

que temos deles” (TOMM, 1993, p.12). Por esta razão, a validade de um relato ou de uma narrativa visual pode ser determinada pelo que elas provocam ou evocam no sujeito porque é ele que pode considerar a experiência crível ou possível.

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação surge da necessidade de analisar representações sobre as experiências educativas dos indivíduos assim como de examinar diferentes práticas, processos históricos e suas implicações na vida das pessoas. Segundo Connelly e Clandinin (1995), nós,

seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Desta idéia geral deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (p. 11-12).

A narrativa é tratada tanto como um fenômeno quanto como uma abordagem de investigação. Em ambos os casos, ela reúne contadores e personagens.

Aspectos metodológicos da pesquisa narrativa

Na pesquisa narrativa, o sujeito é o narrador, a pessoa que conta a experiência e, por isso, a experiência vivida ganha importância e torna-se o ponto de partida, trânsito e chegada. A linguagem como descrição, como narrativa de situações, momentos e episódios, introduz a noção de interpretações múltiplas que podem, inclusive, ser contraditórias. Interpretar é propor explicações e significados para a narrativa, considerando que linguagem e experiência são construídos socialmente. Assim, a pesquisa narrativa tenta capturar momentos, fragmentos da vida/trajetória das pessoas por meio de relato lingüístico/oral quer seja descritivo e analítico, evocativo e inquiridor, crítico e sensível.

Assim, na prática da pesquisa narrativa a epistemologia da experiência e da percepção abre espaço para uma epistemologia da linguagem. Van Manem (2003) vê a linguagem como manifestação e expressão reflexiva onde “somos capazes de recordar e refletir sobre nossas experiências (...)” (p. 58-59). A linguagem é o elemento que aciona trânsitos entre experiência e ação, reconstruídas através de

narrativas que nos possibilitam refletir sobre a importância que os indivíduos dizem ter quando fazem/contam algo. Podemos dizer que narrativas são relatos que servem, principalmente, para refletirmos sobre a experiência vivida.

A experiência é o ponto de convergência da pesquisa narrativa. Experiência como aquilo que acontece, aquilo que sucede às pessoas e, em decorrência, as toca, as marca de diversas maneiras. Se concordarmos com essa noção de experiência, somos persuadidos, também, a aceitar que a experiência nos transforma. Como explica Larrosa (2002), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 26).

A experiência visual funciona como um cosmos imagético que envolve e/ou assedia as pessoas sugerindo ou gerando links com repertórios individuais. Esses envolvem imagens de infância, família, amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. São imagens associadas a momentos/episódios marcantes na trajetória dos indivíduos que, por várias razões, são preservadas por eles para se protegerem e relembrem das emoções que essas imagens acionam.

Os repertórios individuais incluem, também, imagens guardadas com afeto e com as quais as pessoas se reservam o direito de reviver as emoções que elas suscitam, particularmente em momentos e celebrações especiais. A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos.

As experiências são vivências ao mesmo tempo pessoais e sociais. As pessoas necessitam ser identificadas e tratadas como indivíduos, mas esta condição (pessoal), não as priva de uma vida social, pois construímos nossas experiências individuais relacionalmente, sempre em contexto, sempre no mundo social.

Um critério que acompanha e qualifica o conceito de experiência é **continuidade**: “a noção de que experiências geram outras experiências, e (...) promovem mais experiências” (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p. 2). Esse critério evidencia a relação entre **continuidade** e **interação**. Continuidade, como um tipo de passagem que possibilita o fluxo de informações, idéias, saberes e fazeres entre passado, presente e futuro, nos permitindo re-visitar, analisar e criticar experiências

anteriores; **interação**, como lócus de relações pessoais, interpessoais e sociais, que cria significado e sentido para as experiências do mundo vivido. **Continuidade e interação** operam a partir de uma **situação**, uma noção de lugar geográfico, histórico, psicológico, social, político, econômico e afetivo. Essa noção de lugar circunscreve uma territorialidade conceitual que demarca o espaço de onde falamos, onde nos posicionamos e somos reconhecidos.

Narrativa e experiência são conceitos e práticas fugidios. Inerentes à existência dos seres humanos, esses conceitos revelam aprendizagens e saberes subjetivos circunscritos a peculiaridades e contingências pessoais. Larrosa (2002) descreve e situa o saber que acompanha ou caracteriza a experiência:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular; (...) trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (p. 27).

Produzir conhecimento e experiência é o objetivo de qualquer tipo de pesquisa, mas é importante ressaltar que sabemos o que sabemos em decorrência do modo como nos posicionamos frente a relatos, eventos ou narrativas. Esta condição de provisoriedade do conhecimento delinea nossos modos de ver o mundo, de nos posicionarmos diante de fenômenos, do outro e de nós mesmos. O que sabíamos, ou, melhor, pensávamos que sabíamos num determinado momento, pode mudar. Conseqüentemente, também pode mudar o relato, o evento e a narrativa.

Assim, a pesquisa narrativa inscreve-se num espaço onde o indivíduo tem como referência a sua própria experiência e questiona os significados de sua trajetória, vivências e aprendizagens. Essas condições definem a pesquisa narrativa como

um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias (...). No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de que está construindo uma relação em que ambos possam ser ouvidos. [...] a construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, colaboradores e pesquisadores, se sintam responsáveis por seus

relatos e tenham voz para contar suas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21-22).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa narrativa não se filia a uma linha teórica. Ao contrário, se abre para uma visão multicêntrica buscando associações com lógicas múltiplas. Essas associações devem ser compreendidas como mestiçagens conceituais que, através de atitude crítica animada por conflitos e paradoxos, estimulam contatos com diversas epistemologias e práticas investigativas. De várias maneiras e por diferentes razões,

As narrativas contam de nós, dos outros, para nós, para outros. Elas versam e revertem mundos, juntam coisas e gentes, planos e descartes, juízos e amores, imagens e imaginação, enganos e suposições. Poderosas, elas podem reorientar trajetos, quebrar cercas, abrir porteiras, descarregar pólvora e névoas (MARTINS e TOURINHO, 2009, p. 11).

Porque trabalhar com narrativas?

O ato de narrar não se restringe a uma descrição de fenômenos, cenários, relações ou acontecimentos. Narrar é também um tipo de interpretação e, tanto o conhecimento como a compreensão são, de certa forma, uma interpretação. Na cultura, praticamente tudo tem um aspecto narrativo e, conseqüentemente, pode ser percebido e interpretado como narrativa. Num sentido amplo, podemos dizer que a narrativa tem como foco compreender a experiência humana, busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, sem distingui-las. Clandinin e Connelly (2000), explicitam esta concepção com clareza e explicam que

... a vida – como chega a nós e aos outros – é construída por fragmentos narrativos vividos em momentos contados no tempo e espaço, sobre os quais refletimos e compreendemos em termos de unidades e descontinuidades narrativas (p. 17).

O modo como percebemos, apreendemos, experimentamos e sentimos esses momentos em diferentes contextos de tempo e espaço e, posteriormente, ou até mesmo simultaneamente, o modo como refletimos e organizamos esses fragmentos vividos, configuram a prática da vida que chamamos de experiência. A possibilidade de rever a própria trajetória e seus enredos, ou de construir e re-construir momentos, circunstâncias e aspectos da formação individual e coletiva, é

uma maneira de “dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional...” (SOUZA, 2006, p. 56).

Podemos dizer que as narrativas estão mudando o modo de produção cultural e social. Nas últimas décadas, elas transformaram-se em espaço dinâmico de discussão intelectual e reflexão teórica ganhando predominância na cultura contemporânea. As narrativas desafiaram, também, os limites convencionais da literatura por caracterizarem-se como um tipo de manifestação ao alcance de gente comum que aspira contar aspectos da sua trajetória desenhando percursos e rupturas de sua história particular. Paradoxais e, também, ambíguas, as narrativas mobilizam a sensibilidade intelectual, ideológica e psicológica das pessoas interpelando-as e impelindo-as a refletir ou experimentar múltiplas maneiras de perceber e interpretar. Nesse sentido, pode-se dizer que as narrativas criaram uma nova estética, uma maneira peculiar para os indivíduos se expressarem sobre a vida, a memória, a intimidade.

Do ponto de vista educacional, a dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos. As narrativas visuais se constroem através de um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade da experiência de ver.

Nos tornamos quem somos através de inter-relações – através do significado que construímos das percepções dos outros e de nós, em interação com nós mesmos. Ao narrar um acontecimento, no fluxo cotidiano de relações e inter-relações, a pessoa tem a oportunidade de re-visitar e re-organizar sua experiência de modo que ela adquira uma ordem coerente e significativa, dando sentido e significado ao evento ou situação relatados. O interesse em estudar narrativas e enredos de outras pessoas nos dá a oportunidade de compreender as relações entre o mundo da memória, as lembranças, as imagens e subjetividades a partir das experiências e representações dos sujeitos e suas trajetórias. Essa perspectiva de investigação busca analisar e compreender as representações, mas, sobretudo, as

continuidades e descontinuidades vividas por professores e alunos através de uma abordagem de pesquisa menos tradicional sobre o ensino, a prática escolar e o cotidiano das aulas de arte.

Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry** – Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, F. Michael; CLADININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. LARROSA, Jorge (Org.) **Dejáme que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, No. 19, 2002, p. 20-28.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Demarcar limites do ver e subverter fronteiras do fazer através de vozes de alunos, professores e pesquisadores. MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2009, p.11-13.

SOUZA, Elizeu C. **O Conhecimento de si** – Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora/UNEB, 2006.

TOMM, Karl. **Narrative Therapy**. London: Sage, 1993.

VAN MANEM, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

Raimundo Martins é Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha) onde também foi professor visitante. É Professor Titular, Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Irene Tourinho é Doutora pela Universidade de Wisconsin – Madison e Mestre pela Universidade de Iowa (EUA). É Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professora visitante. É professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Por um professor criador:
considerações sobre a *Prática de Ensino*
na formação inicial de professores de teatro

Davi Dolpi¹

No presente artigo, proponho-me a compartilhar com o leitor uma breve reflexão acerca da minha própria prática pedagógica², focalizando reflexivamente alguns aspectos da formação inicial do professor de teatro. Elaborei a minha escrita a partir da minha experiência como Professor Substituto do Curso de Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Destaco o processo ensino-aprendizagem desenvolvido junto aos alunos do 6º período da Licenciatura em Teatro, na disciplina *Prática de Ensino C: Laboratório de Práticas Teatrais Dramatúrgicas*, durante o segundo semestre de 2009 (ver foto no final deste artigo). Para iluminar a minha reflexão sobre esse processo, trago para o meu texto Freire (2008), Koudela e Santana (2006), e Biasoli (1999). Início descrevendo a proposta que elaborei e apliquei para essa disciplina e prossigo tecendo considerações que me parecem pertinentes para se pensar a dimensão *criadora* de todo saber/fazer docente.

Primeiramente, é preciso apresentar o fato concreto que me inspirou a escrever estes apontamentos: durante a avaliação coletiva de um dos trabalhos da referida disciplina, um dos alunos, num sorriso que denotava sua evidente satisfação, comentou que havia sido extremamente prazerosa a experiência de elaborar e aplicar um plano de aula, a partir de conceitos dramatúrgicos. Esse discente afirmou que se sentira livre para experimentar procedimentos novos e utilizou o termo “viagem” como metáfora para o processo que vivenciara, juntamente às colegas componentes do seu grupo de trabalho, os quais haviam ministrado essa aula para seus demais colegas de turma. Recebi a alegria desse aluno como um indicador favorável ao caminho de formação que me propusera a desenvolver com essa turma de licenciandos³.

A disciplina constituiu-se de quatro momentos distintos, ainda que interligados e intercalados: leitura e discussão de textos teóricos voltados para conceitos de dramaturgia nos modelos dramático, épico e pós-dramático⁴; análises dramatúrgicas de textos dramáticos⁵ e de espetáculos teatrais⁶; vivência de aulas práticas conduzidas por mim, com jogos, improvisações e criação de cenas, relacionados aos conceitos dramatúrgicos já abordados; e, por fim, a elaboração, pelos alunos, de uma aula prática, também baseada nesses mesmos conceitos, a ser aplicada em sala de aula, para os próprios colegas de disciplina. Foi na avaliação dessas aulas *criadas* pelos discentes que me deparei com o sorriso ao qual me referi no parágrafo anterior.

Desde então, gratificado por esse brevíssimo, porém significativo sinal, tenho pensado cada vez mais na dimensão *criadora* inerente ao saber/fazer docente, a qual não se restringe ao teatro nem à arte em geral, mas se estende ao ensino de toda e qualquer área do conhecimento humano. No presente artigo, falo, evidentemente, do meu ponto de vista como professor de teatro e professor formador de professores de teatro, na medida em que esta é a minha área de eleição, mas seria possível, num texto de maior envergadura, abranger, de modo mais genérico, outras áreas de conhecimento e seus respectivos saberes e fazeres docentes.

Um primeiro ponto a ser tocado aqui é a necessidade de uma boa fundamentação teórico-metodológica, para que um professor tenha condições efetivas de transformar a sua prática pedagógica numa contínua experiência de aprendizagem, não somente para seus alunos, mas igualmente para si mesmo, configurando um trabalho docente que seja consciente e consistentemente *criador*. Sabemos todos, nós que atuamos profissionalmente no contexto brasileiro do teatro-educação⁷, que, infelizmente, ainda é uma minoria de profissionais a dispor desses fundamentos para o seu trabalho docente.

Koudela e Santana (2006: 64) constatam, a partir da crítica educacional contemporânea, que, muitas vezes, o trabalho do professor reduz-se, em grande parte, “à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa, em relação

às possibilidades de aprendizagem concreta que são propiciadas aos sujeitos”. É evidente que tal afastamento empobrece substancialmente o saber/fazer docente, cuja riqueza é diretamente proporcional à sua clareza epistemológica, estética e pedagógica, na elaboração de estratégias que possam levar a uma ampliação do conhecimento teatral de todos os envolvidos, alunos e professor. E essa clareza só pode ser obtida numa formação inicial de qualidade e, é claro, numa formação continuada permanente.

O professor de teatro, tendo acesso a esses dois tipos de formação, possui, a princípio, recursos para efetivamente *criar* ao preparar e aplicar suas aulas⁸. Bem fundamentado do ponto de vista teórico-metodológico, o docente pode abrir-se para descobrir novas possibilidades no ensino dessa arte, ampliando a potencialidade desta na transformação dos sujeitos implicados, na sua relação consigo próprios, com o outro e com o mundo que rodeia/contextualiza essa rede de relações sensíveis/cognitivas⁹.

O professor *cria* quando estabelece pontes entre a sensibilidade e a cognição, entre os conteúdos a serem ensinados e o afeto que se faz tão necessário quanto o conhecimento almejado. Quando permite que, após um plano de aula, de unidade, de ensino, requintadamente elaborados, a intuição irrompa no aqui-e-agora da aula e complete a palavra inerte com o brilho intenso e inspirador da experiência artístico-pedagógica viva.

O professor *cria* continuamente, adaptando-se aos mais variados ambientes, mediando a relação entre o aluno, os conhecimentos artísticos e as informações tão vulcanicamente disponíveis na televisão, na internet e na visualidade/sonoridade explosiva e fragmentada que nos cerca em nosso mundo pós-moderno, principalmente nos grandes centros urbanos. Informações essas de toda ordem, tão acessíveis quanto dispersivas, tão numerosas quanto descartáveis, tão multiformes quanto massificadoras. Sem uma mediação *criadora* por parte do professor, essa pletora de imagens, idéias, palavras e sons pode simplesmente soterrar os indivíduos numa reverência única ao deus mercado.

Outro ponto de reflexão importantíssimo a ser considerado é a possibilidade de disciplinas como a *Prática de Ensino*, aqui sucintamente descrita e comentada¹⁰, constituírem pontes concretas entre teatro e pedagogia, na medida em que, muitas vezes, essas duas áreas concretizam-se, no percurso acadêmico dos licenciandos, como áreas estanques, com pouca ou nenhuma articulação evidente, cursadas separadamente, ora no Curso de Teatro, ora na Faculdade de Educação.

Nesse âmbito, urge a necessidade do professor-formador tornar-se, junto ao aluno-licenciando, um tecedor de liames que possam auxiliar na reverberação recíproca dos conhecimentos teatrais e pedagógicos, no diálogo vital entre teorias e práticas em arte e em pedagogia. Na confluência desses saberes diversos e complementares, torna-se possível vislumbrar um processo de formação rico e dialeticamente fértil em riscos, invenções, dúvidas e convicções (ainda que provisórias).

Ampliando essa perspectiva de integração teoria/prática, acrescento com Biasoli (1999: 205) que disciplinas como a *Prática de Ensino* aqui referida podem constituir-se locais ideais “para levar o aluno a refletir sobre si mesmo, sobre o mundo e, por meio da produção [no contexto do presente artigo, a produção *artístico-pedagógica* do aluno], sobre ‘novos’ conhecimentos aí oportunizados”. Favorecendo que o discente experimente suas próprias idéias artístico-pedagógicas, na elaboração e aplicação de aulas, sempre buscando inter-relacionar conceitos artísticos e pedagógicos, o licenciando será capaz, também, “de compreender que o ensinar e o aprender daquele momento não terminam ali, que não são um processo acabado, mas sim o caminho para que outros conhecimentos sejam produzidos, outras ações desencadeadas”.

Esse caráter inacabado do processo ensino-aprendizagem é um dos principais estímulos para que professores e alunos busquem, sempre, ir além de cada novo patamar conquistado. Vislumbrar, nos passos durante a caminhada, novas direções, num trajeto contínuo de descobertas, desafios, conquistas e superações.

Por fim, outro aspecto que eu gostaria de destacar, relativo esse caráter de incompletude inerente a todo processo pedagógico, é a necessidade de que se estabeleça uma efetiva parceria entre o professor-formador e o aluno-licenciando. É fundamental que ambos possam reconhecer e aproveitar as diversas chances de ampliarem mutuamente seus conhecimentos, a cada nova etapa do processo de formação inicial do professor de teatro. No meu caso, na experiência referida neste artigo, a oportunidade de assistir, ou melhor dizendo, *fruir* as aulas elaboradas e aplicadas por meus alunos, constituiu-se, para mim, na possibilidade concreta de enriquecer, e mesmo rever, as minhas próprias aulas, dadas em outros contextos e para outros públicos.

Tal parceria, eu não a compreendo como uma relação de “guru e discípulo”, na qual o primeiro detém as “chaves” do saber e ao segundo compete ser apenas um reprodutor de informações e comportamentos. Ao contrário, defendo um relacionamento alicerçado na convicção de que somos, sempre, sujeitos dialógicos, em permanente formação. Aqui trago uma citação na qual Freire (2008: 39) alude a essa relação professor-formador/aluno-licenciando:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo¹¹ não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Uma relação integrada, como propõe Paulo Freire, não pode existir sem a devida construção de uma “via de mão dupla” entre aluno e professor. Ampla consulta aos nossos autores referenciais, discussões em profundidade sobre questões pontuais e contextuais, busca rigorosa de um discurso claro e bem fundamentado, e, em continuidade, abertura permanente para o novo, para o conhecimento em ininterrupto devir.

É preciso que o sorriso reportado neste texto apareça em outros rostos, de alunos e professores, e que permaneça, ainda que como contraponto decidido à realidade por vezes caótica, beirando o insustentável, a qual caracteriza o contexto de muitos dos espaços onde o futuro professor de teatro vai exercer a sua profissão. Para isso, é preciso não esquecer, em meio ao turbilhão

cotidiano enfrentado por todos nós, professores, que o saber/fazer docente é e deveria ser, sempre, um saber/fazer *criador*.

¹ Davi de Oliveira Pinto (Davi Dolpi) é Mestre e doutorando em Artes pela EBA/UFMG, e também ator, diretor e professor de teatro em Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil).

² É preciso esclarecer que não considero modelar meu trabalho docente, de modo algum. Apenas percebi, nesse caso específico, um material interessante para ser tomado como objeto de estudo, compartilhamento e reflexão.

³ Não poderia deixar de agradecer aqui a todos os meus colegas professores, funcionários e alunos do Curso de Teatro da EBA/UFMG, junto aos quais tive, durante um ano, a preciosa oportunidade de ampliar meus conhecimentos acerca do ensino de teatro e também da formação inicial de futuros professores de teatro: a todos, o meu muito obrigado!

⁴ Para tanto, vali-me de autores fundamentais como Renata Pallottini, Anatol Rosenfeld, Jean-Pierre Ryngaert, Patrice Pavis e Hans-Thies Lehmann.

⁵ *Um pedido de casamento*, de Anton Tchekov e *Esta propriedade está condenada*, de Tennessee Williams.

⁶ Registros videográficos dos espetáculos teatrais *Esta noite Mãe Coragem* (Belo Horizonte, 2006, dramaturgia de Antonio Hildebrando) e *Quando o peixe salta* (Belo Horizonte, 2006, dramaturgia de Rodrigo Campos, Fernando Mencarelli e elenco).

⁷ Refiro-se aqui ao conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da educação formal, visando a *formação teatral* do sujeito, seja ele criança, adolescente ou adulto, diferenciando-se da *formação profissional* de atores, diretores, teóricos ou professores de teatro, realizada em cursos técnicos e superiores. Para uma definição mais detalhada, conferir o verbete *teatro-educação*, de autoria da Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien Koudela, no *Dicionário do teatro brasileiro* (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2006: 281-282).

⁸ Não me detenho aqui nas condições específicas de trabalho encontradas, principalmente, nas escolas públicas locais, condições essas que dificultam muito o exercício da dimensão *criadora* no ensino de teatro. Num outro momento, essa questão básica pode e deve ser abordada e discutida como merece, em relação à formação inicial e continuada do professor de teatro.

⁹ É fundamental referir-me aqui à *abordagem triangular*, proposta por Ana Mae Barbosa em suas diversas publicações, e que embasa todo processo ensino-aprendizagem descrito e comentado neste artigo, ainda que não seja o foco da presente reflexão.

¹⁰ No atual currículo da Licenciatura do Curso de Teatro da EBA/UFMG, são propostas quatro disciplinas denominadas *Prática de Ensino*: a primeira delas, voltada para aspectos da direção teatral aplicados ao ensino de teatro, a segunda voltada para aspectos dramaturgicos, a terceira, para aspectos da caracterização cênica e a quarta, em formato de seminário, abordando temas diversos ligados ao ensino de teatro. Essas quatro disciplinas são feitas no próprio Curso de Teatro, sendo conduzidas por professores desse curso. Maiores informações em <http://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/indexteatro.html>.

¹¹ “Pensar certo” refere-se, entre outras dimensões, a uma atitude docente que “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” [...] “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento já existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. (FREIRE, 2008: 28).

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de (orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos.** São Paulo: Perspectiva / SESC São Paulo: 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien e SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação.** In: CARREIRA, André [et al.] (org.). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006 (Memória ABRACE 9).



Aplicação de aula prática elaborada pelos alunos da disciplina *Prática de Ensino C: Laboratório de Práticas Teatrais Dramatúrgicas*, relativa ao 6º período da Licenciatura do Curso de Teatro da EBA/UFMG, Belo Horizonte, em 18-11-2009. Vemos o chão demarcado com fita crepe, algumas imagens de revistas espalhadas pelo assoalho e alunos-atores improvisando. Refletidos no espelho, seus colegas-professores e colegas-alunos assistindo a improvisação.

Professores de arte nos anos 60 do século XX numa escola pública da cidade do Recife

Profesores d'arte en los años 60 del siglo XX en una escuela pública de la ciudad del Recife

SILVA, M. B. e; GALVÃO, A. M. de O.
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

Resumo: Esse texto busca apresentar elementos da trajetória de formação do professor de arte e como eles foram alocados para o ensino da disciplina, nos anos 60 do século XX, em uma escola pública da cidade do Recife. Trata-se de um recorte de nosso estudo de doutorado, em andamento, que busca investigar a constituição, elaboração e organização do ensino da arte na escola no período dos anos 60 aos anos 80 do século XX em três escolas públicas da cidade do Recife, estado de Pernambuco, no Brasil. A pesquisa se fundamenta na história das disciplinas escolares, do Currículo e do Cotidiano e tem utilizado documentos escolares, leis, pareceres, depoimentos orais, fotografias. Palavras-chave: história do ensino de arte, formação do professor, história das disciplinas escolares.

Resumen: Este texto busca presentar elementos de la trayectoria de formación del profesor d' arte y como se colocaron para l'enseñanza de la disciplina, en los años 60 del siglo XX, en una escuela pública de la ciudad del Recife. Él s'actúa d' un reparto de nuestro estudio de doutorado, en progreso, el cual busca investigar la constitución, l' elaboración y l'organización de l'enseñanza de l'arte en l'escuela en el período de los años 60 a los años 80 del siglo XX en tres escuelas públicas de la ciudad del Recife, sido de Pernambuco, en Brasil. La investigación se basa en l' historia de las disciplinas escolares, del Curriculum y el Quotidiano y utilizó documentos escolares, leyes, dictamen, depósitos ruegan, fotografías.

Palavras-chave: historia de l'enseñanza d'arte, formación del profesor, historia de las disciplinas escolares.

A escolha de uma profissão e uma carreira profissional pode trazer consigo uma série de influências adquiridas no decorrer das experiências de vida de cada indivíduo. Assim, por que alguém se torna professor de arte ou de disciplinas relacionadas à arte mesmo sem a formação específica no campo¹? Esse texto busca entender quem eram os professores que trabalharam com arte ou disciplinas relacionadas ao ensino de arte, nos anos 60 do século XX, numa escola pública da cidade do Recife e nele abordamos algumas questões direcionadas a trajetória do professor e como foram alocados para a docência de arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino na escola. Trata-se de um recorte

de nosso estudo de doutorado, em andamento, que busca investigar a constituição, elaboração e organização do ensino da arte na escola no período dos anos 60 aos anos 80 do século XX em três escolas públicas da cidade do Recife, estado de Pernambuco, no Brasil.

1. Experiências vivenciadas

Estudos que têm se desenvolvido sobre a temática do saber docente apontam não só a importância da formação teórica no percurso individual de cada um como também que este saber é construído através dos saberes experienciais, dos saberes da prática profissional, dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação etc. Como exemplos citamos Tardif (2000, 2005), Gómez (1995), Zeichner (1993), Oliveira e Lampert (2004). Nessa direção, experiências vivenciadas no seio familiar e escolar, contribuíram nas atuações profissionais e a rede de relações na qual esses professores se inseriram e constituíram em suas vidas, possivelmente, influenciou na escolha e atuação profissional. Por exemplo, momentos de contato e vivência de experiências artísticas em suas famílias permaneceram registrados em suas memórias seja com a música, a dança, o teatro, seja com atividades manuais. A professora de música e canto orfeônico de uma das escolas estudadas, contou o seguinteⁱⁱ:

Ah, sim! Mamãe e papai sempre (ênfase acentuada) gostavam muito de música, de dançar, de ir pra festas, pros bailes, de levar a gente pra dançar, mas, não era como obrigação de você estudar. Como eu gostava muito de música, fui pra uma escola de piano, ainda estudei uns 3 anos. (...) quando eu cheguei no 1º ano ginásial, e lá elas ensinavam música, ensinavam instrumento, ensinavam violino, violão, flauta, piano. (...) eu cantava no coral, então ela (a professora de música) fez uma prova, naquela época tinha música, era do currículo, e eu fui muito bem na prova (...), e, então, eu fiz flauta (professora de música e canto orfeônico).

Observe-se que as experiências artísticas vivenciadas no seio familiar foram apresentadas como momentos prazerosos e como momentos de participação e usufruto das mesmas. Outro dado a ser destacado é a ênfase dada ao ensino da música e do canto centrada no clássico.

Ah! Era. Na escola, era freira, freira alemã minha filha, era clássico (ênfase acentuada) no duro, não tinha música popular não ou folclore (...) não se ouvia música popular não, nem de longe (ênfase acentuada). Na aula de música era clássico (ênfase) o tempo todo. Eu adorava sempre gostei (professora de música e canto orfeônico).

Outra professora que trabalhou com educação artística na mesma escola indicou algumas experiências vividas e o espaço de aprendizagem que depois lhe permitiu desenvolver diversas atividades na escola durante sua atuação profissional.

(...) a dança, eu desde pequena que lá em casa a gente dançava quadrilha, dançava ciranda, a gente fazia isso desde a minha adolescência, então, eu já sabia disso, eu tinha a quadrilha na mão, entende? (...) E eu vou lhe dizer uma coisa a quadrilha, a ciranda, os jogos a gente fazia como, eu aprendi desde a minha adolescência. (professora de educação artística).

Nesse caso, vale salientar que a ênfase foi centrada no popular. A professora indicou o contato direto com as danças regionais e populares em seu cotidiano familiar que se apresentaram como facilitadores em diversos momentos de sua atuação profissional e enfatizou a importância das aprendizagens escolares realizadas no seio da família. As duas professoras apresentaram experiências familiares diferenciadas e também formação escolar diferenciada. Enquanto a primeira teve a possibilidade de participar ativamente de festas, bailes, estudar em escola privada, estudar música e um instrumento clássico, a outra teve experiências com músicas e danças regionais e populares, jogos e brincadeiras, atividades manuais aprendidas e vivenciadas no seio familiar, além disso, parte de sua formação escolar foi realizada no interior da própria família. Assim, a rede de relações constituída pelas duas professoras em sua infância e adolescência também foi bastante diferenciada. Enquanto a primeira apresentou um leque mais amplo de contatos e experiências diversificadas, a segunda se centrou no seio familiar.

2. Espaços de formação

Desde a década de 40 do século XX um dos espaços de formação que trouxe uma contribuição significativa para o ensino da arte em Pernambuco foi a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA)ⁱⁱⁱ. Esta divisão foi criada na estrutura do Departamento de Educação do governo estadual, no final da década de 40 e tinha como objetivo congrega as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura (MOSER, 1988). Favoreceu na orientação em atividades artísticas e desenvolveu cursos para os professores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino artístico na escola. As áreas de atuação da DECA eram: Música e Canto Orfeônico, Teatro, Artes Plásticas e Cinema Educativo (CAVALCANTI, 1986).

Na escola estudada as duas professoras trabalharam na DECA antes de ir atuar como professoras de música e canto orfeônico e educação artística. Nesse caso, a DECA foi um espaço formador na carreira profissional dessas professoras e isso foi posto em evidência durante seus depoimentos.

(...) no^{iv} DECA eu fiz um curso e nesse curso de música a minha diretora da seção de música me botou como professora interina de música. (...) tinha muita coisa lá dentro do DECA e eu era do departamento de música porque eu fui trabalhar lá (...) Eu era de lá e os professores de lá eram muito bons (ênfase acentuada) (professora de música e canto orfeônico).

A mesma professora destacou o esforço realizado, em seu cotidiano, para poder ter uma formação mais consistente em sua trajetória e pontuou que a realização do curso de música feito na DECA lhe habilitou e preparou para a docência de música.

(...) Aí, eu ensinava em Paulista^v, você veja que loucura, de 7 às 10:30h numa classe de alfabetização. De 10:30h, eu nem saía da escola, às 13:30h eu tinha o jardim da infância. Às 13:30h eu subia correndo porque a minha aula era ali, na Fernandes Vieira, e eu vinha de Paulista, saía de 13:30h porque a aula começava de 2horas. Eu atravessava voando (ênfase) tomava a primeira lotação que passava, (...) sabe aonde eu saltava? No 13 de maio. Ali no Palácio, na universidade de direito, eu descia ali e vinha por

ali, (...) eu vinha voando, você sabe uma pessoa voar? Assim, voando ti, ti, ti. Pra chegar às 2:00h que eu tinha aula de 2h de música diariamente e eu vinha diariamente. (...) O curso era de 2h às 5h, 3h por dia. Aí, todo dia a gente, você sabe a prática é tudo na vida, né? Eu ensinava no curso primário música porque eu tinha a preparação lá no Departamento de Cultura que eu fiz o curso lá. (professora de música e canto orfeônico).

A professora de educação artística também apontou sua atuação na DECA.

(...) fui para o Estado, mas, como mensalista, a gente recebia, não era efetiva, recebia a mensalidade e tudo, mas, recebia menos que o professor efetivo. Depois que eu me efetivei, aí, eu fiquei pra trabalhar no DECA e, então, do DECA eu fui para a escola (professora de educação artística).

As duas professoras possuíam formação superior em Pedagogia e na coleta dos depoimentos, buscamos identificar também se a atuação no ensino de arte na escola foi escolha ou não dessas professoras, justamente, para entender por que e como um professor se torna professor de arte. Nesse sentido, as expectativas profissionais eram outras. Nenhuma das professoras pensava em ensinar arte ou disciplinas relacionadas à arte. Assim, nos depoimentos as professoras nos disseram.

(...) Agora, quando eu cheguei aqui em Recife que eu fui fazer o vestibular, eu queria fazer Letras porque eu queria ensinar inglês porque eu gostava muito de inglês. Mas, aí, o curso de inglês, o curso de Letras não tinha à noite, só tinha Pedagogia à noite. Aí, como eu gostava de matemática, eu disse, eu vou fazer Pedagogia e não tinha curso de matemática aqui na universidade. Então, quem fazia Pedagogia podia ensinar matemática no ensino secundário (professora de música e canto orfeônico).

(...) eu gostava, gostava mais de história. Eu tinha uma raiva danada de matemática, gostava muito de história, mas, matemática (risos). (...) Eu nem sonhava em negócio de artística (professora de educação artística).

Mesmo assim, essas professoras buscaram espaços de formação ou orientação que lhes ajudassem na sua prática pedagógica? Como isso se deu? Colocando em evidência as experiências e aprendizagens cotidianas, a professora de educação artística também apontou a realização de cursos, a participação em grupos de teatro e também a apreciação de espetáculos.

(...) agora eu fazia parte de um conjunto de teatro aqui de Recife. Teatro de adolescentes. (...) esse conjunto, nós viajamos o Brasil todo quase. Era muito bom viu, fazer parte do teatro, viajei muito, participei de várias peças, várias peças de teatro. Fazenda Nova, eu trabalhei em Fazenda Nova, na Paixão de Cristo durante 12 anos. (...) Eu até tirei um curso de dança, um curso de dança à noite, não é? (...) Participava de tudo quanto era espetáculo, chegava em Recife eu ia, entende? (professora de educação artística).

As professoras, no decorrer de sua carreira profissional, foram buscando espaços de formação que possibilitassem auxílio, apoio, aprendizagem e troca contínua de experiências para enriquecer o seu trabalho pedagógico e enfrentar os desafios da prática e do cotidiano escolar. Elas mesmas ainda apontaram outras atuações profissionais como pontos importantes que contribuíram em suas formações. Uma citou vários exemplos em seu depoimento das diversas experiências adquiridas em sua trajetória e indicou a problemática da ausência de profissionais na escola com as mudanças de currículo e como a escola tentava solucionar esses problemas. Através de seus depoimentos identificamos que além do professor enfrentar os desafios de seu próprio campo de formação na prática profissional, ele precisava vestir-se conforme um “camaleão”, pois dependendo da necessidade que a escola enfrentava para dar funcionamento e viabilizar suas atividades cotidianas, a adequação às situações era uma necessidade que se fazia urgente.

3. Alocação dos professores para o ensino de arte

Ao entrevistar a professora que foi diretora do colégio, no período estudado, nos disse ter sido convidada pelo governador na época a assumir a direção dando todas as condições de trabalho para assumir o cargo. Assim:

(...) Eu escolhi a vice-diretora e escolhi também os professores. Todas as pessoas que eu mandei a relação pra ele, ele nomeou. (...) esses professores, em grande parte, todos eles com Licenciatura. (...) Alguns faziam parte do quadro do Estado e outros eu levei aqui da Universidade (UNICAP). (...) Foram nomeados e depois eles prestaram concurso e ficaram como funcionários do Estado (ex-diretora).

Como as professoras, de música e educação artística dessa escola, tinham a formação em Pedagogia e trabalhavam anteriormente na DECA, por indicação da própria DECA e solicitação da direção da escola elas assumiram a docência das disciplinas referidas. De um lado, se direcionarmos a formação específica estritamente ao nível acadêmico e superior, podemos afirmar que as professoras não tinham formação específica em arte. Por outro lado, se essa formação não se limita ao nível acadêmico e superior e compartilha da reflexão desenvolvida por Tardif (2000, 2005) de que a formação de um professor e a construção do seu saber é um saber temporal e social, não podemos afirmar a inexistência absoluta de formação das professoras no campo. Ainda mais quando identificamos em suas trajetórias as diversas experiências vividas na família, nos espaços de trabalho e nos espaços de formação que elas freqüentaram. Além disso, as redes de relações construídas e estabelecidas em suas trajetórias individuais proporcionaram a abertura de caminhos e indicações para o desenvolvimento de uma atividade profissional relacionada ao campo da arte, especificamente, na escola. Embora a plasticidade da vida tenha direcionado os caminhos para uma atividade profissional diferenciada das expectativas profissionais de origem, das professoras, a formação adquirida ao longo da vida facilitou a definição da docência em arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Outro dado a ser destacado é que no período não existiam cursos de formação de professor de arte no Brasil, exceto os intensivos de arte-educação promovidos pela Escolinha de Arte no Brasil, no Rio de Janeiro. Algumas questões, no entanto, se põem em destaque. Quais diferenças e/ou semelhanças existem no ensino de uma disciplina escolar quando há formação ou não do docente na área específica? Não ter uma formação superior na área de conhecimento em que o docente atua deixa

a desejar o ensino? O que garante a qualificação do ensino de um saber escolar? É possível e preciso uniformizar o ensino de qualquer saber escolar? São questões que abrem outras possibilidades de investigação.

ⁱ Bourdieu denomina “campo” o espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o locus onde se trava uma luta concorrencial entre atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Bourdieu considera a sociedade como um todo o “campo” mais geral, porém no interior desse “campo” existem “subcampos”. O campo é um microcosmo no interior do macrocosmo. Juntamente com o capital acadêmico e científico, o campo artístico é dos mais autônomos. Todo campo possui regras específicas, valores, consensos. Dentro desta perspectiva se resolve o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado (BOURDIEU, 1983). Para um aprofundamento ver também Nogueira (2006, 2007).

ⁱⁱ Todos os depoimentos apresentados neste texto foram coletados entre fevereiro e março de 2008.

ⁱⁱⁱ Uma história desse lugar e de outros lugares de formação do professor, as atividades que desenvolveram e o público que atingiram em suas trajetórias foram investigados em nosso estudo de Mestrado. Ver Silva (2004). Para um estudo mais aprofundado sobre a DECA, ver Cavalcanti (1986) e Moser (1988).

^{iv} O espaço nasceu como uma divisão. Com o decorrer do tempo ele passou a ser chamado de departamento de extensão cultural e artística ou departamento de cultura, por isso o uso do masculino.

^v Paulista é um município que fica aproximadamente 20 km de Recife. No meio de transporte abordado pela professora é provável que a locomoção chegasse a 40 ou 50 minutos até o centro da cidade, nesse período. Após esse percurso, seu tempo de caminhada até o local da aula devia durar em torno de 15 ou 20 minutos.

Autoras: Maria Betânia e Silva. Licenciada em Educação Artística. Mestre em Educação pela UFPE. Doutoranda em Educação pela UFMG. Bolsista da CAPES.
Ana Maria de Oliveira Galvão. Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Pesquisadora do CNPq.

Referências Bibliográficas:

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. *DECA*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1986.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995, p.93-114.
- MOSER, Joana Siqueira. *Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte*. 1988. Monografia (Especialização em Artes Plásticas). Recife: UFPE, 1988.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e LAMPERT, Jocielle. *Revisitando os saberes para o exercício da docência: a formação inicial do professor em artes visuais*. In MEDEIROS, Maria Beatriz de (org). *Arte em Pesquisa: especificidades*. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte na Universidade de Brasília, 2004, v.2, p.141-147.
- SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, n.13, p.5-24.
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

RETOMANDO A EXPERIÊNCIA FORMATIVA PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

RETOMANDO LA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTES VISUALES

COELHO, R.C., UFSM/RS

Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil

Resumo

Este texto, recolhido da minha formação em doutoramento, tem como objetivo repensar uma experiência vivida com pesquisa narrativa e colaborativa, para pensar as bases da formação de professores e professoras de artes visuais e a influência da cultura popular na formação docente.

Palavras chave: Formação; professores, pesquisa; artes.

Resumen

El texto, proveniente de mi formación doctoral, tiene como objetivo repensar una experiencia vivida con investigación narrativa y colaborativa, para pensar las bases de la formación de profesores y profesoras en artes visuales y la influencia de la cultura popular en la formación docente.

Palabras clave: Formación; profesores; investigación; artes

Narrando uma experiência: o processo de pesquisa como aprendizagem

Neste texto conto a experiência da minha participação em um grupo de pesquisa coordenado por Fernando Hernández, no programa de doutorado “Enseñanza y aprendizaje de la cultura visual”, no biênio 2002-2004, na Universidade de Barcelona.

Como problema, buscávamos a influência da cultura popular na formação docente, numa perspectiva narrativa. Este estudo narrativo, pretendia superar as formas generalistas de pesquisar em educação. Não se buscou fazer uso de teorias para generalizar práticas e sim, interpretar, isto é, buscar o significado da experiência de cada docente e as relações de sua trajetória

pessoal em seu modo de atuar no mundo e no que isto caracterizava sua prática em sala de aula.

A identidade, entendida até agora como construção fixa, coerente com uma visão de sujeito centrado e bipolarizado não nos serve mais hoje. Considero que efetivamente estamos enfrentando novos tipos de racionalidade, sociabilidade e afetividade e novas necessidades sociais e coletivas estão surgindo, novas concepções de sujeito nas sociedades complexas e múltiplas que estamos imersos. Isto tem consequências nas formas de pesquisar, nas noções e compreensões do processo de socialização e nas mediações deste processo.

Este trabalho se deu na direção de perguntar/ responder, o que caracteriza a pesquisa, concebendo o conhecimento como compreensão de um mundo mediatizado pelas construções simbólicas.

Nesta busca de mediações simbólicas, vamos buscar o papel da cultura popular de tipo visual na formação de cada uma das/os professoras/os. O conceito de experiência, retomado de Dewey é fundamental, e é da experiência vivida narrada pelos sujeitos colaboradores dessa pesquisa que este trabalho se construiu de modo colaborativo e polivocal.

O enfoque autobiográfico adotado nesta pesquisa de caráter polivocal e colaborativo se caracterizou por alguns princípios que foram:

- as vozes de investigador e sujeito se mesclam e o sujeito investigado é aquela que valida o texto, participando e debatendo as interpretações.
- o grupo de pesquisa troca seus textos, suas dúvidas, seus problemas, colaborativamente, como lugar simbólico de confiança e proteção.
- esse movimento colaborativo muda as relações de poder que se travam nas pesquisas individuais e resultam em textos prescritivos.

A pesquisa narrativa, foi tratada neste trabalho, como uma problemática epistemológica, um modo de entender o conhecimento, uma posição frente a ciência, indo além de mero método de investigação. Parte-se do princípio de que contar histórias é uma forma de conhecimento e que os sujeitos se constroem contando e ouvindo histórias. (BRUNNER, 1991) O pesquisador constrói sentido da experiência narrada.

O conhecimento como construção dialógica entre sujeitos supõe uma postura ética, que não pode deixar espaço para o uso do poder entre os

sujeitos. Esse deverá se dar em um espaço relacional, de acordos e negociações. A fronteira entre uma relação profissional e pessoal é tênue, o terreno é movediço, pois estamos travando uma relação com intimidades pessoais.

Como dizem Measor e Sikes (2004) os biógrafos trabalham em um “tono de intimidad” e isto origina problemas éticos mais específicos nesta forma de investigar. Por isto que, na pesquisa narrativa, questões como o primeiro contato com o sujeito informante tem implicações que em outras formas de conceber a pesquisa, isto é dado como secundário ou como fato corrente.

Para esta pesquisa tínhamos como instrumentos, dados recolhidos no campo, relatos, entrevistas, documentos, observação de aula, o diário de campo. E com este material, interpreto e, para compreender me coloco em relação, me comparo com o que diz de si minha colaboradora, me recrio em sua verdade recriada.

Meu processo

Rezei, de verdade, para que pudesse esquecer-me por completo, de que algum dia já tivesse existido septos, limitações, tabiques, preconceitos, a respeito de normas, modas, tendências, escolas literárias, doutrinas, conceitos, atualidades e tradições- no tempo e no espaço. Isso, por que: na panela do pobre, tudo é tempero.

(Carta de João Guimarães Rosa a João Condé, revelando segredos de Sagarana *In*: Sagarana, ed. Nova Fronteira, 1984, 28 edição).

Ao escrever meu processo como investigadora e escrever a experiência contada em forma de relato, lembro-me desta carta de Guimarães Rosa à João Condé, em resposta a seu pedido de que escrevesse seu processo de criação do texto Sagarana. O desejo deste homem, de esquecer tudo que pede em suas rezas é que permitem fazer de seus experimentos linguísticos, de sua inventividade um renovador da ficção brasileira, um grande e peculiar escritor.

Não posso pedir ou querer o mesmo, pois este relato é uma forma de investigação e sem nenhuma pretensão, volto a seus textos para aprender, para pensar sobre como ele escreveu, de modo brilhante e elegante, a partir de

sua vivência com vaqueiros, homens de sua terra, e certamente dos relatos que ouviu quando menino, das canções, da busca em suas memórias.

E eu, com a rigidez de uma escritura acadêmica aprendida, volto a literatura, para me soltar, para escrever a experiência contada por uma professora, amalgamada com a minha experiência, de modo a contar uma história que possa gerar conhecimento nos possíveis leitores e leitoras da área da educação, da ciência social, da pesquisa.

A medida que ouço as histórias da professora, minha colaboradora nessa pesquisa, suas experiências, como narra suas memórias, como recria sua vida, e da observação participativa em sua classe, vou tecendo uma série de relações, de pontos de intersecção, entre os elementos biográficos, seu contexto narrado, suas práticas pedagógicas, a teoria e a metodologia narrativa e inevitavelmente com minha vida pessoal e profissional.

Para compreender seus elementos biográficos, necessito entender o contexto espanhol da época, no caso a Espanha franquista. Começo a pesquisar, perguntar, ouvir histórias de pessoas que viveram aquele período. Com o diário de campo, ando de bibliotecas, livrarias, passando sempre pela internet e cinema da época. Vou em busca também de exemplares dos gibis escolhidos por esta professora como artefato cultural que lhe marcou na infância. Como posso, mergulho nestes tempos escuros e tristes da Espanha franquista e do Brasil em ditadura militar, como a maior parte do continente sul americano. As relações começam a se dar, suas histórias relembram histórias minhas, suas experiências são mais próximas das minhas do que eu poderia pensar.

Neste estudo usamos o conceito de cultura popular na perspectiva da concepção neo-gramsciana que interpreta a cultura popular como um dos espaços de luta por hegemonia na sociedade de classes. Cultura popular é aqui um conceito político, que promove possibilidades de resistência ou incorporação de valores intelectuais e morais na construção de subjetividades.

Os textos de tipo misto, visuais e narrativos desempenham um papel constitutivo na construção de identidades, mediadores de empatias e repulsas, de identificação e negação na construção dos sujeitos, isto é no processo de subjetivação.

E esta construção, me leva a pensar no meu processo como investigadora, como professora, no papel da cultura popular na minha construção subjetiva, no concreto das mediações nas construções humanas e como cada um escreve e pensa suas vidas, influenciada pela infinidade de textos, signos que nos circundam, que são de diferentes âmbitos, pessoais, familiares, contextuais.

Agora me pergunto, o que aprendi deste processo? o que foi para mim esta experiência que agora retomo? o que trago dessa experiência para minha atuação hoje, como formadora de professores e professoras de artes visuais?

Uma ocorrência concreta e imediata é que a aprendizagem torna-se significativa, quando nos toca e transforma, entendida como um processo pessoal e intimista, na relação dialógica com os discursos que travamos. Ampliar esses discursos, relacionar a experiência vivida e as mediações acadêmicas, os discursos científicos e os discursos do senso comum, as múltiplas mediações simbólicas, discursivas da cultura popular com nossas memórias de infância, e nossos projetos de ser professores e professoras é muito mais que aprender um ofício, é nos construirmos como sujeitos contextualizados e atuantes, portanto reponsáveis.

A formação de professores nessa perspectiva relacional, colaborativa, performática e crítica carrega consigo uma perspectiva epistemológica, tal qual a concepção de que ser professor e professora não é simplesmente transmitir conteúdos, mas sua finalidade tem caráter moral, de formação de sujeitos e assim, um forte compromisso político: a compreensão das versões de realidade que coexistem e lutam entre si para tornarem-se versões “universais” ou naturalizadas.

Como nos dizem Efland, Freedman e Stuhr (2003 p.124), ao defenderem a finalidade da educação em arte como “construção da realidade” argumentam que “grande parte da realidade é pura construção social: o dinheiro, o casamento, as funções de gênero, os sistemas econômicos, a pobreza, os sistemas jurídicos, o racismo, os governos, as humanidades e as artes.” Desde aí, podemos nos perguntar: a perspectiva da formação de professores como aprendizagem de técnicas e metodologias, revestida de profundo conhecedor das disciplinas para o qual se preparava e com uma

postura de neutralidade e distanciamento da vida, seja a sua ou a dos sujeitos aprendizes é uma versão que condiz com o mundo contemporâneo?

O contexto contemporâneo, aliado a novos estudos, como os estudos de cultura visual em uma perspectiva pós-estruturalista, nos permite repensar os conhecimentos acumulados, as construções discursivas e criá-los sob novas perspectivas, novos olhares, novas dimensões. Nesse sentido, vivemos uma situação interessante e desafiadora, tanto para a pesquisa como para a práxis escolar e na formação de professores e professoras. A abertura de perspectivas nos exige fugir de posições prescritivas e assim, inventarmos novas formas de atuar, imaginarmos novos modos de fazer, desconstruindo versões de verdade e construindo novas formas de ser e pensar.

As evidências da superficialidade e da falta de resultados de concepções administrativas e prescritivas nos leva a pensar numa perspectiva de formação e pesquisa em artes que invista nas relações pessoais e subjetivas. Penso que também, essa perspectiva pode contribuir para a construção de um olhar investigativo e sensível para o outro e na construção de relações de poder mais horizontais.

Uma visão ampliada e contextual da formação profissional e da pesquisa com professores e professoras que leve em conta as experiências e sensibilidades, que são forjadas na vida social, é um caminho que exige pesquisas que devem ir na contracorrente das posições prescritivas.

Na particularidade de formação em artes visuais, compreender os textos da cultura popular como carregadores de versões de como ser e sentir, que permitem abordar temas importantes como representações de gênero, etnias, classe e outros.

Para terminar, quero dizer que há uma tênue fronteira nessa forma de investigar e de ação formativa que requer estarmos em permanente vigilância. Essa é uma empreitada que exige uma postura ética e estética no tratamento dos dados, pois nesse caso, os dados são narrações de experiências. Mas essas questões, apesar de sua enorme relevância, são assunto para um novo texto.

Referências

BRUNER, J. **Actos del significado más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza, 1991.

BUT, R. ET AL. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. In Goodson. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

CLANDINI, D.J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2000.

EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K.; STUHR, S. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

GOODSON, I. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007

MEARSON, L.; SIKES, P. Una Visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. In Goodson. I. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

Roseane Martins Coelho é licenciada em Artes Plásticas, mestre em Educação pela UFSC e doutora em Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidade de Barcelona. Bolsista CAPES para Doutorado Pleno no Exterior, 2002-2006. Foi professora do ensino fundamental no Magistério Público do Estado de Santa Catarina. Atualmente é Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPAEC.

“SEGUNDO TEMPO”:

Investigando os estudantes do curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPB com Graduação e Pós-Graduação.

“SEGUNDO TIEMPO”:

La investigación del curso de la Licenciatura en Artes Visuales de la UFPB con graduación y postgrado

NASCIMENTO, E.A

Professor do Departamento de Artes Visuais da UFPB
Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais
(GPEAV/DAV/UFPB)

NORMANTON, C. F.

Estudante da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB
Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)
Universidade Federal da Paraíba - Brasil

Resumo: *Este texto apresenta uma reflexão sobre a pesquisa “SEGUNDO TEMPO: Investigando os estudantes do curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPB com Graduação e Pós-Graduação”. Está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB). Surgiu a partir do grande percentual de alunos, já graduados, da Licenciatura em Artes visuais da UFPB, que procuram o curso como uma segunda opção para a graduação. Neste artigo, buscamos explicar os caminhos que desejamos percorrer e quais os meios que utilizaremos para realizar a atual pesquisa, de modo a responder aos questionamentos desencadeados.*

Palavras chave – Pós- graduação, Pesquisa, Graduação, Formação

Resumen: *Este documento presenta una reflexión sobre la pesquisa “SEGUNDO TIEMPO: la investigación con los estudiantes del curso de la Licenciatura en Artes Visuales de la UFPB con graduación y postgrado. El Grupo de Pesquisa en Educación de las Artes Visuales (GPEAV/DAV/UFPB) es lo responsable por su realización. Es motivada por la gran porcentaje de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la UFPB, ya graduados, que buscan el curso como una segunda opción para La graduación. En este artículo, tratamos de explicar las sendas que deseamos seguir y cuales los medios utilizados para realizar la actual investigación, con el fin de responder las preguntas desencadenadas.*

Palavras chave – Postgrado, Pesquisa, Graduación, Formación.

Subjetividades e Fazeres Femininos no Ensino de Arte – as Professoras de Arte no Cariri Cearense: formação e práticas

Las Subjetividades y las Prácticas Femeninas en la Enseñanza del Arte – las profesoras de Arte en el Cariri Cearense: la formación y la práctica

Área Temática: Metodologia de Pesquisa e Ensino em Arte

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações iniciais de investigação em doutorado acerca da formação e das práticas das mulheres professoras de artes no Cariri Cearense, tomando como base relatos de entrevistas realizadas com professoras de artes das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Juazeiro do Norte/Ceará. A presente comunicação tem o apoio teórico de leituras feitas nas obras de Ana Mae Barbosa, Lúcia Pimentel, Fernando Hernández, entre outros. Pretende-se não só apresentar questões, mas refletir e buscar superações de elementos óbices para o ensino de arte na região.

Palavras-chave: Formação de Professores, Professoras de Arte, Ensino de Arte, Práticas Pedagógicas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunas consideraciones iniciales de investigación en doctorado sobre la formación y las prácticas de las mujeres profesoras de las artes en Cariri Cearense, basándose en los informes de las entrevistas con los maestros de las artes de las escuelas primarias en la ciudad de Juazeiro Norte/Ceará. Esta comunicación es apoyada por las lecturas teóricas de las obras de Ana Mae Barbosa, Lúcia Pimentel, Fernando Hernández, entre otros. El objetivo no es sólo presentar cuestiones, sino que reflejan los obstáculos y buscar superar los elementos óbices de la educación artística en la región.

Palabras clave: formación de docentes, profesores de Arte, Educación Artística, las prácticas de enseñanza

BRITO, S. M. F.
Professora Efetiva da Universidade Regional do Cariri - URCA
Doutoranda do Curso de Doutorado em Artes Visuais
Universidade de Sevilla/Espanha

Introdução

Representando uma importante mudança no cenário educacional brasileiro, as conquistas expressadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema

de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Simbolizando a marca de uma grande luta empreendida por diversos profissionais e setores a esse campo relacionados, podemos colocar enquanto destaque: a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, Fundada em setembro de 1987. É o órgão de representação nacional das Associações Estaduais, Regionais e Municipais dos profissionais de Arte/Educação e tem, dentre seus objetivos, “o fortalecimento e valorização do Ensino de Artes em busca de uma educação com identidade social e cultural brasileira”. Surgida num momento político marcante do Brasil, nos anos de pós-ditadura.

Partindo dessa perspectiva, das questões de cunho legal e das conquistas dos arte/educadores, busco em nossa região, Cariri Cearense, conhecer e analisar a prática pedagógica e a formação das professoras de arte dessa região. Com um desafio de melhor compreender a presença da mulher professora nessa área de conhecimento na referida região. O foco da minha investigação é o Triângulo CRAJUBAR, onde ficam localizadas as maiores cidades do Cariri: Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. A Universidade Regional do Cariri tem sua sede nesse triângulo de municípios e a cidade de Barbalha é onde fica localizada a Escola de Artes da URCA.

No entanto apresentarei nesse trabalho uma coleta de informações preliminares, de investigação ainda em processo em doutorado, iniciando aqui com a apresentação da entrevistada; seu perfil e a entrevista. Essa entrevista está transcrita sem cortes. Em seguida faço uma breve análise da fala da entrevistada. Na conclusão faço uma breve reflexão das informações investigadas até o momento donde organizo novas questões.

A Entrevistada: seu perfil

A Professora que tomo como aporte para esse trabalho é uma professora aprovada em concurso público no ano de 2004 para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola que leciona é uma escola pública do município de Juazeiro do Norte/Ceará. Cursou a Licenciatura em letras, e tem pós-graduação em Língua Portuguesa e Arte/educação, curso

esse oferecido pela Universidade Regional do Cariri. Vale ressaltar, que esse curso tem um binômio por ser um ponto de encontro de duas áreas que se encontram com conteúdos entrelaçados. Essa pós-graduação acontece em 14 módulos, sendo um módulo por mês, geralmente são 30 horas de estudos. Como é um curso com um binômio Língua Portuguesa e Arte/Educação, ofertado pelo Departamento de Línguas e Literatura, possui a seguinte estrutura: 9 disciplinas de Língua Portuguesa e 5 disciplinas de Artes.

Nossa entrevistada tem 15 anos de serviços todos dedicados às séries iniciais do ensino fundamental. É uma professora polivalente, trabalha com todas as disciplinas, e ao longo desses 15 anos dedicados a educação, afirma ter feito apenas dois estudos, que ela chamou de cursos, oferecidos pelo órgão municipal, que é a mantenedora/gestora da educação no município de Juazeiro do Norte, a Secretaria de Educação.

Com a palavra: os sujeitos

Tendo como um dos objetivos da minha investigação analisar os elementos presentes na formação dos professores de Artes, possibilitando reflexões para a identificação dos fatores favoráveis andamento dos trabalhos na área, entendo que é procedimento cabível a compreensão da chamada realidade escolar, ou do cotidiano das escolas públicas municipais do espaço considerado: Juazeiro do Norte – CE. Com essa finalidade é considerado enquanto procedimento de abordagem, a análise dos posicionamentos, posturas e compreensões dos sujeitos envolvidos mais diretamente nessa dimensão, o que pode ser depreendido nas falas das professoras.

Assim, trago a fala de uma professora, alvo da investigação, sobre o que ela compreende por arte, e ela se expressa:

Historicamente a arte foi criada e vivida para os ricos. Por isso tal ingenuidade da maioria da população sobre a Arte. Falta formação e informação. A maioria das pessoas não sabe o que é arte e sua importância na vida, inclusive eu.

Aprendi que as coisas que são belas posso chamar arte, mas sei que esse conceito está equivocado e preciso ir além, pois arte não é somente aquilo que nos agrada ou aquilo que é belo.

Sobre a sua prática pedagógica nas suas aulas de arte, diz:

Não posso falar em prática sem primeiro lembrar que tenho que ter um saber pedagógico. Para ensinar alguma coisa é preciso que você saiba fazer essa coisa. A minha formação não contempla tantos saberes em arte e não temos um acompanhamento pedagógico que nos auxilie.

O que ensino nas aulas de arte é o que aprendi no curso que fiz de pós-graduação em Língua Portuguesa e Arte/Educação. Infelizmente a secretaria de educação aqui do município de Juazeiro do Norte, ao longo desses anos que trabalho com arte, ofereceu 2 cursos e de curta duração. Mesmo conhecendo a obrigatoriedade contida na LDB 9.394/96 da Arte na escola, não nos é oferecida condições de estudo, preparação para uma prática diferente. O que faço nas minhas aulas é seguir o que aprendi quando era aluna.

O tempo é outro fator que atrapalha, é escasso, como também a falta de material, mas busco planejar de acordo com o que dispomos de material didático que temos na escola e os meus em particular. Procuo trabalhar com textos e com materiais práticos, pintamos, lemos imagens relacionadas aos temas em estudo, faço exposição dos trabalhos dos alunos.

Estudo com os meus alunos artistas locais e outros que pesquiso na internet.

Tratando das questões abordadas, entendo que é mister também abordarmos o item avaliação. A questão é relevante notadamente quando nos deparamos com o problema da aplicação de notas enquanto atribuição destinada aos (as) professores (as). Quanto a esse assunto, ela nos diz:

Essas atividades que eu faço não são por fazer, tem várias questões envolvidas e uma delas diz respeito a avaliação. Infelizmente tenho que aplicar uma nota e não é fácil. Temos que anotar uma nota para cada aluno em um diário. O diário de classe é um instrumento burocrático de registro de atividades, notas e frequência. Aplico uma nota aos trabalhos que passo, aqueles alunos que capricham um pouco mais ficam com as melhores notas.

Analisando as vozes dos sujeitos

Percebe-se na fala da professora informações que merecem reflexões e uma postura frente às questões suscitadas. O que se observa é sempre uma luta de braços entre o poder público e os profissionais de área de educação, e em particular do ensino de arte. Uma luta pela formação, por bons cursos de formação e continuidade de preparação em exercício na área de formação.

Na busca de organizar um conceito para arte e tentar compreender se a educação em arte é realmente necessária, a professora entrevistada apresenta uma posição reveladora de um conceito confuso que se tem de arte e busca também apresentar uma necessidade de estudo e pesquisa a respeito do tema e da sua função na educação escolar. Percebe-se então a conscientização da importância que há entre teoria e prática, com nos alerta a professora Lúcia Pimentel: “pensar criticamente as relações entre o que está sendo prescrito para ensinar e o que se deve ensinar e tomar decisões sobre o quê e como ensinar” (PIMENTEL, 1999, p. 49).

Na sua fala a professora entrevistada afirma que é necessário saber para fazer, ou seja, não se pode ser professor de arte se não se conhece e/ou experimenta a arte. Sobre esse compromisso é válido analisar posicionamentos sobre a ação pedagógica do professor de arte:

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de arte, a sua prática – teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte para ser professor de arte (Fusari e Ferraz, 1993, p. 49).

Na fala, aqui analisada, é indicativo que se têm preocupações quanto à formação e o planejamento da disciplina, evidenciando também o desejo da arte ter espaço, tempo, organização para que possa vivenciar conhecimentos que já reconhece como necessários para a formação dos seus alunos.

Outro ponto destacado na fala da professora é a avaliação na disciplina de arte, uma questão que merece reflexão, pois, a prática de avaliação em nossas escolas é constantemente alvo de análises, críticas e reformulações. O que observamos na maioria dessas escolas é uma ação avaliativa de medida e/ou controle, em que o professor se encarrega unicamente de classificar aqueles que tiveram resultados “satisfatórios” considerando a prova ou o teste enquanto instrumentos privilegiados para uma espécie de julgamento que objetiva uma eventual aprovação e evolução para a série seguinte.

A partir da fala aqui exposta pode-se perceber que essa ação se constitui uma prática presente no cotidiano escolar. O que vem agregar mais uma série de problemas que se colocam enquanto óbices para o trabalho com a disciplina de arte, como podemos depreender do relato, em que a prática avaliativa da professora se resume a uma ação de medida.

Esses são elementos presentes nas preocupações de vários pesquisadores, onde:

A medida não tem relação inerente ao processo avaliatório e está, logicamente, dele desvinculado [...] assim como a medida o teste também está logicamente desvinculado da avaliação e requer que os indivíduos respondam as tarefas das quais se extrai o produto para estimativa [...] a atribuição de notas é um processo reducionista... (Barbosa, 2005, p.378-379).

Nesse sentido, é válido afirmar que avaliação em arte na educação escolar deve ser repensada e que as práticas avaliativas presentes na fala da professora aqui pesquisada são práticas comuns nas escolas brasileiras como nos alertam autores que tratam dessa questão. (Libâneo, 1994) chama atenção para os equívocos em meio à avaliação que é feita por alguns professores, ora uma avaliação como recompensa e punição, ora uma avaliação somente como instrumento de controle.

Nessa direção, é válida a reflexão organizada por Hernández:

...desde uma perspectiva ampla se entende por avaliação a realização de um conjunto de ações encaminhadas a recolher uma serie de dados entorno a uma pessoa, feito, situação ou fenômeno, com a finalidade de emitir um juízo sobre o mesmo.

Pode-se considerar que este juízo se expressa em função de critérios prévios, que nem sempre ocorrem necessariamente assim, e tem como finalidade recolher informações para estabelecer uma futura tomada de decisões. (Hernández, 1997, p.174)

No entanto, sendo a avaliação uma das partes integrantes do processo do ensino-aprendizagem, essa não deve ser instancia única que acontece desvinculada das outras ações, como se fora algo pontual. A avaliação deve ser vista por todos os professores como um processo que se desenvolve durante o trabalho de atividades dos alunos, vinculado aos objetivos, conteúdos e metodologias que fazem parte da ação pedagógica do professor e da relação dele com os alunos.

Conclusão

Quando o tema é arte, a maioria das pessoas afirma desconhecem o assunto enquanto outras recorrem a conceitos pré-estabelecidos por um pequeno grupo que se autodenomina elite da arte: críticos de arte, artistas e intelectuais.

A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estátuas), que varia de um povo para outro, bem assim como de um indivíduo para outro, é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência. O mesmo se aplica a capacidade ainda mais rara de criar essa sensibilidade onde não existia. A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. (GEERTZ. 1997, p. 165)

É nessa compreensão que busco no diálogo com a professora de arte de uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte/Ceará/Brasil, um

entendimento de como a arte está presente na vida e no cotidiano dos sujeitos da sala de aula, quais os procedimentos e desenvolvimentos teóricos/práticos/metodológicos são vivenciados nos espaços considerados.

Com esses elementos, enquanto componentes, que deram suporte ao relato aqui proposto, foram levantados alguns questionamentos relacionados ao ensino de arte. Assim, novas inquietações foram organizadas, tais como: ação pedagógica do professor, seus conflitos, dificuldades e avanços. Nesse contexto de inquietações, outras questões surgiram, e uma das mais necessárias é sobre a busca da identidade profissional.

Referências

- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FUSARI, M. e FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilla: Morón, 1997.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTEL, L. G. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1999.

Currículo Resumido

Sislândia Maria Ferreira Brito: Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutoranda em Artes Visuais da Universidade de Sevilla/Espanha. Pesquisadora do Grupo Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GEPEACC/URCA/CNPq. Artigos publicados em Revistas e Congressos Nacionais e Internacionais sobre: O Ensino de Arte no Cariri Cearense.

TEATRO DO OPRIMIDO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

TEATRO DEL OPRIMIDO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EL TEATRO

CANDA, C.N.

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO

O Objeto desta pesquisa de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, consiste na busca de uma dimensão estética para o curso de Licenciatura em Teatro desta instituição, através da metodologia do Teatro do Oprimido. Para esta discussão, emerge um importante questionamento: qual a contribuição do Teatro do Oprimido no processo de integração entre a apreciação estética e a participação política de estudantes de Licenciatura em Teatro? Pretende-se construir uma reflexão acerca da prática teatral e a abordagem teórica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, enquanto perspectiva para a formação inicial do professor de teatro.

Palavras-chaves: Teatro - Oprimido- formação docente.

RESUMEN

El objeto de esta investigación doctoral en el desarrollo en Programa de Posgrado en Artes Escénicas, la Escuela de Teatro, Universidad Federal de Bahía, es en la búsqueda de una dimension estética y política para el curso grado en el teatro la vía de la metodología del Teatro del Oprimido. Para esto discusión, surge una cuestión importante: que contribuye el Teatro del Oprimido en el proceso de integración entre evaluación la estetica y política participación de estudiantes de la graduado en Teatro. Esto construcción de la reflexión acerca de la práctica el teatro y enfoque teórico del Teatro del Oprimido, Augusto Boal, mientras perspectiva de la formación del profesor del teatro.

Palabras clave: Teatro, oprimido, formación de el profesor.

1 Em jogo: o arsenal do Teatro do Oprimido

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a inclusão dos conteúdos políticos e da metodologia de jogos teatrais do Teatro do Oprimido¹, enquanto ação cultural significativa para o processo formativo do professor de teatro. Assim, ao tratar sobre os aspectos metodológicos inerentes ao curso de Licenciatura em Teatro, reforça-se a necessidade de promoção de uma formação que dê conta dos aspectos estéticos e políticos na atuação docente.

Nessa perspectiva, consideramos que os exercícios do Teatro do Oprimido proporcionam ao educador uma visão ampliada em relação à sociedade, bem como a “desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia-a-dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2005, p. 16). Partiremos do seguinte questionamento: qual a contribuição do Teatro do Oprimido para a formação do professor de teatro? Assim, traçaremos uma breve discussão baseada na leitura estética, na criatividade e na participação coletiva no exercício docente.

No conjunto das propostas do Teatro do Oprimido, Boal sistematizou séries de exercícios e jogos, que sob a experimentação pelos componentes do Centro de Teatro do Oprimido vêm sendo disseminadas nas regiões brasileiras e em diversos países do mundo. Tais exercícios oferecem o desenvolvimento da técnica teatral de grupos de atores e não-atores, auxiliando no trabalho de formação política e estética de diferentes sujeitos que participam de ações artísticas do Teatro do Oprimido.

Este constitui-se, portanto, em um arsenal teatral que estimula a atuação efetiva do espectador da obra teatral apresentada, em consonância com as ações de busca por resoluções viáveis, por meio do diálogo, para as questões de opressão e injustiça social. Além disso, os jogos que compoem o Teatro do Oprimido têm por finalidade aguçar a imaginação, os sentidos e a capacidade de ver a realidade e posicionar-se diante dela, de forma diferente, mais política e propositiva. Nesse sentido, é correto afirmar que

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral (...) continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade (DESGRANGES, 2006, p. 77).

Nessa perspectiva apontada pelo autor, Boal propõe que, além do estímulo à reflexão do espectador, este possa ter um espaço coletivo de decisão e de autonomia, diante da situação de opressão apresentada. Ao tomar a palavra ou a ação dramática, os *espect-atores* (sujeitos que assistem e atuam ativamente da cena teatral) passam a perceber que toda forma de opressão é passível de superação e apresentam um conjunto de estratégias de ação para a tomada de decisão contra as formas de opressão explicitadas em cena.

Considerando que o termo teatro origina-se do vocábulo *théatron* que significa o "lugar onde se vê", compreendemos que a obra teatral favorece à ampliação do olhar e de atribuição de sentido à contemplação. Com base nisso, salientamos que os jogos de imagem projetada consistem no princípio de leitura das relações sociais, implicando no ver a realidade proposta pelo corpo de um participante do jogo teatral, sem sons e palavras, em visualizar os significados desta imagem, e em modificar substancialmente o que se apresenta corporalmente. Entende-se por imagem projetada a capacidade estética de atribuição de significados ao que está sendo visto/observado/transmitido. Ler a imagem é atribuir sentido a ela, conferindo, de acordo com autores como Eco (1996) e Pareyson (1984), um valor estético e significativo à realidade. Partindo deste pressuposto, compreendemos que o ver, interpretar e o agir simbolicamente através do corpo representam ações de leitura crítica da realidade, que implicam no incentivo a uma atuação gestual que modifique a ação inicial dos colegas, através do seu corpo, recriando novos elementos para novas leiturasⁱⁱ. Desse modo, esta metodologia é concebida como preparação para a atuação no palco e na vida, em uma perspectiva estética, provocativa, questionadora e, conseqüentemente, política.

Assim, o Teatro do Oprimido traz o sentido de leitura de mundo, e de transformação da realidade, por meio de estratégias estéticas e de intervenção política, apresentando-se como uma metáfora teatral, que pode ser recriada na vida social de cada sujeito presente na platéia, conforme constatamos nesta reflexão: "O Teatro do Oprimido pretende, dessa maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena" (DESGRANGES, 2006, p. 70). Do mesmo modo, Boal enfatiza o caráter revolucionário do Teatro do Oprimido, não

simplesmente na ação dramática, e sim, por esta representar uma metáfora para o ato social dos participantes, afirmando que

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da revolução. A verdade é que o espectador-ator não pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. Enquanto ensaia jogar uma bomba no espaço cênico, está concretamente ensaiando como se joga uma bomba; quando tenta organizar uma greve, está concretamente organizando uma greve. Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta. (BOAL, 2005, p. 215).

Partindo desse pressuposto, o Teatro do Oprimido pode ser concebido como um poderoso instrumento de formação docente, pois promove a ampliação da autonomia, reflexão política e criação estética de estudantes de Licenciatura em Teatroⁱⁱⁱ, derivando em uma formação mais consistente, não se restringindo somente aos aspectos técnicos de métodos de aprendizagem escolar. Trata-se de uma formação do educador que integre a identidade cultural do país à reflexão sobre as possibilidades de atuação, tendo em vista a mudança das relações abusivas de poder, expressas nas diferentes formas de exclusão social e opressão política (GADOTTI, 2004).

Ao falar, portanto, de um teatro que se efetive com aqueles que sofrem determinada opressão, Boal está tratando também de um tipo de educação popular, em contraposição a uma educação bancária (FREIRE, 1996), conservadora dos modos de relação social sedimentados historicamente e culturalmente. Trata-se de uma educação voltada para os anseios daqueles que lutam contra a opressão de desejos e de diferentes expectativas de vida.

Os públicos populares estão sobretudo interessados em experimentar, ensaiar, e se chateiam com a apresentação de espetáculos fechados. Nesses casos, tentam dialogar com os atores em ação, interromper a história, pedir explicações sem esperar "educadamente" que o espetáculo termine. Ao contrário da educação burguesa, a educação popular ajuda e estimula o espectador a fazer perguntas, a dialogar, a participar. (BOAL, 2005, p. 216).

Este tipo de posicionamento requer uma postura acolhedora e, ao mesmo tempo, desafiadora do educador, no sentido de provocar a ação e a participação dos praticantes do evento teatral. Numa perspectiva de educação popular, o professor de teatro, a todo tempo em sua práxis artístico-pedagógica, se depara com constantes situações que dependerão do seu posicionamento ético e político em relação à arte e ao processo educativo desenvolvido. Dessa forma, será

exigido do educador um permanente questionamento acerca da relação deste teatro com a sociedade contemporânea. Assim, o espaço reservado à atuação ao Teatro do Oprimido será, por ser artístico e político, revelador de diversas práticas sociais e dimensões estéticas da sociedade. Necessita-se, portanto, de uma formação docente que garanta tanto o engajamento e a predisposição (DESGRANGES, 2006) para trabalhar e aprofundar as temáticas abordadas, quanto aos procedimentos práticos propostos no arsenal do Teatro do Oprimido.

2 O ápice da cena: o educador e a sua atuação com o Teatro do Oprimido

Neste tópico, focaremos a importância de jogos teatrais enquanto preparação do educador de teatro para a ampliação das construções sociais sobre a educação, o ser humano e o mundo. De acordo com Koudela (1991), estes jogos exercem grande influência na ação do participante de teatro, uma vez que mobiliza diversas dimensões humanas e possibilitam uma postura mais coletiva, criativa e propositiva em relação à humanidade. Com base nesta prerrogativa, Viola Spolin considera que:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si. (...) As habilidades são construídas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogador tem a oferecer - é este exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1998, p. 4).

Compreendemos, então, esta abertura do participante à recepção proferida por Spolin como um momento propício a uma aprendizagem sobre as próprias potencialidades e o papel enquanto sujeito social. No caso do educador de teatro, ao atuar de um processo cênico baseado em jogos de expressão, pode-se perceber uma participação mais plena, repleta de proposições e de pensamento criativo.

Desse modo, analisaremos alguns elementos que fundamentam a prática de jogos e técnicas do Teatro do Oprimido que podem favorecer a ampliação do olhar do educador sobre sua atuação política na sociedade. Assim, trataremos de algumas categorias de atividades sistematizadas por Boal, por meio da compreensão da necessidade de humanizar a humanidade, ao verificar que os

processos de anestesia social^{iv} têm contribuído negativamente para o desenvolvimento pleno das dimensões cognitivas, psicomotoras, afetivas e socioculturais dos sujeitos sociais.

Desse modo, Boal organizou cerca de 500 jogos teatrais e exercícios de encenação, que buscam sensibilizar o corpo e a mente do sujeito, com vistas a possibilitar uma vivência e atuação mais sensível no contexto social. Assim,

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, ouvimos e vemos segundo nossa especificidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. (...) Para que o corpo seja capaz de emitir e receber mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (BOAL, 2005, p. 89).

Reforçamos que esta metodologia de jogos e exercícios deve ser compreendida como uma estrutura de uma formação política e estética, sem fragmentação, conforme declara Ingrid Koudela:

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura. (KOUDELA, 1992, p. 19).

Diante do exposto, afirmamos que os inúmeros jogos deste arsenal podem influenciar favoravelmente a formação do professor de teatro, no sentido de possibilitá-lo um contato mais intenso com o seu corpo, seus sentidos e sua memória emotiva, de modo a oportunizar este tipo de experiência estética no espaço educativo escolar. Segundo Riomar Lopes da Silva (2005), o trabalho com o Teatro do Oprimido na formação docente pode assegurar um tipo de educação mais plena, favorecendo à ampliação das demandas educativas em sala de aula.

Nesse sentido, reforçamos que o Teatro do Oprimido revela as necessidades de uma atuação mais ética e crítica no sentido de aguçar uma leitura enriquecida sensorialmente sobre a imagem e sobre as relações sociais, de forma a identificar, se posicionar e atuar contra as infinitas configurações entre opressores e oprimidos. Além disso, o envolvimento em jogos teatrais possibilita o rompimento com a passividade e a abertura para uma forma de diálogo mais comprometido politicamente com o desenvolvimento social, sendo esta uma significativa perspectiva do trabalho de formação inicial de professores.

3 Algumas considerações em contrução

No bojo das reflexões sobre a formação inicial de professores, pode-se considerar que o Teatro do Oprimido pode ser concebido como uma importante metodologia de ensino de teatro, na medida em que oferece uma gama de conhecimentos e práticas que favorecem o desenvolvimento integral de adolescentes e crianças. O educador é o principal responsável por esta formação, no espaço escolar. Isto denota que a sua formação deve perpassar pelo envolvimento pleno em atividades que instiguem a sua capacidade imaginativa e que, ao mesmo tempo, promovam ações criativas e uma postura mais inquietante e crítica sobre as formas de opressão sedimentadas na sociedade.

O educador é considerado como um sujeito provocador de reflexões e de práticas encontradas na escola e na comunidade, sendo um importante agente no estímulo à ampliação da visão sobre a luta de classe e atuação qualificada sobre as relações opressor X oprimido. Diante da existência de diversas possibilidades de atuação, destacamos aqui o Teatro do Oprimido, como metodologia privilegiada de formação que dá conta de uma concepção de ser humano integral, capaz de repensar e modificar a sociedade.

Por fim, cabe salientar que este estudo considera importante a abertura dos currículos universitários para tratar de uma prática pedagógica baseada na vivência teatral, seja por meio do Teatro do Oprimido ou de outras formas artísticas disponíveis no contexto cultural. Destacamos a obra de Boal, nesta síntese de algumas idéias sobre formação docente, como uma modalidade de teatro significativa que privilegia o desenvolvimento humano como um todo. Assim, nota-se a necessidade de construção e disseminação de estudos sistematizados sobre o Teatro do Oprimido, como ação cultural capaz de repensar posturas educativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os direitos e deveres garantidos por lei sejam, efetivamente, implementados.

Enfim, é preciso destacar que as práticas escolares voltadas para um tipo de formação que promova a reflexão ética e a atuação cidadã dos alunos será uma educação destinada a fortalecer os princípios e ações de uma educação libertadora, em consonância com o desenvolvimento cultural. Esta formação visa,

portanto, contribuir para a emancipação humana, diminuindo desigualdades, preconceitos e que impere o lema de uma sociedade mais justa e democrática.

4 Referências Utilizadas

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Inquietações e Mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores – 9ª edição. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____, _____. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacarú, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 3. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ECO, Umberto. A definição da arte. Tradução de José M. Ferreira. Lisboa: Ed. 70, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____, _____. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis; Prefácio de Paulo Freire. – 4ª edição- São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1991.

OLIVEIRA, Washington. Atividades lúdicas e anestesia social. In: PORTO, Bernadete. Ludicidade: o que é mesmo isso? (Ensaio 2). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, 2002.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

SILVA, Riomar Lopes da. Teatro-educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da Escola Brilho de cristal. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ⁱ Para aprofundar a reflexão sobre o Teatro do Oprimido, é importante destacar o posicionamento ético e artístico de seu fundador: **Augusto Boal**, que construiu uma proposta de teatro que conjugasse o uso estético dos materiais disponíveis para a expressão corporal, cênica e simbólica para denunciar os problemas sociais da população. Com este tipo de teatro, Boal pretendia que os seres humanos pudessem tornar-se agentes mais ativos, críticos e interventores da ação social.

ⁱⁱⁱ Os termos Licenciatura em Teatro e Teatro do Oprimido foram redigidos iniciando com letras maiúsculas, por considerá-los áreas específicas de conhecimento e de pesquisa no âmbito das artes cênicas.

^{iv} Termo cunhado por Oliveira (2000) para tratar de uma postura contrária à estesia (sentir). A anestesia social está ligada a um procedimento de estreitamento da experiência humana, veiculação de notícias nos meios de comunicação que banalizam os problemas sociais, naturalizando os modos de ver e refletir sobre os problemas sociais.

Currículo resumido:

Cilene Nascimento Canda é arte-educadora, mestre em educação e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Trabalha como Professora Assistente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e já publicou diversos artigos na área de arte, educação e cultura.

Teatro em Comunidades: uma experiência no projeto "Luz que Anda"

Teatro en Comunidades: una experiencia en el proyecto "Luz que Anda"

SILVA, R. P.
SOUZA-BORTOLINI, N. G.
NASCIMENTO, D.
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: *As atividades de Teatro-Educação na comunidade de Serra Negra, a partir do projeto "Luz que Anda" da Academia de Música e Teatro de Rostock, visam à formação de arte-educadores da região e ou mediadores locais, bem como adolescentes, jovens e crianças de forma autônoma, crítica e criativa. Existem dois grupos de trabalho com a Pedagogia do Teatro, um de crianças e outro de adolescentes, iniciados há cerca de quatro anos por professores e alunos da Alemanha. A participação de alunos e professores do estágio curricular Licenciatura em Artes Cênicas que acompanham as atividades artísticas e teatrais, buscando a inclusão artística e cultural em parceria com instituições educacionais da região. Visa contribuir para a discussão da Pedagogia do Teatro e seu desenvolvimento em comunidades.*

Resumen: *Las actividades de enseñanza del teatro en la comunidad de Sierra Negra, de la "Venid a la luz" de la Academia de Música y Teatro de Rostock, destinado a la formación de educadores de arte, y en la región o mediadores locales y los adolescentes, y niños de corta edad con la autonomía, crítica y creativa. Hay dos grupos que trabajan con la pedagogía del teatro, uno de los otros niños y adolescentes, se inició alrededor de cuatro años por los profesores y los estudiantes en Alemania. La participación de estudiantes y profesores de la Licenciatura en prácticas de Artes Escénicas, que acompañan a las representaciones teatrales y actividades artísticas, por la que se incluyen artísticas y culturales de la asociación con las instituciones educativas en la región. Contribuir a la discusión de la pedagogía del teatro y su desarrollo en las comunidades.*

Palavras-Chave: Pedagogia do teatro - Teatro em comunidades – Formação de mediadores – Ensino de teatro

Palabras clave: Pedagogía del teatro - el teatro en las comunidades - la formación de mediadores - Enseñanza de Drama

Introdução

O projeto "Luz que Anda" foi idealizado em 2004 pelas professoras Bettina Völter e Marion Küster, da Universidade Alice Salomon Hochschule Berlim e Universidade de Música e Teatro de Rostock, respectivamente, em parceria com a agente cultural Geralda Araujo Guevara, que por manter estreita ligação com o distrito, indicou Serra Negra para a realização do projeto

comunitário. Serra Negra é uma pequena comunidade rural, distrito de São Sebastião do Oeste, próximo a Divinópolis, Minas Gerais, Brasil, com cerca de 130 famílias. Uma parte da população vem da região nordeste, e a maior parte trabalha numa granja industrial. Muitas pessoas da localidade dizem que querem mudar de situação, mas que já perderam a esperança de mudança.

O intento deste projeto são a formação de arte-educadores locais e a capacitação de professores da escola da região, além do resgate da cultura local uma contribuição para o desenvolvimento da autonomia da comunidade, fomentando o intercâmbio transcultural.

A iniciativa do projeto resultou na criação da Associação de Moradores de Serra Negra (AMOSENA), coordenada pela agente cultural local, Taciana de Araujo Soares, que, atualmente está trabalhando na ampliação de sua sede na praça principal da comunidade a fim de transformá-la em um “Espaço Cultural”. O Projeto “Luz que Anda” já trouxe alguns benefícios para a comunidade de Serra Negra, como o transporte público gratuito para os jovens que vão à escola no município de São Sebastião do Oeste. Atualmente a comunidade tem mais um forte representante, pois, o marido de Taciana, Dorinato Soares, é desde 2009 um dos vereadores em São Sebastião do Oeste, podendo, assim representar e defender melhor as necessidades da comunidade de Serra Negra. Além disso, o Projeto “Luz que Anda” é bem conhecido em toda a região, valorizando o lugar e as crianças perante a população.

O trabalho tem por objetivo dinamizar na comunidade a construção da identidade e autonomia de um grupo crianças e adolescentes, por meio da formação de agentes culturais locais e pela sensibilização de professores, através do teatro-educação. Tem havido uma iniciativa voltada para o resgate da história dessas pessoas, traços culturais desse local que serão abordados nos processos artísticos e, conseqüentemente, ressignificados pela comunidade que se reúne para apreciar o trabalho das crianças/adolescentes como criadores. Assim a comunidade se torna espectadora de suas próprias vivências.

Em 2008, a equipe de educadores alemães firmou parceria com o Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto em função da necessidade de um acompanhamento mais contínuo do trabalho, haja vista a distância entre os dois países.

Atualmente a comunidade conta com dois grupos de teatro, um de crianças e outro de adolescentes, que também atuam como mediadores de atividades que envolvem jogos lúdicos, teatrais e montagem de espetáculos do grupo de crianças, coordenados pela agente cultural comunitária, Taciana Araújo. Há o encontro semanal com mais ou menos vinte e cinco crianças e adolescentes na localidade. São ministrados, principalmente, jogos teatrais com as crianças (de faixa etária entre três e treze anos), sendo esses encontros ministrados pelos próprios mediadores/adolescentes que participaram do projeto desde o seu início.

Uma vez por mês, a equipe da Universidade Federal de Ouro Preto visita a localidade para dar suporte ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelos mediadores. Há a preocupação de vincular mais mediadores ao Projeto, uma vez que alguns adolescentes/jovens precisam trabalhar fora da comunidade, ou mesmo estudar e não podem assumir essa responsabilidade por mais tempo. Por isso o Projeto vem firmando novas parcerias que possibilitem um acompanhamento ainda mais próximo, entre elas: a Escola Municipal Deputado Jaime Martins (São Sebastião do Oeste), FUNEDI (UEMG), Ponto de Cultura, (Divinópolis).

A Pedagogia do Teatro em encontro com a Comunidade

O Teatro do Oprimido, método desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, propõe o trabalho da linguagem teatral, com enfoque na realidade de comunidades ou grupos sociais, que vivem alguma forma de conflito ou desigualdade. O palco se torna um espaço relacional onde situações de opressão são refletidas e os participantes experimentam, os diversos lugares sociais, logo, cabe ao “espect-ator”¹ intervir e apontar soluções para as

situações vivenciadas, ou até mesmo ocupar o lugar do protagonista propondo ações que vislumbrem alternativas de solução

A metodologia do Teatro do Oprimido dialoga com o Socionteracionismo resultado da abordagem de Vygotsky acerca do processo de ensino-aprendizagem que se dá através da interação com a realidade mediada pelos sujeitos. Quanto aos aspectos culturais constituídos pela linguagem é que são formados conceitos, formas de organização social e maneiras de interação. Logo, no Teatro do Oprimido, a construção social é questionada, estando em sintonia, também, com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, em que os problemas políticos e sociais são colocados como foco do trabalho, a fim de provocar a reflexão e possível libertação de situações opressivas.

O trabalho que vem sendo desenvolvido na comunidade desde a chegada dos alemães é pautado na metodologia dos Jogos Teatrais. Também a proposta de Augusto Boal traz a dimensão dos jogos, mesmo que façam uma abordagem crítica e reflexiva da realidade. Assim, a equipe de educadores de Ouro Preto optou por uma continuidade do trabalho, uma vez que o grupo se mostra disponível e envolvido com esse tipo de atividade.

O grupo de crianças e adolescentes (mediadores), que fazem teatro na comunidade, está consciente do que realizam e possuem boa disponibilidade para as atividades corporais, improvisações, enfim para a dinâmica da encenação, ainda que não tenham acesso a espetáculos ou às técnicas utilizadas pelo teatro formal.

Segundo Augusto Boal:

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se com isso, mais aptos a utilizá-la. Os não-atores, ao contrário, ignoram estar fazendo teatro, falando teatro, isto é, usando a linguagem teatral. (BOAL, 2008, p. IX)²

Desde a chegada dos educadores alemães, trabalha-se com as crianças e jovens de Serra Negra apresentações teatrais concebidas pelos próprios participantes, envolvendo temáticas da comunidade. Algumas apresentações

realizadas desde o início do projeto, em 2004, já resultaram em alguns benefícios para a comunidade, como na peça intitulada, “O dia que o ônibus não veio” que abordava a questão da frequência do transporte na comunidade, o que impedia as crianças e jovens da comunidade de freqüentar a escola. Após a apresentação, as devidas providências foram tomadas e o transporte se tornou assíduo. Outra esquete, apresentada no final de 2008, intitulada “Lagoa Azul”, nome fictício atribuído a Serra Negra, tratava da construção de uma praça, uma creche e um parque de diversões para a comunidade. Os atores chegaram a convidar o prefeito de São Sebastião do Oeste para assistir a apresentação, mas, como não foi possível, o vereador da comunidade, Dorinato Soares, comunicou da apresentação ao prefeito e já conseguiu recursos para a construção da praça. Certamente, tal projeto tem apoio das pioneiras deste projeto na Alemanha, as coordenadoras Bettina Völter e Marion Küster.

A criação das parcerias com outras instituições educacionais da região tem por objetivo a formação de agentes locais e a capacitação de professores. Por que sensibilizar e capacitar professores? Serra Negra é uma comunidade rural e não possui escola, logo, as crianças e adolescentes precisam se deslocar à cidade mais próxima, São Sebastião do Oeste-MG, para estudar. Assim, ao proporcionar aos professores um contato maior com as linguagens artísticas, cultiva-se o terreno para que o trabalho desenvolvido na comunidade desses alunos seja levado e reconhecido no âmbito escolar. Além de desenvolverem oficinas de teatro com as crianças da comunidade, os adolescentes de Serra Negra, através do trabalho no projeto, oferecem apoio na área teatral na escola em que estudam, aos alunos e professores do Ensino Fundamental, logo, a autonomia, na qual o projeto se objetiva, já vem sendo fomentada com o apoio de um dos parceiros que é o espaço educacional escolar.

Assim, o projeto desenvolvido na comunidade de Serra Negra propõe uma inserção sócio-cultural através do teatro-educação, possibilitando aos envolvidos um contato com o fazer/contextualizar/ver/contextualizar³ artísticos. Para atender a diversidade, crianças, adolescentes e educadores, a equipe da UFOP propôs algumas práticas psicomotoras às crianças menores, e o

trabalho com expressão corporal, com os adolescentes jovens, de forma a contribuir para a mobilização de corpos de forma espontânea, expressiva, buscando um trabalho que fortalecesse a dimensão lúdica dos jogos teatrais. Em parte a experiência se tornou construtiva, entretanto, uma certa dispersão ou agitação tem percorrido o espaço de teatro comunitário: seriam ruídos dos conhecidos problemas escolares associados às vivências do grupo de teatro em Serra Negra? Ou haveria outras interferências de ordem social intervindo no coletivo do teatro? As representações sociais são as mais diversas e seus protagonistas arte-educadores nem sempre podem dar conta de todos os aspectos que atravessam as cenas desta pequena comunidade.

Há que se ressaltar que em Fevereiro/Março de 2009 foi realizada uma intervenção de um grupo de Teatro de Rua da UFOP, o Mambembe – Música e Teatro Itinerante, que durante quatro dias ofereceu oficinas, em parceria com o trabalho dos arte-educadores, para a comunidade do teatro, para os professores de São Sebastião do Oeste e interlocutores da Alemanha, o grupo de alunos de Serviço Social da Universidade Alice Salomon Hochschule Berlim. As oficinas realizadas foram nas seguintes modalidades: Jogos Teatrais, Musicalização, Texto Teatral e Expressão Corporal. Além disso, houve uma animação musical pelo grupo de alunos que também apresentou ensaio aberto no intuito de favorecer a formação de espectadores. Vale lembrar que no ano anterior, alguns representantes dos adolescentes e jovens estiveram em Ouro Preto para participar de um fim de semana em atividades do Festival de Inverno, com esse mesmo propósito. Enfim, são iniciativas que somadas tendem a dar continuidade ao processo de Teatro-Educação.

Reflexões, poéticas?

Serra Negra. Serras Verdes. Ruas vermelhas sob um céu muito azul. Ao chegar em Serra Negra tem-se a impressão de que ela se parece com centenas de outros lugarejos de Minas Gerais: montanhas, árvores, terra vermelha, uma pequena igreja, um cruzeiro e casas típicas da zona rural que compõem um cenário que emana paz e tranquilidade... Entretanto, ao se aproximar um pouco mais é possível descobrir uma particularidade: em um

salão ao lado da igreja encontram-se crianças e adolescentes brincando de uma forma muito específica: Teatro?

As crianças improvisam a partir de vivências nesta comunidade que há cerca de quatro anos foi escolhida por um grupo de educadores alemães. É possível reconhecer a linguagem do teatro ultrapassando os limites culturais, transcendendo as dificuldades da tradução; a gestualidade ampliando a comunicação e criando possibilidades em uma rica troca cultural, em que realidades distintas são apresentadas, refletidas e representadas: seriam transformadas?

Outros educadores da região passam a acompanhar “Luz que Anda”. Surpresos com o que já existe, outros educadores da região lançam mão das experiências teatrais a partir de Augusto Boal, Viola Spolin, Olga Reverbel, Suzana Veloso Cabral e Dan Baron: elucidações e possibilidades teatrais que conduzem o trabalho a momentos mágicos. “Jogo de estátuas” trazendo realidades político-sociais do homem contemporâneo em seus paradoxos – evolução tecnológica ao lado da devastação ecológica; violência urbana; corrupção política; noções de vida e futuro – tudo despertado pelas diversas dinâmicas das brincadeiras, jogos teatrais, ou pela proposta de “alfabetização cultural”⁴ a partir da vivência do “objeto íntimo”.

“Rouba bandeira” aquecendo corpos e sentimentos de cumplicidade; “três movimentos”⁵ evocando os potenciais de recriação dos universos infanto-juvenis. “Caça ao tesouro” dinamizando o envolvimento entre gerações distintas: descobertas, confissões, aprendizados.

Um campo de experiências, na maioria das vezes participativo, criativo, surpreendente, por vezes alterados por outros movimentos: dispersão, surgimento de ecos da produção televisa em repetições de coreografias empobrecidas. O diálogo interrompido pela distância ou pela descontinuidade dos encontros. Entretanto, a equipe de adolescentes e a coordenação da Associação de Moradores mantêm vivo o trabalho teatral. Busca-se afinar as parcerias internacional, local e regional entre os protagonistas da arte e da educação naquela “Serra Azul”.

O trabalho tem sido o de acompanhar o curso das experiências, propondo jogos psicomotores, dramáticos, teatrais, atentos aos descompassos ou das contradições inerentes ao processo, buscando acertar e construir caminhos em que o olhar sensível das dinâmicas teatrais permita o florescimento do humano nas experiências comunitária e intercultural. O diálogo, a união de esforços, a necessidade dos estudos teatrais entrelaçados às propostas interacionistas da educação.

Referências Bibliográficas

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo, Huicitec 2003. 185 p.
- _____. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Huicitec: Edições Mandacaru, 2006. 183p.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papyrus, 2000.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- REVERBEL, Olga. *Jogos Teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 1985. 159p.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *Jogos Teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- VÖLTER, Bettina. *Teatro e pesquisa etnográfica da práxis como métodos para a mudança: reflexões de um projeto de cooperação teuto-brasileiro*. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 7, n. 2, jul.-dez., 63 p., 2007.

Notas

1. Forma pela qual Augusto Boal denomina o espectador atuante.
2. BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
3. Proposta Zig-Zag de Ana Mae Barbosa.
4. BARON, Dan. *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.
5. Uma referência ao trabalho de Olga Reverbel.

Danilo França do Nascimento é estudante de Artes Cênicas/Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto. Participa de um Projeto de Extensão, e tem como foco o trabalho com Teatro-educação para a Educação Infantil e Teatro em Comunidades.

Neide das Graças de Souza Bortolini possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992) e Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal de Ouro Preto no Departamento de Artes Cênicas/Licenciatura.

Renata Patrícia da Silva é licencianda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente realiza pesquisas nas áreas de Teatro-educação, enfatizando a formação de espectadores e o Teatro em comunidades.

A IMAGEM NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO

LA IMAGEN EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE PROYECTO DE TRABAJO

BRAGA, M.M.M. (FAV/UFG)
ABREU, J.G.F. (IQ/UFG)
CARDOSO, M.R.D. (IESA/UFG)
MENDONÇA, M.G. (FEF/UFG)
SILVA, G.G. (FEF/UFG)

RESUMO:

Este trabalho é resultado das discussões realizadas na disciplina de Núcleo Livre: Projetos de Trabalho para o Ensino Fundamental da Universidade Federal de Goiás. Na tentativa de encontrar respostas para alguns questionamentos surgidos no decorrer da disciplina, o grupo, constituído por uma professora de arte e acadêmicos das áreas de geografia, química e educação física, partiram da seguinte pergunta: Há possibilidade da construção de um projeto interdisciplinar unindo áreas de conhecimento aparentemente tão diferentes? Para tentar responder a este questionamento e como resultado dessas reflexões, apresenta-se uma proposta de projeto de trabalho com foco na cultura visual, que tem como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

RESUMEN:

Este trabajo es el resultado de los debates en la disciplina de Núcleo Libre: Proyectos de Trabajo para la Educación Básica, Universidad Federal de Goiás, en un intento de encontrar respuestas a algunas preguntas que surjan en el curso de la disciplina, el grupo, una profesora de arte y estudiantes de la geografía, la química y la educación física, desde la siguiente pregunta: ¿Hay posibilidad de construir un proyecto interdisciplinario que une áreas de conocimiento que parecen ser tan diferentes? Para intentar responder a esta pregunta, y como resultado de estas consideraciones, se presenta una propuesta de proyecto de trabajo centrado en la cultura visual, que tiene por objeto contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas elementales.

Palavras-chave: imagem, cultura visual, projetos de trabalho, ensino fundamental.

Palabras clave: imagen, cultura visual, proyectos de trabajo; la educación básica

Mônica Mitchell de Moraes Braga

Licenciada em Artes Plásticas/UFG. Especialista em Formação de Professores/UCG. Mestre em Cultura Visual/UFG. Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiânia, atuando no Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Professora substituta da FAV/UFG. Tem texto publicado no XVII CONFAEB. monica.mitchell@bol.com.br

Jonney Gomes de Freitas Abreu

Acadêmico do 8º período do curso de Química da UFG. Atualmente é bolsista do curso de Administração de empresas modalidade à distância da Universidade Federal de Goiás. jonney11@gmail.com

Murilo Raphael Dias Cardoso

Acadêmico do 6º período de Geografia da UFG. Monitor de Cartografia Básica com bolsa UFG e estágio no LAPIG (Laboratório de Processamento de Imagens e Geoprocessamento) onde participa dos projetos "A Historical Reconstruction of Vegetation Change and a Carbon Budget for the Brazilian Cerrado Using Multiple Satellite Platforms and Historical Aerial Photography"

Marieli Gomes Mendonça

com bolsa FINATEC e Projeto Pastagem.
Acadêmica do 4º período do curso de Educação Física da UFG. Foi professora de hidroginástica, natação para bebês e jump em academia em Goiânia. marieli_mgm@hotmail.com

Gabriela Gonçalves da Silva

Acadêmica do 6º período do curso de Educação Física da UFG. Foi monitora de natação na UFG. Participou do V CONPEEX/UFG; Projeto EQUOTERAPIA em Quirinópolis; III-FIA/UFG; IV/V Jornada de Educação Física em Quirinópolis; V CONCOCE; É professora de academia e colégio em Goiânia. bibi_bibica@hotmail.com

ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUILOMBOS

SILVA, C.E.
UFPE

RESUMO

O estudo apresentado trás um diálogo que vem sendo construído com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no sertão pernambucano, a qual possui como uma das fontes de subsistência a produção de artesanato. Este artesanato é uma produção artística que tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os traços culturais da presença africana no Brasil e fortalecer a identidade quilombola. É deste contexto sócio-político-cultural que buscamos compreender como os elementos presentes nos objetos artísticos e estéticos produzidos na comunidade quilombola têm dialogado com o ensino das artes visuais na educação formal.

Palavras Chaves: Prática Pedagógica. Educação Quilombola. Ensino de Artes. Interculturalidade.

O estudo apresentado trata-se de uma pesquisa, em andamento, que vêm sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, cujo campo de investigação compreende a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Conceição das Crioulas é uma comunidade remanescente de um quilombo, que está localizada a 43 km do município de Salgueiro, no sertão pernambucano, contando com uma população aproximada de 4 mil habitantes. Possui como fonte econômica a agricultura e produção de artesanato, utilizando como matéria-prima, o barro e as vegetações típicas da caatinga, como a fibra do caroá e a macambira. Este artesanato é uma produção artística que vem recebendo reconhecimento social, tanto no âmbito nacional e internacional, pela sua alta qualidade estética. Esta produção artística tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os traços culturais da presença africana no Brasil e fortalecer a identidade quilombola.

A educação na comunidade de Conceição das Crioulas vem indicando alguns avanços em relação à oferta do ensino, cabendo ressaltar que é disponibilizada toda a Educação Básica e é a única comunidade quilombola no Estado de Pernambuco que oferece o Ensino Médio.

É no contexto social e político dessa experiência, que tem me suscitado uma série de questionamentos, tais como: Esta produção artística tem se caracterizado como um elemento de sobrevivência econômica ou de resistência cultural e social de um grupo étnico excluído historicamente pela sociedade brasileira? Qual a recepção desses valores estéticos, políticos e sociais na educação formal dessa comunidade? Como o ensino de artes visuais da educação formal tem dialogado com essa produção estética?

Partindo do princípio que a prática pedagógica é formada pela ação de diferentes sujeitos no ambiente escolar, tais como professores, gestores, pais, alunos, compreendemos que as concepções trazidas por estes sujeitos influencia, interfere e dialoga diretamente com a prática educativa. Isso significa dizer que este estudo está inserido no campo das práticas pedagógicas a partir dos estudos da Arte/Educação, cujo objetivo reside na idéia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos com base nas inter-realidades em que ele conhece ou possa vir a conhecer. Com base neste objetivo, Efland afirma:

O propósito da arte/educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas sociais e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que eles possam ter um futuro nessa sociedade. (EFLAND, 2005, p.183).

Nesta direção, esta pesquisa propõe desenvolver na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, um projeto de pesquisa que tem como objetivo: Compreender como os elementos presentes nos objetos artísticos e estéticos produzidos em comunidades quilombolas dialogam com o ensino das artes visuais na educação formal das comunidades remanescentes de quilombos. Na busca pelo cumprimento de tal objetivo, julgamos ser necessário também:

- Identificar os objetos artísticos e estéticos produzidos nas comunidades quilombolas;

- Identificar nas aulas de artes visuais na educação formal a presença/ausência/diálogo intercultural com os elementos estéticos e artísticos produzidos em comunidades quilombolas;
- Analisar como se caracteriza a “arte/educação baseada na comunidade” desenvolvida nos grupos sociais remanescentes de quilombos.

Conforme explicitamos nos objetivos, o foco desta pesquisa está relacionado ao campo de ensino de artes, denominado “arte/educação baseada na comunidade”. Conforme os estudos de Bastos (2005b), esse termo é uma tradução de *Community-Based Art Education*, que designa as práticas educacionais de ensino de artes que derivam de comunidades. Nesta direção, este campo de conhecimento busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, valorizando, neste sentido, a cultura local e os recursos existentes e disponíveis na comunidade. Dentro dessa compreensão Bastos (2005b, p. 71) irá afirmar:

Através deste movimento, novas maneiras de se ver e pensar a arte podem ser descobertas. Esta concepção mais fluída possibilita aproximações entre arte e experiência cotidiana, criando espaços de reflexão e investigação sobre o que constitui arte, suas diferentes formas e funções. Questionando os fundamentos de visões tradicionais, propondo valorizar as interpretações daqueles que experimentam arte. Não se trata de desbançar a arte consagrada, mas de repensá-la.

Desta forma, este estudo se insere dentro de um conjunto de produções no campo da Arte/Educação brasileira, que vem buscando compreender e requalificar o papel da interculturalidade na cultura, na arte e na educação, tais como os estudos de Barbosa (1998, 2005a, 2005b), Richter (2002, 2003, 2004), Azevedo (2002a, 2002b).

Apesar da presença desses estudos, Barbosa (2005c) irá afirmar que ainda é muito reduzido o número de pesquisas que buscam compreender no campo da Arte/Educação questões sociais relacionadas a gênero, etnia e a interculturalidade. Nesta direção, esta deve constituir-se uma temática prioritária de estudo para os pesquisadores dessa área de conhecimento, como se propõe contribuir esta pesquisa para o cenário da educação nacional.

Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (2002d, p. 19), através da “idéia

de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002b, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998; 2002a) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002a) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”.

No livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, Barbosa nos explica que, “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas” (2002b, p. 19).

Defendendo essa idéia, Richter afirma que “esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (2002, p. 86).

Portanto, uma Arte/Educação que está preocupada com o desenvolvimento cultural deverá possibilitar aos alunos o contato com artistas da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea. Conforme nos indica Efland (2005), esses conhecimentos artísticos devem ser organizados a partir do ensino que privilegiem narrativas múltiplas.

Corroborando com o princípio da interculturalidade no ensino da arte, Azevedo esclarece:

Convém destacar que a concepção contemporânea de Arte/Educação parte do seguinte princípio: a Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada em seu contexto histórico, social e cultural, sendo importante construir uma

noção mais ampla, no âmbito da educação escolar, de leitura, incluindo, no repertório das aulas de Arte, as obras e os objetos de passado e a produção artística contemporânea, portanto, as tradições e os experimentos artísticos de diversas culturas permeadas de seus contextos (AZEVEDO, 2005, p. 2).

No campo das políticas públicas educacionais para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro, contamos com dois marcos legais importantes: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e a Resolução CNE n. 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Mesmo com avanços significativos em torno da educação inclusiva, percebemos no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda verificam-se inúmeras resistências. Exigindo a identificação de políticas públicas que atendam as necessidades dessa demanda populacional, que não se vê representada e valorizada nas experiências educacionais. No caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, este grupo soma os maiores índices de exclusão educacional (Botelho, 2000).

É importante que educadores e alunos reconheçam a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e percebam que cada grupo étnico contribui para a formação da identidade cultural do país. Diante desta percepção, tornam-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que resignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas. Como prevê a legislação brasileira, que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Resolução CNE n. 01/2004).

Desde 2003, a Lei n. 10.639/2003, permite uma ação mais contundente para a valorização da cultura negra brasileira e africana. Para subsidiar esse exercício de promoção de cidadania é preciso compreender

(...) a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.7).

É importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática. Contudo, muitas são as resistências às políticas públicas educacionais dirigidas a população afro-brasileira, em especial, aqueles relacionados com os chamados excluídos sociais – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, deficientes físicos e outros. No entanto, se faz necessário, que estas políticas públicas sejam, de fato, incorporadas e consolidadas a fim de garantir a equidade racial e de gênero na nossa sociedade.

Escolheremos como campo de investigação da nossa pesquisa o ensino das artes visuais desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da comunidade quilombola “Conceição das Crioulas”, no Estado de Pernambuco. Essa comunidade foi escolhida como campo de investigação por possuir uma produção artística de alta qualidade estética, reconhecida socialmente, e também, porque é exatamente essa produção artística que tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os seus traços culturais e identidade étnica, conforme já havia anunciado anteriormente na introdução.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado em sua totalidade, adotaremos diferentes instrumentos e procedimentos de investigação. Dessa forma, a coleta de dados será realizada a partir da observação de campo, da pesquisa documental e da entrevista.

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos, que, depois de gravadas em fitas de áudio, serão transcritas, formando, ao final, protocolos de entrevistas.

Serão realizadas também observações participantes e não-participantes das aulas de artes visuais. As observações da prática de ensino serão registradas em fita de áudio e em um caderno de campo. Posteriormente, as informações serão registradas e transformadas em relatórios de observação.

Assim, a observação constitui-se como um instrumento que possibilitará obter informações sobre a realidade e o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, por possibilitar um contato direto com o fenômeno a ser observado.

Utilizaremos como procedimento para organização, tratamento e análise dos dados coletados, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1977), mais especificamente a técnica de análise temática.

Desta forma, a nossa análise será operacionalizada a partir de quatro operações básicas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos; e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. de. Multiculturalidade: linguagens artísticas e o público especial. Educação, arte e inclusão. 1º Congresso Internacional Arte sem Barreiras. Rio de Janeiro, n. 2, p. 28-31, mar. 2002a.

BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

BARBOSA, A. M. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. In: Visualidade: Dossiê Ensino de Arte, Goiana, V. 03, n. 1, p. 39 –69, jan./jun. 2005b.

BARBOSA, A. M. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sócio-político. In: Educação & Realidade: Dossiê

Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem, Porto Alegre, V. 30, n. 2, p. 291 – 301, jul./dez. 2005c.

- BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições70, 1977.
- BASTOS, F. M. C. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. In: Visibilidade: Dossiê Ensino de Arte, Goiana, V. 03, n. 1, p. 70 –85, jan./jun. 2005a.
- BASTOS, F. M. C. O pertubamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.
- BOTELHO, D.M. Aya nini (Coragem): Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Distrito Federal: SECAD/MEC, 2004.
- DANIEL, V. A. H.; STUHR, P. L.; BALLENGEE-MORRIS, C. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS ARTES COMO INSTRUMENTOS DE ESTIMULAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOSSOCIAIS EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM MEDIDAS REPETIDAS

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LAS ARTES COMO INSTRUMENTOS DE CONTROL DE APTITUDES ESTIMULACIÓN PSICOSOCIAL EM ADOLESCENTES: UN ESTUDIO LONGITUDINAL COM MEDIDAS REPETIDAS.

OLIVEIRA, D.T.G.C

DUTRA, H.L

FERREIRA, F.O

RESUMO: O espaço escolar é um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades psicossociais, pois oportuniza a convivência de pessoas com diferentes histórias familiares, características de personalidade e contextos sociais, estimulando o respeito mútuo, a aceitação do outro com suas diferenças, o uso da palavra no momento adequado, o respeito aos espaços e objetos comuns, a compreensão de princípios éticos e regras sociais. Considerando que um dos objetivos mais relevantes da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ajudando-os a desenvolver o raciocínio crítico e reflexivo, as artes podem contribuir muito nesse âmbito, já que, mais do que qualquer outro componente curricular, as artes devem incentivar os alunos a uma produção que não depende de modelos. Assim, as artes podem auxiliar a educar seres humanos preparados para ser autores e atores de sua história.

RESUMEN: La escuela es un entorno propicio para el desarrollo de habilidades psicossociales, como la crianza de las personas que viven con diferentes antecedentes familiares, las características de la personalidad y los contextos sociales, fomentando el respeto mutuo, la aceptación de los demás con sus diferencias, en uso de la palabra momento oportuno, los espacios y objetos para el entendimiento común de normas éticas y sociales. Considerando que uno de los objetivos más importantes de la educación es contribuir al desarrollo de la autonomía de los alumnos, ayudándoles a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, las artes pueden contribuir mucho en ese sentido porque, más que cualquier otro componente de plan de estudios, la artes debería alentar a los estudiantes a una producción que no depende de los modelos. Por lo tanto, las artes pueden ayudar a educar a la gente dispuesta a ser escritores y actores de la historia.

Palavras chaves: Habilidades psicossociais; adolescentes; artes

Palabras clave: competencias psicossociales; los adolescentes; las artes

Darleny Goes - É licenciando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente realiza pesquisas nas áreas de Teatroeducação, enfatizando na educação especial e inclusiva. Como atriz atua no Nefasto Grupo e na Cia. De Verdade, fruto de alunos pesquisadores da UFOP. E pesquisadora na área de etnocenologia e danças brasileiras.

Fernanda Andrade Ferreira - Mestre em Psicologia do Desenvolvimento-UFMG, doutoranda em Saúde da Criança -UFMG, professora do Departamento de Educação da UFOP e pesquisadora do Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento da UFMG

Henrique Dutra -É licenciando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente realiza pesquisas nas áreas de Teatroeducação, possui experiência em Ensino Formal, Não Formal e Oficinas livres; produtor Audiovisual - Coordenador do Núcleo de Produção do CPPA - Centro de Pesquisa e Produção Audiovisual - TV UFOP e ator.

Das lentes do estágio supervisionado: Ensaio e reflexões sobre Proposta Curricular no Ensino de Arte.

LISBOA, Rosemara de Jesus. O

Estudante do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal do Pará.

Resumo:

Apresentação de relato de experiência a partir do estudo no recinto escolar – assim como as imbricações e articulações pertinentes, com ênfase a elaboração de um novo currículo escolar que reflete a formação do professor de arte com espaços apropriados para esse conhecimento. Problematizações sobre o papel das direções escolares assim como o uso ou apropriação de tradições na mesma como um questionamento e proposição, isto é, como isso tem ocorrido atualmente. Também é apresentado um exemplo de Metodologia (não regra) amparada em um currículo novo e flexível, embora usando planos de aula a priori como um meio para registro e desenvolvimento mútuo. Ressaltando ainda a pesquisa como forma de inovar e dinamizar o ensino.

Palavras chave: Proposta; Ensino; Arte; Reflexão.

Las lentes de la prueba: Ensayo e informe sobre Proyecto Curricular en la Enseñanza del Arte.

Resumen:

Presentación de relato de experiencia a partir del estudio en el recinto escolar – así como las imbricações y articulações pertinentes. con ênfase la elaboración de un nuevo currículo escolar que refleja la formación del profesor de arte con espacios apropiados para ese conocimiento. Problematizações sobre el papel de las direcciones escolares así como el uso o apropiación de tradiciones en la misma como un cuestionamiento y proposición, es decir como eso ha ocurrido actualmente. También es presentado un ejemplo de Metodologia (no regla) amparada en un currículo nuevo y flexible, aunque usando planes de aula a priori como un medio para registro y desarrollo mutuo. Resaltando aún la investigación como forma de innovar y dinamizar la enseñanza.

Palabras llave: Propuesta; Enseñanza; Arte; Reflexión.

Identificação da instituição escolar como objeto de estudo

No primeiro semestre do ano letivo de 2009 a partir do dia 24 de março, foi realizado com a colaboração da professora de Artes com habilitação em música, no distrito de Apeú (em Castanhal do Pará, Brasil), na Escola de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Maria Pia dos Santos Amaral, experimentações e investigações durante a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Coordenado pela prof.^a Mst^a Ana Del Tabor, da Ufpa).

Nessa escola há várias turmas de diferentes faixas etárias e até mesmo de culturas, as quais foram observadas e ponderadas para as proposições e construção de um Plano de Ensino, assim como a metodologia empregada.

A partir de alguns comentários que são frequentes a respeito dessa escola, gerando rotulações como estas: “Ah... Essa escola ai é muito bagunçada...”, “esses meninos que estudam na Maria Pia não querem nada com estudo...” assim como outros dizeres que em nada contribuem se não em acusar e nada fazer. Parece fácil apontar, julgar e criticar, mas a busca de solução... São muitas razões e discordâncias. Levanto questões sobre essas e outras posturas acomodadas em suas especificidades.

Proposta Curricular no Ensino de Artes e reflexões

Nada de previsões, nada de modelos para seguir. Para quê usar modelos e plantas uniformes se ainda perdura a heterogeneidade cultural, se o momento é de rupturas? Lemos nossa realidade cotidiana *rizomática* atualmente, não há homogeneidade cultural e nem social, estamos numa época de “crises”, vários tipos de crises! Para quê seguir roteiros minuciosamente se a qualquer instante os planos se *desmancham no ar*, lembramos desde a modernidade e o título do livro de Marshall Bergman quando afirmava *incertezas* em: “*tudo que é sólido se desmancha no ar*”.

São prenúncios e percepções ainda existentes na atual sociedade, certamente é mais complexo de que apenas essa importante citação, de maneira sintética e nem tanto abrangente quanto na realidade é. Ainda nesse contexto, observando-se o estudo de Educação seja em qualquer curso ou experiência está inerentemente ligada a apresentação de propostas e ações. Diante disso eis uma questão: para quem a Educação é feita e quem são os protagonistas dessas realidades? A sociedade, sim. E quem a faz são os próprios cidadãos em suas ações conscientes ou não disso.

Embora existam essas mudanças e influências, a educação não pode ficar parada no tempo, assim como não podemos negar nossos referenciais, nossos mestres primordiais, mas é preciso está repensando que um currículo novo deve ser instaurado, não para que isso seja uma regra, um modelo, mas

uma sugestão advinda de observação, de crítica e questionamentos saudáveis para a docência e para o conhecimento mútuo.

Percebe-se que o planejamento tem uma importância fundamental nesse processo. Desde que possa ser algo em construção, em processo e aberto a novas possibilidades e imprevistos que ocorrem (flexibilidade racional). Embora intenções sejam sempre de um caráter linear, o que se pensa para uma educação aos avessos e em crise é destrinchar os vários caminhos que são encontrados no fazer artístico e educacional - sem mais delongas: *ser flexível e permitir as diversas conexões* possíveis durante essa jornada profissional.

Conforme essas conexões são estudadas, um currículo instaurado a cada instante faz-se pertinente. Propus experimentá-lo na situação de estágio com o auxílio da professora daquela escola. Entendendo a arte como criação, então por que a aula de Arte não pode ser Arte? Parte-se daí. E as palavras que desfecham essas indagações são: *processo, ação, atitude, rebeldia e construção*, pois [se criamos também nos rebelamos contra o que já existe para propor o novo e autêntico, ou pelo menos o que tentamos, seja na releitura ou *ressignificação* das variadas possibilidades de se criar arte e percebê-la]. (DUARTE, 1991).

Falamos de aulas que não medem fronteiras para o conhecimento, onde tentamos buscar o *universo da arte*. Trata-se do inconformismo a uma aula onde apenas “cuspimos” fragmentos de “teias” de histórias e prática artísticas, uma aula que rompe esses princípios tão comumente empregados (alguns vencidos). Mas para isso a formação e espaço do professor de arte precisa ser revista.

Quanto a necessidade de um espaço para arte, não é apenas uma questão de senso do colegial, mas vem desde a faculdade, o próprio profissional de arte se não está habituado a um “casulo” de qualidade, sua formação também será carente e sua poética ou método não irá funcionar ou será superficial, quando esse tentar ensinar. Segundo Regina Machado (CORTEZ, 2002) esse “espaço” é indispensável ao professor, pois, quando, antes *lagarta cheia de razões* se depara com esse propicio “casulo” fecundo e

poético passa apreender com mais eficiência tanto arte como educação, ponto indispensável e faz diferença. Fala-se de um espaço em seu sentido mais íntimo e intrinsecamente permeável na absorção desses conhecimentos e possibilidade de praticá-los além das paredes.

Outra percepção inteligente do ponto de vista por Regina em sua análise metafórica é que em vez de julgarmos nossas “lagartas”, procura-se reconhecer e investigar alguns “pontos cegos”; Sendo condição *sine qua nom* criar esse espaço para a formação de professores de arte. Onde a “lagarta” sendo decifrada, conhecemos a potencialidade da “borboleta” que faz revelar com seus possíveis gestos que a Lagarta, *aquele profissional restrito* [grifo meu], não poderá ter razão. São questões assim de que carecemos no ensino, quando os professores parecem estáticos no tempo e não se atualizam também, e ainda querem ter suas “razões”, e claro que as tem, mas como “lagartas”.

Importante característica a se refletir é que não cabe estagnar a arte apenas aos *moldes pré-estabelecidos*. Isso precisa mudar. E a partir do reconhecimento de nossos alunos hoje e a sociedade, para o educador já não basta apenas régua, giz e a garganta. Nesse sentido apresento, não com moderação, algumas características de um currículo tão *escandaloso* quanto *bandido* no que diz respeito a ruptura de modos de se ensinar ou se aprender. Certo que não é uma receita ou modelo para ser seguido cabe a cada profissional as definições ou audácias em seus procedimentos e ações curriculares. Não se propõe apenas bagunçar “o baralho”, mas ir além, pondo novas cartas nesse “tabuleiro” imenso que é o campo educacional hoje. Seja na faculdade de explorar diversos recursos ou caminhos. Pensando nesse ambiente como um *cassino* se não definirmos nosso jogo (proposta curricular) permaneceram as “lagartas” ganhando, fazendo perder a arte das pessoas, aliás, já está sendo.

As escolas atuais não cabem generalizá-las, mas especialmente as do interior, estão virando um cabaré inconsciente. Sim. *Inconscientes cabarés de prostituição* - essa é a definição mais objetiva, termo pejorativo, para alguns familiar, mas ninguém reconhece, é claro. Ninguém assume, “todos são

cordeirinhos”. Refiro-me ao descaso pelo aperfeiçoamento de uma educação pública de qualidade, que levam aos interinos do caso citado a situação cômoda do “deixa por isso”, e os jovens não entendem e “fica por isso”, descasos que promovem o desinteresse pelo saber e colaboram com a casa de encontros e reprodução humana, famigerando o conhecimento. É apenas uma questão a mais (faísca da mesma) que não pretendo aprofundar aqui devido a unidade textual, mas ressalto o quanto essas atitudes “ingênuas” prejudica o processo educacional como todo, inclusive a área de arte, tendo tão escassa carga horária, ainda tem que abrir mão dessas “merrecas” de tempo de aula em um espaço realmente inapropriado a essa linguagem, para propiciar a festa das “estereotípias superficiais” (nesse contexto) depois de tão longa greve reivindicatória (importante para os professores), o que se faz é confirmar o quanto a administração dos colégios e as vezes até os professores, deixam-se levar a profanação de suas áreas, exclusivamente ao profissional de arte que deixa ser corrompido de suas reais funções para fazer algo realmente superficial e padronizado, longe das inúmeras possibilidades de enriquecer mais essas tradições e o ensino.

Nota-se nesse âmbito o *papel* da cultura e a tradição no currículo escolar de forma inadequada. Desse modo, qual currículo poderá sustentar essa perversa vontade de “fazer cultura como no tempo dos tataravôs”? Cientes de que a arte também é cultura, especialmente aqui no Pará, isso ainda é bastante forte, porém não vamos esquecer o quanto os tempos e as coisas variam. Isso é história, e quando é lembrado é fantástico. O problema é o fato dessas comemorações, em vez de dar continuidade aos trabalhos que vinham sendo realizado na escola, o que geralmente ocorre é a infestação de práticas desvinculadas do ensino, pois tendem a interromper projetos.

O professor por não ter diálogos e atitudes reais colabora com essas práticas. Assim, percebe-se a verídica a falta de comunicação entre os docentes, a direção e “as cartas” que também somos nós, estudantes, educadores, comunidade, os quais nem sempre participam do “jogo” de invenção, do processo de ensino. Parece residir um poder mítico como um grande gigante que vem e vomita tudo em cima dessas cartas, e como a

“inconsciente prostituição” ocorre quase sempre e “ninguém sabe”, a crise continua. Não basta acusar, mas uma mudança de papéis e postura é precisa.

Abordagens pedagógicas: metodologia e reflexões sobre o Ensino;

De acordo com Ana Mae Barbosa:

“(…) Atualmente, a abordagem mais contemporânea da Arte-Educação na qual estamos mergulhados no Brasil é associada ao desenvolvimento cognitivo. (...) Por meio dele se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular e decifrar metáforas (...)”

(BARBOSA, Ana Mae.2009. p.66)

Nesses termos, e em reflexão as abordagens que foram realizadas no estágio em ensino, enfatizam-se algumas ações que foram articuladas a partir da questão cognitiva, do cuidado formal aos encaminhamentos coloquiais que foram procedidos.

Em relação ao papel desse professor inquieto e crítico que se indica a partir de um novo currículo, cabe uma citação de Teresa Cristina Rego (2002) refletindo em Vygotsky o papel do professor:

“(…) Para que ele possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o “ponto de partida”. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis (...)”

(REGO, Theresa Cristina. 2002 p.116).

São pensamentos advindos dessa abordagem, ou melhor, de uma metodologia dialógica, contextualizada e crítica, moldadas a partir de um caráter poético e simbólico das artes. Não se contentar é essa a expressão que

vem a emergir os diversos significados e planos que podemos instaurar no trabalho pedagógico. Certamente o professor que não tem curiosidade de conhecer, de pesquisar e se contenta a padrões, tão pouco irá convencer que seus alunos também assim o façam.

Fala-se na ausência de “molduras” também no ensino, pois se proclamamos arte na vida, essa está em constantes rupturas e em transformações, não será diferente na Educação? E falando em arte na vida, foi a partir dessa concepção que foi desenvolvido e articulado tais procedimentos, vendo a arte como vida, como conhecimento vivo e eficaz se empregado com responsabilidade e compromisso.

Lembro algumas palavras de um querido professor que dizia aproximadamente isso: *‘você quando assume um papel na sociedade em que vive, seja ele de médico, artista, o que quer que faça, você está selando um compromisso, primeiro consigo mesmo, depois com o coletivo que o cerca’*. E quando tomamos consciência disso não fica agradável “deixar por isso” nosso trabalho, e muito menos permitir reles indagações daqueles que não assumiram o compromisso que você assumiu.

Em algumas circunstâncias nessa escola, os alunos demonstraram ter pouca intimidade com elementos da arte e havia os crescentes outros comentários de tolição a criação: *“professora... Eu não sei desenhar!”*, *“... ah eu não consigo desenhar nada legal!”*. Um arsenal de proclamações infelizes como essas, fizeram que eu procurasse soluções imediatas para elaborar um plano de aula... Eu teria que dar aula de Fundamentos do Desenho, também para esses alunos (turmas de sexta série do ensino fundamental), mas como sem o interesse deles?

Com referência nos estudos de Angélica Albano Moreira (1984), onde afirma que *“toda criança desenha”* e vendo *“desenho como possibilidade de lançar-se para frente, projetar-se”*. Observando a importância dessa prática enquanto a possibilidade de instigar e recuperarmos a capacidade de influir no nosso cotidiano. E pelo fato de a criança afirmar sua capacidade de designar quando desenha, segundo ela, isso permite também a essa criança contar histórias, suas, daquilo que percebe. Mas tem aquelas que se recusam a isso.

No meu caso eram várias. Nas turmas de sexta, e uma quinta série, deparei-me com essa situação. A partir dessa nutrição em Albano, uma aula foi desenvolvida, chamada provisoriamente de “aula de desintoxicação e reconhecimento artístico”. Foi um momento onde conseguimos unir a musicalidade e a poesia para fazer com que aqueles jovens recuperassem suas expressões e traços perdidos pelo tempo. Utilizamos a música como recurso para essa aula. De acordo com Eisenhart (2000), [O ritmo cerebral diminui com esse recurso e pode propiciar relaxamento físico e mental, embora consciente das atividades que são feitas]. Aqueles que diziam não saberem desenhar desenharam rústicos esboços, mais o fizeram com gosto. Foi algo experimental, mas que promoveu o entusiasmo essencial a uma continuidade. Temos que encontrar músicas apropriadas, e isso também advém de pesquisas.

Trabalhamos os elementos que passam a formar o Desenho, o processo e o que o Desenhar nos propicia e agloba. Não o fiz sozinha, não é por aí, conhecemos em Paulo Freire que o saber é algo compartilhado e se faz também com outros seres. (1983). Nessas condutas o processo pode realmente progredir se realizado como compromisso e cooperação.

Nessas mesmas linhas de pensar, lembro a citação de Kehrwald onde lembra:

“Talvez juntos, encontremos nas respostas, as bases para repensar em mudanças de rumo nas concepções que temos de criatividade e de processo criativo que levem em conta o que nos aponta Fayga Ostrower: o fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização. Como tal, nos convoca constantemente a repensar nossos itinerários pedagógicos e nosso compromisso social com ações provocadoras de singularidades, pluralidades, alteridades, diversidades”.

(KEHRWALD,2007).

Não precisamos criar mais fronteiras para o conhecimento, mas questionar e destruir as existentes. Procurando “brechas” “fendas”, seja na escola, seja na comunidade ou fora do país. Seja por questionamentos ou diálogos, precisa-se saber ouvir para construir, esse pensamento reside nisso.

A escola, a direção dessa escola. Muitos falam “ai” em “Ensino público de qualidade”, falam de emancipação nos cartazes pelas paredes do recinto, mas muitos professores não têm espaço, e pior fica quando acreditam que não podem ter.

Algumas conquistas foram alçadas, alguns estados têm superado certas questões, mas ainda tem muitos problemas nessa educação brasileira que vai além do curso de artes. Todos esses anos de “arte na escola” e ainda estamos *mancando*. Que isso? É repensar que precisamos mesmos na arte-educação. Não é fácil, o processo tem lentidão. Mas se em pequenos domínios não avançarmos, não saberemos sustentar com a expansão. Por isso, mesmo nessas aparentes “pequenas causas” - seria insano “fazer que não ver” por ser mais fácil, do ponto de vista de realizar. Pensar, pesquisar, perguntar e continuar estudando, são essas palavras tão fortes de significados que temos de permitir fazer parte de nossas elaborações, relatos, textos e averiguações na arte e na vida como todo. Sem isso podemos desistir e mergulhar no reino hipócrita e insensível da ignorância.

Vamos lembrar-nos das reflexões de Ana Mae Barbosa, de Paulo Freire, de Fayga Ostrower, e melhor ainda, vamos recriar suas falas com ações reais nas escolas. Não apenas eles, mas, tantos outros estudiosos também enriquecem esse currículo, cada um contribui com suas experiências. É perguntando, procurando e contextualizando que desenvolvemos ricas aulas, não fazendo o que todos fazem, mas recriando, estabelecendo fundamentos de que a arte tem se construído a cada época. É a educação do olhar, é a leitura e a prática da arte imbricada a vida, eis novas fomentações para esse Ensino que urge mudanças.

Referências bibliográficas:

ALBANO. O Espaço do Desenho: a educação do educador. São Paulo, Loyola, 1984.

CORTEZ. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB. Contribuição para prática da Arte Educação Contemporânea ou Culturalista. Artigo: BARBOSA, Ana Mae, p. 66, Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CORAZZA, S. M. O que Deleuze quer da Educação?. Educação (São Paulo), v. 6, p. 16-27, 2007.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? Campinas SP: Papyrus, 1991.

EISENHART, Marlene. O poder da música através dos tempos. Porto Alegre: Aquarius. Número 42, ano 5, jan-fev 2000.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão – a política do cotidiano*. 9ª. Ed. [s.l.]: Guanabara, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. [trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes]. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. P.28-32.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13ª. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

REVISTA ARTE NA ESCOLA. São Paulo: boletim 4, 2007. Edição primavera. Absorveu em Boletim artigo de: *Processo criativo: para quê? Para quem?*,

DE IMPRESSÕES A PERFORMANCE
UM NOVO OLHAR SOBRE O IMPRESSIONISMO E PÓS-IMPRESSIONISMO
DE IMPRESIONES A ACTUACIÓN
UNA NUEVA VISIÓN SOBRE EL IMPRESIONISMO Y POS IMPRESIONISMO

MATTOS, I. M.

SANTOS, L.O. F.

BINI, R. M. D.

BARBOSA, C. E.

Colégio Salesiano Jardim Camburi – Vitória – ES – Brasil.

Resumo: O trabalho "De impressões a Performance", realizou-se em 2007, com alunos dos 8ºs anos do Ensino Fundamental com o intuito de minimizar o bloqueio quanto ao desenho realista e propiciar o uso da linguagem contemporânea. O mesmo teve caráter interdisciplinar e envolveu o fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetivos artísticos e seus conteúdos. Os Movimentos artísticos Impressionismo e Pós-Impressionismo foram usados como referência e procederam-se pesquisas, trabalhos plásticos e produções de textos. A partir de pinturas de artistas dos movimentos estudados, foram realizadas performances, nas quais os alunos encenaram as obras, representando-as ao vivo. A avaliação foi muito positiva, repercutiu em toda a comunidade escolar, o que foi visível em declarações de alunos e comunidade educativa.

Resumen: El trabajo "De impresiones a Actuación", Ocurrió en 2007, con alumnos de los 8º años de la Enseñanza Fundamental con el intuito de minimizar el bloqueo cuanto al diseño realista y propiciar el uso del lenguaje contemporánea. El mismo tuvo carácter interdisciplinario y envolvió el hacer, apreciar y reflejar sobre la producción social y histórica del arte, contextualizando los objetivos artísticos y sus contenidos. Los movimientos artísticos Impresionismo y Pos impresionismo fueron usados como referencia y se procedieron pesquisas, trabajos plásticos y producciones textuales. A partir de pinturas de artistas de los movimientos estudiados, fueron realizadas actuaciones, en las cuales los alumnos enseñaron las obras, las representándolas al vivo. La evaluación fue muy positiva, repercutió en toda la comunidad escolar, lo que fue visible en declaraciones de alumnos y comunidad educativa

Palavras chave: Arte-educação, Interdisciplinaridade, Impressionismo e Pós-Impressionismo, Performance.

Palabra-llave: Arte-educación, Interdisciplinario, Impresionismo y Pos impresionismo, Actuación.

Ivana de Macedo Mattos.

Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte Educação (UFES); Bacharel em Artes Plásticas e Licenciatura Plena em Educação Artística todos (UFES). Professora do Ensino Fundamental e Médio da Rede Privada de Ensino. Possui publicações nos Anais dos VI, VII e VIII Seminário capixaba de Ensino de Arte.

Lígia de Oliveira Fonseca dos Santos.

Licenciada Plena em Língua Inglesa e Norte-Americana (UFES), Especialista em Língua e Literatura Inglesa e Norte-americana (UFES) e Atividades Cooperativas e Aplicação de tecnologias educacionais (UCB). Tem artigos publicados no Jornal da APIES (Associação de Professores de Inglês do ES) e também prêmios a nível nacional.

Rosseana Mezzadri Duzzi Bini.

Mestre em Língua Portuguesa e Estudos Literários (UFPR) e Licenciada Plena em Língua Inglesa. Professora de Língua Portuguesa do Colégio Salesiano Jardim Camburi.

Carla Eduarda Barbosa.

Especialista em Língua Portuguesa (UCB); Licenciada Plena em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UFES). Professora da Rede Pública e Privada de Ensino.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE LEITURA DA OBRA DE ARTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LECTURA DE LA OBRA DE ARTE EN LA
EDUCIÓN BÁSICA**

SANTOS, C. P.
SABINO, D. P.
ALVES, C. J. G.

Resumo: Este trabalho está vinculado ao Projeto Integrado Formação inicial e continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo é analisar a relação professor/aluno, principalmente nas situações de leitura e interpretação de obras de arte, a partir dos relatórios de Estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEL, realizados no período de 1996 a 2008.

Resumen: Este trabajo está vinculado al Proyecto Integrado Formación inicial y continuada de educadores en arte: marcas y perspectivas de los saberes y quehaceres docentes. Se trata de una pesquisa cualitativa, cuyo principal objetivo es analizar la relación profesor/alumno, principalmente en las situaciones de lectura e interpretación de obras de arte, a partir de los relatorios de Prácticas del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la UEL, realizados en el período de 1996 a 2008.

Palavras-chave: leitura de imagens, interação professor-aluno, estágio.

Universidade Estadual de Londrina/Centro de Educação, Comunicação e Arte/
Londrina/Paraná

DO PROPOSTO AO VIVIDO: DAS CARTAS DE INTENÇÃO AS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DA ESPECIALIZAÇÃO

PROPUESTAS A LA EXPERIENCIA: LAS CARTAS DE INTENCIÓN MONOGRAFÍAS DE LA CONCLUSIÓN DE ESPECIALIZACIÓN

OLIVEIRA, J. J. S.
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da
Universidade Regional do Cariri – URCA .

COSTA, F. J. R.
Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da
Universidade Regional do Cariri – URCA/Orientador.

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar dados parciais da pesquisa em andamento "Estudo dos Egressos do Curso de Especialização da Urca numa Perspectiva Contemporânea" tomando como objeto de análise as cartas de intenção e as monografias de conclusão do referido curso pelos egressos do mesmo. Nesta etapa nos propomos a apresentar o resultado parcial da análise feita com o dados coletados referentes a primeira turma que teve início em novembro de 1998 e termino em novembro de 2000. Além da análise realizada tomando como objeto as cartas de intenção para ingresso no curso e as monografias de conclusão, este artigo apresenta um confronto entre o proposto e o vivido, ou seja, quais as intenções iniciais dos candidatos ao curso e o que de fato realizaram no âmbito da pesquisa e qual a relação estabelecida entre ambos.

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito presentar datos parciales de la investigación puesta en marcha "Estudios de los Egresos del Curso de Posgrado de URCA una Perspectiva Contemporánea" tomando como objeto de análisis las cartas de intención y las monografías de conclusión del referido curso por los egresos. En esta etapa nos planteamos presentar el resultado parcial del análisis hecha con datos recogidos del primero curso que empezó en noviembre 1998 y terminó en noviembre de 2000. Allá del análisis realizada teniendo como objeto las cartas de intención para entrada en el curso y las monografías de conclusión, este artículo presenta un confronto entre el propuesto y el vivido, o sea, cuales las intenciones iniciales de los candidatos al curso y lo que de hecho realizaran en el ámbito de la investigación y cual la relación establecida entre los mismos.

Palavras chave: egressos; especialização; carta de intenção; monografia.

Palabras Clave: egresos; posgrado; carta de intención; monografía.

Universidade Regional do Cariri – URCA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes
Gervaiseau, Brasil

José Jaido da Silva Oliveira

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico -
FUNCAP/PIBIC/URCA/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte -
NEPEA/Grupo de Pesquisa "Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos" -
GPEACC/CNPq/Universidade Regional do Cariri – URCA. Aluno do Curso de Licenciatura
em Artes Visuais.

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta
Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA/Coordenador do Núcleo
de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Líder do Grupo de Pesquisa
"Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq/Orientador.

**EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS:
PESQUISAS EM DIÁLOGO COM A SEMIÓTICA DISCURSIVA**

**EDUCACIÓN Y ARTES VISUALES:
LA INVESTIGACIÓN EN DIÁLOGO CON LA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

COSSA, L. E.
LEDUR, R. R.
LERM, R. R. P.
MEDEIROS, R. F.
PEIXE, R. I. P.
PONTES, G. M. D.
POZZI, M. D. F.
(PPGEDU/FACED/UFRGS)

Resumo: O artigo apresenta pesquisas em andamento de integrantes do Grupo de

Pesquisa em Educação e Arte / GEARTE, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Embora tenham foco em diferentes objetos (currículo, arte contemporânea, desenhos animados, produção artística, arte na educação infantil, vídeo), as pesquisas têm em comum a mesma linha teórica, a semiótica discursiva.

Pretendem fornecer contribuições para o campo do ensino da arte, com enfoque na produção e apreensão de efeitos de sentido através de diálogos, interações e diferentes estratégias pedagógicas na construção de conhecimento em arte e educação.

Resumen: Este artículo presenta la investigación en curso de los miembros del Grupo de Investigación en Educación y Arte / GEARTE, vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la UFRGS. Aunque se centra en diferentes objetos (plan de estudios, arte contemporáneo, dibujos animados, obras de arte, arte en la educación preescolar, vídeo), los estudios tienen en común la misma línea teórica, la semiótica discursiva. Se pretende prestar contribuciones a la esfera de la enseñanza del arte, centrándose en la producción y la comprensión de los efectos de sentido a través de diálogos, interacciones y diferentes estrategias pedagógicas en la construcción de conocimientos en el arte y la educación.

Palavras-chave: pesquisa, ensino e arte, semiótica discursiva.

Palabras clave: investigación, docencia y el arte, semiótica discursiva.

Currículo Resumido dos Autores

COSSA, Lourenço Eugénio. Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do GEARTE e professor de Desenho na Universidade Pedagógica – Moçambique. Bacharel em Artes (Escultura) e Licenciado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007).

LEDUR, Rejane Reckziegel. Licenciada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (1992), Mestre em Educação (2005) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS). Integrante do GEARTE.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (1989) e Especialista em Arte-Educação (1992) pela Universidade Federal de Pelotas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, RS. Integrante do GEARTE.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Pedagoga habilitada em Séries Iniciais e Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Especialista em Educação Infantil e Mestranda da linha de pesquisa: Arte Linguagem e tecnologia, dentro da temática: Educação e Artes Visuais pela UFRGS. Integrante do GEARTE.

PEIXE, Rita Inês Petrykowski. Formada em Artes Plásticas e Pedagogia pela UNOESC, Especialista em Arte-Educação pela Universidade de Passo Fundo, Mestre em Educação pela UnC/UNICAMP e atualmente cursa Doutorado em Educação pela UFRGS. Professora na Universidade da Região de Joinville, Universidade do Oeste de Santa Catarina e Universidade do Contestado.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do GEARTE. Professora do Núcleo de Educação Infantil (NEI) da UFRN. Participa de equipe de

coordenação e produção de materiais do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física da UFRN.

POZZI, Marion Divério Faria. Arquiteta pela UFRGS, mestre em Arquitetura pelo PROPAR/UFRGS e doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Professora do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Vice-coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Desenvolvimento de Produtos – NDP/UFRGS. Integrante do GEARTE.

EDUCAÇÃO E ARTES ALIDAS PARA INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS

EDUCACIÓN Y ARTE INCLUYENDO ALUMNOS SORDOS

FREITAS, A. M. M.¹ e AMARAL, M. V. N.²

RESUMO: Durante muito tempo foi institucionalizado o estereotipo do perfeito, gerando a exclusão das pessoas que não se encaixavam em tais parâmetros. Com a inclusão nasce então, a necessidade de quebra dos paradigmas que marginalizavam e estagnavam as pessoas "diferentes". Um dos meios utilizados para prática deste novo conceito de educação, é a Arte, atuando como elemento facilitador na relação idiossincrática dos educandos surdos tornando -os sujeitos ativos na sociedade . Formando assim, um processo construtivo da auto -estima no fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades, tendo a Arte com uma das vias de expressão e comunicação. De acordo com esse estudo, nos propomos a pesquisar a prática da educação inclusiva aliada ao ensino de arte, nas salas do ensino fundamental I para inclusão de educandos surdos.

RESUMEN: Durante mucho tiempo se ha institucionalizado el estereotipo de la perfecta, que conduce a la exclusión de las personas que no encajan en esos parámetros. Con la inclusión nace entonces, la necesidad de romper los paradigmas que marginados y estancamiento de las personas "diferentes". Uno de los medios utilizados para la práctica de este nuevo concepto de la educación, es Arte, que actúa como facilitador en la relación de los estudiantes sordos idiosincrática, haciéndolos sujetos activos en la sociedad. Formando así un proceso constructivo de la autoestima en la elaboración artística y desarrollo del potencial, y el arte con una de las vías de expresión y comunicación. Según este estudio, proponemos que se investigue la práctica de la educación inclusiva junto con la enseñanza del Arte en los pasillos de la escuela primaria que para la inclusión de los estudiantes sordos.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão; Artes; Educação; Diversidade

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Artes, Educación, Diversidad

Unidade Acadêmica de Garanhuns - Universidade Federal Rural de Pernambuco

A educação é essencial na construção de uma sociedade mais justa e mais humana e quando a prioridade é formar cidadãos, nenhuma pessoa deve ser excluída, mesmo porque educação e cidadania são direitos de todos,

impreterivelmente. Visando sensibilizar educadores e educandos para a importância da Inclusão na escola e na sociedade, o ensino de Arte se apresenta como um forte aliado. Pois este possibilita a integração, permite a descoberta da significância e das potencialidades de cada pessoa, instigando assim, a cooperação. Por seu caráter estimulante, o fazer artístico atua de forma consciente e/ou inconsciente, levando a um contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Através da Arte, é possível transformar valores humanos pela criatividade e até mesmo tornar o convívio com as diferenças um verdadeiro ato de humanidade. Utilizar-se da Arte na escola, pode ser uma saída interessante, pois ensina a agir e interagir partindo do pressuposto da diversidade cultural. Então, na prática do educador é extremamente necessária essa conscientização, para partir da sala de aula o respeito às diferenças. Tendo como relevância esse estudo, a presente pesquisa monográfica processual, busca analisar a prática da educação inclusiva através da Arte nas salas regulares do ensino fundamental I numa determinada escola na cidade do Recife.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) uniu os povos do mundo todo, no reconhecimento de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos." (Art. 1º).

A concepção contemporânea de Direito Humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos: universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Num primeiro momento, a atenção aos Direitos Humanos foi marcada pela tônica da proteção geral e abstrata, com base na igualdade formal; mais recentemente, passou-se a explicitar a pessoa como sujeito de direito, respeitado em suas peculiaridades e particularidades.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona laços de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeito de direitos,

simplesmente por serem seres humanos. Suas características não devem ser elemento para construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim devem ser norteados de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para construção e contextos sociais inclusivos.

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à construção de qualquer sociedade.

Tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ ou grupo social. (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, n. 1, p. 7-8, Brasília, 2004.)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi base fundamental para elaboração de documentos que priorizassem uma vida digna no desenvolvimento pessoal e social. Assim, foram organizados a Declaração de Salamanca (1994) que defende a educação para todos, de maneira que a escola como um todo se adequasse às necessidades educacionais especiais, visando a acessibilidade e a diversidade e a Convenção da Guatemala (1999) que remete as pessoas com deficiência com os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência. Estes documentos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano, o que demonstra o início da preocupação em discutir e legitimar a inclusão.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apresentam,

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a expressão através de quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O ensino de Arte poderá se constituir como um recurso educacional muito interessante no processo de aprendizagem de pessoas com alguma deficiência,

tanto em serviços da educação especial como no ensino regular. Logo, este ensino poderá ser entendido em uma perspectiva multidisciplinar, o que significar ^{poderá} um avanço nas práticas educacionais, bem como um meio para a reorientação curricular, onde a escola poderá criar um ambiente e motivador, significativo e que promova o desenvolvimento humano de maneira ^{prazerosa}, partindo da diversidade cultural.

A Arte pode ser utilizada na educação para alcançar os objetivos propostos na prática do educador/mediador. Gerando, um processo constitutivo da intelectualidade social e crítica, priorizando a auto-estima no fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades, tendo a Arte como uma das vias de expressão e comunicação.

[...] o ensino de Artes é um meio para se compreender a realidade de forma diferente - ela proporciona uma visão de mundo mais abrangente e plural, onde as diferenças não sejam sinônimo de discriminação. (Barbosa, 2002)

A partir desta citação, podemos entender que a Arte possibilita uma constante reflexão acerca da vida, seja no momento da criação ou quando o sentido daquela criação se completa com a ação do espectador é levado a sensibilizar-se com questões coletivas, pensar também no outro e buscar mudanças. A Arte em sua amplitude estimulante e prazerosa atua na relação idiossincrática dos educandos no processo de quebra de barreiras e reestruturação dos valores humanos.

A Educação e a Arte se aliam na aceitação e compreensão que todos possuem diferentes potencialidades e formas de aprender, e que o convívio com essas diferenças num espaço onde haja companheirismo, cooperação e troca de experiências, contribui para um maior crescimento de todos enquanto seres humanos e cidadãos.

A metodologia será desenvolvida a fim de perceber as relações inclusivas no espaço escolar, numa atitude de indagação e comparação da teoria com prática nas salas de aula. Por isso, se faz importante às visitas à escola para observação simples, entrevista semi-aberta e a partir dos coletados dar dados

embasamento para pesquisa bibliográfica à atividade aqui decorrente. A pesquisa será realizada inicialmente em uma escola no município de Recife que atenda a educação inclusiva, no período letivo do segundo semestre de 2009.

Partindo das perspectivas apresentadas, este estudo prioriza compreender o processo inclusivo de educandos surdos em salas regulares, através do ensino de Artes se/como interfere no processo de reconhecimento desses educandos como sujeitos ativos na sua aprendizagem. Assim podemos, identificar as relações inclusivas na aula de Artes, observando se a produção artística dos educandos surdos interfere no processo de inclusão para discutir as metodologias em arte/educação utilizadas pelos educadores para inclusão de educandos surdos.

Diante destas discussões, podemos afirmar que o grande vazio percebido pelo preconceito começa a ser preenchido em busca de alternativas que tornem todos iguais enquanto cidadãos, independente de suas diferenças. A Educação e a Arte, aliadas podem apresentar frutos tanto na estrutura cognitiva associada à auto-estima dos educandos, quanto à construção da aprendizagem, atendendo as expectativas culturais e sociais desse sujeito. A Arte possibilita ao ser humano ampliar o conhecimento acerca de si mesmo e o leva a perceber-se como ser social, presente no contexto da sociedade em que vive e comprometido com as mudanças rumo a uma melhor qualidade de vida para todos. Portanto, Para uma Educação verdadeiramente inclusiva, uma grande mudança deve ser feita. E esta vai muito além das mudanças legais, curriculares e estruturais, pois diz respeito a uma nova forma de sentir, compreender e fazer Educação. Trata-se de uma nova concepção de como se aprende e como se ensina num princípio norteador de todo processo de inclusão: o respeito às individualidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998;

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no Ensino da Arte** : anos oitenta e novos tempos. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005;

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil** . 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001;

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A escola, Programação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, n. 3, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A família, Programação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, n. 4, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A fundamentação filosófica, Programação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, n. 1, p. 7 -8, 14-18, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O Município, Programação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, n. 2, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, A. B. **O olhar em construção** . Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

FUX, M. **Dança, experiência de vida.** Dançaterapia com surdos. 1. ed. São Paulo: Summus, 1983.

IMAGENS do inconsciente. Produção de Leon Hirszman. São Paulo: SILVEIRA , 3 dvds (205 mim.), DVD, son., color, 1986.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

PUCETTI, R. **Artes e diversidade.** *In: Arte e educação: culturas do ensinar e culturas do aprender.* Goiânia: UFG, 2003.

SILVEIRA, N. **Jung vida e obra.** Rio de Janeiro: José Álvaro, Editor, 1968.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

² Professora Adjunta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO
EM ARTES PLÁSTICAS DA UFPB – AVALIAÇÃO PARA A MEMÓRIA.**

**CURSO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA -
HABILITACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS DE LA UFPB –
EVALUACIÓN DE LA MEMORIA.**

SILVA, E. H.

Aluna do curso de Educação Artística da UFPB e membro do Grupo de Pesquisa em
Ensino das Artes Visuais da UFPB.

MIRANDA E. A.

Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB.

SOUSA, I. B. L.

Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB.

Resumo: *O ensino de arte da Universidade Federal da Paraíba, objetiva a formação de professores de artes e em 1999 iniciou um processo de reformulações. Durante esse processo houve a necessidade de organizar um novo currículo para a licenciatura de artes. O antigo curso de Educação Artística, foi substituído por três novos cursos de artes: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. A partir de uma pesquisa bibliográfica, este artigo faz uma reflexão sobre o projeto de pesquisa "O Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas da UFPB – Avaliação para a Memória", que tem por objetivo analisar as opiniões dos alunos sobre o curso de Educação artística – habilitação Artes Plásticas.*

Resumen: *La enseñanza del arte en la Universidad Federal de Paraíba, objetiva en la formación de profesores de artes y en 1999 inició un proceso de reformulación. Durante este proceso hay una necesidad de organizar un nuevo plan de estudios para la licenciatura de las artes. La primera de la educación artística, fue sustituido por tres nuevos cursos de las artes: Artes Visuales, Artes Escénicas y la Música. Desde una búsqueda bibliográfica, este artículo hace una reflexión sobre el proyecto de búsqueda "El Curso de Licenciatura en Arte Educación - Empoderamiento de las Artes-UFPB de Evaluación de la memoria", que tiene por objeto analizar las opiniones de los estudiantes del curso en la educación artística – habilitación em Artes.*

Palavras-chave: Formação. Discente. Licenciatura. Artes.

Palabras clave: Formación. Estudiantes. Grado. Arts.

Universidade Federal da Paraíba – BRASIL

Introdução

No estado da Paraíba, com a efetivação da reforma curricular da Licenciatura em Artes da UFPB, autorizada pela Lei 9394/96, o Curso de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas foi substituído, no ano de 2006, pelo Curso de Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, que além de formar profissionais, que atuarão como professores de artes visuais, também pretende formar teóricos que possam refletir sobre a produção histórica e contemporânea de Artes Visuais. Diante desses fatos a realidade que se impõe é a da desativação do curso de Educação artística com suas três habilitações em artes. Considerando-se essa perspectiva, a pesquisa que se esboça nesse projeto "O Curso de Licenciatura em educação artística – Habilitação em Artes Plástica da UFPB – Avaliação para a Memória", tem por intuito conhecer o perfil, as expectativas e necessidades com que os discentes chegaram ao curso de Educação artística – habilitação em artes Plástica e compreender se suas ansiedades foram satisfeitas pela licenciatura que estão cursando. Para tanto estão sendo aplicados questionários quantitativos, entre os discentes que ainda se encontram matriculados no curso de Educação Artística, que está em vias de extinção.

Contribuir para o enriquecimento do conhecimento histórico em relação ao ensino de artes na Paraíba é a principal contribuição que o estudo que se esboça nesse projeto, pretende trazer para a área de Artes Plásticas, pois, ao coletar os dados relativos ao conhecimento do perfil, expectativas e necessidades desses discentes e proceder a posterior análise desses dados e elaboração de artigos científicos, contribuirá com a preservação de uma importante fase da história do ensino de artes na Paraíba.

I – O Ensino de Artes na Paraíba

O ensino de Artes na Paraíba foi iniciado na década de 1920, "quando se realizou um curso de pintura oferecido à Rua Duque de Caxias, no centro da capital paraibana"(PPP, 2005, p. 4). Até essa data a formação de profissionais

em Artes Plásticas era oferecida, apenas no Rio de Janeiro, através da Escola Nacional de Belas Artes. Entretanto, apenas na década de 1940 foi implantado o primeiro curso livre de Artes Plásticas na Paraíba, que só veio a funcionar, efetivamente, no início da década de 1950, com o nome de Centro de Artes Plásticas da Paraíba. Partindo de uma iniciativa particular o CAPP, não funcionou por muito tempo, devido à falta de apoio efetivo do Estado. Posteriormente, o segmento mais jovem, que integrava o corpo discente do CAPP, fundou, em 1960, a Escola Tomás Santa Rosa. Essa experiência teve vida breve, pois logo surgiu o projeto de fusão das duas instituições numa só, ligado à Universidade da Paraíba, que havia sido transformada em instituição federal há pouco tempo.

Também na década de sessenta foi criado, o Departamento Cultural (DC), órgão de extensão que atuava no campo da Música e das Artes Plásticas. A experiência pedagógica do DC durou duas décadas até o seu gradativo esvaziamento em meados de 1970, quando foi proposta a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. Efetivamente, houve a desativação do DC e a incorporação dos seus docentes ao quadro de professores do recém criado curso. A desativação do DC gerou uma lacuna relacionada à formação artística, pois o curso implantado voltou-se, apenas, para a formação do professor de Educação Artística.

A experiência pedagógica do DC durou duas décadas até o seu gradativo esvaziamento em meados de 1970, quando foi proposta a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. Efetivamente, houve a desativação do DC e a incorporação dos seus docentes ao quadro de professores do recém criado curso. A desativação do DC gerou uma lacuna relacionada à formação artística, pois o curso implantado voltou-se, apenas, para a formação do professor de Educação Artística. (PPP, 2005, p. 4)

A partir dessa data a Universidade Federal da Paraíba, através do departamento de Educação Artística, vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, tornou-se a principal instituição responsável pelo ensino de arte no estado.

II – As Licenciaturas em Educação Artística

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, foi planejada com o intuito de atender a Lei 5692/71 que tornou obrigatória o ensino da disciplina Educação Artística em todas as escolas brasileiras, para os 1º e 2º Graus (denominação utilizada pela legislação do período). A partir

dessa Lei, a Educação Artística passou a ser um componente curricular da Área de Comunicação e Expressão e se constituía em três conteúdos específicos: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. O Artigo 1º. do parecer N.º 5.692 homologado pelo Ministro da Educação e Cultura em outubro de 1973, recomendava às instituições a organizarem, de imediato, o curso de Educação Artística com o objetivo de "formar professores para as atividades, área de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor da Arte." Sendo assim, o principal objetivo da criação do curso foi o de atender à recomendação de formar profissionais para atuar na área de artes do ensino básico.

O Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPB foi criado por intermédio da resolução 11/77 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Durante os 32 anos de existência, o curso vem cumprindo a função para a qual foi destinado: formar professores de artes para atuarem no ensino básico.

A pesquisa, realizada pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, do Departamento de Artes da UFPB, durante os anos de 1999, 2000 e 2001, apoiada em dados coletados na "Grande João Pessoa" (incluindo os municípios de Cabedelo, Bayeux e Santa Rita), comprovou que o Curso de Licenciatura em Educação Artística (E.A.) vem sendo responsável direto pela formação de 98,1% dos 160 profissionais com habilitação específica em Artes atuantes no ensino fundamental, e de 84% dos 50 professores atuantes no ensino médio. O alto índice de professores de Arte na rede pública da Grande João Pessoa, formados pela UFPB, demonstra a importância desse curso para a preparação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Tal fato vem comprovar a integração existente entre o ensino superior e a educação básica, apontando para a necessidade de reformulação curricular do curso de modo a atender adequadamente os desafios educacionais da nossa sociedade (PENNA, 2000, 2001b).

Os pressupostos teóricos que embasavam o ensino de Artes Plásticas no curso de Licenciatura em Educação Artística refletiam, dentre outras proposições, os princípios característicos do ideário escolanovista e modernista. No âmbito escolar, difundiu-se, amplamente, a ênfase no fazer artístico. As prescrições pedagógicas eram remetidas às noções de romantismo da arte e defendiam a livre-expressão, para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno. A adoção dessa abordagem colaborava para tornar o ensino da Educação Artística, pouco fundamentado, pois os docentes, segundo a orientação oficial, deveriam, apenas, auxiliar o desenvolvimento livre

e espontâneo dos discentes. Em algumas escolas, as aulas de Arte eram reduzidas a variação de técnicas, ao mero fazer por fazer, enquanto os conteúdos específicos das linguagens eram transmitidos de maneira superficial ou até mesmo suprimidos.

A insistência nessa metodologia de ensino e a exacerbação de encaminhamentos pedagógicos destituído de fundamentação, terminaram por fragilizar o papel da arte nas escolas. Esses desdobramentos alimentaram a necessidade de mudanças, mencionadas em várias pesquisas, no Brasil e em diversas partes do mundo, que sugeriam o desenvolvimento de estudos e a busca de propostas pedagógicas com vistas à modificação do quadro vigente naquele momento.

A polivalência, a interdisciplinariedade, a política educacional, e as alternativas metodológicas entre outros, foram assuntos discutidos em uma série de encontros, simpósios e congresso, por arte-educadores no Brasil, ao longo da década de 1980. A partir desse momento surge de forma clara, a preocupação com a construção de uma nova base discursiva e educacional para o ensino da Educação Artística – Artes Plásticas, fundada na percepção e na cognição.

Imerso na crise educacional que tentava minimizar o ensino dessa área de conhecimento e na tentativa de superar o ensino de Arte espontaneísta, passou a surgir, entre arte-educadores(as), propostas de ensino de Arte pautadas na familiarização cultural, no interculturalismo e na cultura visual.

Atualmente, evidencia-se, cada vez mais, uma tendência para democratizar o saber artístico acumulado pela humanidade, enfatizando os conteúdos como fator preponderante para assegurar a socialização do saber, para romper preconceitos culturais e questionar estereótipos cristalizados pelo passado.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, foram iniciadas as discussões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que seria sancionada no final de 1996. De acordo com o art. 26, parágrafo 2, desta lei, ficou determinado que o ensino de artes passaria a constituir-se em componente curricular obrigatório, nos vários níveis da educação básica e promovendo assim o desenvolvimento cultural dos

discentes. Além da obrigatoriedade, são propostas quatro áreas específicas: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança.

Em 1998, o MEC estruturou os PCNs. Segundo as palavras do Ministro da Educação e do Desporto:

[...] os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático [...] esperamos por meio deles estar contribuindo para a sua atualização profissional. (PCN-Arte, 1997, vol.6 p. 5).

Segundo esse documento a área que anteriormente era denominada Artes Plásticas, passou a ser designada como Artes Visuais, agrupando todas as modalidades tradicionais, em um núcleo comum, e ainda aquelas que resultam dos avanços tecnológicos. Dessa maneira, a área de Artes Visuais tornou-se mais abrangente, englobando as Artes Plásticas, as Artes Gráficas e as criações em Multimídias.

Tal nível de abrangência e as ações visando melhorias no ensino e na aprendizagem de Arte contribuíram para que a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em decisão de Assembléia realizada durante o XI Congresso Nacional e o II Fórum Nacional de Estudos para Reformulação do Ensino Superior de Artes, em Brasília, solicitasse das autoridades responsáveis do MEC, orientação para que as Licenciaturas em Artes se reorganizassem por áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa reorganização eliminaria o enfoque polivalente inerente aos antigos cursos de Licenciatura em Educação Artística. Assim, incentivou-se a criação da Licenciatura em Artes Visuais e do Bacharelado em Artes Visuais, como também novos cursos nas outras áreas artísticas.

Conclusão:

A Preservação da Memória

O curso de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas - da UFPB, desde sua criação até o ano de 2006, quando passou a ser substituído pelo Curso de Artes Visuais, veio sendo, ao longo de três décadas, o principal canal para a formação de arte-educadores e de artista no estado da Paraíba.

Durante esse período exerceu uma função educadora, determinante para o campo das Artes Plásticas.

Portanto, compreendemos que é de vital importância a preservação da memória dessa importante fase da história do ensino das artes Plásticas na Paraíba, que foi desempenhada pelo curso de Educação Artística, que tanto contribuiu para o desenvolvimento dessas Artes neste estado.

Através desse projeto, que toma como objeto de investigação, opiniões^{as} dos discentes que ainda se encontram matriculados no curso de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas, pretende-se formular um estudo que contribua para a continuidade da história do ensino de Artes Plásticas no estado da Paraíba, para que essa importante fase da história deste ensino não se perca no correr das décadas que determinam o enfraquecimento da memória que não foi registrada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR EM ARTES VISUAIS. Departamento de Artes Visuais. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**, João Pessoa, 2005. Digitado. Projeto.

PENNA, Maura (Coord.) *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa*. João Pessoa, DARTES/UFPB, 2000. dati. (relatório de pesquisa).

Currículo Resumido

Eliane Honorata da Silva é Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. É aluna regular do Curso de Educação Artística com Habilitação em Teatro. Participa do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB.

Evaldo Miranda de Araújo , licenciado em Educação Artística – habilitação em artes Plásticas pela Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB.

Idália Beatriz Lins de Souza, licenciada e em Educação Artística – habilitação em artes Plásticas pela Universidade Federal da Paraíba e participante Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB.

O ensino de Arte: tessituras possíveis **La enseñanza del arte: textura posible**

ANJOS, C. R., acadêmica, PUC/Minas
TOSTA, S. F. P., professora PUC/Minas

Resumo

O texto “O ensino de Arte: tessituras possíveis” é parte de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós –graduação em Educação da PUC- Minas, no ano de 2008. A investigação teve como objetivo identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural, para o ensino dessa disciplina. A pesquisa buscou, assim, aprofundar os modos como essa escola compreende a arte como área de conhecimento, bem como a sua inserção no Projeto Político Pedagógico e nas práticas cotidianas da mesma. A metodologia usada foi o estudo de caso, no qual foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas de ensino da Arte, bem como entrevistas semi-estruturadas com estudantes, uma professora de Arte e com a direção da escola. Além do uso dessas técnicas, foram feitos registros audiovisuais que compõem o texto e ancoram as análises feitas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a escola, bem como os professores e equipe pedagógica, tem avançado nessa concepção, principalmente no que se refere ao planejamento e conteúdo desenvolvido em arte. Mas, há, ainda um longo caminho a trilhar para que a arte seja, de fato, desenvolvida e considerada como área de conhecimento no cotidiano escolar.

El texto "La enseñanza del arte: la textura de lo posible" es parte de la tesis de maestría presentada a la del Programa de Postgrado en Educación de la PUC-Minas, en el año 2008. La investigación tuvo como objetivo identificar, describir y comprender la forma apropiada es la enseñanza del arte en la vida cotidiana de una escuela de la Red de Educación Hall de Belo Horizonte y, en concreto, en la 3ª ronda de la edad de formación, de las definiciones, hipótesis y información educativa en el 9394/96 LDBEN en NCP / Arte y el Programa Escolar Solidario para la enseñanza de esta disciplina. La investigación solicitada por lo tanto, profundizar en las formas en que esta escuela incluye el arte como un espacio de conocimiento y su integración en el Proyecto Político Pedagógico y de la práctica diaria de la misma. La metodología utilizada fue el estudio de caso, en el que se realizaron observaciones sistemáticas de las prácticas cotidianas de la enseñanza del arte y la entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes, un profesor de Arte y la dirección de la escuela. Además de la utilización de estas técnicas se realizaron registros audiovisuales que conforman el texto y el análisis de anclaje. Los resultados de la encuesta muestran que las escuelas y los profesores y equipo docente, ha avanzado en el diseño, especialmente en lo que respecta a la planificación y el contenido desarrollado en el arte. Pero todavía hay un largo camino a pie hasta la parada de arte es, de hecho, desarrollada y considerada como un área de conocimiento en la vida escolar cotidiana.

Palavras-chave: Ensino, Arte e Conhecimento

Palabras clave: Educación, Arte y Conocimiento

Este artigo consiste de reflexões que foram se constituindo ao longo da nossa prática pedagógica, especialmente da primeira autora com o ensino de arte e que nos estimularam a buscar uma compreensão mais situada deste

campo de conhecimento, no cotidiano de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte- MG.

Algumas indagações serviram de ponto de partida: as práticas pedagógicas na rede municipal estão dialogando com a formação humana? Como está o ensino de arte na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir da LDBEN 9394/96? Em que os PCN/Arte estão contribuindo para o ensino da arte?

Para problematizar e responder a essas questões foram revistas as várias e permanentes discussões acerca do ensino da arte no Brasil e, principalmente, na Rede Municipal de Belo Horizonte. E a LDBEN 9394/96 é, sem dúvida, um marco significativo na História da Arte/Educação e, mais especificamente, no ensino da arte, porque estabelece tal disciplina como componente obrigatório da educação básica. Da mesma forma os PCN/Arte (1998), porque consideram a arte como uma área de conhecimento com especificidades e elementos próprios em sua constituição. Como nos afirma Pimentel (1999 p. 35): “Nos PCN, em todas as áreas há indicações da complexidade do trabalho a ser desenvolvido...” E o Programa Escola Plural redimensiona o olhar para o sujeito e para suas práticas pedagógicas quando, em seus eixos, entre outros, destaca sensibilidade como a totalidade da formação humana e a escola como tempo de vivência cultural. (PBH, 1994).

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - por nós chamada de Aquarela e, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural para o ensino dessa disciplina. E se as práticas realizadas são significativas como aquelas que reconhecem e potencializam a cultura do estudante e da comunidade em que a escola está inserida.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, configurando-se em um Estudo de Caso desenvolvido em uma escola selecionada, dentre dez outras, que tinham em seu corpo docente pelo menos dois professores de Arte em sala de aula.

O Estudo de Caso, realizado entre os meses de março a agosto de 2007, permitiu a compreensão da realidade a partir dos sujeitos estudados, no

seu tempo e espaço e no seu contexto, no qual foram usadas técnicas de investigação tais como: observação sistemática do cotidiano da escola; observação participante; coleta de depoimentos orais; pesquisa documental junto ao acervo da Escola e de outras fontes e entrevistas semi-estruturadas.

Por conta da limitação de espaço, neste artigo privilegamos a discussão do ensino de arte tomando como referência empírica os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e o planejamento do professor para o ensino de Arte da Escola Aquarela, em que pese o texto completo da pesquisa abranger todas as atividades relativas a esta disciplina.

A Escola Aquarela e o ensino de Arte

A história da Escola Aquarela revela que ela foi o resultado da reivindicação dos moradores organizados na região nordeste da capital, onde, crianças e adolescentes tinham que se locomover para os bairros vizinhos para serem atendidos no ensino fundamental e suas famílias não estavam satisfeitas com tal situação. Após muitas lutas e incidentes de percurso a Escola Aquarela foi inaugurada em julho de 1991 e recebeu e seu nome homenageia um grande poeta mineiro.

Um detalhe importante é que a cantina da escola hospeda uma Galeria de Arte foi criada a partir da preocupação da professora de Arte, que considerava importante conservar os trabalhos dos estudantes para que por meio da exposição dos mesmos a comunidade tomasse conhecimento.

Em depoimento, a professora investigada revela:

[...] que sempre trabalhei desenhos, então a gente pegava temas e desenvolvia... Eu nunca tive um planejamento para o ano inteiro, cada dia eu sabia que aula ia dar, isso era assim... Então, por exemplo, eu usava alguns livros e passava para o outro professor, e ele introduzia os livros nas aulas dele... (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Destacamos duas questões, dentre outras, apontadas na fala da professora: o planejamento e o conteúdo contemplado no ensino de arte na escola. Em relação ao planejamento fica explícita a dificuldade da escola, bem como das professoras de Arte, em organizar, planejar e sistematizar o seu currículo. De modo geral, percebemos essa mesma dificuldade nas escolas. Voltando ao depoimento da professora, essa dicotomia se reflete nas práticas pedagógicas de forma contundente quando afirma que o seu planejamento é

por aula. É preciso, no entanto, ter cuidado com essa concepção de educação para não cair na armadilha das atividades isoladas sem conexão com a cultura do estudante e o conhecimento construído pela humanidade ao longo da vida. Em outras palavras, há de se ter cuidado para não se retomar a concepção do ensino de arte como “atividade artística”, difundida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5292/71. Essa concepção de ensino é esvaziada de conteúdos.

O outro aspecto é em relação ao ensino de desenho nas aulas de Arte. Acreditamos que a clareza da professora em desenvolver esse conteúdo, bem como a importância em desenvolvê-lo, nos remete ao pressuposto de que a arte é uma área de conhecimento com conteúdos próprios a serem ensinados. Para a construção desse conhecimento, é necessário que se tenha objetivos, metodologias e intencionalidades bem definidas, para que o estudante consiga compreender a seqüência e a lógica daquilo que está construindo. Nessa perspectiva, o desenho é algo a ser apreendido, não é um dom que somente poucos desenvolvem.

O ensino da Arte, ainda hoje, não está em um lugar de evidência na escola. Quando essa professora nos afirma que não existe por parte da escola um referencial para esse ensino, na verdade, ela está reafirmando o lugar destinado a esse ensino nessa escola. O descompromisso, ou mesmo a falta de conhecimento sobre essa área, são reveladas na ausência de um referencial ou planejamento coletivo. Podemos, também, entender que a escola não tem uma concepção de educação consensual e construída no coletivo, pelo menos no que tange ao ensino da arte. Dessa forma, a responsabilidade recai, unicamente, nos professores que a ministram. Isso evidencia, também, a ausência de espaços/tempos coletivos de discussão e planejamento das ações educativas da escola. Em outras palavras, fica no plano da individualidade e da interpretação pessoal o conteúdo a ser desenvolvido.

Dessa forma, deixar a responsabilidade da organização do trabalho, bem como do currículo, somente para os professores, é um grande risco, uma vez que as políticas públicas são ainda deficientes na formação contínua e continuada dos professores.

Outro fato que destacamos no ensino de Arte nesta escola é a ausência da prática de polivalência na escola por parte da professora e da organização

da escola. Esse é o ponto central de diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promulgado em 1997. Estes reafirmam a LDBEN 9394/96 e avançam, tendo um professor para cada área: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e, para o ensino médio, também Artes Audiovisuais, valorizando cada área artística. Isso em condições mínimas de infra-estrutura para que esse ensino seja significativo e de qualidade. Mas, também, não percebemos outro ensino a não ser o das artes visuais. Portanto, há uma fragilidade no cumprir da lei, pois se é um direito ter acesso, no ensino fundamental, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Mas como é o ensino de arte no cotidiano da Escola Aquarela? Para refletirmos um pouco sobre esse ensino, buscaremos alguns registros de campo. Um deles diz respeito ao planejamento da professora. Esse planejamento está dividido em etapas do 3º ciclo de idade de formação e conteúdos. Para a segunda etapa do 3º ciclo, no ano 2007, o documento aponta que irá “desenvolver o conhecimento artístico da figura humana ao longo da história da arte, conhecendo as suas diferentes formas de representação. Paralelamente, a figura humana será considerada como tema central em suas obras”. Já para a terceira etapa do 3º ciclo, aponta que

num primeiro momento, estaremos estudando alguns artistas que produziram a arte abstrata, e no segundo momento, a proposta consiste em trabalhar com os alunos através de filmes e outros documentos a construção da identidade do adolescente e do jovem adulto. (Planejamento anual/2007, disciplina Arte).

O desenho do corpo humano foi trabalho a partir do tema *Os Cânones da figura humana ao longo da vida*. Nas primeiras aulas, foi usada uma apostila feita pela professora sobre os diversos cânones, bem como sua origem e características. Após a leitura dessa apostila, os estudantes apresentavam um resumo crítico da mesma. Ou seja, a professora solicitava que lessem, interpretassem e a registrassem as idéias relevantes.

Essas orientações da professora dizem respeito à metodologia de trabalho utilizada, ou seja, um dos recursos que utilizou para desenvolver o tema *Os Cânones da figura humana ao longo da vida* foi a leitura e interpretação escrita do conteúdo da apostila. Nessa prática, pudemos inferir que o conhecimento do estudante não foi acionado: entre várias possibilidades, a exploração dos conhecimentos prévios e das imagens que já tinham

construídas, em suas memórias, sobre o tema. Consideramos essas questões necessárias para contextualizar e implicar os estudantes no fazer artístico e na compreensão do mundo que o rodeia.

Outra questão observada foram os experimentos se restringirem à cópia do modelo da apostila. Esses referenciais são insuficientes e, evidentemente, empobrecidos esteticamente. Outro aspecto é a forma linear, uniforme e tradicional com que se apresenta o ensino do desenho, ou seja, o desenvolvimento do desenho tivesse uma ordem a seguir: primeiro o desenho do rosto humano depois o corpo inteiro e somente mais tarde poderiam acrescentar os movimentos como sentado, deitado etc. Esse conjunto de técnicas seria prioritário em detrimento da expressão do estudante. Destacamos, no entanto, a importância da técnica na aprendizagem do estudante em relação ao desenho, pois sem a instrumentalização técnica a possibilidade de formas de expressões fica reduzida. Porém, há necessidade de considerar a expressão do estudante.

Assim como Efland (2005), acreditamos que as expressões corpóreas e sensoriais são fundamentais para a fruição em arte. “A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos de outra perspectiva”. (EFLAND, 2005, p. 342). E o ensino da arte pressupõe meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação e valorização. De acordo com a apresentação de Lucia Gouvêa Pimentel, em 30/05/2006, na Secretaria Municipal de Educação, de Belo Horizonte.

O trabalho de pintura realizado pelas oitavas séries, desenvolveu-se a partir de obras abstratas de pintores europeus, na sua maioria. Foram obras de Modigliani, Kandinsky, Mondrian, dentre outros. Pudemos perceber que a influência e a hegemonia da arte européia estão presentes no interior das escolas também. O trabalho realizado foi somente com as obras de artistas considerados ícones da pintura. Diferentemente, indicamos que em nenhum momento se fez referência à cultura da comunidade em que a escola está inserida e sobre os artistas que os estudantes conhecem e o tipo de arte que fazem. Como se existisse somente a pintura como um suporte de arte. E poucos pintores! E dentre estes poucos, nenhum brasileiro!

Sabemos que esse tipo de estudo é fundamental para a criação em arte, pois ele possibilita ao estudante uma experimentação de várias formas, tamanhos, cores, elementos. Verificar, classificar, eliminar, também faz parte desse trabalho. Isso se configura como tensões para o estudante escolher e representar a sua imaginação. É a oportunidade que o estudante tem de eliminar formas excedentes, ir limpando o desenho para se chegar à abstração. Processo necessário para se compreender os processos de fruição e contextualização em arte. Porém, na Escola Aquarela, o estudo teve outro objetivo: pensar o espaço, ou seja, como passar a releitura da obra de uma superfície bidimensional para tridimensional.

Chamamos a atenção pela alegria dos estudantes em trabalhar com tinta: foi visível o brilho nos olhos dos estudantes. Isso confirma a necessidade de se trabalhar, em arte, com materiais mais sedutores.

O que os estudantes pensam ou sabem e suas experiências não são potencializadas nem ao menos levadas em consideração. E, ainda, os estudantes são os mesmos de um ano para o outro; assim como se repete o plano, os estudantes também se repetem indiferentemente às mudanças que podem ocorrer e diferenciar uma turma da outra, um grupo do outro, na própria escola. Uma constatação disso é o momento que foi destinado para os estudantes fazerem a leitura e extraírem do texto as principais características da vida e obra do artista, bem como sobre a pintura que realizaram.

Considerações finais

Em relação à concepção da arte como área do conhecimento, conforme as premissas da LDBEN 9394/96 e os PCN/Arte, pudemos observar que tal iniciativa ainda está em construção na Escola Aquarela. Em alguns aspectos, a escola conseguiu avançar e apropriar de propostas e um dos pontos de destaque foi que cada professor de Arte trabalha uma só expressão: aquela que domina e de que tem habilitação específica. Não há polivalência, ou seja, o mesmo professor não trabalha com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse é um importante avanço, considerando que a arte é área de conhecimento. Por outro lado, os estudantes, desde o segundo ciclo, têm aulas somente de Artes Visuais, dada a formação das professoras.

No que se referem aos sujeitos estudantes, a pesquisa nos possibilitou perceber que a relação com o ensino de arte é de respeito, pois lêem,

interpretam e escrevem sobre a vida e obra dos artistas ou sobre os *Cânones da figura humana ao longo da vida*. Participam e realizam das atividades que a professora propõe, bem como das socializações das mesmas. Pudemos inferir também que existe um grupo de estudantes que considera as aulas de Arte muito chatas e cansativas, pois nos momentos em que a professora explicava as atividades e a sua forma de avaliar demonstrava indiferenças ou comentava da insignificância delas para as suas vidas.

Em relação às sétimas séries, consideramos que os estudantes participavam das aulas. Porém, não com a mesma intensidade que seus colegas da oitava. Não percebemos o brilho em seus olhos nem um envolvimento mais efetivo. Realizavam as atividades pedidas pela professora, mas sem entusiasmo.

Referências

ANJOS, Cláudia R. *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Lei n. 5692/71 – 12 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

EFLAND, Arthur D. *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 1998.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarílis C. *Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

O teatro e desenvolvimento de alunos com deficiência visual

RABELLO, R. S.

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Resumo

Apresentação de recorte de uma pesquisa de doutorado realizada na USP, orientada por Dra. Elcie Masini, que analisa experimento de teatro desenvolvido no Instituto de Cegos da Ba, investigando possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes e o significado para o seu desenvolvimento. Tem como base na teoria da peça didática de Brecht, este estudo de caso reitera que a arte faz expandir o conhecimento sobre o mundo; ilustra um fazer arte - educação que não aceita limites pré estabelecidos sobre as possibilidades de um ser humano, compartilhando do saber de que na singularidade de cada homem desconsiderado é toda a humanidade que sofre.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Linguagem Teatral, Teatro Educação

Introdução

Este trabalho tem como base uma pesquisa de doutorado realizada na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, orientada por Dra. Elcie Fortes Salzano Masini, que analisa um experimento de teatro-educação desenvolvido no Instituto de Cegos da Bahia (RABÊLLO, 2003). O teatro aqui é entendido como um rico sistema de signos, com elementos verbais e não verbais, que representa comportamentos humanos, por meio da ação de personagens que agem interativamente.

Sabemos que a cegueira limita variadas formas de informação sobre o ambiente externo, ocasionando danos ao indivíduo, que fica impossibilitado de conhecer as

características do ambiente de forma rápida e eficaz. Conforme Amiralian (1997), a cegueira, ao limitar as possibilidades de apreensão do mundo externo e impor um peculiar processo perceptivo ao indivíduo, interfere no seu próprio desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida, provocando uma mudança significativa na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico.

A educação desse indivíduo, portanto, tem que levar em consideração as particularidades que o diferencia, ao invés de seguir o curso da educação pensada pelos e para os videntes. Masini (1994) defende a busca das características do sujeito para se poder definir uma orientação apropriada para a sua educação, mostrando que o corpo é um instrumento de compreensão e um caminho possível para conhecer a pessoa. A autora acentua a necessidade de “buscar as raízes do conhecimento no mundo vivido, no contato com a experiência original – na situação em que o sujeito, através do próprio corpo (que sabe, que sente, que compreende) encontra o objeto” (MASINI, 1994, p. 94).

Neste texto em particular, estamos nos reportando a um grupo de adolescentes, quase todos cegos congênitos, que tinha uma potencialidade afetiva muito grande. Pessoas cada vez mais unidas pela vontade de fazer teatro, de serem amigas uma das outras, de refletir e de batalhar pelos seus sonhos, dividindo suas emoções e idéias com outros adolescentes. Os processos teatrais que passaremos a relatar ajudaram muito nesse sentido, terminando por integrar o jeito de ser de cada um com o direito de sonhar conjuntamente, projetando um mundo mais feliz, agradável e prazeroso.

Este grupo de adolescentes se envolveu com a montagem de uma peça de teatro, o Romeu e Julieta, porque queria falar do amor proibido pelas barreiras institucionais. Essa peça foi montada conforme os princípios da teoria da peça didática de Brecht, misturando o teatro com a realidade de vida dos adolescentes envolvidos, por isso, vamos começar falando um pouco do processo de teatro-educação desenvolvido.

O processo de trabalho e os princípios da peça didática

Quando iniciamos um trabalho de teatro a preocupação primeira é de conhecer as pessoas, motivá-las para o jogo das inter-relações. As relações que se estabelecem têm um componente afetivo muito forte. Mas desde o início, procuramos levá-las também à compreensão da linguagem corporal utilizada.

As pessoas com deficiência visual precisam compreender que não se trata apenas de palavras, mas existe todo um jogo de imagens, construídas por meio de movimentos, ações, gestos, sensações e associações concretas com a vivência cotidiana. As ações acontecem dentro de uma determinada estrutura, que tem uma seqüência, um objetivo, um conflito explícito ou implícito. E tudo isso é avaliado, o processo e o produto: das sensações, estados de espírito e temas veiculados, aos conteúdos formais relacionados com a linguagem teatral.

O aspecto lúdico foi um elemento fundamental para a atuação dramática dos participantes, pois, além de desenvolver habilidades corporais, provocou a espontaneidade necessária ao desbloqueio dos atores, facilitando a exploração do conhecimento intuitivo (SPOLIN, 1979).

As atividades teatrais, ao incitarem a locomoção no espaço motivada pelo jogo, pela fábula, pela localização espacial dos atores em cena e, ao possibilitarem exercícios cooperativos de manipulação do corpo, contribuem para uma movimentação mais eficaz, mais espontânea e para o desenvolvimento da percepção espacial. E como acrescenta Spolin (1979), a experiência de representar um papel é em si mesma maravilhosa, porque livra o nosso eu da fadiga do cotidiano rotineiro.

Os princípios de ludicidade, espontaneidade, corporeidade, cooperação, prazer e consciência estética, se coadunaram com a teoria da peça didática. Com base nesses princípios, a encenação do texto *Romeu e Julieta* de Shakespeare foi desenvolvida com seis alunos do Instituto de Cegos da Bahia, partindo de improvisações combinadas, que expressavam idéias comuns aos atores e ao texto. Neste processo, a proposta de Brecht forneceu um método para pensar a realidade e o jogo com o texto implicou em imitar, acrescentar novos elementos, novas cenas, novos diálogos e ações, o que envolveu um processo de criação e aprendizagem.

Não existia uma estrutura rígida a ser cumprida, pois, na adaptação realizada, a história do *Romeu e Julieta* era emoldurada por um *programa de rádio* que permitia a inserção de trechos novos e improvisações produzidas pelos alunos. Inclusive devido à pouca experiência dos alunos na leitura em braile, utilizamos apenas fragmentos do texto, como recurso para sua apropriação.

A dificuldade dos atores, sobretudo masculinos em memorizar um texto poético e romântico, nos levou a reduzir o texto, além de colocar três atores juntos, cada um dizendo uma parte do texto, de maneira intercalada. Dessa forma mantínhamos o

princípio do prazer na execução, tornando a cena mais dinâmica. Essa maneira de fazer torna o espetáculo mais interessante para o público, que podia participar da peça, em determinados momentos, respondendo perguntas dos atores.

O princípio brechtiano do *distanciamento* também ajudou a espelhar o trabalho. A história que vinha sendo mostrada no “aqui e agora” foi colocada em suspenso por um programa onde os atores da peça eram entrevistados, colocando-se ora como personagens, ora como atores que comentavam a ação da peça. A entrevistadora solicitava, inclusive, um posicionamento dos atores e do público a respeito da “proibição do namoro em instituições mistas”. O fato de diferentes argumentos e posicionamentos serem colocados, provocava uma discussão sobre uma matéria polêmica e de interesse coletivo.

A peça foi apresentada para mais de seiscentas pessoas e com o objetivo de discorrer a respeito do significado da experiência, entrevistamos os participantes e os professores do Instituto de Cegos e da escola regular.

O significado da experiência para os alunos

No discurso dos alunos e dos professores, o significado do teatro na educação do indivíduo é entendido, sobretudo, em função da desinibição e socialização que propicia aos participantes das oficinas. Todos os alunos e professores se referiram, de algum modo, à desinibição e socialização, embora esses termos assumam conotações diversas, a depender do discurso. Segundo Ferreira (1986), a inibição está relacionada com a resistência psicológica interna a certos sentimentos ou atos. A socialização, por sua vez, se refere ao “desenvolvimento do sentimento coletivo,

da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados” (p. 1315). Poderíamos dizer que, ao quebrar a resistência a certos sentimentos e atos, o indivíduo abre-se para o relacionamento.

O fato é que, de maneira geral, os participantes das oficinas de teatro mostraram que estavam se sentindo mais abertos, menos tímidos, mais comunicativos, relacionando-se melhor com as pessoas. Eles se referiram a aspectos de relacionamento, de amizade, de maior facilidade na expressão verbal; e, acentuaram ainda o aspecto de abertura e de revelação do lado emocional, sensível, poético.

Conclusão

A experiência do Instituto de Cegos da Bahia evidenciou que os processos teatrais têm a possibilidade de fornecer uma série de situações nas quais os alunos deficientes visuais podem ao mesmo tempo aprender teatro e desenvolver sua personalidade, conquistando um melhor domínio corporal e intelectual, um melhor equilíbrio psicológico, uma melhor qualidade de comunicação e expressão, um melhor grau de integração, uma relação mais afetiva e interativa com os outros.

Os alunos puderam jogar com o seu repertório de experiências vitais, suas percepções e sensações, sonhos e fantasias. O teatro contribuiu para que os alunos pudessem conhecer e compreender melhor seus problemas, e o texto favoreceu essa compreensão ao tratar do tema do namoro e ao ser tratado conforme os princípios brechtianos. A defesa de aspectos relacionados com a afetividade dentro do ICB aconteceu de maneira dramática, mas sem perder o humor que caracterizava as pessoas do grupo. Isso mostra que os processos teatrais podem colaborar para

reverter a situação contraditória de instituições como a escola, que pretende educar pessoas deixando de lado processos relacionados a união, cooperação, afetividade, interação.

Realçamos também o significado das atividades teatrais para o desenvolvimento da linguagem verbal. A linguagem, como principal elemento para a aprendizagem dos elementos sócio-culturais do meio ambiente, instrumento fundamental de comunicação social, forneceu o nexo para a compreensão da cena teatral, proporcionando relações com os colegas em cena e com as pessoas de uma platéia interna ao grupo, assim como os meios de entendimento do ambiente onde se passava a ação, os personagens, a época.

A linguagem funciona como integradora das percepções táteis, auditivas, olfativas, gustativas e, nas atividades teatrais, quando era utilizada pelos alunos, assumia de fato essa função integradora. Este dado ajudou na compreensão da potencialidade no fazer e na decodificação que apresentaram. Por meio da palavra, os alunos se relacionavam uns com os outros para combinar as cenas e para situar a platéia, dialogando a respeito dos acontecimentos e dos objetos que não podiam ver ou que não estavam ao alcance das mãos. E era pela palavra que avaliavam e sugeriam cenas.

Os alunos exercitaram o fazer, a leitura e a reflexão sobre o teatro e o contexto cotidiano, vivenciando situações que favoreceram o desenvolvimento da linguagem corporal e oral, da criatividade estética, da capacidade de criticar e reivindicar,

mostrando como teatro pode contribuir para a inclusão e desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência visual.

Finalmente, este trabalho reitera que a arte faz expandir o conhecimento sobre o mundo humano; ilustra um fazer arte - educação que não aceita limites pré estabelecidos sobre as possibilidades de um ser humano, compartilhando do saber de que na singularidade de cada homem desconsiderado é toda a humanidade que sofre.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BORNHEIM, Gerd. A estética brechtiana entre cena e texto. *Revista Folhetim*, nº 10, maio de 2001, p. 23-30.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996. 130.
- KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.). *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 93-123.
- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, cap. 12, p 183-197.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE ENSINO DA DANÇA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O BANCO DE TESES CAPES

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN BRASIL: UNA MIRADA SOBRE EL BANCO DE TESIS CAPES

SOUZA, A. P. A., Universidade Federal de Pernambuco.

RESUMO: O presente trabalho procurou investigar as pesquisas sobre O Ensino da Dança contidas no Banco de Teses Capes apresentando um recorte de estudo temporal do ano de 1991 até o ano de 2008. Têm-se como foco de análise os anos de defesas das pesquisas, a origem dos trabalhos e as temáticas abordadas. O Estado da Arte que pretendo demonstrar nessa produção poderá conduzir à reflexão do conhecimento produzido sobre o Ensino da Dança no Brasil, evidenciando sua diversidade e amplitude, através dos diversos problemas tratados, suas tendências teóricas, bem como as principais reflexões trazidas pelos pesquisadores.

RESUMEN: El presente trabajo buscó investigar las investigaciones sobre La Enseñanza de la Danza en el Banco de Tesis Capes presentando uno recorte de estudio temporal del año de 1991 hasta el año de 2008. Se han como foco de análisis los años de defensas de las investigaciones, el origen de los trabajos y las temáticas abordadas. El Estado del Arte que pretendo demostrar en esa producción podrá conducir a la reflexión del conocimiento producido sobre la Enseñanza de la Danza en Brasil, evidenciando su diversidad y amplitud a través de los diversos problemas tratados teóricos con sus tendencias y las principales ideas presentadas por los investigadores.

INTRODUÇÃO

Identifica-se atualmente um crescente número de pesquisas acadêmicas sobre o Ensino de Dança no Brasil produzidas nos mais variados ambientes, destacando-se os diferentes programas de Pós-Graduação *strictu e latu sensu*, programas de Iniciação Científica, grupos de pesquisa, e encontros em congressos e seminários.

Devido à abrangência do termo 'pesquisa acadêmica', este estudo se restringe à produção de trabalhos sobre Ensino da Dança, que garantam o engajamento na atividade de pesquisa e sua validação por instituições reconhecidas, e que contemplem informações sobre os produtos em si - teses e

dissertações - assim como suas dinâmicas de produção. Aqui recorri ao Banco de Teses Capes por ser um instrumento de grande importância para a dinâmica de difusão desta produção.

Tendo em vista os diferentes olhares possibilitados dentro desse universo, este trabalho apresenta um recorte temporal da temática Ensino da Dança do ano de 1991 até o ano de 2008. O estado da arte que pretende-se demonstrar, mesmo que brevemente nesse trabalho, poderá conduzir à reflexão do conhecimento produzido sobre Ensino da Dança no Brasil evidenciando, através dos problemas tratados, suas tendências teóricas, bem como as principais reflexões trazidas pelos pesquisadores.

DELIMITANDO O OLHAR

Investigar as produções apresentadas no Banco de Teses Capes sobre a temática Ensino da Dança exigiu um olhar cuidadoso diante da diversidade de temas nos trabalhos produzidos, totalizando 195 produções.

Os critérios de seleção dos trabalhos tomaram como base as seguintes etapas, que indicam o recorte do meu olhar:

- Busca através de um dispositivo operacional do próprio sistema, sendo preenchidas as palavras “Ensino Dança” em um campo denominado “assunto”;
- Leitura dos títulos, palavras-chaves e dos resumos a fim de identificar nos trabalhos publicados aqueles que tinham por objeto Ensino da Dança;
- Seleção das produções que tratavam sobre/em Ensino da Dança e categorização de suas sub-temáticas;
- Identificação de dados como: origem dos trabalhos, ano de defesa, área de conhecimento e principais temáticas abordadas. Esses dados foram agrupados para se ter um panorama geral para posteriores análises.

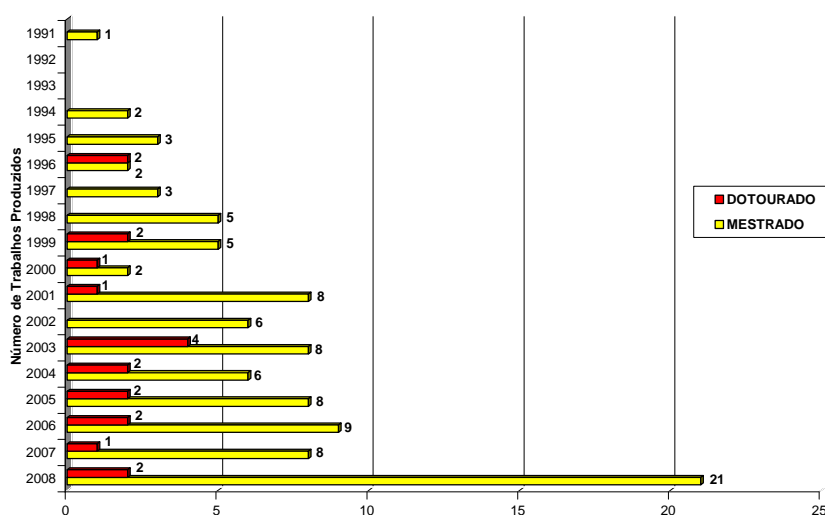
Vale salientar as dificuldades encontradas no decorrer da análise das produções, visto que parte dos resumos dos trabalhos não continham todas as

informações referentes às pesquisas em exposição, como por exemplo, local de origem e resumos. Alguns problemas foram recorrentes neste estudo: apesar de se apresentarem como produções sobre/em Ensino da Dança, muitos dos trabalhos não tratavam de tal temática. Por fim, como a própria Capes afirma, a responsabilidade sobre a veracidade dos dados pertence aos programas de Pós-Graduação, que fornecem as informações diretamente à fundação. Ou seja, a base de dados não conta com nenhum sistema próprio que verifique as informações por ela disponibilizadas, o que poderia reduzir sua margem de imprecisão.

OS PRINCIPAIS RESULTADOS ENCONTRADOS

Como já citado anteriormente foram encontradas 195 produções sobre/em Ensino de Dança. No entanto somente 116 pesquisas podem ser consideradas como sendo deste eixo temático, merecendo destaque um aumento significativo de pesquisas a partir do ano de 1996 com continuidades nos anos seguintes, mas com poucas variações ano a ano – com exceção do ano de 2008 que teve 23 produções defendidas - como mostra o gráfico 1 :

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE TRABALHOS PRODUZIDOS ANUALMENTE

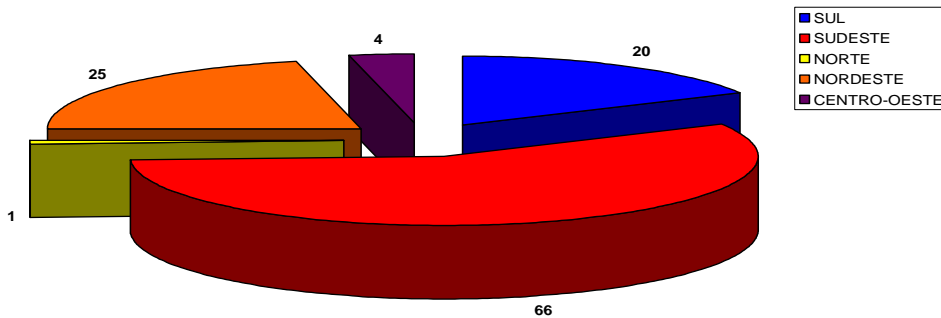


Tal crescimento do número de trabalhos converge com as discussões políticas e conceituais que emergiram a partir dos anos de 1990 sobre o Ensino da Dança (MARQUES, 2003, 2001, 1996; STRAZZACAPPA, 2003) e que podem ser considerados como eixos desencadeadores de mudanças. Foi a partir desse contexto que se estruturou a discussão e proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBN no qual o Ensino da Arte é apresentado como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Derivou também dessas premissas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, nos quais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (BRASIL, 1998) abrangendo no Ensino Fundamental, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Apesar do crescimento dos trabalhos é importante relatar a sua descontinuidade em nível de mestrado e doutorado: nos dezoito anos deste que foram mapeados apenas 19 teses de doutorado foram encontradas no eixo temático pesquisado.

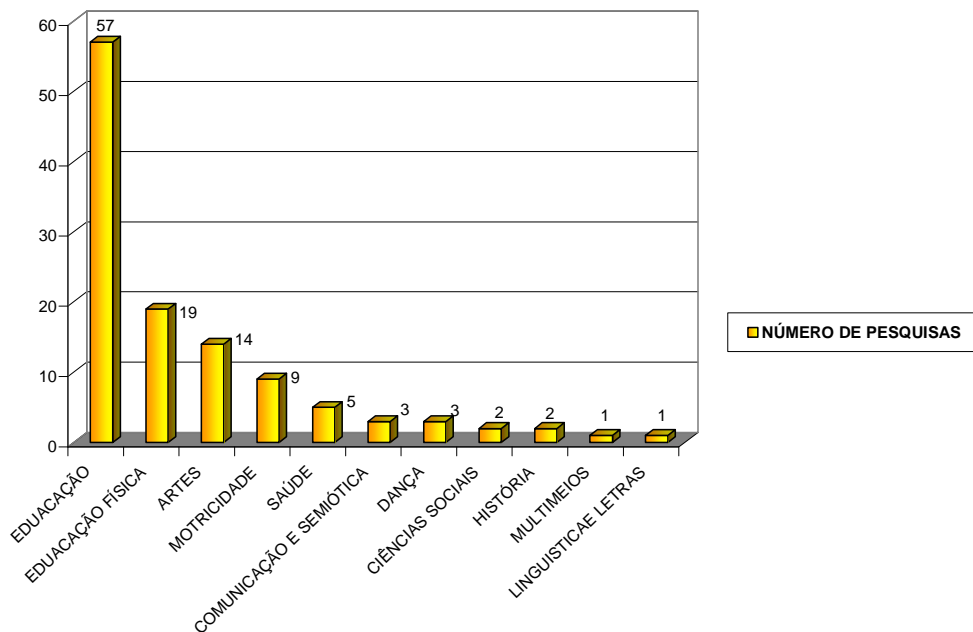
Quanto às localidades, percebe-se que a produção acadêmica se estende por todo o território nacional, apresentando concentração em termos de região geográfica, unidades da federação e capitais, configurando uma dispersão dos trabalhos com formação de alguns focos de produção topograficamente localizados: A região Sudeste apresentou maior número de pesquisas sobre Ensino de Dança, totalizando 66 trabalhos, seguida da região Nordeste com 25 trabalhos e a região Sul, com 20 pesquisas. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentaram produções de forma tímida, totalizando 5 trabalhos, aspecto que leva a indagar sobre as razões que contribuíram para essa disparidade entre as regiões. Pode-se inferir aqui sobre quantidade de trabalhos advindos da UNICAMP, PUC-SP, USP, UFRJ, UFF – representando mais da metade do total de produções - são da região Sudeste.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE PESQUISAS POR LOCALIDADE



Quanto às áreas temáticas, pôde-se constatar que a construção do conhecimento não está restrita a programas com um perfil específico, se construindo de maneira diversificada no trânsito com outros saberes – caracterizando esta produção como interdisciplinar:

GRÁFICO 3 - ÁREAS TEMÁTICAS



A maior parte das pesquisas está concentrada na área de Educação, com 57 trabalhos, seguida de Educação Física e Artes, com 19 e 14 produções

respectivamente. Apesar de ser um curso de Pós-Graduação recente – ofertado a partir do ano de 2006 na UFBA – Dança já entra no rol de mestrados já defendidos sobre o Ensino da Dança. Existe um processo de constituição do campo acadêmico da Dança em estágio relativamente inicial com tendência a acentuação.

Quanto às temáticas evidenciadas pôde-se perceber a diversidade e abrangência das mesmas, tendo-se destaque aos trabalhos referentes à Prática Pedagógica e Formação de Professores, com 30 e 11 produções respectivamente. Merecem destaque as categorias de pesquisa que buscaram compreender aspectos Sócio-históricos do Ensino da Dança no Brasil, as produções que tiveram como foco da análise Metodologias para o Ensino da Dança e também sobre a Formação Inicial nos cursos de Licenciatura com foco nos seus Currículos, com 9 trabalhos cada uma.

Os resultados apresentados estão em consonância com as reflexões em níveis nacional e internacional ao se priorizar a pesquisa sobre Formação segundo o pressuposto da profissionalização do docente como pré-condição para o exercício da cidadania desde a escola, que, segundo Ramalho *et al.*(2002), se voltam para a construção “de novas identidades para o trabalho do professor nos contextos da Educação no Século XXI.”

Temáticas sobre o Ensino da Dança e Deficiência, Dança e Interculturalidade, Dança e Desenvolvimento Humano, com 7 trabalhos cada um, bem como as categorias sobre Representações sobre o Dançar e Ensino da Dança e Interdisciplinaridade com 5 trabalhos, podem ser consideradas temáticas emergentes.

Outras categorias como Ensino da Dança e Gênero, com 3 produções, Discursos sobre o Ensino da Dança , Dança, Comunicação e Semiótica, Narrativas de ensinar e Aprender e Avaliação, com aparições pontuais e de pouca expressividade, denotando um vácuo nas discussões acerca dessas temáticas.

Torna-se necessário mencionar a quantidade de trabalhos defendidos no ano de 2008 - 23 no total - entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. As principais temáticas emergentes deste ano em particular foram: trabalhos que

envolveram Formação de Professores principalmente a nível das Licenciaturas, o Currículo das Licenciaturas, Ensino da Dança na Educação Básica, trabalhos sobre o Ensino da Dança e a questão da Diferença/Diversidade Cultural e Interdisciplinaridade e algumas produções sobre o Ensino da Dança e Deficiência.

DESCOBERTAS E NOVOS OLHARES

Diante do breve panorama traçado das produções acadêmicas sobre o Ensino da Dança contidas no Banco de Teses da Capes pôde-se destacar um considerável crescimento das produções, que sinaliza um acúmulo progressivo de capital simbólico específico concomitante a um processo de especialização dos agentes, visto que, historicamente, a pesquisa em Ensino da Dança é uma prática recente com poucos exemplares, de modo que não é possível se referir a uma tradição de conhecimento acadêmico desta temática no Brasil.

Percebe-se também que os trabalhos se estendem por todo território nacional apresentando concentração em termos de região geográfica, unidades da federação e capitais, configurando uma dispersão dos trabalhos com formação de alguns focos de produção topograficamente localizados. Além disso, a construção do conhecimento não está circunscrita a programas com um perfil específico, se construindo de forma diversificada no trânsito com outros saberes - uma diversidade teórico-metodológica que caracteriza esta produção como interdisciplinar.

Nos limites desse texto, fica evidenciada a polissemia e a heterogeneidade de temáticas e abordagens, que têm recebido diferentes respostas em diferentes perspectivas teóricas nesse universo recente, mas não tão menos complexo que é o Ensino da Dança, o que nos leva a lançarmos novos olhares sobre esta temática. Torna-se premissa aqui a existência de mecanismos que favoreçam a circulação e o consumo dos produtos das pesquisas, estimule o desdobramento dos conhecimentos produzidos, a especialização dos agentes, e a formação de grupos e outros modelos cooperativos de produção de conhecimento.

Espera-se este estudo contribua para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca da produção de conhecimento sobre o Ensino da Dança no país, compreendendo-a em seus aspectos pedagógicos, políticos e epistemológicos.

REFERÊNCIAS

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES / CAPES

Link – http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm. Acesso em 30.05.2009.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, I. A. **A Dança no contexto: Uma Proposta para educação contemporânea**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

RAMALHO, B. L. *et al.* **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000**. In: 25ª Reunião Anual da ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002, Caxambu - MG, 2002.

STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PORTÃO DE ESCOLA: O ENTRECruzAMENTO DAS CULTURAS JUVENIS

PUERTA DE LA ESCUELA: EL ENTRELAZAMIENTO DE LOS CULTIVOS DE LOS JÓVENES

Área temática: Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar

VIANA, Maria Luiza D.

Professora visitante no Curso de Design da Escola de Arquitetura –

UFMG

Professora de arte da Rede Municipal do ensino de Belo Horizonte

m Luizaviana@gmail.com

Arte - escola – juventude - estética

Brasil

Resumo:

As escolas talvez, devessem ser o lugar propício para as misturas, para as trocas interculturais, para o entrecruzamento e para a articulação e circulação das culturas dos diferentes gostos, opiniões e conceitos da contemporaneidade. O tempo da escola como instituição reprodutora da arte e da cultura de uma classe dominante já se esgotou, agora é tempo da escola resignificar suas práticas e conectá-las experiências populares, sobretudo juvenis e urbanas. Este artigo propõe uma reflexão do ensino de arte a partir da incorporação e conexão dos modos e estilos vivenciados pelos grupos juvenis. Remete a certas manifestações culturais enquanto um modo integrado da vida urbana e que propiciam modos de produção, fruição, enfim, experiências estéticas ainda pouco exploradas como ensino de arte nas escolas.

Resumen:

Las escuelas tal vez, debiesen ser un buen lugar para las mezclas, para los cambios interculturales, para el entrelazamiento y para la articulación y difusión de las culturas de la contemporaneidad. El tiempo de la escuela como institución que produce la arte y la cultura de una clase dominante se ha agotado, ahora es tiempo de la escuela replantear sus prácticas y conectarlas a las experiencias populares, especialmente los jóvenes y las zonas urbanas. Este artículo propone una reflexión de la enseñanza del arte de la integración y la conexión de las formas y estilos vivenciados por grupos de jóvenes. Referencia a las manifestaciones culturales enquanto un modo integrado de la vida urbana y que llevan a modos de producción, en fin, experiencias estéticas aunque poco exploradas como enseñanza del arte en las escuelas.

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Affonso Romano de Sant'Ana

17h30min toca a sirene, abre-se o portão, os alunos caminham em direção à saída da escola, gritam, assobiam. Empolgados, sorriem e conversam sobre assuntos diversos.

Do lado de fora, outros jovens observam aquele incessante movimento, assentados no meio fio, encostados em suas bicicletas ou em torno das bancas de balas e doces. Um carro passa, ouve-se um *funk* martelador, alguns garotos repetem o refrão, enquanto meninas balançam o corpo ao ritmo daquela música. Exibem sensações ingênuas e maliciosas nos gestos, risos e cochichos que ali se cruzam. A dois ou três metros dali, um garoto faz uma manobra de *skate*. Naquele mesmo portão, *tags* e recados são grafados, pintados, colados e riscados. Grupos, facções, *gans*, *crews* e times se constituem e se desfazem.

Abre-se um repertório vasto de códigos, simbologias visuais, diversidades sonoras que vão desde as indumentárias disfarçadas sob ou sobre o uniforme às gírias, gesticulações e vocabulários próprios da adolescência. Há, em poucos metros de calçada, a afirmação da diferença que se faz valer em estilos e estéticas variáveis.

Em poucos minutos, aquele lugar se constitui na fronteira entre dois mundos que se entrecruzam; e, assim que o portão se fecha novamente se separam- do lado de dentro, a escola, e de fora, a rua.

O que este portão realmente separa?

De um lado a escola, uma instituição, como a família, o trabalho, a igreja, representa o lado “oficial” da realidade, em oposição ao tempo livre, a rua, o espaço da liberdade, da expressão cotidiana. Porém, estabelece-se ali uma zona limítrofe que irá se concretizar como espaço da expressão das subjetividades, da constituição das identidades e, enfim, das sociabilidades juvenis.

Para os jovens, essas práticas deflagradas no portão da escola definem o modo como pensam e agem sobre as suas realidades. Libertos das normas e das regras advindas do “mundo oficial” e da escola, agrupam-se e, assim, articulam suas relações e manifestam seus desejos.

Com o crescimento da vida moderna, a rua foi perdendo a função de ser lugar propício para a articulação coletiva, para o exercício da autonomia, da expressão e passa a ser apropriada como espaço da troca, da funcionalidade e dos interesses produtivos. Na contemporaneidade o sentido de contraposição à lógica funcional da cidade começa a ser questionado. É quando começam a surgir manifestações, expressões, atitudes e comportamentos no espaço urbano, e com isto, novas possibilidades de inserção dos jovens na realidade das cidades por meio das expressões culturais. Desde os anos 60, os jovens vêm ocupando radicalmente os diferentes espaços na sociedade com suas práticas e manifestações ideológicas e afirmativas, na maioria das vezes em oposição aos padrões institucionais e tradicionais. A princípio traduziam os interesses políticos e ideológicos de grupos específicos de artistas, intelectuais estudantes, mas com o tempo tomam dimensões sociais.

As referências estéticas dos jovens hoje tem um caráter ainda mais amplo, são experiências transnacionais, integradas ao ambiente urbano, ligadas diretamente à cultura de massa, aos símbolos midiáticos, à fragmentação e à efemeridade, que podem ser observadas nos seus *mangás*, *animes*, quadrinhos, grafites, na prática do *skate*, nos jogos eletrônicos, no *rap*, no *funk*, no *tecno*, no *hardcore* e em muitos outros estilos e preferências.

A radicalidade, a resignificação do espaço público e as referências simbólicas presentes nessas linguagens articuladas na escola e em seus espaços limiares podem expressar uma incessante busca pela experimentação estética, que é a matriz dessas experiências juvenis.

Seriam essas experiências simbólicas válidas para a escola e, sobretudo para o ensino de arte?

As diversas dimensões da realidade social, cultural e política do cotidiano juvenil constituem uma dinâmica, plural e segmentada, configurada nas interações com a urbanidade e o consumo, que sugerem novos padrões estéticos a serem explorados também na escola.

As formas experimentadas pelos jovens, deflagradas no portão da escola, são efêmeras, fluidas e oscilantes e, por isso, exigem outros níveis de percepção, fruição, produção e sobretudo de aprendizagem. Elas não estão ali para serem ensinadas, mas para serem reformuladas, trocadas e mescladas

com outras experiências compartilhadas na escola. Já não podemos esperar que a experiência estética, parafraseando Gianni Vattimo, esteja inspirada no ideal de estabilidade, perenidade e autenticidade, proposto tradicionalmente pela arte.

As expressões urbanas situam-se em lugares de intersecção entre o culto e o popular, entre a produção industrial e massiva e surgem de apropriações de conteúdos e conceitos próprios das artes. O contexto social no qual se firmam essas expressões requer outras categorias de articulação entre os vários domínios da arte e da educação. Ao espiarmos essa fatia de tempo precisa no portão da escola, é possível que possamos constatar experiências da vida urbana, da moda e da mídia aptas a serem articuladas por diferentes campos do conhecimento, que hoje já não são fixos, porém entrecruzados.

É no entrecruzamento das conexões e redes de informação, na pluralidade, na fragmentação de crenças, nas múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico que a escola terá que encontrar e propiciar oportunidades significativas de novos processos individuais e coletivos de convivência e de aprendizagem.
(Fernando Hernandez)

O ensino da arte hoje ganhará mais sentido se estiver conectado com essas dimensões da experiência estética do dia-a-dia, potencializando essas referências menos sacralizadas do universo artístico, em que vários domínios estão em questão e que, portanto, apontam um sentido expansivo de desmaterialização da obra de arte e, sobretudo de articulação com outros meios e linguagens.

A arte desde o início do século XX, e a partir da *pop art* nos anos 50, vem se aproximando da cultura de massa, radicalizando, assim, seu sentido de fusão com outros gêneros e, sobretudo com as culturas urbanas.

Não se trata de repetir na escola as estratégias impessoais usadas pelos meios e sistemas comunicacionais que objetivam exclusivamente o consumo. Trata-se de entender a arte na escola como um campo de intercâmbio das representações e como algo que se insere no tecido social. As linguagens juvenis estão, de fato, trazendo à tona a possibilidade dos jovens reconhecerem-se como produtores culturais do seu tempo e capazes de agir sobre o próprio espaço em que vivem.

Há uma mudança de objeto de estudo na estética contemporânea. Analisar a arte já não é analisar apenas obra, mas as condições textuais e extratextuais estéticas e sociais em que a interação entre os membros do campo gera e renova o sentido. (CANCLINI, 2000, p.151)

Acredito que os recursos disponíveis para a produção artística na atualidade podem servir à identificação e orientação de caminhos para o ensino da arte na escola. Há aí um vasto repertório de experiências que podem ser identificadas na realidade dos jovens que pode ajudá-los a analisar, entender, criticar e manipular, de forma crítica e criativa, os principais mecanismos que envolvem a arte e a mídia.

A escola lucraria entendendo as culturas juvenis, dialogando com elas, abrindo seus espaços não só para produzi-las, mas também para debater sobre elas, vivenciando-as, não nos mesmos moldes das experiências clássicas e modernas já tão exploradas na escola, mas aprendendo com elas a migrar e a cruzar seus sentidos com outras linguagens, locais, globais, européias, populares, contemporâneas e primitivas.

Para o professor de arte, então, é colocado o desafio de conectar o ensino a esse repertório e propiciar, por meio dessa relação, a exploração da visualidade, da sonoridade e da gestualidade, interagindo conhecimento, pensamento, emoção, apreciação, crítica e produção. Vestimenta, cabelos multicoloridos, culto do corpo e da aparência constituem um tipo de ambiência estética que pode ser explorado numa aula de artes visuais, música, dança ou teatro.

Pensar no ensino de arte, hoje, é pensar nessas diferentes dimensões colocadas no campo da estética, uma vez que elas se entrecruzam fora e dentro dos espaços da escola. O exercício da liberdade e valorização das subjetividades dos jovens se faz a partir da potencialização de suas experiências pessoais e coletivas.

Fico observando e pensando nesses adolescentes no portão da escola, no quanto sorriem, cantam, dançam, falam alto, se tocam se beijam, “enquanto estão na porta da vida” (SANT’ ANNA, 1997, p.11), “perdidos” nessas sensações coletivas. E penso no quanto nós adultos nos distanciamos deles e percebemos como formas estranhas essas representações. Não seria a escola um lugar e a oportunidade de encararmos a vida com a emoção, o

risco e a sensibilidade, como fazem os jovens, e de fazermos dessas sensações um conjunto sucessivo de experiências estéticas?

Talvez se olhássemos com mais atenção para “este portão” descobríssemos nessa “coletivização de sentimentos” um dos fatores essenciais para transformações da vida social.

Este texto foi inspirado na crônica “Porta de Colégio” de autoria de Affonso Romano de Sant’Anna

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana R. Lessa e Heloisa P. Cintrão. São Paulo: USP, 2000.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o Rap e o funk na socialização da Juventude em Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. USP. Datilo, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Pichações, escritos adolescentes fora da escola*. Revista Pátio, Ano 2, nº 8, Fevereiro/Abril, 1999. p.18-21.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática da autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2001.

HERSCHMANN, Micael.(org.) *Abalando os anos 90: funk e hip-hop; globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro, Ed.Forense Universitária, 2001.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Porta de Colégio e outras crônicas*, in "Para gostar de ler", vol. 16. São Paulo: Ática, 1997.

VATTIMO, Gianni. *A Sociedade Transparente*. Lisboa, Ed. Relógio D`Água, 1992.

PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES PLÁSTICAS
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE APLICAÇÃO.

PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN EN ARTES PLÁSTICOS
STORY DE UMA EXPERIENCE EN UNA ESCUELA DEL USO

Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar

SOUZA. P. A
UFPA

Resumo

O presente trabalho vem descrever as atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino em Artes, em uma Escola de Aplicação¹ da UFPA², no período de Março a Junho de 2009, com alunos do ensino fundamental, bem como apontar as dificuldades sofridas e superadas durante o período de estágio. Desta forma, o relato a baixo apresentado objetiva tratar diretamente sobre a participação e atuação do estagiário de arte nas aulas e no ambiente escolar, tendo como base de fundamentação os Parâmetros curriculares Nacionais-PCN³; mostrando uma possível integração da comunidade acadêmica com a comunidade escolar e a importância dessa experiência para o aluno em formação.

Palavras-chave: Prática. Ensino. Arte. Educação.

Resumen

El actual trabajo viene describir las actividades desarrolladas durante la práctica de educación en artes, en una escuela de Aplicación¹ del UFPA², en el período de marzo al junio de 2009, con las pupilas de la educación básica, así como señalar las dificultades sufridas y superadas durante el período del período del entrenamiento. De tal manera, la historia baja presentó el objetivo a directamente se ocupa en de la participación y del funcionamiento al arte del aprendiz en las lecciones y referente al ambiente de escuela, teniendo como base del decreto el National³; del plan de estudios de los parámetros el demostrar a una integración posible de la comunidad académica con referente a comunidad de la escuela y a la importancia de esta experiencia para la pupila en la formación.

Palabra-llave: Práctico. Lecciones. Arte. Educación.

¹. Escola de aplicação (EAUFPA): Escola ligada à instituição de ensino superior, para onde são enviados os alunos para realização de estágios.

². UFPA: Universidade Federal do Pará.

Projeto Arte Vida Arte

Proyecto Arte Vida Arte

CHAN, G. T., Projeto Arte Vida Arte

Resumo

O Projeto Arte Vida Arte (AVA), coordenado no Brasil por Glória Thereza Chan, tem como objetivo dar suporte psicológico e pedagógico a crianças e adolescentes moradores de áreas de risco da região de Jacarepaguá e da Cidade de Deus na cidade do Rio de Janeiro. O projeto Arte Vida Arte foi criado por Helena e Edson Cardoso, e lançado em 2003, por ocasião da exposição de 9 artistas brasileiros em Helsinque. Nós, do projeto AVA, consideramos a atividade artística como um dos meios usados pelo indivíduo para exprimir a percepção do mundo em que vive e de sua cultura. As imagens produzidas retratam sua relação com este mundo, e a partir delas auxiliamos os jovens a elaborar seus conteúdos e descobrir possibilidades criativas para seu cotidiano com perspectivas de um futuro melhor.

Resumen

El Proyecto "Arte Vida Arte (AVA), coordinado en Brasil por Gloria Thereza Chan, tiene por objeto dar apoyo psicológico y educativo a los niños y adolescentes que viven en las zonas de riesgo de la región de Jacarepaguá y de la Cidade de Deus en Río de Janeiro, Brasil. El Proyecto Arte Vida Arte fue creado por Helena y Edson Cardoso, y publicado en 2003, con motivo de la exposición de 9 artistas brasileños en Helsinki. Nos Proyecto AVA, consideramos que la actividad artística como un medio utilizado por el individuo para expresar la percepción del mundo en que vivimos y su cultura. Las imágenes producidas retratan su relación con este mundo, y les ayudamos a los jóvenes a desarrollar su contenido y descubrir las posibilidades creativas de su vida cotidiana con la perspectiva de un futuro mejor.

Palavras-chaves: Arte Educação - Arte Terapia - áreas de risco - Atividades Lúdicas

Palabras claves: Arte Educación - Arte Terapia - zonas de riesgo - Actividades recreativas

Projeto Arte Vida Arte - Brasil / Finlândia

Currículo

Glória Thereza Chan

Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV da Escola de Belas Artes da UFRJ, pós-graduação em Arte Terapia pelo Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, formação acadêmica Comunicação Visual FAAP, Licenciatura plena em desenho pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, Pedagogia UNG.

REGISTROS SENSÍVEIS: O USO DE PROTOCOLOS COMO ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO
REGISTROS SENSIBLES: EL USO DE PROTOCOLOS COMO UM ESTIMULO A LA PARTICIPACIÓN

SANTOS, R.G.

Docente do Curso de Teatro ± UFU *RESUMO: Relato do trabalho desenvolvido na disciplina “Jogo Teatral Aplicado à Educação”, do curso de Licenciatura em Teatro da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, durante o primeiro semestre de 2009. O foco principal do texto é a apresentação do protocolo não apenas como instrumento para o registro e reflexão do processo de aprendizagem, mas também como fator motivador para a turma.*

RESUMEN: Presentación de informes sobre la labor en la disciplina “Jogo Teatral Aplicado à Educação”, Curso de Graduación en Teatro de la UFU – Universidade Federal de Uberlândia, en el primer semestre de 2009. El principal objetivo del texto es la presentación del protocolo, no sólo como una herramienta para el registro y la reflexión del proceso de aprendizaje sino también como un factor de motivación para la clase.

Palavras-chave: Protocolo. Jogos. Memória. Teatro.

Palabras-clave: Protocolo. Juegos. Memoria. Teatro.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

A disciplina “Jogo Teatral Aplicado à Educação”, que ministramos no primeiro semestre de 2009, compõe o quarto período do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia e propõe aspectos práticos, ou seja, experimentações de jogos, uma vez que a teoria está situada na ementa da disciplina Pedagogia do Teatro I, do mesmo período. E há, ainda, no terceiro período, a disciplina Jogos Teatrais, cuja ementa propõe conteúdos fundamentados no sistema de jogos de Viola Spolin.

Diante desse quadro de conteúdos em duplicata, paralelos ou em sequência, sentimos alguma resistência da turma em aderir às propostas de jogos. No decorrer do processo, percebemos que isso se devia mais ao fato de a disciplina ser direcionada para o trabalho pedagógico, do que precisamente à repetição dos conteúdos. Uma pequena parte dos estudantes, embora tivesse feito a dupla opção, Licenciatura e Bacharelado, não sentia vocação para o ensino e rejeitava as propostas relacionadas ao trabalho em sala de aula. Procuramos contornar tais dificuldades lembrando-lhes que o conhecimento proposto poderia ser útil também para o trabalho em grupos teatrais ou em comunidades, na função de proponentes de oficinas, por exemplo. Talvez o fato de termos falado do ensino de teatro com tanto entusiasmo tenha desencorajado a participação de quem não se interessava por essa atividade.

A proposta inicial, de acordo com a ementa da disciplina, foi abranger os conteúdos de jogos dramáticos (PUPO, 2005; RYNGAERT, 1981; 2009), jogos teatrais (KOUDELA, 1984; 1996; SPOLIN, 1979) e drama (CABRAL, 1998), acrescentar um breve estudo do Teatro do Oprimido (BOAL, 1976; 1997) e trabalhar com a dinâmica da escrita e leitura de protocolos, com a possível retomada dos jogos a partir desse tipo particular de registro.

O protocolo foi originalmente utilizado por Brecht (KOUDELA, 2001) e tem sido apropriado e reformulado em contextos de jogos de improvisação que visem estabelecer alguma dinâmica de aprendizado da linguagem teatral, tendo ou não como objetivo a construção ou a apresentação de cenas teatrais. Uma das funções do protocolo é promover a leitura individual de algum aspecto do fenômeno da representação teatral e estabelecer o diálogo entre essa leitura particular e as demais percepções do grupo. Abordado dessa maneira, o protocolo pode colaborar bastante no desenvolvimento de um sentido de coletividade e, enquanto repercute a apropriação já realizada, possibilitar novas dinâmicas de recriação cênica a partir de seu texto ou imagem.

Iniciamos o trabalho com o simples registro das aulas em forma de relatórios livres e pessoais. À medida que avançava a compreensão da turma sobre as possibilidades dessa forma de escrita, passamos a solicitar imagens que dissessem respeito ao conteúdo visto ou às técnicas de jogo experimentadas em cada aula. Chamamos essa modalidade de registro de protocolo-imagem.

A principal utilidade prática desse segundo tipo de protocolo é a transformação da reflexão sobre o processo de aprendizagem através dos jogos em um trabalho de ressignificação. Por mais literal que seja, a imagem encontrada, sua leitura e colocação em contexto conduzirá o grupo a um novo patamar de reflexão. Por mais facilidade que o estudante responsável por trazer o protocolo demonstre em buscar ou produzir uma imagem adequada, o tempo passado entre a experiência prática com os jogos que, sejam dramáticos ou teatrais, carregam sempre certo grau de subjetividade, e a revelação da imagem para a leitura do grupo será preenchido com a intenção de tornar objetivos os sentimentos e sensações do estudante naquele momento a ser analisado. É uma maneira lúdica e dinâmica de colocar em questão o grau de envolvimento de cada um no processo coletivo e ainda funciona como uma espécie de provocação da turma à participação.

Observamos que os jogos teatrais de Viola Spolin não despertaram muito o interesse da turma. Os primeiros protocolos, que se referiam a jogos com esse tipo de referencial teórico-prático, eram bastante objetivos e funcionaram apenas como relatórios das aulas.

A passagem do conteúdo de jogos teatrais para o de jogos dramáticos franceses (*jeu dramatique*) coincidiu com um momento de viagens de estudos ou apresentações teatrais desse grupo de estudantes, o que esvaziou bastante o processo e dificultou o aprendizado. Felizmente, pudemos reparar essa falha do processo de ensino em encontros posteriores, quando os próprios estudantes da turma, divididos em grupos sob nossa orientação, se responsabilizaram pela condução desses jogos em oficinas e seminários.

Para introduzir um tema a ser trabalhado com técnicas de drama, relatamos aos estudantes a história oral “Maria Bicuda”, conhecida nos relatos coletados em Jaraguá-GO por pesquisadores do Centro de Estudos da Cultura Popular (CECUP) da Universidade Federal de Goiás e registrados no caderno “Tereza Bicuda”, da série Histórias Populares de Jaraguá (VALADARES, org., 1983).

Já havíamos tirado proveito desse material na elaboração da monografia final da disciplina de Pós-Graduação “Transformando narrativa literária em texto teatral: o método da transcrição teatral”, cursada na ECA/USP, em 1999.

Naquele trabalho, analisávamos elementos formais da história oral denominada por alguns populares de Maria e por outros, Tereza Bicuda. Após

esse exercício de transcrição do tema para a forma teatral, havíamos feito encenações em várias ocasiões com crianças de 8 a 12 anos, que cursavam entre a 3ª e a 6ª séries, no período em que lecionamos na Escola Parque 210/211 Norte, em Brasília. As encenações eram precedidas da criação de ambiente teatral e da narração da história por um dos nossos professores de teatro enquanto assumia um personagem, como a velha benzedeira ou o coveiro da cidade. As crianças eram convidadas a participar da atuação à medida que iam se inteirando da história da Maria Bicuda.

De maneira bastante resumida, Maria Bicuda é um relato sobre a alma penada que assombrava a serra de Jaraguá-GO. Ela era uma menina que não cuidava das tarefas domésticas e era tão má, que batia na própria mãe. Por causa de tanta maldade, seus lábios foram crescendo e daí vinha seu apelido. No entanto, Maria Bicuda encontrava paz ao subir a serra, para apanhar pequis e cajus. Um dia ela bateu tanto em sua mãe que a matou. Segundo algumas versões, ao morrer, a mãe teria lançado uma maldição, para que a filha não descansasse, nem depois de morta. O tempo passou e Maria morreu, sozinha, de velhice. Ninguém foi chorar sua morte e apenas o coveiro acompanhou seu enterro. A alma de Maria começou a assombrar o cemitério, proibindo a entrada do coveiro, sempre em repetições mágicas de três: três sustos no coveiro ou no padre, três fugas da cova e enfim, a morta sossegou, mas só depois de seu terceiro enterro, dessa vez na serra, à sombra do pequizeiro. Mesmo assim, a serra e o córrego ficaram assombrados. As pessoas mais velhas proibiam as crianças de subir a serra para colher frutas ou nadar. O esqueleto da Maria Bicuda ainda poderia aparecer para comer pequi...

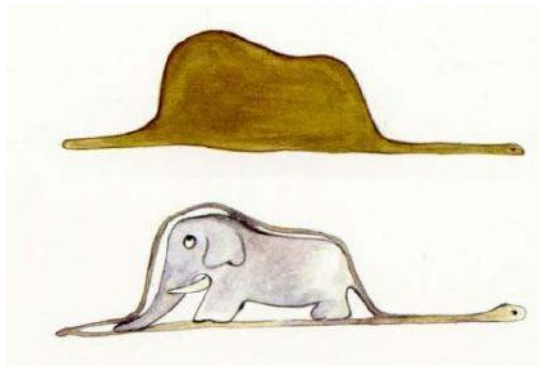
Pois, bem, fizemos a proposta de trabalhar com esse tema de maldição e assombração à turma de estudantes universitários e a recepção foi muito boa.

Coletamos material para ambientar a cena na área externa do Departamento de Música e Teatro da UFU e também algumas peças de vestuário e caracterização, apenas para sugerir os personagens. Inventamos duas estudantes curiosas que chegariam à cidade para subir a serra e seriam impedidas porque corriam o risco de despertar o fantasma da Maria Bicuda. Os estudantes começaram o improviso da parte da história que tinha sido contada, até a morte da mãe. A partir desse ponto da narrativa, parávamos a ação em alguns momentos para introduzir novos dados e entrar na trama como

professor-personagem. O sucesso de nossa investida enquanto professor-personagem não se efetivou porque preferimos observar o desenvolvimento da história improvisada por eles, que criou situações inusitadas e extremamente teatrais, como a paixão do cozeiro pelo fantasma da Bicuda.

A partir desse jogo, a turma adquiriu bastante autonomia para improvisar em conjunto. Mesmo nos momentos seguintes de avaliação em forma de oficinas ou seminários, com propostas diferentes de experimentação e análise de jogos, o personagem da Maria Bicuda continuou presente. Foi uma apropriação tão espontânea da turma, que optamos por utilizá-la em outros contextos, como a escrita a partir do jogo, originalmente uma proposta de *jeu dramatique*, que resolvemos aproximar do drama.

Embora tivéssemos solicitado apenas um protocolo escrito sobre essa aula, Vinícius nos trouxe também a imagem abaixo, extraída do livro **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Éxupéry, que reverbera no fragmento do protocolo escrito por Jordanna e apresentado na aula seguinte:



Disponível em: <http://www.rs2comunicacao.com.br/blog/?p=16>.

Acessado em 23/07/2009

Protocolo da aula 01/05/09¹

Nessa aula, o Vinicius leu o seu protocolo. Primeiro ele colocou uma música e pediu que todos nos deitássemos. Eu simplesmente “viajei”, fui lá ao fundinho do baú! Depois ele nos mostrou uma imagem de uma cobra que havia engolido um elefante, ninguém conseguiu acertar o que era alguns falaram chapéu, outros falaram caramujo...

Em seguida ele leu um trecho de um livro que eu não me lembro o nome. Esse protocolo remeteu a todos a sua infância, época em que éramos livres para correr pelo quintal de casa e nos sujar de terra, em que brincávamos na rua, época em que tínhamos a oportunidade de experimentar, como numa corda bamba. Durante todo o protocolo fizemos um gráfico e na parte prática eu tentei mostrar justamente isso, essa experimentação, através da corda bamba, não sei se ficou claro. Conversamos sobre, todos colocaram o seu ponto de vista e partimos então pra outra parte da aula. Escrevemos uma história que resolvesse com a assombração da Maria Bicuda, ficou hilário...

Jordanna Alves

Durante a leitura do protocolo de Vinícius, orientamos a turma a criar gráficos ou rabiscar garatujas, seguindo apenas os sons que eram ouvidos. Ao final da leitura, solicitamos a ressignificação dos gráficos em movimentos corporais para depois conversarmos longamente sobre o resgate das memórias de infância através dos sentidos. Os estudantes se lembraram do cheiro da casa dos avós, do sabor de doces comprados na quitanda da esquina, dos castigos e de palavras curiosas, com o sentido inocentemente deslocado, bem ao gosto da infância.

Assim, o ato de resgatar a criança que habita o fundo da memória, torna mais prazeroso e significativo o trabalho de jogos proposto e cuja essência é exatamente essa: recuperar o olhar livre da criança, sem ignorar a capacidade de reflexão de um adulto, que sabe entrar e sair do jogo para se apropriar dessa dinâmica no trabalho teatral. Não estamos afirmando que a criança nunca saía do jogo, apenas que para ela o jogo não necessita de objetivos externos, pode perfeitamente ter um fim em si mesmo. Para o jogador no contexto de processos educativos, delimitamos um propósito para cada dinâmica; por mais subjetiva ou vaga que a orientação possa parecer, o coordenador tem algo em mente quando a propõe. Ou pode ser, ainda, que ele descubra seus objetivos no processo, ou, em perspectiva ampliada, pode ser que o grupo desvende seus objetivos no decorrer do processo. A objetivação

do trabalho teatral, em si, pode ser tratada de maneira aberta e processual, aceitando-se o risco de se lançar ao abismo...

Pois bem, nosso objetivo com a turma de “Jogo teatral aplicado à educação” era ampliar a compreensão dos estudantes sobre os jogos, o que, hoje, ao refletir sobre o semestre concluído, consideramos inteiramente alcançado.

Houve um avanço grande especialmente na compreensão da dimensão política dos jogos, mais do que estética. Quando damos voz e corpo ativos aos indivíduos e os provocamos para que se coloquem em face do coletivo, essa dimensão aparece e as personalidades se revelam no todo, sem necessariamente se confrontarem.

Nesse sentido, foi bem interessante a finalização do curso com a reflexão sobre duas atividades acrescentadas ao programa da disciplina: uma experimentação de jogos do repertório do Teatro do Oprimido, propostos por Augusto Boal e a visita ao hospital universitário na semana seguinte, com a tarefa de observar o jogo dos clowns do grupo “Pediatras do Riso.

Ana Carolina registrou no protocolo dessa aula suas impressões sobre as atividades inspiradas nas técnicas de Boal, de maneira bastante pessoal. Reproduzimos alguns fragmentos:

De repente eu era um espírito, dentro de uma redoma de braços que tinham o intuito de me segurar. Para alguém que não confiava nem em sua sombra, percebi que aquela opção seria difícil pra mim.

(...) um deserto quente, senti a areia em meus pés, tudo era bege, tudo muito seco, mas com aroma doce. Um passo a mais, caímos em uma floresta totalmente úmida, folhas molhadas, barro, meus pés não queriam estar ali, me senti insegura, mas o mal estar foi passando.

Um campo verde se abriu no passo seguinte, a grama estava gelada, mas não molhada, formigas mordiam meus pés, mas a dor era gostosa. De repente tudo ficou preto, um silencio tocou o ambiente, a velocidade aumentou. Acordei na sala com todos os participantes rindo e contentes. À noite já na minha casa vivi tudo de novo, dessa vez senti menos sensações, mas o sonho foi mais visível, estava sozinha, mas os lugares eram os mesmos...

Por: Ana Carolina Coutinho Moreira

A capacidade de sentir o aguçamento dos sentidos ao se colocar dentro da proposta de jogo, ainda que isso signifique o difícil enfrentamento de uma resistência pessoal, aqui revelada por Ana Carolina, repercutiu também nos demais protocolos que recebemos, demonstrando o quanto essa proposta de escrita favoreceu o crescimento individual e coletivo.

Referências Bibliográficas

- BOAL, A. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
_____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
_____. **Brecht na pós modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: perspectiva, 2005.
- RYNGAERT, J. P. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
_____. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelho, 1981.
- SANTOS, R. G. **Maria Bicuda**. Transcrição teatral de relatos orais coletados na cidade de Jaraguá – GO. São Paulo: ECA/USP, 1999. Monografia.
_____. **Teatralização do espaço escolar: Práticas teatrais com jogos no ensino médio**. São Paulo: ECA/USP, 2002. Dissertação de Mestrado
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VALADARES, I. M. O. (Org.). **Histórias Populares de Jaraguá: Tereza Bicuda**. Organizado por Ione Maria Oliveira Valadares e Nei Clara Lima. Goiânia: Centro de Estudos da Cultura Popular, ICHL, UFG, 1983.

Rosimeire Gonçalves dos Santos é Mestre em Artes pela ECA/USP e Professora Assistente 1 do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente leciona as disciplinas “Estágio Supervisionado I”, “Pedagogia do Teatro II” e “Matrizes Lúdicas do Cômico”. Coordena o projeto de extensão “Pediатras do Riso”, que leva o trabalho de clowns ao hospital.

Rumo à construção do saber sensível: reflexões sobre a docência de disciplinas de arte em um curso superior de Publicidade

Hacia la construcción del saber sensible: reflexiones sobre la experiencia en la enseñanza de asignaturas de arte en un grado de Publicidad.

DEMARCHI, R.C., Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/ Brasil

Resumo

Este relato de experiência busca compartilhar algumas reflexões advindas da experiência de docência das disciplinas “Evolução das Artes Visuais” e “Arte Brasileira” junto a alunos de um curso de Propaganda, Publicidade e Criação em uma universidade particular de São Paulo, nos anos de 2008 e 2009. O trabalho abrange reflexões teóricas e propostas práticas construídas pela docente, enquanto mediadora do conhecimento em arte, levando em consideração o contexto, os limites e especificidades do curso e dos alunos. A base teórica, de abordagem fenomenológica, valoriza a sensibilidade, com os autores Dewey(1980), Martins(2002)., Maffesoli(1998), Duarte(2001), Quintás(1993).

Palavras-chave: arte, mediação em arte e cultura; Publicidade, ensino superior

Resumen

El presente informe tiene como objetivo compartir algunas reflexiones sobre la experiencia en la enseñanza de las asignaturas “Desarrollo de las Artes Visuales” y “Arte brasileña” con estudiantes de un curso de Publicidad y Creación de una universidad privada en São Paulo, en los años 2008 y 2009. El trabajo teórico y práctico se refiere a las propuestas formuladas por la maestra como mediadora del conocimiento en el arte, teniendo en cuenta los estudiantes, el contexto, los límites y las particularidades del curso. La Fenomenología valoriza la sensibilidad, con los autores Dewey(1980), Martins(2002), Maffesoli(1998), Duarte(2001), Quintás(1993).

Palabras-clave: arte; mediación en arte y cultura; Publicidad; enseñanza superior

O presente relato de experiência busca compartilhar reflexões advindas da experiência de docência das disciplinas *Evolução das Artes Visuais* e *Arte Brasileira* junto a alunos do curso de Propaganda, Publicidade e Criação em

uma universidade particular da cidade de São Paulo, nos anos de 2008 e 2009. A minha formação acadêmica (Licenciatura, Especialização e Mestrado) na área de Ensino de Arte, assim como as experiências docentes anteriores contaminaram sensivelmente as investigações e a prática nos diferentes contextos: ensino fundamental nas redes pública e privada, nível superior e ensino não-formal. Pouco a pouco, fui me tornando mais consciente do papel de mediadora de uma área do conhecimento junto a determinados grupos, com realidades e necessidades específicas e não apenas transmissora de um saber erudito e cristalizado.

Qual não foi a surpresa, quando ao iniciar o trabalho no curso de Propaganda e Publicidade (área de Comunicação), deparei-me com turmas muito jovens, onde grande parte dos alunos não se interessava por arte!

Curiosamente, diante da pergunta: “*Por que estudar arte em um curso de Publicidade?*”, vários responderam de imediato: “para ampliar o repertório”, explicando que o publicitário com melhor “repertório” disporia de mais ferramentas para a sua criação, o que me pareceu muito pertinente. Porém, logo nas primeiras aulas, notei que essas palavras eram vazias, pois a maioria dos alunos se mostrava indiferente e distante do universo das imagens e dos conteúdos trabalhados.

Penso que, dependendo da abordagem, disciplinas teóricas com viés histórico, tais como *Evolução das Artes Visuais* e *Arte brasileira* podem ser vistas como um saber “linear” e distante. Como mediadora, a busca é de uma atuação facilitadora de encontros significativos entre a linguagem da arte e o público. Mirian Celeste Martins amplia a idéia do mediador enquanto “ponte”, ao mostrar um novo aspecto da mediação, onde se configura uma rede de conexões que envolvem, além do apreciador, do mediador e da obra, seus diferentes âmbitos:

... a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (2002, p.57).

Considero a perspectiva apontada por Mirian Celeste Martins como ampliadora das possibilidades do trabalho com arte em diversos contextos e também me parecia ser mais adequada ao trabalho com esses alunos. Contudo, eles se mostravam alheios às possibilidades de exploração de pontos e conexões da rede descrita acima, e os que se interessavam apontavam como principal expectativa em relação às disciplinas teóricas da área de Arte a aquisição de meios para reconhecer estilos e obras e criar repertório que permitisse a apropriação de imagens para a criação publicitária.

Outros limites, referentes ao contexto de ensino entravam em questão: as disciplinas eram essencialmente teóricas, suas ementas e a organização dos conteúdos seguiam um modo linear, com os períodos a serem estudados dispostos em ordem cronológica. Havia dificuldades em sair com grupos de alunos no horário de aula o que nos impedia de realizar visitas a museus e exposições, portanto, as possibilidades se restringiam essencialmente à sala de aula. Em relação à estrutura física, dispúnhamos de uma estrutura muito boa e recursos como computador e data-show para projetar as imagens, contudo, as turmas grandes, com média entre 50 e 60 alunos, dificultavam a minha aproximação com os alunos, individualmente.

Diante desse desafio, se fazia necessário formular algumas questões para auxiliar o estudo a fim de possibilitar propostas de mediação adequadas ao perfil dos alunos e ao contexto sócio-institucional: Como criar elos de ligação? Como criar situações para que os alunos percebam que o contato com a arte possibilita muito mais do que o mero reconhecimento de estilos e obras, a “ampliação de repertório” e a transposição de elementos fragmentados para a publicidade? Como libertar os conteúdos de uma visão puramente racionalista, e conjugar razão e sensibilidade? De que maneira favorecer as relações entre as vivências dos alunos, sua formação profissional e os saberes da Arte, sem cair em uma visão reducionista? É possível estimular visitas a instituições e exposições, sem cair nos deveres burocráticos de mais uma tarefa a ser cumprida? Como possibilitar a percepção da arte como um bem cultural? Essas questões instigantes rondaram todo o processo.

Embora não configurasse uma pesquisa sistematizada, o processo de reflexão e ação se apoiou em alguns conceitos e autores da vertente fenomenológica (Merleau-Ponty, 1971), que parecia adequada frente à situação imediata.

Os autores nortearam a construção de possibilidades de um caminho metodológico junto a esse público desafiador, bastante diverso dos outros com os quais já trabalhei. Parecia-me essencial favorecer a vivência prática e experiências envolventes. Nesse sentido foi importante retomar os pontos colocados por John Dewey em *Arte como Experiência* (1980, p. 89-105).

Para Dewey (1980), a vida humana se dá na abertura do indivíduo ao mundo e é composta por experiências profundas que integram ação, sentimento e significação e possuem caráter estético, lidando ou não com objetos artísticos propriamente ditos. Suas idéias de “experiência” e de “experiência estética” como atos despertados pela vivência e pelo olhar, se mostraram relevantes para este trabalho.

Outros autores vêm se somar a essas idéias: Duarte(2001) e Maffesoli (1998). Através de nossa sensibilidade e percepção, nos alimentamos de sensações que são colhidas no ato de “viver no mundo”. As sensações decorrentes desta experiência do mundo, esse saber primeiro, intimamente ligado ao objeto é chamado por Duarte de “saber sensível” (2001, p.12). Maffesoli(1998), ressalta os aspectos de encontro entre a sensibilidade e o intelecto. Contrário a radicalismos, promove a sua fusão, que alargaria e aprofundaria o pensamento humano, por meio da “razão sensível”.

Duarte (2001) coloca que se adotarmos a “estesia” como base, naturalmente teremos uma educação em comunhão com a Fenomenologia, que valoriza o sensível, o saber primeiro despertado pelos sentidos. Uma educação que não restringe a estesia à arte, mas a amplia a todas as esferas da vida, da escola à vida familiar e cotidiana.

O termo *estética*, assim como *estesia*, é derivada da palavra grega *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio a ao mundo num todo integrado. As idéias de Maffesoli compactuam com a

dimensão estética apontada por Dewey acerca das experiências como um ato de entrega ao mundo.

Dessa maneira, conclui-se que a arte requer do fruidor, despertado pela “estesia”, uma atitude rumo à “razão sensível”, ao “saber sensível” que é muito mais que deleite, não menospreza a razão, mas a amplia.

A idéia de “encontro” também é muito apropriada aqui. Alfonso López Quintás (1993, p. 26) coloca a experiência estética como parte da formação integral do homem. Segundo Quintás, a riqueza do encontro advém da interação entre “âmbitos de realidade”, que vêm a representar “todo tipo de realidade que no jogo da vida criadora do homem se apresenta a este como um feixe de possibilidades”(1993, p.18). Sendo assim, todas as formas de jogo e de trabalho são âmbitos, configuram campos de interação, entre eles: o colégio, as obras culturais, artísticas, os acontecimentos, etc

No ato de resgatar e lançar novos olhares sobre esse conjunto afinado de conceitos e autores, notei que, além da dimensão filosófica e poética – alguns trechos trazem muita beleza - estes teóricos dialogam diretamente com a vida prática e formam uma base de sustentação tanto para questionamentos e reflexões, quanto para posturas e escolhas metodológicas.

Feitas as considerações, ainda que breves, sobre o contexto, as expectativas e o (des)interesse de parte dos alunos e a fundamentação teórica, gostaria de destacar duas propostas práticas formuladas com o objetivo de aproximar os alunos da arte e da construção de um *saber sensível*, sem contudo deixar de abordar os conteúdos atribuídos nas ementas de cada disciplina.

Decidi que haveria algumas aulas conduzidas por mim, onde se mesclariam momentos expositivos, leitura de imagens e textos e debates. Nessas aulas, procurou-se valorizar a participação dos alunos e sua percepção primeira sobre as imagens. Para tanto, foi utilizada uma adaptação da metodologia de leitura de imagens *Image Watching*, de Robert Ott, afinada com a Fenomenologia. Por este método, o apreciador, através de perguntas feitas pelo mediador, percorre várias etapas. O processo se inicia com o *Aquecimento*, que consiste em uma

sensibilização frente à obra, preparando uma atmosfera favorável à percepção. Na primeira etapa da mediação tem-se o *Descrivendo*, que levanta questões sobre a percepção primeira e enumeração do que está sendo visto. *Analisando* é a etapa em que é feita uma análise do ponto de vista formal e técnico da obra. No *Interpretando*, levanta-se informações mais subjetivas referentes ao que a obra despertou no fruidor: sensações, sentimentos. No *Fundamentando* o mediador trabalha com a ampliação de informações sobre a obra, o artista, e a sua contextualização. Por fim, no *Revelando*, o fruidor revela no fazer artístico o conhecimento por ele construído/vivenciado no decorrer da experiência. *Image Watching* é um método interessante, e embora tenha sido concebido em etapas bem determinadas, permite adaptações. Por exemplo: no *Revelando* eu pedia aos alunos para que lançassem palavras-chave e criassem *slogans* publicitários, despertados pela experiência. No meu entendimento, um dos pontos viáveis deste método para disciplinas da área de História da Arte é que ele estimula uma participação mais ativa, uma percepção mais aprofundada sobre a imagem em si, para depois ser trabalhada a informação conceitual referente. Nota-se que esse estímulo do sensorial conflui com a idéia de construção de um “saber sensível”.

Outra questão importante é que durante as aulas procurei compartilhar com os alunos o fato de que a arte é uma área de conhecimento profundo e complexo, e por vezes, trata-se de um terreno instável e movediço, especialmente no que se refere à arte contemporânea. Há descobertas e dúvidas a serem compartilhadas. Esta postura também contribuiu para a aproximação entre nós.

Propus um trabalho que deveria ser realizado em grupos que foi prontamente aceito pelos alunos. Dessa forma, ao longo do semestre haveria também aulas para apresentação dos trabalhos de criação dos grupos de alunos, assim como, aulas de orientação. Procurando criar conexões entre a formação profissional do publicitário e os múltiplos aspectos do universo cultural da arte e estimular uma postura ativa dos alunos, foi proposto um trabalho de *criação de materiais de divulgação sobre artistas e instituições culturais*.

Essa proposta foi criada como uma possibilidade frente às perguntas lançadas anteriormente: De que maneira favorecer as relações entre as vivências dos

alunos, sua formação profissional e os saberes da Arte? Como estimular visitas a instituições e exposições, sem cair nos deveres burocráticos? Como possibilitar a percepção da arte como um bem cultural?

Os objetivos específicos envolvidos se referiam a: minimizar algumas barreiras que impediam a aproximação dos alunos com a arte (alguns nunca tinham ido a uma exposição e vários diziam que achavam “tudo aquilo muito chato”); promover ou até mesmo forçar um contato mais direto com as instituições e obras; estimular a fusão entre as experiências e o conhecimento adquirido pela pesquisa teórica; atentar mais às especificidades e sutilezas dos espaços e das obras; criar um trabalho revelador de pontos importantes do processo e da experiência, levar os alunos a se perceberem como agentes de seu processo.

Os temas dos trabalhos incluíram instituições culturais de fácil acesso em São Paulo e com rico acervo, tais como o MASP, Museu Lasar Segall, Instituto Tomie Ohtake e Pinacoteca. Foram abordados artistas brasileiros e estrangeiros, de períodos e movimentos a partir do séc. XV até o contemporâneo.

A partir da proposta, foi estimulado para que os trabalhos ultrapassassem as questões biográficas e definições prontas e abordassem pontos diversificados, tais como: curadoria e crítica de arte, preservação e patrimônio, processos de criação, materialidade... A intenção era a de converter o trabalho em uma possibilidade geradora da apropriação de *múltiplas conexões* e de *encontros* entre os alunos e diversos *âmbitos* da arte (Quintás, 1993 e Martins, 2002). Ficou acordado que o material de divulgação poderia ter um formato bastante variado, desde que adequado ao tema e ao público-alvo do material. O *feixe de possibilidades* (Quintás, 1993) gerou a criação de materiais didáticos, folders, brindes, vídeos, encartes de revista, DVDs, sites, blogs, propostas de exposições de arte, performance; etc.

Os materiais foram direcionados a públicos diversos: desde públicos bastante abrangentes como “estudantes universitários”, até públicos mais específicos como os da terceira idade, crianças estudantes da rede pública, mercado de alto luxo, etc. Pensar sobre o público alvo levou os alunos à realização de

pesquisas, entrevistas, além de forçá-los a pensar como um mediador preocupado com o outro. Quem é esse público que quero convidar à instituição? De que eles gostam? Será que está acostumado a visitar essas instituições? E por que o fazem? Por desejo de se alimentarem culturalmente? Ou porque são obrigados pela escola? Sem perceber, os alunos de publicidade estariam conhecendo a si mesmos, refletindo sobre suas próprias experiências e sobre o papel desses espaços.

O momento de orientação se mostrou fundamental para acompanhar o processo de pesquisa e criação dos grupos, onde seriam expostos os projetos em andamento. Encontros com um número menor de alunos viabilizaram o estabelecimento de vínculos. Procurei adotar uma postura de valorização dos trabalhos, mas também de exigência quanto ao empenho dos alunos, à profundidade da pesquisa e coerência do material, deixando claro que tanto o processo quanto o produto eram importantes. Nem sempre os alunos apresentavam boa vontade para visitar as instituições e foi preciso estimulá-los, pois às vezes argumentavam que era possível capturar “todas” as informações e ver as obras pela internet...

Por fim, os grupos apresentaram os trabalhos para a turma, incluindo os temas, informações pertinentes e as soluções criadas a fim de divulgar o artista e/ou instituição. Houve trabalhos com diferentes níveis de envolvimento e resolução. Apesar de todos os esforços, houve grupos com posturas desinteressadas, trabalhos sem comprometimento, uso de modelos prontos e clichês, resultados fragmentados em termos conceituais e formais...mas houve também gratas surpresas - trabalhos envolventes, bem resolvidos e criativos, alunos empolgados descortinando novos saberes, querendo dividir o que descobriram, canalizando sua experiência e sensibilidade para a criação.

Se por um lado era evidente que alguns alunos se sentiam aliviados por terem se livrado de mais um trabalho, tive a satisfação de ouvir de outros que aprenderam muito, que desejam saber mais e que foram visitar outras exposições por conta própria. Compreendi que tiveram *experiências estéticas* significativas. Mesmo sem qualquer registro numérico, ficou evidente que a

maioria dos alunos se mostrou mais envolvida com as disciplinas a partir do das propostas.

Como conclusão acerca da experiência, noto que eu também assumi uma “postura fenomenológica” junto às turmas. Acostumada a ter alunos naturalmente mais interessados, tive de aceitar os meus alunos *como são*, e não como eu gostaria que fossem. Apesar de os grupos apresentarem diferentes níveis quanto ao envolvimento/processo e resolução/produto, a maior parte dos alunos se mostrou mais envolvida com as propostas, indicando que as bases teóricas que privilegiam a sensibilidade mostraram-se viáveis e adequadas ao contexto. Contudo, há muito a ser revisto e aprimorado; detalhes que pedem para ser dissecados, outras possibilidades a serem exploradas e extrapoladas; autores, metodologias e conceitos relativos à docência do nível superior a serem incluídos e uma sistematização mais sólida, tanto da prática docente quanto da pesquisa em si e da avaliação dos resultados. Considero essa etapa válida como o início de um processo que demanda um maior aprofundamento e sistematização, a fim de melhor desvendar suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

DEMARCHI, Rita de Cássia. *Encontros Sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes/UNESP.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores)

DUARTE, João Francisco Jr. *O sentido dos sentidos : a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971

OTT, Robert Wilson. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação: leitura do subsolo*. São Paulo, Cortez, 1997.

QUINTÀS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.

RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte - Image Watching. In: *Boletim Arte na Escola*. São Paulo: Fundação lochpe, nº 22, março 2000.

Vigotski: fundamentos e procedimentos para o ensino de arte

Vygotski: fundamentos e procedimientos para la enseñanza del arte

PAES, Paulo C. Duarte
Professor Doutor da Universidade Federal de MS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar algumas das principais categorias da obra Vigotskiana e relacioná-las ao seu entendimento sobre a relevância e os procedimentos do ensino de arte. Analisaremos as categorias de “pensamento e linguagem” e de “funções psicológicas superiores”, que são centrais para a compreensão dos principais pilares da obra do autor soviético. Partindo desses fundamentos o autor propõe um ensino de arte voltado para a compreensão das obras artísticas mais relevantes produzidas pela humanidade e valoriza a história da arte como base significativa para posteriores exercícios de criatividade artística.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es la identificación de algunas de las principales categorías de la obra Vigotskiana y relacionar-las al suyo entendimiento sobre la relevancia y los procedimientos del enseñanza del arte. Analizaremos las categorías de “pensamiento y lenguaje” y de “funciones psicológicas superiores”, que son centrales hasta la comprensión de los principales pilares de la obra del autor soviético. Partiendo de estos fundamentos el autor propone la enseñanza del arte para la comprensión de las obras artísticas mas relevantes producidas pela humanidad e valoriza la historia de la arte como base significativa para posteriores ejercicios de creatividad artística.

Palavras chave: Vigotski, metodologia, ensino, arte.

Associar o pensamento de Lev Semenovich Vigotski ao ensino de arte é uma tarefa complexa tendo em vista que o autor tem uma obra reconhecida mundialmente sobre a psicologia do desenvolvimento denominada Psicologia Sócio-Histórica e se dedicou a arte apenas nos primeiros anos de sua produção teórica, quando escreveu sobre a obra de Shakespeare e sobre a psicologia da arte (VIGOTSKI, 1999 e 2001a). As categorias: funções psicológicas superiores, pensamento e linguagem, (VIGOTSKI, 2000, 2001b, 2001c e 2004) são fundantes na sua obra e servem para compreender sua argumentação relacionada ao ensino de arte.

O autor escreveu ainda sobre a relação entre a imaginação e a arte na infância (2006), demonstrando que o desenvolvimento da criatividade se dá a medida em que se ampliam os aspectos do desenvolvimento cognitivo, relacionando a apropriação do conhecimento sistematizado com a capacidade criativa e a apreensão da realidade ao desenvolvimento da imaginação (VIGOTSKI, 2006).

Vigotski não teve como objeto de estudo central o ensino de arte na escola, trabalhando sobre o tema somente na sua obra psicologia pedagógica (2001b), quando discorre sobre a educação estética, mas, sua teoria sobre o desenvolvimento humano constitui-se como um importante instrumento de compreensão da relevância da arte no desenvolvimento e também sobre os procedimentos relativos ao ensino de arte.

1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, LINGUAGEM E PENSAMENTO: O ENTENDIMENTO VIGOTSKIANO SOBRE O ENSINO

Para compreender o ensino de arte sob a ótica vigotskiana faz-se anteriormente necessário apreendermos seu entendimento sobre o ensino de forma geral, das artes e também das ciências. O centro dessa compreensão na obra do autor está na categoria que ele denominou como “funções psicológicas superiores”, que é também título de uma das suas mais importantes obras (VIGOTSKI, 2000). Entender o que as funções psicológicas superiores contribuem para o entendimento de Vigotski sobre o ensino de arte.

As funções psicológicas superiores emanam da realidade social, onde a cultura é determinante e, ao mesmo tempo, atua sobre a base biológica. O desenvolvimento humano acontece das formas superiores humanizadoras sobre as formas inferiores e biológicas. É esclarecedora dessa posição uma argumentação de Vigotski sobre o desenvolvimento de crianças que têm maiores ou menores condições para desenvolver as funções psicológicas superiores e assim dominar os “procedimentos e modos culturais” da conduta. As formas especiais, criadas pela cultura, vem a ser a continuação das funções psicofisiológicas naturais à semelhança de como as ferramentas são a continuação dos órgãos (VYGOTSKI, 1995, p. 42).

A atividade externa de transformação da natureza proporcionou,

também, a transformação interna e, assim, através de milhares de gerações, a cultura foi sendo produzida no desenrolar da história da humanidade tal qual a conhecemos hoje.

A relação entre o cultural e o natural, entre as funções psicológicas superiores e as inferiores são distintos. O desenvolvimento biológico da espécie humana é infinitamente mais lento do que o desenvolvimento cultural.

Vigotski (2000 e 2001c) afirma que as estruturas das formas superiores de conduta possuem sua própria história interna que inclui a história da conduta humana no seu conjunto. O processo único, de apropriação das formas superiores pela mente humana, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da cultura na história humana. As formas culturais de conduta, desenvolvidas na individualidade, são as formas culturais históricas, tendo em vista que o pensamento somente atinge graus superiores quando incorpora a cultura historicamente produzida. Essa cultura, reproduzida pelo pensamento, que tem na linguagem o centro de sua existência é um fundamento para que se compreenda o sentido e as possibilidades do ensino de artes.

Esta conclusão vigotskiana define o desenvolvimento do pensamento como dependente de instrumentos externos, no caso a linguagem que, por sua vez, depende da experiência sociocultural da criança. A constatação de que o desenvolvimento do pensamento verbal é uma forma histórico-social de desenvolvimento e não natural ou inata, leva o autor à constatação de que também existem leis e propriedades que não podem ser descobertas através de uma concepção naturalizante do pensamento e da linguagem.

Ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Com isso o próprio problema do pensamento e da linguagem ultrapassa os limites metodológicos das ciências naturais e se transforma em questão central na psicologia histórica do homem, ou seja, da psicologia social (VIGOTSKI, 2001c, p. 149 e 150).

Esta reflexão é imprescindível para que se compreenda porque Vigotski vai centrar o seu estudo sobre o desenvolvimento do pensamento e da

linguagem na palavra, que é um bem cultural historicamente produzido. A palavra no entendimento do autor é entendida como a representação de um significado anteriormente dado em relação à sua característica sonora ou simbólica. Esse significado não é imutável, pelo contrário, varia internamente, modifica-se ao se relacionar com outros significados. Acontece uma generalização em que o significado de uma palavra evolui quando se amplia o repertório de outras palavras com outros significados (idem, p. 360 - 361).

Para Vigotski as associações entre os símbolos verbais (palavras), mesmo sendo sólidas e numerosas, ainda não podem ser consideradas um conceito. O conceito surge mediante a existência de um problema que só possa ser solucionado com a formação de novos conceitos. A existência de um problema cria uma necessidade particular de pensamento, articulado com a atividade de solucioná-lo, então novos conceitos são desenvolvidos para sustentar essa forma de pensamento particular.

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas, a força motivadora que determina o desencadeamento do processo, aciona qualquer mecanismo de amadurecimento do comportamento e o impulsiona para frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos. [...] Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI, 2001c, p. 171).

Ao buscar as raízes genéticas e causais do pensamento e da linguagem, Vigotski considera a qualidade histórica da linguagem, que foi criada antes do nascimento do indivíduo sendo por ele assimilada. Aprofundar o entendimento de como se desenvolve a relação entre o pensamento interno e a linguagem, apropriada do meio externo e histórico é condição central para compreender o sentido e os procedimentos do ensino de arte na escola, no entendimento de Vigotski (2001b e 2006), conforme demonstraremos.

2 A REALIDADE, A IMAGINAÇÃO E O ENSINO DE ARTE SEGUNDO VIGOTSKI

Ao relacionar a fantasia e o processo criativo com a arte Vigotski (2006) afirma que a criação não pode acontecer partindo do nada e que todo processo criativo necessita de elementos tomados da realidade, da cultura produzida historicamente. Sem a apropriação dessa cultura passada os processos criativos são pobres e superficiais. Com relação a um conto que fala sobre cabanas sobre patas de galinhas, o autor afirma que a imaginação pode recombinar e determinar novos graus de entendimentos insólitos criando estórias e imagens fantasiosas, mas são sempre interpretações da realidade. A arte, por mais criativa e insólita parte sempre de uma compreensão anterior do artista sobre a realidade e toda criatividade humana se assenta na apropriação da cultura anteriormente realizada pelo ser que cria.

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com sobre a qual se produz os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, porque tem uma experiência menor. Se examinarmos a história dos grandes descobrimentos, dos maiores inventos, podemos comprovar que quase sempre surgiram sobre a base de enormes experiências previamente acumuladas (VIGOTSKI, 2006, p. 17).

Essa compreensão sobre o desenvolvimento da fantasia, da criatividade e da própria arte como resultante da experiência anterior da humanidade nos fundamenta para uma crítica a determinadas metodologias de ensino de arte que se embasam na liberdade de criação e na espontaneidade da criança. Nesse sentido o autor nos remete a necessidade de estudos sobre estética e história da arte pelas crianças para que estas possam depois expressarem-se artisticamente. É fundamental que a criança compreenda as formas mais desenvolvidas da experiência artística da humanidade para que possa usar sua imaginação a partir de produções anteriores, utilizando sua imaginação e sua criatividade à medida em que se aproprie de complexas formas criadas anteriormente.

Quanto mais veja, ouça, e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quantos mais elementos da realidade disponha a sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, em conformidade com as demais circunstâncias, a atividade da sua imaginação (VIGOTSKI, 2006, p. 18).

O ensino de artes, na perspectiva vigotskiana, tem o caráter objetivo de proporcionar às novas gerações a apropriação do aspecto estético da cultura humana, produzido historicamente. Essa objetividade intencional determina a centralidade do estudo das artes em alguns aspectos como a história da arte e o entendimento intelectual da arte como instrumento de mediação do pensamento para a apropriação da dimensão estética da realidade humana. Nesse sentido, as atividades práticas e a fruição no ensino das artes devem ser desenvolvidas com base no desenvolvimento estético da humanidade e não como uma manifestação centrada na individualidade.

Vigotski (2001b) cita a educação estética com o objetivo maior de promover o contato dos alunos com a grande produção artística de todos os tempos, tomando o devido cuidado para não realizar um ensino de artes fechado no desenvolvimento de técnicas de produção da arte e na vivência cotidiana.

Sua perspectiva histórica o levou a conferir uma importância mais significativa para a história da arte, que registra a produção artística mais significativa no desenvolvimento da cultura humana. A cultura das percepções artísticas deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de alguma forma de arte tenham um verdadeiro sentido pedagógico. O ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado na leitura da obra de arte.

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente a arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2001b, p. 351-352).

O termo experiência estética da sociedade humana tem o sentido de abordar os clássicos da produção artística universal da história humana. Para Vigotski (2001b) a educação deve ter como objeto central as formas culturais mais significativas, visando ao desenvolvimento máximo dos indivíduos ao se

apropriarem dessa cultura.

Ainda hoje no ensino de arte muitos professores se atêm prioritariamente ao desenvolvimento da criatividade infantil. Utilizando técnicas de expressão artística, esses professores objetivam apenas a criatividade dos alunos a partir de suas próprias capacidades de entendimento estético daquilo que criam.

O erro indiscutível dessa concepção no exagero desmedido e no culto do protótipo da criação infantil e ainda na incompreensão de que a força espontânea da criação, embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estreito das formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres (VIGOTSKI, 2001b, p. 348).

Ao confundir o ensino de artes com o desenvolvimento da criatividade proporcionada por atividades livres, muitos professores ausentam-se do seu verdadeiro papel de proporcionar ao aluno uma formação estética de fato. Essa afirmação não significa que Vigotski não compreenda e valorize a necessidade psíquica do processo de fruição do fazer artístico como um imprescindível instrumento de aperfeiçoamento e equilíbrio psíquico dos alunos.

Ao confrontarem sua vivência das obras de arte clássicas com sua própria produção, produzem um novo sentido tanto para o seu trabalho quanto para uma nova leitura das obras apreciadas, e esse é o objetivo da educação estética. O professor de arte deve objetivar esse desenvolvimento dialético do aluno no sentido da apreensão da riqueza estética das obras mais reconhecidas bibliograficamente e da sua própria criatividade como uma unidade pedagógica, cujo principal determinante do desenvolvimento do aluno é a cultura historicamente produzida, apropriada pela observação, pela mediação do professor e pela atividade criativa do próprio aluno. A arte é então compreendida não como um complemento da vida, mas como um aspecto superior da vida, ligando algum objeto real, concreto e histórico à emoção, unificando indivíduo e gênero humano pelo sentimento.

O ensino de arte não deve ter uma finalidade utilitarista voltada para a cura psíquica, a educação moral ou o ensino de outros conteúdos escolares. Mesmo que isso ocorra de fato, esses objetivos são alheios à educação estética, que deve se manter autônoma em relação a outros interesses que não o próprio desenvolvimento estético dos alunos. Caso contrário, essa educação

resulta no amortecimento do sentimento e da compreensão artística e passa a ser substituído por outros interesses, produzindo uma aversão à vivência estética em si: “Outro equívoco pedagógico não menos nocivo na educação estética foi o de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, só que não mais de ordem moral, mas de ordem social e cognitiva” (VIGOTSKI, 2001b, p. 328-329).

O autor ainda faz uma outra denúncia que diz respeito à utilização da arte como meio para tornar o processo educativo mais agradável e lúdico para os alunos. Vê-se aqui outra questão trazida por Vigotski, que ainda tem grande relevância na atualidade. Muitos professores ainda desenvolvem atividades artísticas como meio de produzir a felicidade e o prazer dos alunos.

Por último, resta discutir o terceiro equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança (VIGOTSKI, 2001b, p. 331).

A compreensão utilitarista e individualista do ensino de arte tem sido ainda reproduzida nas escolas brasileiras quando o ensino de arte se reduz a outros interesses que não o desenvolvimento da capacidade de leitura da obra de arte pelo aluno. Essa compreensão, em geral, se fundamenta em teorias que concebem a aprendizagem como algo que acontece partindo do próprio indivíduo aluno, negligenciando o estudo sobre e a compreensão da história da arte como área de conhecimento que deve embasar toda a produção criativa dos alunos nas aulas de arte.

Vigotski defende a necessidade anterior de estudos profundos e abrangentes da arte, para que o aluno consiga, depois, com exercícios de criatividade se apropriar do que existe de mais elaborado na arte produzida na história humana. Essa concepção fundamenta a compreensão de que as funções psicológicas superiores, os instrumentos da cultura produzidos historicamente, sejam o objetivo principal do ensino de arte.

Se a linguagem é fruto do desenvolvimento histórico e os alunos a encontram quase pronta quando nascem, então é imprescindível que esses alunos se apropriem dessa linguagem para que possam se expressar criativa e imaginativamente. A criatividade e a imaginação, sem a apropriação anterior

das formas mais desenvolvidas da cultura artística ficam restritas aos limites da individualidade, impedindo a apropriação da arte e a sua expressão.

Na concepção de ensino de artes de Vigotski os alunos devem, antes ou concomitantemente a sua expressão artística, se apropriarem das formas mais desenvolvidas da linguagem artística que estudam. Quando isso não acontece os alunos ficam impedidos da vivência artística e restritos a empobrecedores exercícios de criatividade voltados para interesses que não o verdadeiro ensino de artes.

Referências

VIGOTSKI. L. S. Psicologia da arte. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.

_____. A tragédia de Hamlet: o príncipe da Dinamarca. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

_____. Teoria e método em psicologia. (Tradução Cláudia Berliner). São Paulo. Martins Fontes. Martins Fontes. 2004.

VYGOTSKI. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid. AKAL. 2006.

_____. (Volumes III). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 2000.

Paulo Cesar Duarte Paes: Professor de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação na UFMS, Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFMS, Graduado em Educação Artística pela UFMS.

ARTE CONTEMPORÂNEA E SENSIBILIZAÇÃO PARA QUESTÕES SOCIAIS E AMBIENTAIS

ARTE CONTEMPORÁNEO Y SENSIBILIZACIÓN PARA CUESTIONES SOCIALES Y AMBIENTALES

SIQUEIRA, L. B. Arte-educadora, Gov. Estado de São Paulo - Brasil
OLIVEIRA, E. M. Doutor em Educação, Unesp - Brasil

RESUMO

O presente texto, fruto de uma pesquisa exploratória realizada com alunos de EJA, enfoca: 1) os limites e possibilidades da História da Arte, das experiências estéticas e da educação dos sentidos em trabalhos de educação ambiental, a partir de uma proposta de intervenção; 2) como se relaciona, por parte dos alunos, a organização metodológica do conteúdo de ensino da Arte, nos PCNs, e a educação ambiental, na concepção/elaboração de uma proposta educativa partindo da Arte Contemporânea, ao abordar questões de ordem social, histórica, cultural e econômica, a partir da Metodologia da Mediação Dialética, estruturada na dialética Hegeliana/Marxista. Resultando na instalação artística: A Cabine, síntese sobre a problemática ambiental, concebida pelos alunos.

Palavras-Chaves: Arte, dialética, pós-modernidade, meio-ambiente.

RESUMÉN

Este texto, resultado de una búsqueda exploratoria realizada con alumnos de Educación para Jóvenes y Adultos, enfoca: 1) los límites y posibilidades de la Historia del Arte de experiencias estéticas y la educación de los sentidos, en trabajos de Educación Ambiental, a partir de una propuesta de intervención; 2) como se relaciona, por parte de los alumnos, la organización metodológica del contenido de la Enseñanza del Arte, en los Parámetros Curriculares Nacionales, y la educación ambiental, en la concepción/elaboración de una propuesta educativa partiendo del Arte Contemporáneo, al abordar cuestiones de orden social, histórico, cultural y económico, a partir de la Metodología de la Mediación Dialéctica, estructurada en la Dialéctica Hegeliana/Marxista. Resultando en la instalación artística: "A Cabine", síntesis sobre la problemática ambiental, concebida por los alumnos.

Palabras-clave: Arte, Dialéctica, Posmodernidad, Medio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de caráter exploratório, foi realizada junto a um grupo de alunos nas aulas de Arte do Ensino Médio - EJA (Educação de Jovens e Adultos) da E.E. "Profª Leonor da Silva Carramona" em São José do Rio Preto

– SP em 2007/2008, durante o desenvolvimento do projeto Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos, intitulado: A Cabine.

O projeto ao tomar como tema a arte contemporânea não se limitou a trabalhar somente a questão artística, mas levou em conta todo o contexto no qual a obra objeto de estudo se situava, fato este que nos permitiu intervir na dinâmica da escola, bem como, coletar os dados que norteiam a presente apresentação.

Desse modo, foi possível a aquisição de um conhecimento mais amplo e aprofundado da obra e da situação na qual se insere, pois os alunos passaram a atentar para problemas sociais e ambientais, compreendendo melhor causas e consequências. O estudo culminou em uma instalação artística, síntese de todo o processo de trabalho adotado que passamos a registrar adiante.

Segundo o Art. 37, da LDB nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Uma vez instaladas, as mesmas possuem características próprias:

As classes de EJA são bastante heterogêneas. Encontram-se pessoas que sempre viveram na cidade e as que têm origem no campo; avós e avós ao lado de quem ainda não constituiu família. Há quem já teve contato com a tecnologia - os jovens principalmente - e os que nunca lidaram com computador. Em comum há o fato de todos terem mais de 15 anos, trabalharem em atividades não qualificadas e trazerem histórias de fracasso escolar. (GENTILE, 2003).

Neste contexto, cumpre ao professor, conhecer seus alunos, investigá-los, para, a partir de tantos perfis diferentes, traçar um plano de ensino que privilegie o enriquecimento do conhecimento de todos, ou seja, a “Unidade na Diversidade”.(ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

Nesta perspectiva, torna-se necessário evidenciar aos alunos o quanto a arte está próxima e presente em suas vidas, bem como, o desafio de corrigir um erro que vem se perpetuando há décadas; o preconceito contra a arte contemporânea, pois;

Sabemos bem que ainda há fronteiras a serem superadas para que diante de uma obra contemporânea de qualquer linguagem artística, aquela insistente e desconcertante pergunta “Isso é arte?” ou a afirmação “Isso eu também faço” e suas variantes, seja substituída por longas conversas sobre arte durante processos educativos movidos numa mediação cultural, quer seja no espaço da escola, no espaço expositivo de museus, de centros culturais ou após a nossa experiência como espectadores de espetáculos de teatro, de dança, como também depois da exibição de um filme no cinema.

(PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Arte, 2008, p. 42).

Infelizmente, a história da arte no Brasil ou a história da arte desde o surgimento do homem, nada tem a ver com a história da arte na educação, esta última, muitas vezes, ficou à margem das manifestações artísticas (tanto populares como eruditas), pobre, equivocada, cerceada, desligada da realidade, desligada da própria arte.

O projeto de ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos, (posteriormente intitulado: A Cabine), foi criado com o propósito de propiciar um mergulho interdisciplinar, unindo atividades de reflexão e análise crítica, ao mesmo tempo em que atividades práticas são realizadas.

Dentre as centenas de obras que poderiam servir a este propósito, destacamos as composições de Dulce Quental. Escolhemos trabalhar com uma delas - a composição "Nova Idade das Trevas" -, pelo fato de sua letra possuir conteúdo crítico e filosófico, característica rara nas músicas que povoam o repertório da maioria dos alunos ao qual o projeto se destinava. Portanto, esta composição evidenciou-se como um adequado objeto de estudo e de intervenção, que muito contribuiu para elaboração de uma postura crítica e competências de letramento, no que diz respeito à relação homem, organizado em sociedade, com a natureza, uma vez que:

(...) a história da Arte é também a história de homens e mulheres que habitaram e habitam este planeta e aqui deixam seus registros, verbais ou não, em forma de música, pintura ou dança, poemas ou cinema, na pedra da caverna ou nas estruturas virtuais, vertiginosas e caleidoscópicas do ciberespaço. (...) Estes registros permanecem, quase todos, disponíveis a quem os quiser ver ou ouvir, mas acessíveis apenas a quem os souber ler! (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2008, p. 18).

OBJETIVOS

Num ensino de Arte comprometido com os seus objetivos na educação, as experiências estéticas têm que se tornar algo perceptível e inteligível e daí se tirar proveito, seja nas Artes Visuais, Audiovisuais, nas Artes Cênicas ou na Música.

Como significar uma aprendizagem em Arte sem significar as experiências estéticas? Sem saber ver, ouvir, sentir de uma maneira geral?

Ignorando a percepção, como perceber o que a Arte e tudo que nos rodeia tem a dizer? Segundo Zamboni (2001, p.21):

(...) a educação dos sentidos e da percepção ampliam o nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a idéia de que arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas.

Nesse ponto é apoiado o projeto, pois busca mostrar como um trabalho com arte pode trazer à tona outras áreas do conhecimento e colocá-las em discussão numa perspectiva não convencional, pois:

A Arte pauta se, a partir de um esquema geral, pela busca do novo, do desvio dentro de um princípio dinâmico que pretende mimetizar a essência humana. Assim, acaba por incorporar as estruturas mais intrínsecas da concepção, da reflexão, do caráter do ser, indo além de uma estruturação meramente epistemológica, adentrando a busca pelo sentido ontológico da configuração do Ser. (OLIVEIRA e BUCHALA, 2003).

Nesta perspectiva, no decorrer do projeto observamos a necessidade de uma proposta educativa estruturada a partir de um referencial que potencializasse ao educando a fruição estética das linguagens artísticas, oriundas do mundo ao seu redor, bem como, sistematizar a sua experiência e produzir a partir dela, aproximando-o da produção cultural contemporânea desmistificando-a.

Tal proposta encontrou respaldo na literatura a partir da obra de Arnoni (2008) a qual, em sua “Metodologia da Mediação Dialética”, nos forneceu um referencial que nos permitiu avaliar os dados coletados, a partir do **resgate** das concepções originárias do contato dos alunos com a proposta apresentada, e posteriormente, a **organização metodológica do conteúdo de ensino**, por parte dos alunos, a partir de uma **problematização** inicial contida na letra da música “Nova idade das trevas”, bem como a sua posterior **sistematização e avaliação**.¹

O QUE É A CABINE?

A Cabine foi o nome dado à instalação colaborativa, multimídia e interativa produzida pelos alunos de EJA nas aulas de Arte a partir da música Nova Idade das Trevas.

Construída em estrutura de madeira, forrada com TNT preto e revestida com lona preta. O que está lá dentro (imagens de revistas, vídeo, espelho, cesta com balas, brinquedos quebrados, folhas de eucalipto secas e um poema) é visto, por uma pessoa de cada vez, com uma lanterna e ao som da música.

Do lado de fora, um aluno/ator representa um mendigo, interagindo com as pessoas que só descobrem que tal performance fora uma encenação dentro da Cabine. Assim, tal encenação tem por objetivo evidenciar ao espectador que, estar na Cabine significa estar incluído num mundo de exclusões. Um mundo que a todo tempo questiona o papel de cada um de nós.

COMPREENDENDO A REALIDADE POR MEIO DA MÚSICA

Ao definir a música “Nova idade das trevas” como momento subsequente ao **resgate** das concepções dos alunos, acerca da relação homem organizado em sociedade com a natureza, objetivamos referenciá-la como o instrumental pedagógico com o qual serão **problematizadas** as concepções anteriormente resgatadas, em conformidade com a proposta de Arnoni (2008). Assim, elegemos esta obra em face das reflexões que a mesma propicia:

Nova Idade das Trevas

O que eu aprendi não me serve.

O que eu conheci acabou.

O mundo já não é mais mundo.

E eu não sou quem você encontrou.

Como vai ser então a nossa história,

Nesse filme sem cor?

Desapareceremos na memória,

De um mundo que desertou.

Se a vida me pede pra ser quem eu não sou,

Quem eu serei nesse mundo,

Na nova idade das trevas,

Sem coração e amor?

Uma criança ferida na sua verdade.

Um louco selvagem solto nas cidades.

Indiferente a dor do mundo,

Sem compaixão no olhar.

*Como fazer o sol de novo brilhar?*²

Neste contexto, observamos a pertinência das considerações de Stuart Hall e sua concepção de identidade cultural: as identidades modernas estão sendo “descentradas”, o sujeito pós-moderno vive uma crise de identidade. Segundo o autor:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 2006, p. 12).

Essa crise de identidade, do sujeito pós-moderno, é perceptível desde a primeira estrofe da letra.

Ao citar Marx: “Tudo que é sólido se desmancha no ar...” Hall (2006, p. 14) completa: “As sociedades modernas são, portanto, por definição sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades ‘tradicionais’ e as ‘modernas’”.

Seguindo essa linha, na segunda estrofe, mais precisamente nos terceiro e quarto versos, temos uma angustiante pergunta e uma não menos angustiante resposta: relação estreita com a célebre e profética frase de Marx.

Já na terceira estrofe, se o mundo que eu conhecia acabou e “a vida a me pedi pra ser quem eu não sou”, é porque outro mundo no qual eu ainda não me reconheço está se instalando. Um mundo que me remete a um tempo passado e atroz da história da humanidade, mas que ressurge em uma nova versão, entretanto, tão sombria quanto a anterior. O medo está instaurado no “ser” que se tornou uma ‘celebração móvel’, termo utilizado por Hall, (2006, p. 13.).

Na quarta estrofe a composição nos remete às imagens: “uma criança ferida na sua verdade” e “um louco selvagem solto nas cidades”, de modo a fazer um contraponto entre a pureza da criança e o caos da cidade que corrompe e macula. A estrofe termina com a pergunta: “Como fazer o sol de

novo brilhar?”, forçando o ouvinte à reflexão, a busca de uma resposta. Resposta esta que se encontra em toda a situação já descrita na canção. Uma vez que, tudo é fruto de mudanças de toda ordem que as sociedades vêm sofrendo.

O que falta na letra (se é que falta) se completa na melodia que lembra o blues, ritmo que tem como característica fazer menção a tristeza, perdas ou lamento.

METODOLOGIA

Como vimos em Hall (2006), sobre a identidade do sujeito pós-moderno tida como uma ‘celebração móvel’, encontramos ratificação nestes termos em Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p.33/34) ao se referirem ao “Ser de passagem”:

(...) ao questionar-se sobre si mesmo, sobre o seu próprio ‘Ser’, sobre o que faz dele humano, o homem experimenta o conhecimento como algo diante dele, que deve ser buscado, realizado, pois sua existência se manifesta não simplesmente como um fato, mas como uma tarefa, como uma permanente indagação sobre si mesmo, razão pela qual, nesse sentido, podemos definir o homem como um ‘Ser de passagem’, um Ser em constante fazer-se, um vir-a-ser, um processo.

Caminhando com esses conceitos, foi executado todo o trabalho de elaboração de A Cabine. Levando em conta que:

(...) somente podemos pensar num homem real em nosso trabalho educativo referindo-o a um mundo, a um complexo de coisas, instituições, cultura, isto é, uma realidade transformada e trabalhada pelo sujeito que, num imenso e complexo processo de interação, constrói, paulatinamente, o seu próprio ‘Ser’. (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p.35).

Assim, tomamos por referência a “Metodologia da Mediação Dialética”, que leva em conta esse Ser que se relaciona com o mundo externo e que é, ao mesmo tempo, constituído de toda uma singularidade, pois é único, mas também constitui generalidade ao identificar-se com os outros. E dessa relação nasce a categoria chamada particularidade. (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

A Metodologia da Mediação Dialética vai ao encontro das necessidades dos alunos, com a qual o trabalho foi executado, uma vez que, a mesma, como já foi dito anteriormente, é bastante heterogênea. A duração do trabalho foi de

dois bimestres, embasado na busca do conhecimento a partir da união do que tem a dizer o aluno (diversidade) sobre o assunto abordado, acrescido de um novo conhecimento (unidade) adquirido nas aulas.

1º Bimestre: Tudo se inicia com um texto (letra de música). Algumas atividades foram propostas: colocar as estrofes na seqüência correta, interpretação, debates. Esgotadas as possibilidades de trabalho, para melhor compreensão da letra, é feita a audição da música, que traz todo um complemento no sentido do conteúdo que a obra comunica.

A partir daí volta-se a uma análise de Nova Idade das Trevas (envolvendo Língua Portuguesa, História, Filosofia, além de Arte).

Tendo já o saber imediato passado pela mediação da análise da composição de Dulce Quental, transformando-se em saber mediato, o conhecimento foi enriquecido e preparado para uma nova atividade que se iniciará (problematização), por meio de uma atividade que pretende que os alunos representem esse saber mediato: recortar imagens de revistas e jornais, que possam fazer alguma alusão à letra da música. Também são utilizadas imagens da Internet. Essa atividade proporciona um trabalho de leitura de imagens e é chamada a atenção dos alunos para a força expressiva e o poder de persuasão das mesmas.

2º Bimestre: Proposta final: produzir uma instalação multimídia e interativa a partir da música trabalhada. Privilegiar o maior número de linguagens artísticas. Lembrando sempre que cada linguagem tem endereço certo: nossos sentidos. Quanto mais linguagens utilizadas mais sentidos ativados. Aqui, novamente, entra o resgate do que os alunos já sabem sobre linguagens artísticas e principalmente sobre instalação artística.

A partir do resultado é lançado o desafio (nova problematização): a produção do trabalho. E este se dará com materiais próximos a realidade dos alunos. De forma que, durante o processo seja perceptível a eles a transformação de toda a materialidade utilizada (que isoladamente não tem valor artístico), mas que a partir de um processo de elaboração colaborativa resultará na obra por eles criada, evidenciando para cada um a importância da sua contribuição pessoal: "Conteúdo da obra é a própria pessoa do criador que, ao mesmo tempo se faz forma". (Eco, 1996, p. 17).

O trabalho culminou com uma exposição para a comunidade escolar e visitantes. Depois de concluído, os alunos perceberam que o mesmo ainda não estava finalizado, uma vez que, continuaram no acompanhamento de sua criação durante a exposição e visitação da mesma.

O fato de ser uma instalação multimídia e interativa, aliado ao conteúdo crítico da letra, da metodologia utilizada, que é dialética, pois, assim se expressa o conhecimento, fez com que o trabalho se tornasse objeto de estudo e motivo para busca de novos conhecimentos e aprendizagens.

Isso instigou os alunos a uma reflexão mais profunda sobre sua produção, enriquecendo ainda mais a experiência.

CONCLUSÃO

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, ainda em andamento, os dados obtidos ainda não foram analisados. A Cabine representou para os alunos, não somente um trabalho para a nota da disciplina de Arte, mas um compromisso com os assuntos abordados e a necessidade de mostrar para outras pessoas suas descobertas e inquietações. Ao passo que conseguiram isso, a auto-estima do grupo se elevou e o mesmo se viu motivado a buscar cada vez mais o aprimoramento da obra e do conhecimento, querendo compartilhar suas idéias e descobertas com mais pessoas.

A Metodologia da Mediação Dialética utilizada no processo de trabalho gerou um resultado surpreendente, pois, não só os alunos que produziram A Cabine se viram diante de um gerador contínuo de novas idéias (mudanças) e conhecimentos, como também, quem a visitou. Afinal, ninguém é o mesmo ao sair da Cabine e ninguém é o mesmo ao retornar a ela, seja pelas modificações e intervenções dos alunos ou pela experiência de vida e reflexão-pós-reflexão que a mesma nos propõe, é o contínuo vir a ser de Heráclito.

¹ Categorias descritas por Arnoni (2008), como necessárias para propostas de Ensino e de Aprendizagem, na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética, por ela desenvolvida.

² QUENTAL, Dulce. "Nova Idade das Trevas" (3' 51") IN: Beleza Roubada, Sony-BMG, Rio de Janeiro, 2003. 1 CD (43'08").

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. L. V.; OLIVEIRA, E. M.; ARNONI, M. E. B.. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*, São Paulo, Ed. Loyola, 2007.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação Dialética na Aplicação dos Princípios Dialéticos em uma Aula: Superando a Interpretação Filosófica. In: Maria Antonia Graville. (Org.). *Sala de Aula: Ensino e Aprendizagem*. 1 ed. Campinas: Editora Papirus, 2008, v. 1, p. 225-246.

AZEVEDO, Fernando A. Isto é arte? *Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador*. Programa arte sem barreiras/FUNARTE, Caderno 3, ano 2, ago/dez 2003, p. 25-29.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental "Arte"*, 2. ed. Brasília: MEC, 2000.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

GENTILE, Paola. *Educação de Jovens e Adultos*. *Revista Nova Escola*, ed. 167. São Paulo: Abril, 2003. Disponível em <<http://novaescola.abril.com.br>>; acesso em 23/12/2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Thomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, E. M. ; BUCHALA, S. A. *Arte como princípio articulador da educação ambiental*. (IN): Seminário Internacional de Educação: teorias e políticas, 2003, São Paulo.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Arte* / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: Um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, 2001.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Liliane Borges de Siqueira, Graduação em Educação Artística Habilitação Artes Cênicas - Faculdades Metropolitanas Unidas (1991). Especialização em Comunicação Social pela Universidade São Francisco de Bragança Paulista (1996). Atualmente é professora de educação básica nível II do Governo do Estado de São Paulo.

Edílson Moreira de Oliveira é licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Educação pela (UNESP/ Marília, 1998), Doutor em Educação Escolar pela (UNESP/ Araraquara, 2004). Atualmente é professor do programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara e atua como professor assistente da (IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto),

DESCOBRINDO O BRASIL QUE NÃO CONHECEMOS: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E RELIGIOSO

DESCUBRA EL BRASIL QUE YO SEPA: BREVEAMENTE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y RELIGIOSOS

WALTRICK, A.A.C¹. Arte Educadora

RESUMO

O presente projeto articulado por Ângela Aparecida Coelho Waltrick, foi aplicado na Escola Municipal de Educação Básica Santa Helena, em Lages – SC, com alunos do 8º ano em 2008, que agora estão no 9º ano em 2009, com o objetivo de possibilitar aos nossos alunos a oportunidade de conhecer através da cultura brasileira, as suas próprias raízes. Os conteúdos trabalhados envolveram historicamente os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, desde o descobrimento do Brasil até a Missão Francesa. Enquanto prática, desenvolvemos uma pesquisa de campo, visitando as igrejas da cidade de Lages - SC. Além disso, foram criadas ressignificações das obras em várias linguagens artísticas.

Palavras-chave: Identidade. História. Memória. Patrimônio.

RESUMEN

Este proyecto se articula por Angela Aparecida Coelho Waltrick se aplicó en la Escuela Municipal de Educación Básica Santa Elena, en Lages - SC, con los estudiantes del 8º año en 2008, que ahora están en el 9º año en 2009 con el objetivo de permitir a nuestros estudiantes la oportunidad de aprender a través de la cultura brasileña, sus propias raíces. El contenido trabajado históricamente participan los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, desde el descubrimiento de Brasil por la Misión Francesa. En la práctica, hemos desarrollado una investigación de campo, visitando las iglesias de la ciudad de Lages - SC. Fueron creados ressignificações de obras de arte en varios idiomas.

Palabras clave: Identidad. Historia. Memoria. Patrimonio

Estudar sobre a história do Brasil é algo fascinante, porém é um assunto muito amplo, vasto em conteúdo e rico em curiosidades. Sabemos que grande

¹ Ângela Aparecida Coelho Waltrick, brasileira, lageana, artista plástica e arte educadora, graduada pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Lages, em Administração Geral de Empresas (1990) e Educação Artística - Artes Plásticas/Licenciatura (2003). Coursou Pós-graduação em Fundamentos Estéticos e Metodológicos do Ensino de Arte (2004-2005).

parte do povo brasileiro, desconhece a sua própria história, muitos por falta de informação e outros pelo fato de se limitarem ao aprendizado dos livros didáticos e da sala de aula.

Quando falamos em identidade: várias indagações aparecem, entre elas: Você é brasileiro? Mas o que significa ser brasileiro? Qual a sua origem? Quem são os teus pais, os teus avós? Quem foram os teus antecedentes? Olhando para você, para os seus traços, a que cultura você pertence? Que costumes a tua família tem? Qual a tua religiosidade ou você não liga para isso? São perguntas que ficam no ar... muitas vezes sem resposta, porque hoje, parte dos nossos alunos estão perdendo as suas referências. Já não convivem mais com seus pais. Uns vivem com os avós, com os tios. Outros passam a semana com a mãe e o final de semana com o pai e existem aqueles “órfãos de pai e mãe” : os pais trabalham e estudam e os filhos são criados para o mundo. É neste contexto que nós enquanto escola, estamos vivendo. Muitas vezes passamos de mediadores a pai, mãe, amigo, psicólogo e acabamos exercendo outras funções para ajudá-los a encontrar o seu próprio caminho. Quando não conseguimos, nos sentimos impotentes, mesmo sabendo que esta não é a nossa função. Olhando por este prisma, entendemos que a arte nos possibilita viajar pelo tempo, pela história, fazer ligações entre o passado e o presente, refletir através das imagens, buscar respostas através das obras e da vida dos artistas. Nas palavras de Paul Gauguin (2007): De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos? Afinal: Qual a nossa tribo? O que sabemos de nós mesmos? Qual a nossa verdadeira identidade? É preciso despertar em nossos alunos a consciência crítica, para que eles possam refletir sobre a sua própria vida. Olhar para as experiências do passado e perceber que o presente acontece a todo momento e que o futuro dependerá das escolhas de cada um. O Brasil terá a cara que for desenhada, linha após linha por cada um de nós, que vive neste país.

Neste sentido é importante possibilitar aos nossos alunos a oportunidade de conhecer através da cultura brasileira, as suas próprias raízes, sendo capaz de se tornar agente e construtor da sua própria história conhecendo aspectos importantes sobre o Brasil na época do descobrimento (1500). Observando

elementos da cultura indígena e suas principais influências. Investigando sobre os processos de escravização que aconteceram neste período. Identificando as influências afro descendentes na nossa cultura. Referenciando as heranças culturais que recebemos dos portugueses, espanhóis, alemães, italianos, japoneses e poloneses. Analisando as principais obras e artistas, desde o descobrimento do Brasil até o período do Barroco. Contextualizando o Barroco com a realidade atual. Resgatando aspectos voltados a religiosidade das nossas famílias. Investigando a cultura e a arte das Igrejas locais. Catalogando imagens e criando um banco de memória coletiva sobre o patrimônio cultural religioso da cidade. Construindo idéias através da vida e da obra dos artistas transformando-as em linguagens artísticas para discussão em grupo, criando links com o passado e envolvendo a realidade dos dias de hoje.

Desta forma, se faz necessário o aporte teórico tratando das abordagens e das contextualizações dos assuntos para que os objetivos possam ser atingidos.

- Descobrimento do Brasil
- Época Colonial
- Arquitetura portuguesa
- Manifestações artísticas nos séculos XVI e XVII
- Cultura indígena Guarani (passado e presente)
- Cultura afro (passado e presente)
- Cultura portuguesa
- Heranças culturais dos imigrantes em Santa Catarina
- Época Barroca: Século XVIII
- Época Imperial: Século XIX
- Vida e obra dos artistas: Debret, Eckhout, Almeida Júnior, Rugendas e Victor Meirelles.
- Estudos sobre: Rembrandt, Rubens, Velázquez, Vermeer, Aleijadinho, Mestre Ataíde, Mestre Valentim e outros.
- Diversidades de religiões, crenças e simbologias
- Costumes religiosos e lendas de Lages.
- Arquitetura das Igrejas de Lages.

- Arte Sacra de Lages
- Patrimônio cultural
- Leituras de imagens.
- Contextualização das obras dos artistas com a atualidade.

Tendo como base o sócio-interacionismo, partimos dos conhecimentos básicos que os alunos relataram sobre o Brasil de 1500. Nesta discussão, relacionamos assuntos e temas a serem investigados. No próximo passo, buscamos nos livros de história, imagens da época que mostravam a organização indígena, a arquitetura portuguesa, as senzalas e os engenhos, que nos levaram a observar como era o meio ambiente onde viviam os índios (donos da terra), os portugueses (colonizadores) e os negros (escravizados), qual a cultura de cada um e que transformações acabaram acontecendo a partir do momento em que tiveram que conviver juntos. Quanto as imagens encontradas, nos levaram a pesquisar sobre: Debret, Rugendas, Eckhout, Almeida Junior e Victor Meirelles. Nesta etapa, os alunos fizeram leituras de imagem sobre a vida e as principais obras de cada artista (livros, internet, revista Bravo), complementaram com vídeos (DVDteca Arte na Escola, Mestres da Arte e Museu Victor Meirelles). Depois disso, cada dupla definiu o que iria desenvolver na prática. As linguagens artísticas foram variadas. Os resultados além do esperado: casa de reza Guarani. Jogo Educativo: Brasil 508 anos . Revisitação da sapataria de Debret e ao lado uma sapataria hoje. Moenda. Fotomontagem. Maquetes sobre arquitetura hoje. Instrumentos musicais alternativos. Bodyart (o corpo como suporte), Performance. Passamos a conhecer as heranças culturais que herdamos dos imigrantes. Nosso foco era sobre colonização catarinense. Enquanto teórico, socializamos textos da internet, de revistas e comentários sobre filmes que apresentavam estas culturas. Além disso, fizemos um apanhado de repertórios musicais, desde a música indígena através de Cds e Dvds (música e dança) . Quanto ao contexto afro (batuque africano, meditação africana, músicas aos Orixás (umbanda, Samba, Carnaval, Capoeira, Rap e Hip-hop) e em Dvd, passos de dança afro e apresentações de hip-hop. Quanto as outras culturas, os alunos ouviram músicas típicas de Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, Japão (principais culturas

catarinenses – Coleção de Cds HSBC). Quanto aos japoneses também foi socializada uma revista com 170 ideogramas. Decidimos avançar no conteúdo. Entramos então no estudo do Barroco e Rococó. A pesquisa teve como base o que foi o movimento do Barroco e como ele aconteceu em cada lugar. Esta primeira impressão foi analisada através de um DVD da Coleção História da Arte. O aporte teórico foi encontrado em apostilas, livros e Internet. Cada aluno relatou na sala de aula o que pensava sobre a religiosidade. Na turma tínhamos alunos Católicos, Evangélicos, Pentecostais, Espíritas e outros alheios a religião. Alguns alunos trouxeram para sala de aula livros, cds, dvds, imagens e simbologias ligadas as suas crenças. A partir daí, eles levantaram as suas curiosidades quanto aos aspectos religiosos. Para suprir as suas indagações, visitamos o Sebo Marechal e lá encontramos vários livros e revistas usadas que mostravam curiosidades sobre as religiões. Este material foi levado para sala de aula. Fizemos uma investigação de campo. Com autorização dos pais e da escola, durante dois meses, uma tarde por semana, visitando as Igrejas da cidade (as mais perto, íamos a pé e em uma das tardes nos deslocamos de ônibus nas mais longínquas), em cada uma delas fazendo registros de imagens e estudos sobre arquitetura, escultura, pintura, arte sacra. Durante este período visitamos: Paróquia São Judas Tadeu, Igreja Evangélica Assembléia de Deus, Capela Santa Cruz, Casa Olímpia (umbanda), Igreja Universal do Reino de Deus, Catedral Diocesana, Capela do Convento Franciscano, Gruta Nossa Senhora de Lourdes, Capela do Asilo Vicentino, Igreja Católica Apostólica Brasileira, Igreja de Confissão Luterana do Brasil, Mesquita (muçulmanos). Em boa parte destas, os alunos foram acompanhados pelos pastores e receberam as devidas informações. Nas Igrejas católicas o estudo foi voltado as minúcias da arte. Na Mesquita, tivemos a oportunidade de sermos recebidos pelo Sheik e por missionários de São Paulo e da África. Em cada semana, no horário da aula de artes, era o momento de discussão sobre as Igrejas que visitamos e socialização da pesquisa para aqueles que não puderam nos acompanhar. Terminada esta etapa, tiveram alunos que apresentaram a catalogação das imagens das visitas. Outros grupos criaram oratórios, representações de igrejas e para exposição um grupo criou um espaço

religioso representando um altar da Igreja Católica com imagens e símbolos ligados a esta crença. Todos preencheram uma auto-avaliação comentando sobre o projeto desde o estudo do descobrimento até esta etapa do Barroco. Em um novo momento, comentamos o que o grupo gostaria ainda de saber sobre isso. Surgiu a última etapa do projeto: Cada grupo iria trabalhar com um dos artistas do Barroco e a partir da vida e de suas obras criariam os trabalhos práticos. Receberam livros, imagens, pinacoteca, informações da internet, DVDs. Conforme combinado a base do trabalho era conhecer a vida e a obra do artista, Fazer leituras de imagens. Escolher uma das obras para ser aprofundada e contextualizada. Criar o trabalho prático em qualquer uma das linguagens artísticas. Surgiram: arquiteturas, maquetes, assemblages e outros trabalhos que foram socializados em sala de aula e na exposição da escola. Os alunos fizeram uma auto-avaliação final do seu desempenho individual e em grupo. Depois escreveram avaliando o projeto em si, na sua forma de execução, quanto as ferramentas disponibilizadas e em que valeu a pena participar deste estudo. Com respeito aos alunos: a avaliação foi processual em cada etapa através de registros de imagens e anotações das dificuldades e avanços no trabalho e depois vendo os resultados obtidos nos trabalhos teóricos, na oralidade e nos trabalhos práticos.

Defendemos a importância de um ensino da arte com qualidade, onde o professor possa ser o mediador e os alunos junto com o professor possam socializar os seus saberes.

REFERÊNCIAS

A MÚSICA DO MUNDO. Coleção Caras. Produtora Azul Music, mix de canções tradicionais contemporâneas, étnicas, eletrônicas, folclore e autorais: Alemanha, Brasil, Espanha, Itália, Japão e Portugal. Ceneção & Coordenação Geral Corcioli, 6 CD-Rom compact disc digital áudio, s/d.

AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimento**: arte afro-brasileira. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000, 200p.
ALZUGARAY, Domingo.; ALZUGARAY, Cátia. **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. 2. ed. SãoPaulo: Nova Geração, 2000, 314p.

- ARTE NO BRASIL. Fascículo 5. As obras-primas de 5 séculos em 48 fascículos semanais. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 979p.
- BATISTONI FILHO, Duílio. **Pequenas histórias das artes no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP.: Editora Átono; São Paulo: Edições PNA, 2008, 131p.
- BRAGA, Ângela. **Antônio Francisco Lisboa: o Aleijadinho**. São Paulo: Moderna, 1999, 32p. (Coleção mestres das artes no Brasil).
- CANDOMBLÉ Mitos e Lendas. São Paulo: Editora Minuano, a. I, n. 2, s/d, 66p.
- CORREIO LAGEANO. 241 razões para viver em Lages. Fascículos 01, 02, 03, 04, 05, e 06. 22 nov. 2007.
- DIEGO VELÁZQUEZ. [coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martin Ernesto Russo]. Barueri, SP.: Editorial Sol 90, 2007, 96p. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura: 7).
- DINIZ, Henrique. São João Del-Rei e Tiradentes: Relíquias da Cultura Mineira. **Revista Geográfica Universal**. São Paulo, Bloch Editores, N. 124, P. 18-26, MAR. 1985.
- HISTÓRIA DA ARTE. Das origens ao legado grego (DVD 1); Do mundo clássico ao Islã (DVD 2); Arte medieval e do renascimento (DVD 3); Arte Barroca e do Rococó ao Neoclássico (DVD 4); Do impressionismo às últimas tendências (DVD 5). DVD Vídeo. Grupo Cultural, s/d.
- HISTÓRIA VIVA. Grandes Religiões 1. Cristianismo. São Paulo: Editora Duetto, s/d, 98p.
- JERUSALÉM, Cidade Santa de Três Religiões. **Revista Geográfica Universal**. São Paulo, Bloch Editores, n. 233, p. 38-49.
- A RELIGIOSIDADE INDÍGENA. **Jornal O Transcendente**. Jornal Pedagógico para o ensino religioso. Caderno Universo Religioso, a.1, n.1, maio/jun. 2007.
- KATO, Gisele. Um mistério chamado Aleijadinho. **Revista Bravo**, a. 10, n. 119, p. 26-33. São Paulo: Abril Cultural, jul. 2007.
- KIT HISTÓRIA DA ARTE Brasileira e Mundial. A arte na pré-história, na antiguidade e na idade média (DVD 1); Do renascimento à arte moderna e contemporânea (DVD 2); A semana de arte moderna e a arte brasileira contemporânea (DVD 3); Os grandes gênios da arte (DVD 4). DVD Vídeo. Inteligência Editorial. São Paulo, s/d.
- LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. **Arquitetura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1979, 158p.
- MBYÁ GUARANI. Guerreiros da Liberdade. Um documentário de Charles Cesconte, Realizado em 2004, 1 DVD Vídeo. Outubro de 2006.

MONTEIRO, Fernando. Verões de Eckhout. O Brasil do século 17, retratado pelo artista holandês em 24 telas, inaugura o Instituto Ricardo Brennand, em Recife. **Revista Bravo**, a. 5, set. 2002.

MORAIS, Frederico. **O Brasil na visão do artista**: o país e sua cultura = Brazil in the eyes of the artist: a country and its culture. [versão para o inglês Izabel Burbridge]. São Paulo: Prêmio, 2003, 127p.

MUSEU Victor Meirelles. Museum. 50 anos. Florianópolis, s/d, 1 CD-Rom.

PAUL GAUGUIN. [coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martin Ernesto Russo]. Barueri, SP.: Editorial Sol 90, 2007, 96p. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura: 10).

REQUIÃO, Maristela. Presidente Museu Oscar Niemeyer. **Sant'Ana**: coleção Ângela Gutierrez. Panfleto ilustrativo Sant'Ana, Século XVIII, Minas Gerais, Brasil, s/d.

REVISTA GEOGRÁFICA Universal. A Alemanha de Bach nos passos de um gênio barroco, n. 144, nov. 1986, 98p.

REVISTA DAS RELIGIÕES. Fé, cultura e filosofia. A grande nação evangélica. São Paulo, Editora Abril Cultural, ed. 22, jun. 2005, 66p.

REMBRANDT. [coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martin Ernesto Russo]. Barueri, SP.: Editorial Sol 90, 2007, 96p. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura: 17).

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **José Ferraz de Almeida Júnior**. São Paulo: Moderna, 1999. 31p. (Coleção mestres das artes no Brasil).

SEGREDOS DO SUL. Coleção Itaú Cultural. Documentos sonoros brasileiros acervo Cachueira!. s/d. 1 CD-rom somoro.

SILVEIRA, Cláudio Rodrigues. Santa Catarina multiétnica: alemã, indígena, japonesa, negra, polonesa. **Revista História Catarina**. v. IV, n. 4, jul./ago./set. 2007-2.

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena**: do pré-colonial á contemporaneidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2006.

TOMBINI, Anderson. Realização: Fundação Catarinense de Cultura (FCC), Unisul – Curso de comunicação Social Orionópolis Catarinense. s/d. 1 CD-Rom somoro.

TUFANO, Douglas. **Jean Baptiste Debret**. São Paulo: Moderna, 2000, 32p. (Coleção mestres das artes no Brasil).

VIDA & RELIGIÃO. Religiões Afro-brasileiras: como surgiram, em que acreditam e como funcionam. São Paulo: OnLime, a. 1, n. 1, p. 6-50, s/d.

Discussão estética na escola **Discusión estética en la escuela**

ROSSI, M. H. W.
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Resumo

O texto defende uma abordagem para as atividades de leitura e discussão estética na sala de aula, que seja coerente com os pressupostos da arte-educação contemporânea. Apresenta excertos de uma aula de leitura/discussão estética numa classe de 2ª série e critica os enfoques modernistas, formalistas e histórico-factuais, presentes na maioria das orientações para leitura estética na sala de aula.

Palavras-chave: Compreensão Estética; Discussão Estética; Ensino de Arte; Leitura de Imagem.

Palabras clave: Comprensión Estética; Discusión estética; Enseñanza del Arte/ Lectura de imágenes.

Teoricamente, o ensino da arte no Brasil está na pós-modernidade. A quantidade e a qualidade das pesquisas e publicações atestam tal afirmação. Mas, e a sala de aula, apesar das adesões a vários triângulos metodológicos¹ pós-modernos, confirma essa posição? Tenho dúvidas de que os professores estejam superando a abordagens modernistas em suas ações na docência em Artes. No que se refere à leitura de imagens/obras (um dos aspectos dos triângulos), ainda é comum abordagens que desconsideram as discussões e pesquisas da arte-educação contemporânea, enfatizando aspectos visuais/formais pela percepção de elementos e princípios da composição e os elementos histórico/factuais ou reduzindo a leitura estética a roteiros de perguntas que não consideram o pensamento estético dos estudantes nem as características da imagem/obra que está sendo analisada. A legitimação do enfoque modernista pode ser vista em inúmeras publicações disponíveis aos professores, assumindo que os conteúdos formais e as informações históricas podem dar conta da educação estética.

Por outro lado, vários autores mencionam o descompasso entre as abordagens modernistas/formalistas e a arte-educação contemporânea. Ana Mae Barbosa, ao inventariar as diferentes abordagens de leitura da obra de arte, destaca o formalismo e a iconografia como as abordagens mais

importantes durante o Modernismo. Em ambas, a prioridade é a obra e não o leitor ou o contexto, como na contemporaneidade: “Para Roger Fry, um dos primeiros formalistas modernos vinculados às artes visuais, a análise de uma obra deve priorizar os elementos do design: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição” (1998, p. 47).

Arthur Efland, abordando as visões contrastantes entre Modernismo e Pós-modernismo, diz que a pureza da composição formal é fundamental na crítica estética modernista. Por outro lado, “uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade para interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como o principal resultado da instrução” (2005, p. 117).

Também Michael Parsons (1998, p. 3) critica a concepção modernista que considera a percepção das qualidades estéticas/visuais a única forma de apreciar uma obra de arte. Tais qualidades seriam determinadas pelas relações internas dos elementos da composição, como linha, cor, forma, etc.

Diz o autor que a ênfase era na percepção: como as crianças percebem as qualidades estéticas? Como elas percebem o estilo? Como elas capturam as linhas? Como elas reagem às cores? “Essas são perguntas feitas no paradigma moderno e eu acho que as perguntas que nós temos que fazer no paradigma contemporâneo são perguntas a respeito da interpretação” (1996, anotações de palestra).

Mas, apesar das críticas, o processo da leitura estética na escola ainda é afeito ao enfoque modernista. Uma boa razão para priorizar um enfoque interpretativo, ao invés de um perceptivo, é que é preciso dar condições para o estudante-leitor (usu)fruir a arte contemporânea. Parsons e Blocker dizem que

o cenário da arte contemporânea é conceitualmente mais desafiador do que jamais foi. [...] E agora nós estamos expostos muito mais freqüentemente à arte de outras culturas, o que naturalmente levanta questões sobre interpretação, a relação da arte com a cultura e a relatividade ao julgamento. Por essas razões nós acreditamos que a filosofia da arte deveria ser incorporada a sala de aula de arte (1993, p. 154). [a tradução é minha]

Parece, então, que está justificada a defesa da incorporação da discussão estética no ensino da arte, um dos objetivos deste texto. Outro objetivo é defender a necessidade de conhecermos o pensamento estético dos

alunos,² pois, caso contrário, será difícil resistir à tentação de “ensiná-los” a ler a arte, de acordo com a nossa compreensão. Para introduzir a discussão estética na sala de aula, é necessário ouvir o aluno. Quando fizemos isso, podemos ficar surpresos com suas leituras, mas não corremos o risco de atropelar a sua leitura. Muitas vezes fui surpreendida com alunos vendo “um menino de rua drogado,” frente à imagem de *Sem título nº 96* (Cindy Sherman, 1981); “muitas cobras ou minhocas”, em *Autorretrato com cabelo cortado* (Frida Kahlo, 1940), ou “um prego na boca do dragão”, em *Guernica* (Pablo Picasso, 1937). Mas, ao aceitar essas “visões” e incentivar o diálogo a partir delas, podemos promover e legitimar a pluralidade de pontos de vista, todos possíveis e legítimos, devido à plurivocidade própria da arte.

A seguir transcrevo um excerto de uma sessão de leitura e discussão estética numa 2ª série que, desde o segundo semestre da 1ª série, vinha desenvolvendo tais atividades de duas a quatro vezes por mês. Nesta aula, uma das imagens apresentadas foi *Girl Powdering Her Neck*, de Kitagawa Utamaro (século XVIII). Com isso, quero expor uma abordagem diferente das habituais, que priorizam os aspectos formais da obra; uma abordagem que considera a compreensão atual dos alunos como ponto de partida; uma abordagem que se pretende coerente com os ensinamentos da arte-educação contemporânea, onde, segundo Parsons, há “uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho” (1998, p. 2).



Girl Powdering Her Neck, Kitagawa Utamaro. Século XVIII. Xilogravura.

Ao se depararem com a imagem, as crianças riram compulsivamente por alguns segundos. Imagens de contextos ou culturas diferentes das suas podem ser consideradas engraçadas por crianças das séries iniciais. Depois, começaram a falar sobre a imagem, como fazíamos costumeiramente:

MH³ - Então, quem vai começar?

Cássio - *Eu! Eu estou vendo um homem deitado e uma mulher. Parece que a mão da mulher, se é da mulher, está pequena.*

Maurício - *É um homem pegando a mulher?*

Lígia - *Eu estou vendo duas chinesas.*

Eli - *Eu estou vendo duas pessoas japonesas.*

Flávia - *Por que o homem está deitado? Eles estão namorando?*

MH - Se eles estão namorando? Já é uma pergunta? Vocês acham que eles estão namorando?

Crianças - *Não!*

Felipe - *São duas mulheres!*

MH - Ah! São duas mulheres? Ou é um homem e uma mulher? Ou, quem sabe, é só uma mulher? [Ninguém concorda]

Camila - *Eu estou vendo um homem e uma mulher. A mulher está com uma roupa que aparece a metade do ombro. A roupa parece que tem flores ou passarinhos. Esta pintura parece não foi pintada em cores.*

Breno - *O que a mulher está fazendo?*

MH - Quem pode responder?

Bruna - *Ela está olhando para o homem.*

Bruno - *Parece que o homem está com um chapéu ali do lado do rosto dele.*

MH - Onde está o chapéu? Aqui? [Aponto para a moldura do espelho]. Quem concorda que isto aqui é um chapéu? [Alguns concordam]. Alguém pode me explicar como é este chapéu? De que ele é feito? [Ninguém responde]

Felipe - *Eu estou vendo que tem um corninho na mulher.*

MH - Um corninho? Ah, aqui? Não parece o cabelo dela? [Alguns concordam]

Cristiane - *Por que a mulher que está em pé está assim? [Faz gesto com a mão no pescoço].*

MH - Por que ela está com a mão assim? Quem vai responder?

Felipe - *Ela pode estar com coceira.*

Bruna - *Pode ser a mão dela que está aqui, e a outra mulher está olhando.*

Arlan - *É uma pergunta: É o homem ou a mulher que está com a mão ali?*

Caroline - *Eu acho que eles estão namorando.*

Thomaz - *Ela está se olhando no espelho!*

MH - O que você está dizendo, Thomaz?

Thomaz - *Que ela está se olhando no espelho!*

MH - Então, isto aqui é o reflexo desta mulher no espelho? [Aponto na imagem]

Não é outra pessoa?

Crianças - *Não!*

MH - Quem concorda com o Thomaz, que ela está se olhando no espelho?

[Vários concordam]

Thomaz - *Claro! É a mesma roupa!*

Cristiane - *A roupa é igual...*

MH - Agora vocês estão concordando que esta mulher está refletida no espelho? Vocês estão vendo que é a mesma roupa?

Crianças - *Sim!*

MH - Vocês concordam que isto é um espelho onde está refletido o rosto da mulher?

Crianças - *Sim!*

MH - Quem acha que não? [Cássio, Luís, Pedro, Maurício, Arlan, Tomás, Lucas, Felipe e Eli]. Vocês acham que a mulher não está se olhando no espelho?

Eli - *É que é diferente...* [Aponta na imagem]

MH - Isto aqui não seria um espelho, Eli?

Laura - *É o redondo do espelho, olha!*

Thomaz - *É aquele espelho redondinho para carregar na bolsa.*

Luís - *O cabelo não é nada parecido... Não! Não é o cabelo! É o contorno do espelho?*

MH - Sim, Luís! É o contorno do espelho!

Felipe - *Por isso que a gente não entende nada! É uma pintura japonesa!*

MH - Por que a gente não entende a pintura japonesa?

Felipe - *Eles fazem um espelho, e a gente não sabe que é espelho! Não sabe nada!*

MH - Eu concordo que a pintura japonesa é mais difícil de entender.

Pedro - *O que é aquilo ali, então?* [Ainda não convencido, aponta a moldura do espelho]

MH - É o espelho. Pode ser, Pedro?

Camila - *Sabe por que é meio ruim de entender? Porque é sem cores. Se fosse colorido era mais fácil. Não dá para saber quando é o espelho e quando é o cabelo.*

MH - Então, se a gente colorisse a imagem, seria mais fácil? Quem concorda?

Arlan - *Eu acho que eu sei por que é sem cores: Porque faz mais de 200 anos que foi pintada!*

MH - Será que todas as obras antigas não têm cores? Lembram que vocês olharam a Mona Lisa, o Narciso, e outras bem mais velhas do que esta, e eram coloridas?

O que se pode aprender sobre o trabalho com leitura e discussão estética a partir do diálogo acima? Em primeiro lugar, que as crianças vêem coisas que nem sempre vemos e, também, não vêem todas as coisas que vemos. Seria um erro, além de autoritarismo, começar a aula dizendo: “hoje nós vamos falar sobre esta gravura desta mulher se olhando no espelho”. Isso faria muitos se calarem, por sentirem-se incompetentes para a leitura estética, pois o que menos viram, no início, foi uma mulher frente ao espelho. Ao contrário, num ambiente que os faz sentir confiança em si mesmos, eles podem experimentar possibilidades de interpretações, sem medo de errar. É perceptível que as crianças alteraram suas percepções a partir da percepção dos colegas e não por uma imposição da professora.

As crianças da educação infantil, e mesmo das séries iniciais, e os leitores com pouca familiaridade com a arte têm dificuldade para decodificar as convenções usadas, historicamente, na arte. Sua percepção estética é muito dependente da (pouca) experiência no mundo da visualidade e, então, imagens que fogem do seu contexto podem ser bizarras ou hilariantes. Por isso, a representação do espaço na arte oriental é de difícil decodificação por essas crianças. Mas, após um diálogo onde foram convidados a pensar sobre suas interpretações, começaram a tentar ver a imagem de um modo mais pertinente.

Depois de muito falarem sobre a imagem, é hora de julgar sua qualidade:

[...] - Quem acha que é uma boa imagem? [Muitos levantam a mão]. Por que é boa?

Luís - *Eu não gostei desta imagem porque a parede está toda cinza, parece que foi feita só de cimento. A mulher parece que nunca foi para a praia; ela está super branca.*

Camila - *A imagem é mais ou menos boa, porque ela é com poucas cores, meio ruim de entender, mas é bem pintada.*

Bruna - *Eu não gosto. A mulher é branca, porque ela não tomou sol.*

Felipe - *Não é boa, porque é uma pintura japonesa; a gente não entende muito.*

Laura - *É bom a gente aprender em outra língua. A gente aprende a fazer outros desenhos.*

Thomaz - *Eu acho que é bom ver uma pintura que a gente não entende muito, porque a gente pode pensar o que esta pintura é.*

MH - E assim a gente discute mais sobre a imagem? É isso Thomaz?

Thomaz - *É, a gente pensa: o que a pintura quer dizer?*

Crianças de séries iniciais e adultos sem familiaridade com arte julgam as imagens com os mesmos critérios que usam no julgamento moral, isto é, quando julgam as coisas no seu cotidiano. Assim, ao serem convidadas a julgar a imagem, julgam as coisas que vêem nela: “a parede é só de cimento”, “a mulher é super branca”, “nunca foi para a praia”. A imagem de Utamaro recebeu um juízo negativo porque as crianças depreciam as coisas que viram nela.

Como mostrei anteriormente (ROSSI, 2003), devido às características do seu desenvolvimento estético, os leitores com pouca familiaridade com a arte acreditam que a ela serve para mostrar (copiar) as coisas que existem ou acontecem. Daí a dificuldade para julgar uma imagem com tema não reconhecível, como as abstratas: “Como é que vou saber se é boa, se eu não sei o que tem aí.”

Se o objetivo da arte é mostrar as coisas, ela deve ter alguns predicados, além de mostrar temas bons: ser bem feita (sem borrões), ser realista (mostrar bem) e ter cores alegres.

Esse pensamento está presente na discussão acima, mas também surge algo mais complexo do ponto de vista estético, na fala de Thomaz: a valorização da ambiguidade presente na imagem. Isso pode ser devido à

familiaridade com a discussão estética que realizavam há mais de um ano, já que esse pensamento não é comumente encontrado em crianças com oito anos incompletos.

Esse tipo de abordagem, que respeita a construção do pensamento estético, contribui para uma melhor compreensão da arte pelos alunos⁴. Mas o professor tem que ter paciência, pois não é subitamente que o aluno estará no patamar de compreensão desejado por ele, embora esta postura seja frequentemente encontrada em orientações para leitura de imagens que superestimam as possibilidades dos alunos leitores. Por isso, apesar de parecerem ingênuas e inadequadas, as repostas dos alunos devem ser acatadas como válidas, o que não quer dizer que sejam definitivas. A cada resposta eles devem ser convidados a falar/argumentar sobre o que os leva a interpretar desta ou daquela maneira. Assim vamos aprendendo a entender como os alunos estão pensando sobre arte para, então, ir aumentando o grau de dificuldade da discussão.

É visível que essas crianças pensam que estão descrevendo a imagem e que todos vêem o que elas vêem. A discussão visava decidir se a forma escura “representa” o chapéu do homem ou a moldura do espelho. Não lhes é possível, ainda, ter a consciência de que estão interpretando a imagem (o que é possível ao leitor adolescente). Para elas a imagem é, apenas, uma representação, assim, como seus desenhos, por exemplo. Será preciso alguns anos de discussão estética para que os alunos considerem uma obra como a interpretação de um artista sobre um determinado tema, bem como, para que tenham consciência de que estão interpretando a obra/imagem. O processo do desenvolvimento estético pode ser longo, mas os alunos têm direito a ascender a patamares mais complexos e sofisticados da compreensão estética. E é dever da escola lhes proporcionar as condições para tal. O começo pode ser com discussões que, aparentemente, nada têm a ver com arte, estética ou filosofia, como essa, frente à imagem de Utamaro. Mas, considerando os estudos da arte-educação contemporânea, certamente as crianças estavam construindo o conhecimento estético. A discussão e a confrontação de hipóteses e intuições possibilitaram o desequilíbrio necessário à construção do novo conhecimento. Além disso, estavam vivenciando uma interação favorável

para aprender a considerar o ponto de vista do outro, que é um predicado fundamental em uma educação para a autonomia.

¹ Proposta Triangular, Arts Propel e PCNS são algumas abordagens de ensino da arte que incluem três ações: produção, leitura/percepção/apreciação/fruição e contextualização/reflexão.

² Ver Rossi (2003), sobre as características do pensamento estético de alunos em contexto brasileiro.

³ As iniciais se referem ao nome da pesquisadora e autora deste texto, Maria Helena. Os nomes das crianças foram alterados para preservar suas identidades.

⁴ Ver Rossi (2005), sobre o crescimento das habilidades de compreensão estética no ensino fundamental.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- EFLAND, Arthur. D. *Cultura, sociedade, arte e educação no mundo pós-moderno*. Tradução de Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PARSONS, Michael J. In: VI Seminário Internacional Arte na Escola - Identidade Cultural e Ensino da Arte. Porto Alegre, 1996. (anotações de palestra)
- _____. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: *A compreensão e o prazer da arte*. Anais... São Paulo: SESC, 1998.
- _____; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- _____. A estética no ensino das artes visuais. *Educação & Realidade - Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.

ENSINO DE ARTE E LIVRO DIDÁTICO: COMPREENDER, INTERVIR E TRANSFORMAR A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO.

LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y LIBROS DIDÁCTICOS: COMPRENDER, INTERVIR Y TRANSFORMAR PARTINDO DE LA PROBLEMATIZACIÓN.

Gisele Costa (giselecosta27@hotmail.com)
UFG/ Faculdade de Tecnologia Senac Goiás, Brasil

RESUMO: Este trabalho parte do pressuposto de que a relação entre ensino de arte e livros didáticos pode ser tratada de forma dialogada, discutindo com um grupo de alunos questões relativas ao modo como texto e imagem são apresentados, organizados e seqüenciados por este suporte educacional. Tomando como orientação os princípios da pesquisa-ação e da cultura visual o estudo discute, também, percepções, interpretações e reações dos alunos frente a partes selecionadas do livro didático.

Palavras-chave: ensino, arte, livro didático, análise dialogada.

RESUMEN: Este trabajo se basa en el presupuesto de que la relación entre la enseñanza del arte y libros didácticos pueden ser tratados en una dialéctica, discutiendo con un grupo de estudiantes como las cuestiones relacionadas con el texto y la imagen son presentados, organizados y secuenciados para este apoyo educativo. Tomando como principios rectores de la acción de investigación y el estudio de la cultura visual analiza, también, las percepciones, interpretaciones y reacciones de los estudiantes al frente a las partes seleccionadas del libro didáctico.

Palabras clave: enseñanza, arte, libros didácticos, análisis dialéctica.

No último Congresso de Formação Artística e Cultural para a Região Latino-americana e Caribenha, em Medellín, Colômbia, no ano de 2007, apresentei o início de minha aproximação com o mundo dos livros didáticos (LDs) e o que eles representam no contexto escolar, ou seja, veículos dos saberes socialmente valorizados. Hoje, em 2009, trago uma reflexão sobre os caminhos percorridos pela pesquisa – e pelos sujeitos envolvidos na mesma – concluída em janeiro último.

Assim, dois caminhos de pesquisa e dois interesses de investigação se cruzaram nos olhares dos alunos. Centrei-me na análise dos conteúdos do LD, sua apresentação, tipos e distribuição quantitativa de imagens. Estes caminhos foram atravessados pelas experiências que vivi na escola com os colaboradores que, ao tomarem o centro da pesquisa, desencadearam o processo investigativo e pedagógico através de suas percepções, reações e interpretações. Assim, este percurso expõe, também, interesses, contradições e problematizações do LD como recurso didático.

Analisar o LD me permitiu conhecer sua abrangência e limitações, suas estratégias para direcionar os olhares e atrair a atenção dos alunos. Permitiu-me, ainda, especular sobre as motivações das autoras e, principalmente, refletir sobre o repertório imagético que elas selecionam. Os temas e as

imagens do LD instigaram diálogos com minhas apreensões, reflexões e experimentações como professora. Destaquei a maneira como o conteúdo se apresenta e se estrutura dividindo-se em temas organizados em capítulos, tais como cores, releitura, pintura, escultura, etc.

Entre uma edição e outra, são os elementos gráficos que fazem a diferença; o conteúdo permanece praticamente idêntico. A manutenção do conteúdo me faz pensar na reprodução do conhecimento como uma característica persistente do LD. Uma aparente atualização do conteúdo – por exemplo, a crescente inserção de logotipos e marcas apontando para imagens da cultura visual dos alunos – não implica, necessariamente, em alteração dos temas condutores, que permanecem inalterados. Com Santomé (1998), é possível dizer que os LDs “são o instrumento através do qual ocorre a reprodução do conhecimento acadêmico, necessário apenas para aprovar e sobreviver nas instituições acadêmicas” (p. 155). Como um currículo, o LD incorpora informações que, espera-se, todo aluno deva saber numa determinada disciplina e colocá-lo em pauta, em cheque – como me propus – excede limites da reprodução do conhecimento ao incluir os alunos na ação de reconstruí-lo, questionando-o.

Semelhanças na paginação, nos textos e imagens são freqüentes, apesar da redução no número de páginas e, também, de imagens, como pude constatar no exemplar da segunda edição. Esta redução atende a interesses econômicos tornando a produção mais barata e, conseqüentemente, ampliando os lucros das editoras. Conforme explica Santomé (1998), “as editoras de livros-texto e, naturalmente, os autores e autoras, no momento de se dedicarem à criação destas obras, têm de pensar em um produto que possa ser vendido ao maior número possível de professores” (pp. 155-156).

Esta característica do LD como produto comercial, mercadoria destinada à venda, foi o foco do trabalho apresentado no congresso anterior, em Medellín. Chamei a atenção para o fato de que as editoras primam pelo lucro dos títulos que publicam e o elevado número de reimpressões da coleção *A arte de fazer arte* evidencia sua alta e contínua vendagem. Verificando a manutenção da estrutura, textos e grande número de imagens da primeira para a segunda edição, somada à redução de páginas e aumento de espaços brancos¹, fica mais uma vez demonstrado que os interesses comerciais são

decisivos na criação deste recurso didático (APPLE, 1986; BITTENCOURT, 2004; CAMPOS, 1996; CHOPPIN, 2002; COUTINHO e FREIRE, 2007; FERNANDES, 2004; FERRAZ e SIQUEIRA; LAJOLO, 1996; KOSHIYAMA, 2004; MARTINS, 2007; TONINI, 2007).



Figura 1: Exemplos de imagens indicativas nos LDs analisados.

Porém, não é apenas na manutenção do conteúdo e na redução de páginas e imagens que se encontram elementos para problematizar o LD. Notei, também, o aumento no número de imagens que denominei 'indicativas' (Figuras 1). Como estas imagens sinalizam para uma ação, atividade ou proposta específica, posso afirmar que, além do controle dos custos, amplia-se o direcionamento da participação do aluno e, conseqüentemente, do seu olhar. Considerando que as imagens indicativas não estendem o repertório visual dos alunos e tampouco contribuem para ampliar possibilidades de percurso para a realização de propostas, o aumento de sua presença no LD representa outra questão que merece ser forrageada em detalhe. Nesse caso, seria importante verificar, em futuros estudos, que tipos de ação são mais freqüentes, que formas de participação exigem dos alunos e que alternativas de desenvolvimento as propostas permitem.

Uma observação que resulta positiva na dissolução do LD é o tratamento mais criterioso de legendas, referências e reproduções das imagens, com intervenções menos invasivas. Um olhar detalhado sobre as duas edições (HADDAD e MORBIN, 1999 e 2004) também invalida a afirmação comum de que a arte brasileira e contemporânea não estão representadas nestes artefatos. Entre mitos e verdades, fica fortalecido o argumento da ausência de artistas mulheres e de exemplos da arte não-ocidental. Estas questões também apontam para novos estudos que privilegiem apurar que exemplos de arte brasileira e contemporânea o LD seleciona e como orienta o olhar e as ações dos alunos diante destes exemplos. Pesquisa semelhante pode abarcar as artistas mulheres e a arte não-ocidental.

Também chamou minha atenção a maneira como as autoras dialogam com os alunos na apresentação do LD (Figura 2). Ao saudar os leitores, elas partem do pressuposto de que eles estão familiarizados com a arte, desconsiderando o ato de que o ensino da arte, hoje regulamentado, ainda não se faz presente de forma contínua em todos os anos da formação escolar. Outra observação que destaquei foi o alargamento do conceito de arte presente nessa saudação que estabelece o primeiro contato direto com o leitor. Nesse sentido, as autoras se aproximam da educação da cultura visual ao transgredir hierarquias e classificações (MARTINS, 2007) relativas ao campo das imagens.



Figura 2: Página de saudação aos leitores.

Como o uso do LD não é obrigatório, outros recursos podem ser integrados ao ensino com o intuito de complementá-lo e ampliar suas possibilidades. Isso não é uma novidade. É desta maneira que ele tem sido tratado por muitos professores. No meu caso, além da inclusão de outros recursos, como o correio eletrônico, e de outras temáticas, como a monocromia, também experimentei romper com a ordem/sequência estabelecida pelo LD estimulando os alunos a buscarem outras imagens/informações em qualquer parte do livro. Estimulei, principalmente,

posicionamentos questionadores e críticos acerca da linguagem, temáticas, propostas e imagens do LD buscando conectá-lo às vivências e experiências dos colaboradores.

Como artefato cultural e visual, o LD manteve-se como mediador de relações que tanto atraem como causam repulsas nos colaboradores. Compreender, interferir e transformar foram ações que caracterizaram o trabalho de campo fazendo das relações professor/aluno/LD uma experiência onde a problematização e a crítica ganharam espaço.

As vivências proporcionadas pelo trabalho de campo davam vigor e impulso à tarefa solitária de apreciação do LD. Mais do que um planejamento flexível, esta etapa exigiu disposição para contornar as interferências inesperadas que se apresentam tanto como obstáculos quanto como surpresas e desvios produtivos para a aprendizagem do fazer indagador e pedagógico.

Uma questão levantada por um dos alunos ficou guardada pode sintetizar o processo vivido com eles na escola: *“porque que os professores da escola mesmo, nunca perguntaram o que a gente acha das coisas?”*. Através desta pergunta, ficam reforçados alguns pontos: eu não era ‘professora da escola mesmo’ e este fato tanto facilitava quando dificultava a conexão entre nós e o desenvolvimento da pesquisa; eles, os alunos, têm pouca oportunidade de expressar opiniões e serem ouvidos, e, no caso do LD, ‘o que eles acham das coisas’, tem pouca importância para/na escola.

A solicitação de reflexão, como autores, sobre estes recursos e o impacto deles na vida de cada um trouxe certa segurança que os contagiava e incentivava a interferir e transformar o que o LD oferecia, compreendendo, neste processo, como as ‘autoridades anônimas’ (SANTOMÉ, 1998, p. 175) podem ser questionadas e debatidas. Ainda segundo os alunos, essa sensação de poder questionar, ou de ‘ser agente do próprio conhecimento’ – exercitando a curiosidade e ceticismo arrolado ao LD – não é experiência comum. Esta vivência trazia prazer para eles e para mim. Tive sempre a impressão de que eles queriam continuar a falar e, também, que gostariam de fazer escolhas sobre o quê estudar.

Em meio às turbulências que os percalços do cotidiano trazem ao processo de pesquisa, houve um momento em que exercitamos nosso trabalho à distância. Em direção ao fim da pesquisa, notei que uma proposta de

atividade com releitura, por eles considerada sem sentido, não seria enviada via correio eletrônico como havíamos combinado. Talvez esta proposta, depois das discussões e exemplos sobre o que é, ou não, releitura e cópia, tenha perdido interesse. O fato é que, na tentativa de controlar minha ansiedade pela demora do envio do exercício, passei a encaminhar artigos relacionados à arte e que podiam contribuir para que eles pensassem sobre o LD. Percebi que enquanto o LD perdia espaço na reflexão dos alunos, a arte e suas contingências continuavam a incitá-los.

O interesse deles pela arte e pelas imagens crescia na mesma proporção em que este processo também fez acentuar em mim a consciência da gravidade da situação social e cultural em que os alunos se encontram. Enviei um texto, da *Revista Bravo* (KATO, 2008), sobre a reação de extraterrestres de Marte diante da arte contemporânea. Fazendo uma analogia entre os sujeitos de ambas as situações, os marcianos e meus colaboradores, respectivamente, é possível afirmar que enquanto os primeiros se decepcionavam pelo atraso que o planeta Terra apresentava em comparação aos avanços de sua civilização, os segundos me mostraram a imensa frustração que sentiam diante das dificuldades de suas próprias vidas. A escola inspira a representação de uma tentativa de amenizar tais complicações e, por esta razão, retornaram à instituição depois de períodos de evasão.

Construções sociais da escola como lugar em que o sujeito é preparado para a vida em sociedade, mesmo que isso se dê de forma obrigatória, estão sempre inseridas nos discursos dos alunos. Eles também se incomodam com a distância entre o que a escola oferece e a realidade deles ou, como eles próprios dizem: a “*vida real*”. Esta circunstância da pesquisa foi, segundo eles afirmaram, o único momento em que a vida deles e seus contextos de experiência ganharam importância na escola.

Se, por um lado, minha proposta foi discutir as formas como o LD apresenta-se aos alunos e as maneiras com eles o vêem e se relacionam com ele, por outro, não me esquivo de refletir como eu também fui vasculhada e desvelada. Digo, sem vaidade ou exagero, que já não sou a mesma que iniciou este projeto.

Sem pretender condenar ou exaltar os usos do livro didático para o ensino de arte, quis estudá-lo como foco do olhar dos alunos. A concepção que

este artefato assume como recurso didático, e, portanto, como uma ferramenta a serviço de professores e alunos, é posição conhecida. O que pode ser visto como um caminho pouco percorrido é o lugar onde os alunos se situam nesta pesquisa. Este lugar, esta tomada de posição dos alunos no processo de aprendizagem da arte é uma conquista que devo às propostas da cultura visual, à compreensão que tive sobre o valor da experiência social e do cotidiano na arte-educação pós-moderna.

Tendo a caminhar olhando para trás, e, ao fazê-lo, entro em sintonia com a presença, concomitante, de tecnologias de várias idades em minha vida profissional e pessoal. Ainda que eu tenha privilegiado o LD, minha viagem também inclui a utilização de muitos artefatos – olhares, relatos escritos, fotografias, internet e outras fontes de texto. Relembro Ferraz e Siqueira (1987) ao declararem que a arte “opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade” (p. 12). Nesse sentido, devo concordar com as pesquisadoras que o LD é limitado e limitador, na medida em que não estimula um confronto de idéias e nem o exercício do senso crítico. Sendo um artefato que demanda tempo de produção, escolha e seleção de assuntos, além de circunstâncias de usos e apropriações que não acompanham a dinâmica do tempo, o LD cerceia a liberdade assim como qualquer recurso do qual o/a professor/a seja dependente. Estas observações assinalam que o LD deve ser considerado como um sintoma de conflitos que a escola vive e como um dado imprescindível para refletir sobre ela.

Concluindo, elejo a força do termo problematização, em lugar de oferecer respostas às questões que me guiaram. Problematizar, de acordo com o Aurélio (versão eletrônica), significa “tornar problemático, pôr em dúvida, dar forma de problema a”. Com meus colaboradores, a problematização do LD tornou-se uma ação produtiva, preocupada com a aprendizagem e seus efeitos. Compreender, intervir e transformar tornaram-se passagens onde a curiosidade e o ceticismo encontram lugar. Antevejo, com cuidado, que o olhar desses alunos para os recursos didáticos e para os LDs, especificamente, foi transformado. Ademais, prenuncio que novas formas de compreensão, intervenção e transformação resultarão deste novo olhar. Acredito que contribuí para (re)construir este caminho enquanto (re)construía o meu próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. **Teachers & Texts**. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. New York: Routledge, 1986.
- ARAÚJO, Emanuel. **A Construção do Livro**: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Em foco**: história, produção e memória do livro didático. Disponível em: <www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php/textos/periodicos/educacaoepesquisa/vol30no3>. Acesso em 3 de novembro de 2008.
- CAMPOS, Raymundo B. Memória de manuais de história. *In: Em aberto*: livro didático e qualidade de ensino. Brasília: Inep, v.16, n.69, pp.91-97.
- CHOPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Revista Paedagogica Histórica*. v.38, n.1, 2002, pp.21-49.
- COSTA, Gisele; BRISOLLA, Livia e TOURINHO, Irene. Livro didático e saberes socialmente valorizados: polêmicas sobre um objeto de estudo. *In: Anais do Congresso de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe – 2007*, 2007, Medellín. Retos de la educación artística intercultural de calidad en América Latina. Medellín : Universidad de Antioquia, 2007. v. 1. pp. 1-10.
- COUTINHO, S. e FREIRE, V. Design para educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. *In: ROCHA, Cleomar (org.). Arte: Limites e Contaminações*. V.2. Anais do XV Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *In: Educação e pesquisa*. v. 30, n. 3, 2004, pp. 531-545.
- FERRAZ, H. e SIQUEIRA, I. **Arte-educação** – Vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- HADDAD, D. e MORBIN, D. **A arte de fazer arte** – 8ª série. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. **A arte de fazer arte** – 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2004.
- KATO, Gisele. Eram os artistas astronautas?. *In: Revista Bravo*. São Paulo, v. 1, n. 129, pp. 70-75, ano 11, 2008.
- KOSHIYAMA, Alice M. **Atualidade de Monteiro Lobato para a indústria do livro**. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/trabalhos.shtml>>. Acesso em 01 de novembro de 2008.
- LAJOLO, Marisa. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. *In: Em Aberto*. Brasília: INEP, 1996, v. 16, n. 69, pp. 3-7.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, pp. 19-40.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TONINI, Ivaine M. **Imagens nos livros didáticos de Geografia**: seus ensinamentos, sua pedagogia. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/revistamercator>. Acesso em 28 de março de 2008.

Gisele Costa é mestre em Cultura Visual, pós-graduada em Patrimônio Cultural e Museologia e designer. É professora da especialização em *Artes Visuais: cultura e criação*, do Senac Goiás e em Comunicação e Marketing da Faculdade Araguaia, onde também é coordenadora. Foi professora de Artes Visuais na Rede Pública Estadual de Goiás e atua como orientadora na Licenciatura em Artes Visuais/UFMG, na modalidade à distância.

¹ Existe uma denominação, em tipografia, para os espaços de uma página que não recebem tinta: “brancos” (ARAÚJO, 2000, p. 253).

Escola e galeria: uma parceria significativa para a aprendizagem da arte

COHN, Greice
Colégio Pedro II

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas de ações integradoras entre escola e espaços expositivos, baseando-se em duas experiências de parceria realizadas entre uma escola pública e uma galeria de arte do Rio de Janeiro. Os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolveram no âmbito dessas parcerias nos apontam para novas proposições no campo do ensino da Arte, onde o desenvolvimento de práticas integradoras entre escola e espaço(s) expositivo(s) possibilite o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos acessados pelo aluno neste contexto.

Propomos neste trabalho uma reflexão sobre o potencial pedagógico que o desenvolvimento de ações integradoras entre escola e museu/galeria pode proporcionar à aprendizagem da arte. Reconhecendo ambos, escola e museu, como espaços educativos e formadores de público e pensando arte-educação como, principalmente, mediação entre arte e público (BARBOSA, 2005), acreditamos que a escola deve contar com museus e espaços expositivos como cúmplices e parceiros nos processos de aprendizagem da Arte. Discorreremos aqui sobre duas experiências de parceria desenvolvidas em 2008 e 2009 entre o Colégio Pedro IIⁱ e a Galeria Largo das Artesⁱⁱ, no Rio de Janeiro, que nos possibilitaram importantes reflexões sobre as possibilidades e os desdobramentos que este tipo de ação conjunta pode trazer para a aprendizagem da Arte.

O ensino da arte no Colégio Pedro II baseia-se nos pressupostos teóricos que norteiam a Arte-Educação na pós-modernidade, propondo a integração entre a apreciação, reflexão e contextualização de obras de arte com o fazer artístico. Nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas na primeira série do Ensino Médio, cujo foco é a compreensão da arte contemporânea e de suas propostas, estão previstas atividades como visitas a exposições (acompanhadas e mediadas pelo professor), debates em sala de aula, encontros com artistas e criação de trabalhos plásticos (inspirados diretamente ou não em obras vistas).

No primeiro semestre de 2008, a professora de Artes Visuais da Unidade Centro agendou uma visita à Exposição *Coletiva de Abril*ⁱⁱⁱ, no Largo das Artes, uma galeria aberta em 2007 e próxima à escola. Nesta exposição, onze artistas apresentavam obras em linguagens diferenciadas, como video-arte, vídeo-instalação, pintura, desenho, escultura e fotografia. O interesse manifestado pelos alunos durante a visita superou as expectativas da professora e também chamou a atenção dos proprietários da galeria^{iv}, que se aproximaram do grupo. De volta à sala de aula, conversas e debates deram continuidade ao processo de aprendizagem, num espaço de reverberação e aprofundamento da experiência.

A proposta que se seguiu à reflexão e análise da exposição foi a de construção de uma releitura individual sobre uma das obras vistas. Gostaríamos de deixar claro aqui que de forma alguma identificamos a prática da releitura como uma cópia de uma obra, mas ao contrário, como um exercício interpretativo de criação inspirado e provocado por esta. Acreditamos que criar é um constante processo de reler o que já foi visto, sentido e pensado, pois ao criarmos articulamos memórias (visuais, olfativas, auditivas, etc.) com sentimentos e idéias acumulados e processados no nosso acervo pessoal. Ninguém cria a partir do nada, como bem define Ostrower (1987), “seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno [...]”. Assim, a elaboração de uma releitura seria uma experiência de criação onde esse acervo pessoal interno, mencionado por Fayga, se articularia diretamente com uma obra de arte observada, que inspiraria conceitual e/ou formalmente o trabalho a ser desenvolvido. A releitura é um espaço de transbordamento e expressão plástica do que não se pode traduzir apenas em palavras, um processo criativo resultante de uma atividade interpretativa e imaginativa, portanto, um processo cognitivo.

Enquanto alguns alunos revelam em suas releituras uma inspiração formal na obra do artista, outros percorrem outro caminho, no qual o conceito evocado pela obra inspiradora funciona como o fio condutor do trabalho, podendo este, inclusive, não apresentar nenhuma característica formal da obra inspiradora. Há, ainda, alguns que equilibram as duas abordagens. Essas diferentes escolhas,

somadas às características individuais de cada um faz com que o conjunto desses trabalhos se apresente de forma bastante heterogênea.

A obra “*História antiga*” (2005), da artista Laura Erber^v, foi um dos trabalhos mais escolhidos pelos alunos. *História antiga* é uma vídeo-instalação que agrega objetos e vídeo, onde a imagem de um peixe se debatendo fora d’água é projetada sobre as páginas brancas de um grosso livro pousado sobre uma mesa. Em alguns momentos surge um poema sobre as páginas do livro e, em outros, aparece uma mão que risca uma linha preta em volta do peixe, deixando-o “cercado” pelo desenho. O peixe, ofegante, se debate e sai deste contorno, mas uma nova linha é traçada. O espectador manuseia o livro, tentando inutilmente livrar a imagem e o peixe do duplo confinamento, mas o que obtém é uma nova página onde a mesma projeção aparece. Assim como o peixe está preso no contorno e fora do seu habitat natural, a imagem que vemos também está sujeita a um confinamento ao qual não temos acesso. Uma das inspirações da artista para este trabalho foi o suicídio da autora dos poemas projetados e Alain Fleischer sintetiza muito bem a sua proposta, ao afirmar que “nas obras de Laura Erber, os espaços se articulam, se dialetizam, se comunicam – espaço da paisagem e espaço do corpo, espaço do imaginário e espaço da memória, espaço da imagem e espaço da palavra”^{vi}.

Descrevemos a seguir um dos trabalhos de releitura da obra de Laura Erber que destacamos pela complexidade interpretativa que apresentou. A aluna Eduarda L. construiu um trabalho tridimensional, onde uma garrafa pet se erguia sobre um suporte plano de isopor forrado com cartolina preta, tendo como fundo, um plano vertical, também forrado de preto, onde estavam coladas diversas fotos antigas em PB que traziam imagens de sua avó, já falecida em consequência de Tuberculose. Dentro da garrafa flutuava num líquido transparente de coloração levemente sépia uma flor desidratada. A flor, como o peixe da obra de Laura, está fora de seu habitat natural, está “afogada” em água, habitat do peixe. Sob a garrafa, no suporte plano, estava escrito o poema “Pneumotórax”, de Manoel Bandeira, fazendo alusão ao poema projetado na instalação da artista e, ao mesmo tempo, à doença da avó da aluna. Eduarda não conheceu sua avó, mas

dentre as estórias relatadas por seu pai, ela lembrava de uma frase na qual a avó afirmava que “o maior suicídio que se pode cometer é viver uma vida inteira, pois vai-se morrendo aos poucos”. Eduarda penetrou no universo simbólico da obra de Laura, onde a memória, o confinamento, o aprisionamento e o deslocamento do corpo (na obra de Laura representado pelo peixe vivo e, na interpretação de Eduarda, pela flor morta) se misturavam ao resgate de ‘antigas histórias’ (na obra da artista referindo-se ao suicídio da poetiza e, na de Eduarda, à vida e morte de sua avó). A agonia do peixe foi traduzida pela aluna na agonia da flor, morta, como a avó, por falta de oxigênio. O trabalho e pesquisa da aluna mostram seu envolvimento com o processo criativo e interpretativo e sua releitura, que remete a aspectos conceituais e formais da obra da artista, revela um mergulho pessoal na sua própria história e contexto familiar.

Motivada pela qualidade dos trabalhos dos alunos, a professora entrou em contato com a direção da galeria que, confirmando o interesse manifestado na ocasião da visita, abriu seu espaço para a exposição dos mesmos. Essa experiência foi extremamente motivadora para os alunos, alguns nunca tinham ido a uma galeria de arte ou museu antes deste curso e a possibilidade de ver seus próprios trabalhos expostos neste espaço tornou essa vivência duplamente significativa. Onde antes eram apenas espectadores, agora se tornariam também expositores, podendo sentir e perceber publicamente o reconhecimento e valorização de seu processo de aprendizagem. A exposição dos trabalhos dos alunos permaneceu na galeria por dois meses e foi visitada também por suas famílias.

Paralelamente à exposição das releituras, foi organizado pela professora e a galeria um encontro com artistas^{vii} da *Coletiva de Abril*, quando os artistas viram os desdobramentos expressivos de suas obras nos trabalhos dos alunos e estes puderam conversar e travar um contato mais íntimo e direto com os primeiros. Temas como leis de mercado e sobrevivência, processos criativos, formação e cotidiano de trabalho foram abordados numa conversa informal e direta entre profissionais e estudantes, se mostrando esta como mais uma oportunidade de proximidade dos alunos com a arte, seu sistema e suas complexidades.

Em 2009 a parceria com o Largo das Artes foi renovada com a visita dos alunos à Exposição *Signos*^{viii} e um encontro com seis artistas expositores^{ix}, que, junto com a curadora e proprietária da galeria, conversaram com os alunos. Novamente a oportunidade se revelou bastante significativa para o processo de aprendizagem, pelos aspectos abordados na conversa com os artistas e também pela qualidade do contato com o próprio espaço.

O Largo das Artes é uma galeria situada num antigo sobrado no Centro histórico do Rio de Janeiro, numa área que está sendo revitalizada culturalmente, mas que ainda apresenta alguns problemas de conservação. Situada próximo ao Largo de São Francisco, a galeria ocupa uma rua movimentada pelo comércio popular durante o dia e, ao cair da noite, é habitada por moradores de rua. Ao entrarmos, subimos uma longa escadaria para acessar o segundo andar do sobrado, onde está situada a galeria, e nos surpreendemos com a amplitude e modernidade deste espaço reformado e muito bem iluminado pelas janelas e clarabóia do teto. O próprio espaço provoca admiração e surpresa, pois é um exemplo de como é possível se preservar o patrimônio arquitetônico e histórico, revitalizando o seu uso. Nos fundos da galeria, um escritório com sofás, livros de arte e obras do acervo convida e acolhe os visitantes.

O momento inicial, assim como na experiência do ano anterior, foi de familiarização com o ambiente e de livre observação da exposição, quando este espaço extra-galeria foi bastante explorado pelos alunos, que manuseavam os livros e perguntavam sobre o que viam. Em seguida, a professora conversou com os alunos sobre as obras expostas, mediando a visita.

A conversa com os artistas aconteceu no momento seguinte, também em meio aos trabalhos expostos, numa grande roda no chão. Como havia três artistas cujos trabalhos se apresentavam na linguagem fotográfica, a fotografia foi um dos temas centrais da discussão e os relatos dos artistas se revelaram uma verdadeira aula sobre a entrada da fotografia no universo da Arte nas últimas décadas, os desafios encontrados por eles na escolha desta linguagem e a diversidade de opções e abordagens nela presentes. Os alunos já tinham estudado as conseqüências da invenção da fotografia, no século XIX, para a pintura, que se

libertou da tarefa de imitar o real e pôde penetrar em outros campos investigativos, resultando no desenvolvimento da arte moderna e na abstração. Foi interessante, nessa conversa, eles perceberem como hoje, um século mais tarde, a fotografia pede licença para deixar, ela também, de retratar o real, penetrando no universo poético/estético/conceitual e ficcional da arte contemporânea.

Outro aspecto a destacar foi a participação da curadora da exposição, que permitiu um melhor entendimento acerca dessa função, que é um dos pilares do sistema da arte na contemporaneidade. Os alunos puderam perceber como as opções da curadoria determinam os modos de apreensão das obras, compreendendo melhor a importância desse trabalho.

Observamos que esse tipo de atividade traz, também para o professor/mediador, novas oportunidades. A partir do momento que integra outros agentes em suas práticas de ensino/aprendizagem, o professor abre novas portas em suas aulas. O discurso dos artistas, e de outros profissionais, desafia o professor a penetrar em questões não planejadas, diferentes falas apresentam novos pontos de vista e podem, inclusive, contradizer algumas afirmações. Mas essa relativa perda de controle pode significar para o educador um enriquecimento de suas práticas, dinamizando o processo e provocando novas pesquisas. A contradição, no universo pedagógico, deve ser vista como uma oportunidade de questionamento e reflexão, sendo sempre bem-vinda num processo de aprendizagem que se proponha questionador e investigativo, como nos lembra Paulo Freire.

Outro ponto que ressaltamos nessa experiência foi a disponibilidade dos artistas ao diálogo, o que contradiz o freqüente julgamento feito pela sociedade a respeito da postura do artista contemporâneo, de 'desinteressada de contato e comunicação com seu público'. Ao contrário, o que os artistas nos mostram com essa atitude solícita é um desejo e interesse pela aproximação e esse encontro presencial permite aos estudantes um contato íntimo e informal com uma classe vista historicamente pela sociedade de forma romantizada e fantasiosa.

Novamente vieram à tona perguntas sobre a realidade e o mercado de trabalho, as dificuldades encontradas na profissão, os desafios impostos pelo

mercado, os processos criativos e as trajetórias de cada um, questões que, neste caso, foram enriquecidas pelo fato do grupo de artistas ser mais numeroso e heterogêneo, tanto na faixa etária, como no gênero (eram três artistas do sexo masculino e três do sexo feminino).

Após este segundo encontro os proprietários da galeria reafirmaram o seu interesse em manter e desenvolver essa parceria com o Colégio Pedro II, confirmando o quanto ela é significativa para todos os participantes desse diálogo.

Posteriormente, a elaboração de trabalhos plásticos deu continuidade ao processo de aprendizagem, mas, desta vez, o fazer artístico não traria, *a priori*, uma referência direta com a exposição vista. O trabalho plástico seria desenvolvido a partir do conjunto de conhecimentos adquiridos neste semestre de contato com a arte contemporânea (os alunos visitaram também a exposição “Vertigem”, de OSGEMEOS, no CCBB, antes da visita ao Largo das Artes, tendo assim, duas oportunidades de encontro com obras de arte fora do espaço escolar) e partiria da elaboração de um conceito que seria inspirado por um tema.

Quatro temas foram eleitos pelos alunos e alguns manifestaram o desejo de desenvolverem seu trabalho integrando mais de um. Os temas trazidos foram *Ilusão de ótica*, *Sobrenaturalidade*, *Sete pecados* e *Mar* e os trabalhos revelaram a compreensão e incorporação de aspectos percebidos na arte contemporânea. Dentre eles destacamos o convite à participação e interatividade; a referência a temas e questões da atualidade (três trabalhos baseados no tema *Mar* se referiam ao acidente ocorrido em junho com o Airbus da Air-France; um trabalho baseado no tema *Ilusão de ótica* se referia à política brasileira; vários trabalhos sobre *Sete pecados*, problematizaram a gula com as exigências impostas pela mídia e o padrão de beleza feminino); o convite ao questionamento; a liberdade no uso de materiais e a apropriação dos objetos do cotidiano na construção de obras artísticas. A maior parte dos trabalhos não remetia diretamente a nenhuma obra vista nesta exposição, mas revelava o aprofundamento das questões abordadas a partir do processo de aprendizagem.

Gostaríamos de concluir este trabalho ressaltando que ambas as experiências nos confirmam que os processos de aprendizagem da Arte não

podem se restringir ao espaço escolar. É fundamental que os alunos possam ter contato direto com a materialidade das obras artísticas, assim como com os artistas e os espaços expositivos e isto só pode se dar a partir do desenvolvimento de parcerias com os últimos, que envolvem museus, galerias de arte e centros culturais. Mas é preciso que haja uma abertura de ambas as partes para a realização deste encontro: da escola, que deve ousar sair de seus limites e abrir outras possibilidades de acesso aos conteúdos abordados em seus programas; e dos espaços expositivos, que podem ir além da disponibilização de monitorias, desenvolvendo novas ações educativas e se comprometendo mais profundamente com os processos educativos. Nessas ações poderiam estar incluídas a consideração dos programas e calendários escolares para a organização de suas mostras e projetos que possam permitir um maior diálogo entre escola, artistas e espaço expositivo, funcionando ele próprio como um mediador entre os dois primeiros. Os espaços expositivos e instituições artístico/culturais precisam ver a escola como principal parceira na função educativa e formadora de público de arte, reconhecendo o ensino da Arte como agente central dessa parceria. Essa postura certamente abrirá caminho para novas possibilidades de interação entre a arte e a sociedade.

No final do semestre, em ambas as experiências, ao serem perguntados sobre o que mais os motivou neste curso, os alunos ressaltaram o encontro com os artistas e a construção dos trabalhos plásticos, manifestando o desejo de continuarem visitando exposições de arte. Afirmaram que a arte contemporânea os surpreendeu e os levou a ter uma nova visão sobre a arte, por ser “mais dinâmica e permitir uma relação mais direta com o espectador”^x (o que contraria os frequentes comentários que afirmam que a arte contemporânea não se comunica com o público). Mas lembramos que “dinamismo” e “relação direta com o espectador” foram aspectos não só percebidos nas obras, como também intrínsecos ao processo de aprendizagem proporcionado por esta parceria escola/galeria, o que nos mostra que os processos pelos quais se dão a mediação são tão importantes e significativos para a aprendizagem quanto o conteúdo que é

ali abordado, e que esses processos serão significativamente enriquecidos se tiverem espaços expositivos como parceiros em seu desenvolvimento.

Greice Cohn - Julho/2009

ⁱ O Colégio Pedro II, instituição de ensino fundada em 1857, funciona atualmente como um sistema de ensino composto por treze Unidades Escolares no Rio de Janeiro.

ⁱⁱ Galeria situada no Largo de São Francisco, no Centro da cidade do Rio de Janeiro

ⁱⁱⁱ Exposição realizada pelo Lgo. Das Artes e a Galeria Novembro Arte Contemporânea que inclui trabalhos dos artistas Regina de Paula, Laura Erber, Gabriela Gusmão, Rodrigo Andrade, Murilo Meirelles, Alberto Simon, Ricardo Becker, Matheus Rocha Pitta, Alexandre Sprezewodowski e Joana Cseko.

^{iv} A curadora Matha Pagy e o psicanalista Miguel Sayad.

^v Laura Erber (Rio de Janeiro, 1979) é uma artista que vive e trabalha no Rio de Janeiro, cuja prática artística vem se caracterizando pelo trânsito entre linguagens e pela constante necessidade de renegociar as relações entre palavra, imagem e corpo. Suas obras vêm sendo exibidas em diversos festivais internacionais de cinema e vídeo, além de centros de arte no Brasil e na Europa.

^{vi} Catálogo da exposição Contour Ouvert, 2005, França.

^{vii} Laura Erber, Murilo Meirelles e Ricardo Becker.

^{viii} A exposição reuniu doze artistas (Alexandre Przewodovski, Ana Basbaum, Ana Infante, Cláudio Pedro, Daniela Antonelli, Elvis Almeida, Flavio Colker, Katja Schiliró, Lucia Vilaseca, Murillo Meirelles, Nelson Félix e Pedro Maia) e apresentou trabalhos em fotografia, desenho, pintura, vídeo-instalação e escultura.

^{ix} Katja Schiliró, Flavio Colker, Murillo Meirelles, Daniela Antonelli, Alexandre Przewodovski e Ana Infante

^x Comentário da aluna B. M. S., da turma 106.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação Contemporânea – Consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. Cultura, Arte, Beleza e Educação. Texto publicado no site do Canal Futura, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1999.

Currículo

Greice Cohn é Mestre e Especialista em Tecnologia Educacional – NUTES/UFRJ (2004) e graduada em Lic. em Educação Artística/UFRJ (1984). Leciona Artes Visuais no Colégio Pedro II desde 1994 e é Coord. Pedagógica do Pólo Arte na Escola/UFRJ desde 2007. Tem diversos artigos publicados em Revistas e Anais de Encontros Estaduais, Nacionais e Internacionais de Arte-Educação, nos quais tem participado ativamente.

Espelho às avessas, imagens nas aulas de artes visuais

FRANGE, L. B.

Resumo

Pesquisa de Pós-doutoramento realizada no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP, 2007-08. DVD: "vasas.cidades.dos Alpes ao Ilha de Capri", contendo postais, verbetes, cartemas, trilogia de vídeos, numa relação entre arte, subjetivação, cidade, educação. Abordagens a partir de Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Palavras Chave

Artes visuais, subjetividade, educação, cidade.

FRANGE, L. B. P. Pesquisadora Voluntária Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Aposentada UFU/MG. Artista plástica, exposições Brasil, Portugal, Espanha, Chile, Japão. Dra em Arte Educação, ECA/USP. Pós-Doutora em Comunicação e Semiótica (COS/PUC/SP) e no Núcleo de Estudos da Subjetividade (PUC/SP).

(Brasil). Corpos-vidas em continuuns; olhares táteis tal quais lagartos. Línguas finas, vorazes, fisgando presas. "Minha" presa, um edifício em construção, fotografado dia-a-dia, durante 2 anos e meio. Das 800 fotos gerei

fotosDesenhantes, fotosPictóricas, fotosEscultóricas. Na sequencia realizei postais, cartemas ², verbetes ³ e trilogia de vídeos. Eu morava no Edifício Alpes e fotografava das 5 janelas, o Ilha de Capri, cometendo o crime do voyeurismo, mas crime não-cometido, o tempo citadino o cometeu... um tempo vazio, perdido, roubado ao encadeamento regrado do dia comum⁴. Tomo o Ilha de Capri como pesquisa ativando, questionando as subjetivações. As fotos trabalhadas são peles, poros de uma cidade, das muitas cidades que somos e das inúmeras cidades que, em nós habitam, compondo nossas subjetividades. Quais seriam as imagens das sensações do corpo nas cidades que habitam a cada um de nossos alunos? E nossas performances subjetivantes? A nossa vida não tinha dentro. Éramos fora e outros. Desconhecíamos-nos como se houvésssemos aparecido às nossas almas depois de uma viagem através de sonhos... Tínhamo-nos esquecido do tempo, e o espaço imenso empequenara-se-nos na atenção. Fora daquelas árvores próximas, daquelas latadas afastadas, daqueles montes últimos no horizonte haveria alguma cousa de real, de merecedor do olhar aberto que se dá às cousas que existem? Fernando Pessoa.

Imagens espelhadas são constatações. Estou à procura de outramentos ⁵: conversas, pensamentos, experimentações, processualidades, tessituras,

provocações, discontinuidades, e não evidências, nem previsibilidades. As situações ambientadas numa aula, num agrupamento de pessoas são, não mais o corpo ou a cidade "em dias datados", mas corpos em estados de acontecimento, esquecidos de tempos, empequeneros de eus, secretas agitações. Nossas aulas comportam estes momentos? Corpos vazantes, corpos ampliados que se intensificam, Corpo-Arte? Converso, nesta etapa da pesquisa, com os Parangolés - Metacorpus - de Hélio Oiticica. Lembro Lygia Clark, enfrentando, vivendo o corpo, integrando público à obra: "A Casa é o Corpo"; "Corpo Coletivo". Evoco Nuno Ramos "Morte das Casas", fazendo chover dentro do CCBB/SP, junto a filmes, peças teatrais, poemas que acabam de quebrar as bilhas das constatações, das formatações que destroem e nada constroem, prevêm não permitindo frestas, fissuras.

c) domesticados - "desenhamentos" "desenhamentos"⁶, Alpes e Capri(s) são compostos de inúmeras sensações, tempos espaços superfícies, "um certo 'imaginar' o corpar ⁷". Concomitâncias e contaminações, agrupamentos, corpos inventivos, intensos, lampejos. Corpos esgarçados, corpo.casa, corpo.cidade - corpos vibráteis. Nas concomitâncias todos vão se constituindo, nas contaminações um vai inquirindo e chamando outros.

As diferenças são mantidas em "unicidades" estilhaçadas. As

materialidades dizem de inquietudes viscerais mordendo o corpo e pedindo passagens. Lembro Espinosa o que pode um corpo? "fotosDesenhos" são momentos de uma vida nua e crua. Tento nuar instantes cotidiânicos, ser sem vestes, sem eiras, nem beiras, jogos de "in.com.possíveis existenciais". Tento mundanizar a vida. Dialogo com Deleuze: seria eu a primeira na Terra a sentir a

impotência humana, deixar-me louca? esvair-me em loucuras? em

inutensílios de mim(s)? e nas aulas? quantas dimensões negadas... quantos possíveis como espelhos, lidos apenas como reprodução de uma imagem, sem jogos de in.com.possíveis, sem corpos coletivos vibráteis.

f) fabulosos - dos Alpes ao Ilha de Capri
Veja como são geralmente feitos nossos projetos, nossas maquetes: são desenhados de cima como plantas de chão; a perspectiva é do teto para baixo. O lugar que os Deuses abandonaram é agora ocupado pelo arquiteto. J. Hillman

O bairro das Perdizes, bairro-cidade se apossa de mim, nele me confundo, nele me fundo, a-fundo, des-fundo, des-mundo mudo mundo. Habito o Edifício Alpes nas Perdizes. Cresce ao lado do Alpes, "um gigante" - o Edifício Ilha de Capri, apartamentos casas empilhamentos farturas excessos proliferações, fraturas, inclusive de vidas... escapam, fincam, vingam, ficam... Alpes, 20 andares, 40 apartamentos; Ilha de Capri, 16 andares, 256 "apertamentos".

As fotosDesenhos se fazem acontecer com a máquina fotográfica "meu lápis falso-grafite", indícios, passagens, espaços, tempos, desenhos de cima como plantas de chão, abandonos de "Deus(es) contemporâneos" (mercados imobiliários a ditarem modismos). A construção movente é meu papel, GIGANTE

de possibilidades, MONSTRO de outramentos, INVASOR

provocador de deslocamentos, ações, capturas e roubos por máquinas desejantes, que contém como diz Roland Barthes a fotografia é isto foi. "Sou"

em 2007-2008, "é isto foi", Alpes & Capri(s), no meio nem início nem fim, rizoma feito de platôs 8; camadas de não-sabidos ajuntados durante dias e dias. Estes componentes propõem como querem se "compar" nas suas diferenças mínimas. "Compar" tomado como o inverso do conceito de composição dos modernistas aliando-se a corpar - tornar corpo outroS - corpoS larvareS. Os postais e a trilogia vasas.cidades não são séries, nem re.produções, nem sequer

representações, mas presenças de um corpo(S).cidade(S) em

desfazimentos, muitos "não-ser-sendo", transbordamentos de singularidades. Habitamos, nas aulas de arte, as singularidades? Criamos espaços para que elas se construam? Compomos e corpamos junto a nossos alunos?

Não procuro o cosmos-raiz, encontro o caosmos-radículas, bulbos, rizomas. Conversando com Borges poderia dizer de uma certa enciclopédia, a de bulbos in.consistentes, in.existentes - invenção arte política. Penso as imagens nas artes usando todos os possíveis (sem preconceitos): retroprojektor, gravador, telefone celular, TV, datashow, vídeo, tecnologias interativas, meios eletrônicos e os modos como deles nos apropriamos e ativamos as subjetivações in process (Hélio Oiticica), todos constituintes, working in process.

a) pertencentes ao Imperador - aulas, acontecimentos, encontros se imbricam em múltiplos espaços culturais, galerias, museus, escolas, palestras, mostras, exposições, salas de aulas. Os lugares de criação tornam-se fragmentos superpostos, guardados, "caixas" expandidas, "edifícios" ampliados, fluxos de fluxos in.interruptos. Os acontecimentos têm algumas dimensões: a conceitual, a material, a invenção, a efetuação 9, todas constituindo uma "presentidade objetual". As aulas, acontecimentos, encontros no sistema da arte, no sistema educacional e nos espaços de pesquisa, constituem durações, consistem em vidas-mortes-vidas, co.existências de lembranças, presenças-mundos, corpos coletivos; contaminações entre arte, cidade, corpo e suas multi.histórias além de "uma história da arte", além de "uma história da cidade", de "uma história do corpo" e seus impérios, seus imperadores, suas imperatrizes...

q) foras-dentros-foras-outros
dos Alpes ao Ilha de Capri são membranas cidadinas, regiões contínuas densidades, intensidades de habitat(s) des.construções, presenças arrastantes,

multiplicidades, foras-dentros-foras-outros, "imprevisíveis moscas", fabulosos...
 sensações marcadas por um corpo-não-mesmo, sempre outroS de si(S);
 corpo-pele-pêlo-casa-morada-abrigo-escolhas. Exílio. forasdentrosoutros

asilos moradas em mim(s) com muitos-nenhuns, tais quais as Paulicéias
 Desvairadas de Mário de Andrade: Horríveis as cidades! Vaidades e mais
 vaidades... Nada de asas! Nada de poesia! Nada de alegria! Oh! Os tumultuários das
 ausências! Paulicéia - a grande boca de mil dentes; de pus e de mais pus de
 distinção... Giram homens fracos, baixos, magros... Serpentinhas de entes frementes a
 se desenrolar... Estes homens de São Paulo, todos são iguais e desiguais, quando
 vivem dentro dos meus olhos tão ricos, parecem-me uns macacos, uns macacos.
 Deixamos as serpentinhas nos corparem nas aulas de arte?

Ilha(s) de Capri(s), "uns macacos", macacas fraturas, buracos, reentrâncias,
 protuberâncias, apêndices. Limiares da pele. Cidades, luzes, trevas,

serpentinhas perdidas, peles resíduos, bocadinho de quaisquer, reservatórios
 experimentações, corpo.meta.morfoses. Seriam como "Alice no País das
 Maravilhas", ora se encolhe, ora se alonga até a "presentificação" de mundos
 não mais representacionais: corpo.cidade são "superfícies inscritas" no corpo
 como em Arcimboldo e seus "retratos compostos" peixes, polvos, caranguejos,
 mariscos em "A Água"; livros e livros em "O Bibliotecário"; mamíferos inúmeros
 em "A Terra" - corpos relações, corpos vivos, Corpus-Arte. E nós, artistas-
 professores, pesquisadores, provocamos foras-dentros-foras-outros em nós e
 em nossos alunos? Nas comunidades envolvidas na escola e em suas
 ambiências?

g) em liberdade(S) - Paulicéias Desvairadas

CasaAbrigoExílioAsiloCidadesCorpos desvairados me habitam. Em mim com-
 vivem. Embrenham desejos-desenhantes. Habito lugares onde as coisas
 adquirem velocidades, movimentos transversais que as carregam, umas e
 outras, riachos sem início nem fim roendo margens nos meio(s) ¹⁰. Quero,
 habito, moro dias, instantes, subjetivações ataçadas. A individuação é
 possibilitada pelas individuações que a precederam. A individuação social não
 supera, mas integra e incorpora as outras individuações. O espectador é participador,
 torna-se individuação de individuações... o que é um homem senão a luta e a
 cooperação entre uma infinidade de seres, entre uma infinidade de mônadas

orgânicas e inorgânicas, todas desejantes, crentes, pensantes? 11 E o que é uma

cidade - corpo.cidade - arquitetura dos afetos e dos perceptos? liberdade(S)... teias de aranhas... casas de moluscos... e como são as nossas salas de aulas de artes visuais? lagartos? macacos? aranhas? moluscos? vermes... moscas... conchas... Cada habitat junta seus planos e suas extensões... cada território engloba ou recorta territórios de outras espécies... como a teia de aranha que contém 'um retrato sutil da mosca'... a concha, como casa do molusco, se torna quando ele morre, o contraponto do Bernardo-eremita que faz dela seu próprio habitat, graças a sua cauda que não é nadadeira, mas preênsil, e lhe permite capturar a concha vazia

12.

Seriam nossas aulas teias iluminantes de aranhas?

I) et Cetera - dos Alpes ao Ilha de Capri

O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Georges Didi-Huberman. "vasas.cidades.dos Alpes ao Ilha de Capri" 13 são vídeos, cartemas,

verbetes, postais, escolhas a partir das fotos-Desenhos (2002 a 2006), agora imagens cidadianas. Invadem "meu" corpo, tomam "minh'alma", roubam a vista de 360° graus de céus das paulicéias. Passo a ser múltiplos blocos de sensações
desenhantes, instalam-se outramentos provocados por um

demolidor de casas-jardins-quintais das Perdizes de outrora. São Paulo vista por Mário de Andrade é uma cidade modificada velozmente, ao mesmo tempo, uma "comoção de minha vida", tanto uma "grande boca de mil dentes..." uma cidade capaz de esfacelar, multiplicar, fazer criar, corpar diferenças múltiplas... fazemos corpar as diferenças mínimas nas aulas de artes visuais?

Dos Alpes sou convocada a me tornar voyuer do Ilha de Capri, que só vive pelo que me olha, olho fisgando momentos que já foram. Ilha de Capri seduz, obriga a olhares cúmplices, invade, o invado, construo mapas mentais, estados do corpo-lucimares embrenhada
em pequenas-gigantes cicatrizes cidadinas,

inúmeros poros-peles-marcas-vestígios. Converso com vídeos de Sam Hsieh, com fotografias de Whessel; tento des-construir objetos, roubo Manoel Barros em Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Desinventamos objetos ou apenas "espelhamos realidades"?

n) que de longe parecem moscas - fotosDesenhos

fotos-Desenhos são imagens turvas, oblíquas, curto-circuitos como assunto e não como estruturas. Tempo em continuuns, alargamentos, migrações, desvios, cotidianos fugidios, esquecimentos coletivos, escutas, silêncios... O sentido do que se vê visto pelas coisas, reversibilidades, ressonâncias, moscas ao longe... cidades ao largo... corpos à distâncias...

r) lugares muitos-nenhuns

A consistência de um edifício não é unicamente de ordem material, ela envolve dimensões maquinais e universos incorporais que lhe conferem sua autoconsistência subjetiva. Felix Guattari. A criação ativada se faz por inconsistências, contaminações culturais, arte contemporânea e suas inúmeras inquietações:

Hélio Oiticica, Bólido 18 - Homenagem a Cara de Cavalo, 1966; Parangolés P8 Capa 5, 1965; Penetrável PN2 e PN3, 1967; Éden, 1969,

Lygia Clark, A Casa é o Corpo, Labirinto, 1968; Arquitetura Biológica, 1969, Regina Silveira, Paradoxo do Santo, 1994, 1998, 2001 - Lumen, 2003; Pronto para morar, 1994, 4.000 folhetos distribuídos em semáforos de São Paulo, com desenhos de plantas baixas aéreas e as palavras: inextensível, inexcedível, inexequível, inextricável, inexpugnável.

Roman Opalka, Pinturas diárias, números em tonalidades de pretos a brancos, Cornélia Parker, Thirty Pieces of Silver, Exposição a Bigger Splash, arte britânica da Tate 1960-2003. São Paulo, Oca, 2003,

Sam Hsieh, Vídeo, tomadas superpostas, de hora em hora, durante 365 dias, Michael Wesely, Praça Potsdam, Berlim, 1997-1999. Fotografias com uma esculturalidade repleta de tensões. O artista construiu 5 câmaras escuras e registrou, em única tomada, a transformação contínua da praça durante 26 meses. Instantes, percepção se defrontam¹⁴.

Richard Long, A Five Days Walk - first day ten miles, second day twenty miles, third day thirty miles, fourth day forty miles, fifth day fifty miles. Totnes to Bristol by roads and lanes, England, 1980. Contaminamos e somos contaminados nas produções dos artistas?

s) aulas de artes visuais - a pesquisa com.ti.nua... dos Alpes ao Ilha de Capri, são corpo.casa.cidade, desenhos de peles-desejantes; olhares larvares que captam instantes Ilha(s) de Capri(s), corpos

máquinas desejanter; nem o corpo anatômico da medicina, nem o corpo fantasmático da psicanálise. Corpo sem órgãos, devir-corpo devir-criança devir-mulher devir-vouyer devir-des(co)locamentos devir-outramentos devir-afecções devir-perceptos, devires... tentativas de criar imagens e textos com rasgos sem ranços...

gostaria de críticas e muitas... apontamentos... sugestões...

des.caminhos... onde estão nossos devires inquiridores, na arte e nas invenções da vida coletiva?

a) pertencentes ao imperador - exposições, acontecimentos, encontros

c) domesticados - desenhamentos

g) em liberdade(S) - Paulicéias Desvairadas

f) fabulosos - dos Alpes ao Ilha de Capri

l) et Cetera - dos Alpes ao Ilha de Capri

m) que acabam de quebrar a bilha - lagartos.línguas

n) que de longe parecem moscas - fotosDesenhos

q) foras-dentros-foras-outros

r) lugares muitos-nenhuns

s) aulas de artes visuais - a pesquisa com.ti.nua ... quebrando espelhos...

Lucimarnbello

www.lucimarbello.com.br

¹ FOUCAUT, Michel. As palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências humanas. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985: 5-14.

² Cartemas é palavra criada por Houaiss para nomear as colagens de postais feitas por Aloísio Magalhães.

³ Verbetes são conjuntos de palavras, desenhadas, pinçadas de um grande texto anterior que, no entanto, dão conta das principais idéias de muitas palavras.

⁴ BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005: 241. ⁵ Outramento é outrar-se, ativa

⁸ DELEUZE, Gilles. Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34 33 (v. 1). ⁹ LAZZARATO, Maurizio. As revoluções do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006: 46 ¹⁰ DELEUZE, Gilles. Op. Cit: 37, v. 1

¹¹ LAZZARATO, Maurizio. Op. cit.: 53-55. ¹² DELEUZE, Gilles e GUATTARI. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34: 239 ¹³ vasas.cidades.dos Alpes ao Ilha de Capri, é nome de vídeos, assim como de textos apresentados no Agenciamento Coletivo de Clínica, PUC/SP e no Grupo de Estudos da Subjetividade PUC/SP, 2007-2008- 2009.

¹⁴ HAUSTEIN, Lydia, "Vistas de Berlim". In: 25 a Bienal de São Paulo. Iconografias metropolitanas. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2002: 62

Estudos de Artes x Estudos Culturais: o ensino de Artes para além dos muros da escola

Estudios de Artes x Estudios Culturales: la educación artística más allá de los muros de la escuela

BESSA-OLIVEIRA, M. A. – G-UFMS – PIBIC/CNPq
NOLASCO, E. C. – Prof. Dr. – UFMS – CNPq

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil

Resumo: No artigo, que se deu primeiro como exercício da disciplina de Prática de Ensino da Arte IV do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFMS, pretende-se pensar em uma metodologia de ensino para a disciplina de Artes nas escolas a partir do que postulam as teorias dos Estudos Culturais, logo porque alguns estudiosos apresentam em suas publicações a problemática na indefinição/conflicto nas Tendências escolásticas da escola no Brasil. Tal investigação se faz necessário considerando a imprecisão das propostas metodológicas atualmente utilizadas por professores na elaboração de seus Planos de aulas. Ou seja, pretende-se pensar em um ensino que faça relações entre e a partir de conceitos como multiculturalidade, educação multicultural, pluralidade ou diversidade cultural numa visada culturalista.

Resumen: En el artículo que antes fue presentado como trabajo de la asignatura de Práctica de Enseñanza del Arte IV del curso de Artes Visuales – Licenciatura de la UFMS, hay una búsqueda por pensar en una metodología de enseñanza para la asignatura Artes en las escuelas a partir de las proposiciones de los Estudios Culturales. Algunos investigadores presentan en sus publicaciones el problema de la indefinición/conflicto en las tendencias escolásticas de las escuelas brasileñas. Hace falta tal investigación por el hecho de haber imprecisión en las propuestas metodológicas actualmente utilizadas por profesores en la planificación de sus clases. Así, se quiere reflexionar acerca de una enseñanza que haga relaciones entre y a partir de los conceptos, tales como: múltiples culturas, educación multicultural, pluralidad o diversidad cultural en una mirada culturalista.

Palavras-chave: Artes, Pesquisa, Estudos Culturais, Ensino

Palabras claves: Artes, Investigación, Estudios Culturales, Enseñanza.

Desde os primórdios/ Até hoje em dia/ O homem ainda faz/ O que o macaco fazia/ Eu não trabalhava, eu não sabia,/ O homem criava e também destruía/ Homem Primata/ Capitalismo Selvagem/ Eu aprendi/ A vida é um jogo/ Cada um por si/ E Deus contra todos/ Você vai morrer e não vai pro céu/ É bom aprender a vida é cruel/ Homem Primata/ Capitalismo Selvagem/ Eu me perdi na selva de pedra/ Eu me perdi, eu me perdi [...]

Titãs, Homem primata. In: **CD Cabeça dinossauro**, faixa 11.

Observar/ vivenciar/ coletar dados é conhecer-se um pouco de si mesmo. Esses três verbos passaram a ter para nós dois significados muito importantes para se pensar em Estudos de Artes x Estudos Culturais: o ensino de Artes para além dos muros da escola: primeiro, porque eles são propostos como uma das etapas a serem cumpridas nas disciplinas de Estágio

Supervisionado I e II durante os dois últimos anos do curso de graduação em Artes Visuais – licenciatura – habilitação em Artes Plásticas da UFMS, que ora fizeram resultar em todo este trabalho de pesquisa; segundo, porque foram eles que nos fizeram pensar na possível relação entre um ensino de Artes enviesado pelos Estudos Culturais, ilustrado aqui metaforicamente como Estudos de Artes x Estudos Culturais na tentativa de fazer um trocadilho entre as disciplinas, considerando que não só as salas de aulas, mas toda a sociedade contemporânea, são formadas por sujeitos cada dia com identidades menos estanques. Observar, vivenciar e coletar dados sobre os/as alunos/as foi um exercício de ensino e aprendizagem para nós mesmo.

Ao pensarmos no título de nossa pesquisa tentamos evidenciar o que outrora foi mostrado no cinema pelos filmes *Babel* (2006) e *Entre os muros da escola* (2008), *grosso modo*, a incompreensão da identidade cultural alheia. Porém aqui no título de nossa pesquisa é dada a preferência de tentar pensar o entrecruzamento das identidades desses outros que formam nossas salas de aulas, por isso foi pensado em uma pesquisa ‘além dos muros da escola’. É a tentativa de pensar o de fora dentro da escola e o de dentro da escola fora dela.

Desde os primórdios da escola no Brasil o ensino de Artes, disciplina denominada às vezes de Educação Artística, é tema de reflexão sobre as suas metodologias de ensino e aprendizado, entre pesquisadores e educadores da área. Além do que, a disciplina, juntamente com o ensino escolar, sofreu várias reformulações neste processo de ensinar e em diferentes períodos de modo geral. Nesse sentido, como ilustração do que estamos dizendo, é importante historicizar um pouco a questão do ensino acadêmico no Brasil e, principalmente, no ensino de Artes Visuais como ora também é chamada a disciplina, que tanto passou por mudanças de métodos sobre ela empregados.

A pesquisadora Maria Cristina Alves dos Santos Pessi, em seu texto “Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?”, traz uma reflexão bastante “resumida”, como sinaliza a própria autora, e que a nosso ver é bastante reducionista também, dos levantamentos feitos por Mariazinha Fusari baseados na obra de Libâneo e que foram publicados de forma mais completa no livro organizado por Fusari e Ferraz *Arte na educação escolar*,¹ cujo livro irá

nos propiciar uma ilustração de base teórico-histórica referente às mudanças no ensino de Artes Visuais anteriormente notadas naquele texto.

É curioso observar primeiro o que Pessi diz logo no início de seu texto, por tratar-se de algo que nos incomoda como futuros e atuais professores de artes, ou seja, a dissociação entre o “fazer” e o “pensar” da disciplina. Diz ela que “[...] tenho respaldo suficiente para expor e retomar o fato de que o ‘fazer’ ainda predomina sobre o ‘pensar’ arte nas escolas básicas. Temos clareza de que fazer e pensar não se manifestam como fatores isolados”.² Tal observação da autora é ilustrativa da discussão que propomos no tocante às mudanças do ensino da disciplina e também a extinção da dicotomia que tanto rende debates entre os profissionais-pesquisadores da área.

Ao fazer o breve histórico, a autora traz em quadros esquematizados várias informações, das quais destacaremos apenas as mais relevantes para a compreensão de nosso próprio trabalho, que são as tipificações das pedagogias dos períodos; na Tendência Idealista a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Renovadora, e, já na Tendência Progressista as Pedagogias; Libertadora, Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica, e em cada uma dessas pedagogias analisaremos o papel da escola nelas e as propostas metodológicas das escolas.³

Analisando as Tendências e algumas de suas características apresentadas por Pessi é possível perceber que apesar das suas diferenças metodológicas, às quais as Tendências tiveram e ainda hoje as têm, o ensino de Artes nas distintas “escolas” passou por alterações. Podemos notar que entre todas essas tendências a importância dada ao processo metodológico baseado na cultura e no meio sócio-cultural do aluno é uma constante, de uma forma ou de outra, nas diferentes propostas metodológicas. Queremos entender que já se tentava pensar em um ensino pautado pelo “pluralismo” ou pela “diversidade cultural” tão grande no Brasil.

Nesse sentido é que mais uma vez recorreremos ao texto de Maria Cristina Alves dos Santos Pessi, com a intenção de ilustrar que tal tendência sócio-cultural é uma preocupação mais latente no ensino contemporâneo de Artes, e que logo é importante ter o social e o cultural ressaltados. Sobre isso, diz a autora: “metodologias contemporâneas devolvem qualidade à ação dos arte-educadores quando propõem um fazer artístico vinculado à apreciação e

contextualização de imagens cotidianas e obra de arte”.⁴ Diríamos ainda que estas “metodologias contemporâneas”, às quais se refere Pessi, podem ser pensadas a partir do que propõem os Estudos Culturais no sentido estrito das palavras, ou seja, um estudo de/sobre/para a cultura. Pensamos nisso porque a proposta primeira dos Estudos Culturais, surgidos na Inglaterra a partir do ensino para adultos, semelhante ao nosso EJA atual, é interferir de uma forma ou de outra na sociedade, modificar o modo cultural de se pensar e agir dos seres humanos onde estes atuam. Articulando dessa forma, pensamos que o ensino de Artes poderá partir do cotidiano de alunos e professores para a “apreciação e contextualização de imagens” de qualquer tempo e espaço, relacionando-as.

Por isso, nossa proposta é desenvolver um ensino-aprendizagem pautado além dos atos “fazer” e “pensar” caminhando sempre juntos, mas pensar também o ato de contextualizar nos dois sentidos o ensino de Artes: histórico e contemporâneo, o de fora e o de dentro, o próprio e o alheio, a multiculturalidade e a diversidade social contemporânea e que a nosso ver, a melhor saída é considerar as diferenças de identidades dos sujeitos contemporâneos; alunos, professores, a sociedade como um todo. Ou seja, a partir da experiência cotidiana plural e diversificada, como proposta metodológica, dos alunos e do próprio professor, para que eles possam compreender a experiência e o contexto histórico das obras de arte e dos artistas, tanto as do passado como as produzidas na contemporaneidade. E ainda modificar a forma de perceber a Arte e a si próprio através dos Estudos Culturais. Pensamos nas teorias dos Estudos Culturais como proposta para o ensino de Artes porque, além de considerar a sua necessidade de interferência no modo de pensar e agir da sociedade, sua “ideologia” também está em responsabilizar o estudioso em partilhar do compromisso com esta teoria, ou seja, com a “vontade” de intervir social, política e culturalmente nessa sociedade, como salientou Hall:

[...] em relação à tarefa de realizar efeitos reais no mundo... Contra a urgência de pessoas morrendo nas ruas, qual é, por amor de Deus, a importância dos Estudos Culturais?... Se você não sente isso como uma tensão no trabalho que você está fazendo, a teoria deixou você desarmado.⁵

Certa feita disse Rubem Alves: “o uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para

isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido”.⁶ Partilhamos da reflexão de Alves e acreditamos ser este o caminho para o novo ensino de Artes: não descartar os métodos já experimentados, com seus “erros” e acertos, mas descobrir novas fórmulas de despertar no aluno a possibilidade de compreender e fruir as diferentes possibilidades que a arte oferece e ainda proporcionar ao aluno a compreensão a partir das imagens que ele absorve e agrega durante toda a sua vida. Nessa assertiva de Alves, encaixa-se exatamente o propósito dos Estudos Culturais *enquanto disciplina indisciplinada*: “[...], já que nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente”.⁷ Porque se nós somos feitos de memórias, lembranças, experiências e recordações, como seres humanos que vivemos em uma sociedade feita delas, por que não pensar as experiências cotidianas, as experiências acadêmicas, o histórico, o novo, o tradicional e o contemporâneo para compreender, aprender, apreciar, fazer, ensinar e fruir a arte? Afinal, como bem observara Lucie-Smith, a vida e a “arte fora de um contexto histórico é arte [e vida] sem memória”.⁸

Sabemos que tal proposta, baseada na “pluralidade ou diversidade cultural”, é ainda muito criticada por alguns autores acadêmicos, por considerarem que há de fato, uma falta de definição da sua proposta de conteúdos metodológicos. Contra estas opiniões, é útil ressaltar o que diz Richter sobre uma metodologia de ensino multicultural, hoje denominada “interculturalidade”:

Atualmente, vem sendo utilizado o termo “interculturalidade”, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas [...]. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais.⁹

Corroboram também contra este discurso tradicionalista, que se impõe a um estudo multicultural e diferente dos tradicionais, mas sem desprezá-los, as propostas e dimensões tomadas pelos Estudos Culturais que se preocupam, cada vez mais, em explorar todas as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, todas as artes onde se envolvem “outros”:

Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolvem a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser

estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.¹⁰

Uma proposta de um estudo (multi)cultural, que pensa no aluno, no outro, como um ser “híbrido” por natureza, é completamente possível de ser pensada, já que híbrido é, de acordo com Néstor G. Canclini, o trânsito cultural entre países e pessoas que ocorre desde os primórdios da colonização, mas esse trânsito só ganha maior visibilidade no período contemporâneo. O olhar de quem escreve, pinta ou compõe músicas já não é só do local em que nasceu ou que viveu por vários anos, “mas é um lugar híbrido, no qual se cruzam os lugares realmente vividos”.¹¹ Essa visão está atravessada pelo contato, pela língua, pelo pensamento do outro. Canclini salienta que não se trata apenas de um processo de transnacionalização da arte, mas de uma amálgama da arte europeia e da arte popular surgindo, assim, uma arte mestiça, impura, no bom sentido, na qual “a força de colocar-se no cruzamento dos caminhos que foram nos compondo e recompondo”,¹² *grosso modo*, como seres “misturados”.

Do nosso ponto de vista, o problema maior enfrentado pela disciplina de Artes está exatamente na falta de relação específica com o que o aluno está vivenciando no seu cotidiano e na não-vinculação dessa disciplina com as outras áreas do conhecimento. Tal constatação se deu quando nós cursávamos as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de nosso curso de graduação e pudemos perceber que os alunos encaram o ensino de Artes como a “hora” de desenhar para relaxar ou mesmo para descansar das outras disciplinas.¹³ Sabe-se que a “matéria” Artes para os alunos ainda não tem uma devida importância como metodologia para a compreensão do seu ser interior como ser humano social e também como disciplina curricular. Como já disseram, “[...] infelizmente as grandes empresas privadas não descobriram como ganhar dinheiro com as humanidades”.¹⁴ Se isso já é uma problemática sinalizada por pesquisadores da grande área das Humanidades, resta-nos pensar então o que se passa pela cabeça dos alunos em idade escolar com relação à “falta de empregabilidade” das artes, uma vez que desde a entrada na Escola, o aluno, de modo geral, não traz enraizado em sua consciência a importância para o entendimento do mundo através da Arte, sendo isso ainda

uma “deficiência” sócio-cultural cabe aos professores modificar. Na contramão do comentário do estudioso acima citado, pensamos que o não reconhecimento destas “grandes empresas” para com as especificidades da área de humanas coloca-nos, principalmente professores e alunos das Humanas, em uma situação privilegiada, ou seja, livre do mercado consumidor capitalista e também o de fixar o ensino/aprendizado dessa grande área, principalmente o de Artes como já fora antes uma tendência, no campo do tecnicismo. Nesse sentido, vale ressaltar também o que diz Henry A. Giroux, em seu texto “Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação”, quando comenta da relação Empresas x Ensino:

[...] programas críticos em Humanidades, focalizando etnia, o feminismo e os estudos literários foram ou eliminados ou drasticamente reduzidos.

A influência empresarial sobre a universidade pode ser vista nos projetos e nos institutos de política organizados em torno de interesses ideológicos conservadores e de programas de treinamento que prometem emprego futuro na nova ordem global. Enquanto a educação superior, antes, se centrava em educar os/as estudantes para ocupações que revitalizavam a vida pública, tais como assistência à saúde, educação e serviço social, a nova ênfase está em educar os/as estudantes para trabalhar em campos técnicos e gerenciais, tais como informática e serviços financeiros. A graduação em Administração dos Negócios tornou-se o curso preferido na educação superior, e as considerações ideológicas que o legitimam tornaram-se o modelo para avaliar outros programas e cursos universitários.¹⁵

Nesse cenário, podemos julgar então a perversa relação que se fez ou fazem, entre esse mercado empresarial e o ensino de Artes! A tendência é formar sujeitos cada vez mais técnicos e cada vez menos críticos.

Assim, acreditamos que além dos problemas nos processos metodológicos da disciplina de Artes, antes apresentados, temos também a necessidade de criar para os alunos uma possibilidade de entendimento da arte como um fazer-pensar sempre juntos que lhes proporcione a possibilidade de se tornarem seres humanos mais sociais, contemplativos, incisivos e críticos frente à sociedade contemporânea. Recorremos ao que dissera Dewey, com relação à arte e a sua relação com o comportamento humano de interiorização individual:

É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente e um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte.¹⁶

Entendemos, baseados no autor, que a arte precisa ser despertada pelos professores para os alunos como algo muito pessoal, e que existe, sim, um significado e uma relação com o seu meio sócio-cultural e uma empregabilidade muito particular que nenhuma outra pessoa, ou mesmo o mercado capitalista, pode perceber e contemplar por esses alunos, mesmo que a Arte não tenha a preocupação em exercer nenhum papel de explicar cientificamente nada. Como exemplo, pode-se explicar para os alunos que o papel da Arte pode ser o de contestar e discutir as relações de poderes sociais; que através da arte, no designer por exemplo, muitos de nossos utensílios pessoais foram desenvolvidos, e etc. Seus dogmas são o de tornar o “outro” um sujeito capaz de interpretar o seu meio social, mesmo que seja através de metáforas. Afinal, o emocional dos alunos não é um produto que se vende na esquina, cabendo somente a ele, aluno, se abrir ou não para reinterpretá-lo.

“Estas experiências precisam vir a ser prática comum de todos aqueles que ensinam arte”,¹⁷ disse Pessi em outro contexto sobre as experiências, mas que aqui parece-nos ilustrador da proposta metodológica que pretendemos desenvolver durante nossa vida acadêmica, ou seja, uma proposta metodológica que seja sempre pautada no cotidiano, na “experiência”, na vivência e no emocional de todo o nosso meio social. Professor, alunos, escola e sociedade, mas tentando partir da “micro” para a “macro” extensões, sem privilegiar uma em detrimento da outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade de cada um. E é nos Estudos Culturais que estas diferenças encontram seus determinados valores sem nenhuma dicotomia valorativa. Suas teorias atêm-se nas especificidades de cada uma das produções ou nas pessoas que as praticam. Seria o mesmo, arriscamos a pensar, que comparar, nivelando, um grafite de rua a uma obra de arte em uma galeria ou museu, respeitando as suas diferenças e as suas características peculiares e as de seus produtores.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens. Caixa de ferramentas. *In*: _____. **Educação dos sentidos**. Campinas, SP: Editora Versus, 2005, p. 09-12.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Trad. Prefácio à 2ª ed. Gênese, 4. edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DEWEY, John. Cultura e indústria na educação. *In*: BABOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. Trad. Angela Fontes. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-31.

GIROUX, Henry A. . Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação) p. 85-103.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. *In*: BARBOSA, Ana Me. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-39.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A., & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação) p. 7-38.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?. *In*: ALVES, Jucélia; SABINO, Zélia. (org.). **O ensino da arte em foco**. Ed. da UFSC, 1994 – Série Caderno Arte-Educação. p. 23-33.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

Titãs. Homem primata. (Comp.). BRITTO, Sérgio *et all*. *In*: **CD Cabeça dinossauro**. Warner Music, 2001. faixa 11.

Marcos Antônio Bessa-Oliveira é graduando do 4º ano do curso de Artes Visuais – licenciatura – da UFMS. É bolsista – PIBIC/CNPq.

Edgar César Nolasco é doutor em Literatura Comparada pela UFMG. Professor da UFMS. É orientador das pesquisas de PIBIC/CNPq e do Projeto de Monografia do 1º autor deste trabalho.

¹ Ver PESSI. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?. *In*: ALVES, Jucélia; SABINO, Zélia. (org.). **O ensino da arte em foco**. Ed. da UFSC, 1994 – Série Caderno Arte-Educação. p. 23-33.

² PESSI. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?, p. 23.

³ Para melhor compreensão desses quadros ver PESSI. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?, p. 26-31.

⁴ PESSI. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?, p. 24.

⁵ HALL, *apud* NELSON, TREICHLER, & GROSSBERG. Estudos Culturais: uma introdução, p. 18.

⁶ ALVES. Caixa de ferramentas, p. 11.

⁷ HALL, *apud* NELSON, TREICHLER, & GROSSBERG. Estudos Culturais: uma introdução, p. 10.

⁸ LUCIE-SMITH. Arte moderna, história da arte e crítica de arte, p. 25.

⁹ RICHTER. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**, p. 19.

¹⁰ HALL, *apud* NELSON, TREICHLER, & GROSSBERG. Estudos Culturais: uma introdução, p. 13.

¹¹ CANCLINI. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade, p. 327.

¹² CANCLINI. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade, p. 328.

¹³ Aqui vale destacar alguns dos muitos comentários de alunos que ouvimos nas escolas no decorrer de nossa execução das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II: “eu fico louco que acaba essa aula de Artes porque logo depois dela vem Educação Física”. “A aula de Artes só serve para eu descansar e me preparar para a aula de Educação Física que vem em seguida...”. “a professora de Artes fica pedindo para gente desenhar essas besteiras, não aguento mais isso. Nem tem prova nessa matéria...”.

¹⁴ Fala de um professor da área de Letras em conversa informal. 22 de abril de 2009.

¹⁵ GIROUX. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação, p. 93.

¹⁶ DEWEY. Cultura e indústria na educação, p. 30.

¹⁷ PESSI. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?, p. 25.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, CINEMA E ENSINO DE ARTE EXPERIENCIA, ESTÉTICA, CINE Y ENSEÑANZA DEL ARTE

KERR Jr, Donald Hugh de Barros, IF Sul-Riograndense

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado,
sempre em via de fazer-se, e que
extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.
(DELEUZE, 1988, p. 267)

Resumo: Este artigo tem como objetivos problematizar a utilização da imagem em sala de aula, bem como, relatar uma proposta pedagógica que se utiliza do conceito de experiência em relação ao cinema contemporâneo. Nessa proposta buscou-se um modo de trabalhar com a imagem, voltada à produção de sentido, no campo da arte, entendendo-a como bloco de sensações, segundo Deleuze e Guattari e no conceito de experiência em Larrosa. Esta proposta que problematiza a utilização da imagem na sala de aula, foi desenvolvida, na disciplina de Experiência Estética, nos cursos técnicos de Design de Móveis e de Comunicação Visual, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IF-Sul-Riograndense) do campus Pelotas, no ano de 2008.

Resumen: Este artículo, tiene como objetivo problematizar el uso de la imagen en la escuela. Para ello, me valdré de una propuesta pedagógica que utiliza el concepto de experiencia con relación al cine contemporáneo. Es pensar la imagen como productora de sentido, bloque de sensación, según Deleuze y Guattari en el campo del arte y el concepto de experiencia de Larrosa. La investigación fue desarrollada en la asignatura de Experiencia Estética, en los cursos de Design de Mueble y Comunicación Visual, del Intituto Federal Sul-Riograndense, em la ciudad de Pelotas, Brasil.

Palavras-chave: Experiência. Ensino de Arte. Cinema. Imagem.
Palabras-clave: Experiencia. Enseñanza del Arte. Cine. Imagen.

Esta proposta que problematiza a utilização da imagem na sala de aula, foi desenvolvida nos cursos técnicos de Design de Móveis e de Comunicação Visual, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IF-Sul-riograndense) do campus Pelotas, no ano de 2008. Buscou-se um modo de trabalhar com a imagem voltada a produção de sentidos, no campo da arte entendendo-a como um bloco de sensações¹.

Exponho minhas observações e inferências sobre a análise que venho realizando ao longo da última década e início deste século, sobre os procedimentos utilizados em propostas pedagógicas em arte que especificam a imagem. Na grande maioria dos congressos ou seminários ocorridos neste

país, dos quais participei, quando os professores relatam que realizam práticas baseadas na Proposta Triangular², muito em voga nas salas de aula desde a década de 1990, o que se vê é uma fórmula redutora denominada de “re-leitura” da imagem (obra de arte). A maioria dos relatos sobre o desenvolvimento da Proposta Triangular, muito em voga nas salas de aula desde a década de 1990, no meu entendimento, resultam muito aquém do que é possível alcançar quando se trata de arte como provocação, invenção, criação, como bloco de sensações. Segundo Deleuze “a sensação é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do sensacional do espontâneo, etc.” (2007b, p.42). A sensação possui dois lados que são indissolúveis, é “ser no mundo”, e ao mesmo tempo, “eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação” (idem, p.42).

A Proposta Triangular chegou ao Brasil no final da década de oitenta, apresentada por Ana Mae Barbosa, uma adaptação da chamada Metodologia Quadrangular, *Disciplined-Based-Art Education* (DBAE), desenvolvida nos EUA, que teve sua gênese nos anos sessenta, por Richard Hamilton, com a ajuda de artistas professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, em Newcastle University. A chamada Proposta Triangular de Barbosa mantém o objetivo original da DBAE, ou seja, abrange os quatro aspectos mais importantes na relação com a obra de arte: história da arte, crítica, estética e produção. Produzir arte, ver arte, procurar o lugar na cultura através dos tempos e julgar acerca de sua qualidade são os alicerces da Proposta Triangular, uma abordagem que quebra o conhecido sistema de ensino de arte, *especialmente visuais, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização* (BARBOSA, 2005, p. 143).

A Proposta Triangular, que apresentou aos professores de arte brasileiros a possibilidade de trabalhar com a “re-leitura”, foi simplificada: o professor escolhe e mostra uma imagem aos alunos, geralmente de uma pintura já consagrada, pedindo que realizem um trabalho “parecido” ou no mesmo estilo, e que, ao mesmo tempo, contemple alguma diferença em relação à imagem original. O professor dá informações sobre a obra escolhida, autor, técnica, datas, movimento artístico ao qual ela pertence. Após,

desenvolve o trabalho plástico, seguindo como parâmetro o estilo formal da obra, ainda que utilizando giz de cera, orienta a busca de efeitos que só a tinta a óleo pode dar. No trabalho, o aluno deverá preservar, de alguma maneira, uma forma própria de compor a imagem. Na verdade, esta é uma mera tarefa que reduz a arte à “cópia”, bem distante do que a Proposta Triangular busca nos seus pressupostos metodológicos e filosóficos.

A ação de “re-ler” obras de arte torna-se rotineira para os professores, o que conduz a pensar na diferença entre o antigo modelo da folha mimeografada, por exemplo, e o que os professores de arte acabam fazendo com as “re-leituras”. Este procedimento acaba confirmando que a imagem na escola tem sido tratada como ilustração, e não como *pensamento*³ (DELEUZE, 2005, p. 93). Que alternativas podem ser levantadas no sentido de atualizar o ensino da arte hoje? Como fugir dos estereótipos? É necessário um “novo modelo”? Mais uma proposta metodológica? Estas questões serão encaminhadas a partir da prática pedagógica com *experiência* e cinema, mencionada no início do artigo.

Dentre as dificuldades observadas nos relatos, comunicações e artigos, tenho notado que os professores estão presos àquela idéia tradicional, em que *o desenho, por exemplo, serviria para ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia e para formar hábitos de limpeza, ordem e atenção[...]* (ALMEIDA, 2001, p.11). Muitos professores acabam reafirmando o caráter meramente instrumental e utilitário de uma arte que perde sua força e impacto transformador.

Como questionamento crítico destes resultados, percebo que não há, por parte destes professores, a percepção do processo imaginativo, de criação e experimentação que viveu o artista até chegar aos seus resultados. Creio, como algo que foge à previsão de Barbosa, que a forma “triangular” de lidar com as imagens no ensino de arte, tornou-se um modelo redutor e inexpressivo, assim como a folha mimeografada.

A fundamentação conceitual da proposta pedagógica em questão, tem em sua base o conceito de *experiência* trazido por Jorge Larrosa no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”⁴, que define um “sujeito da experiência” como alguém que se transforma. Segundo Larrosa, a *experiência* tem sido cada vez mais rara exatamente por um excesso de

opinião. Colocamos a opinião à frente da *experiência*, atitude que não permite o deslizamento. Tal excesso de opinião vem em decorrência da quantidade de informações que se tem acesso, o sujeito da opinião não é o mesmo que o sujeito da *experiência*. Para Larrosa, “*nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión [...] se siente en falso, como si le faltara algo esencia*” (2003, p. 170). Pergunto: e o espaço da experimentação, da descoberta, do erro, da sensação, do tempo...? E a construção de um território de passagem? E a paixão? Quando e como estes aspectos serão trabalhados? Minha experiência mostra que a ação de produzir saberes, *sob o modo da informação, como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação* (LARROSA, 2004, p.155), pode ser tratada de outra maneira.

Diante desta realidade, assumo como uma de minhas tarefas desconstruir a idéia centrada na informação, acreditando na informação como um conceito mais complexo. Para que ocorra aprendizagem, um dos aspectos que se torna importante é colocar as informações em movimento, é pensar que um dos componentes fundamentais da experiência, segundo Larrosa (2004), é sua capacidade de formação e transformação, sabendo que a ênfase contemporânea na informação não deixa lugar para a *experiência*.

Nos vários anos observando e estudando o ensino de arte, constatei a fraca presença, ou a ausência, do cinema ou do DVD nos projetos dos professores, recurso tão próximo da realidade de qualquer cidade, considerando a presença e a facilidade do acesso aos aparelhos e filmes de DVDs. Não somente o cinema, mas tantas outras imagens contemporâneas não são alvos de escolhas naqueles projetos apresentados nos congressos, em comunicações ou em referencial bibliográfico. Por quê? Creio que a dificuldade em escolher imagens que falam sobre o nosso tempo pode estar associada à questão da “velocidade” que elas exigem e, principalmente, ao campo de incertezas que elas nos jogam, a insegurança toma conta e impede que um professor faça escolhas mais desafiadoras.

Quando priorizo o cinema é porque busco trabalhar, na seleção de filmes/ cenas/ seqüências e na *experiência* com as imagens, algumas questões, tais como: a experiência com imagens contemporâneas pode

interferir e transformar a formação estética dos alunos? A imagem, ou as *imagens* do cinema, podem interferir na forma de produzir sentido e *diferença* na educação?

Deleuze escreveu na obra *Diferença e Repetição* (1988) sobre repetir a diferença. Para ele não estamos repetindo, criando a *diferença*, quando lidamos com modelos e informação, este processo não é criador, mas sim, uma reiteração do mesmo. Como colocar os conceitos da arte em movimento, criando *diferença*? Propondo uma fuga de qualquer ação que vise “modelos”, minhas indagações buscam fomentar processos de imaginação, criação, composição das sensações, experimentação em sala de aula.

Existe um grau de dificuldade quando se quer ensinar e aprender com as imagens sem cair em modelos, fórmulas ou métodos. Escrever sobre uma imagem, ou seja, “explicá-la” pode empobrecer sua multiplicidade de sentido, (...) *por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas, comparações, o que se vai dizer, o lugar onde elas resplandecem não é aquele que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.* (FOUCAULT, 2001, p. 201). Para Foucault, existe uma impossibilidade diante de um quadro, o que torna uma tarefa infinita a de “escrever” a imagem fixada pelo pintor. Ele nos oferece um grande material sobre o complexo problema dado pela linguagem. Em *As Palavras e as Coisas* (1995), de Michel Foucault, os textos “Isto não é um cachimbo”, obra de Magritte e “Las Meninas”, obra de Diego Velázquez, têm como foco a pintura e o problema da representação, como a impossibilidade de, pelas palavras, referirmo-nos a tudo o que está nas imagens pintadas. Diante desta dificuldade, como pensar, como “escrever” com as imagens do cinema? O que dizer das imagens do cinema considerando o tempo e o movimento? Segundo Deleuze tempo seria uma representação indireta por resultar da montagem que liga uma imagem-movimento a outra (DELEUZE, 2007 a, p.48). Muitas coisas estão envolvidas nas imagens cinematográficas, há muito que se pensar.

Filhos do Paraíso: experiência com o outro.

Na primeira quinzena de setembro de 2008, com duas turmas do Curso de Comunicação Visual e uma de Design de Móveis, foi proposto um trabalho

para o semestre que envolvesse imagens contemporâneas, na disciplina de Experiência Estética. Optou-se por buscar no mundo do cinema, imagens que, pela condição dada na sua constituição espaço-temporal, nos forcem a produzir sentido a partir da construção possível de novas sensações, no contato com imagens que trazem outras culturas, cenários e modos de vida de pessoas nas mais variadas situações.

Assistimos a dez filmes de diretores brasileiros e estrangeiros e aqui vou analisar apenas a experiência com o filme iraniano *Filhos do Paraíso*⁵, do diretor Majid Farahani, do ano de 1997. Diferente dos filmes anteriores, em que utilizei o recurso da legenda, como normalmente fazemos ao assistir um filme em língua estrangeira, com *Filhos do Paraíso* procedi de maneira diferente, optei por não acionar a legenda em português, então, a experiência dos alunos foi apenas com áudio e vídeo na língua original. Esperava que, ao acrescentar esta pequena interferência, teríamos um primeiro estranhamento. Pensava que meus alunos poderiam resistir, chegando ao ponto de não conseguir suportar este “silêncio”, uma vez que o diálogo produzido era em uma língua nada comum aos nossos ouvidos.

Com esta estratégia busquei provocar uma aproximação com o cinema de maneira diferente daquela que temos na maioria das vezes – filme estrangeiro, legenda na base da imagem. Também optei por não dar informações a respeito do filme, nem dizer o país de origem, o nome do diretor, enfim, qualquer informação. Deixei que o encontro se desse por estranhamento, por semelhança, por irritação até, mas, fundamentalmente, deixando que algo provocasse os alunos. Concordando com Bergala, quando optamos por não explicar um filme, o que se pode ter como retorno dos alunos é a capacidade de falar sobre cinema e as imagens em geral, de forma bastante espontânea, sensível e criativa, postura ativa que pode resultar, a partir de outros modos de produzir saberes através do cinema.

A rotina de assistir aos filmes escolhidos consistia numa atividade especial: cada aluno deveria construir um “diário de bordo”. Nesse diário eles organizariam seus pensamentos, uma forma individual, no qual cada aluno, escrevendo ou compondo por imagens, deixa suas anotações sobre o que assistiu, podendo variar em três formas: através de uma escrita (texto) contendo informações, impressões, sensações do filme; através de uma

composição com imagens (montagem visual) ou unindo palavra e imagem. Os alunos poderiam variar a forma de construir seu percurso, se assim o desejassem, considerando que eram dez os filmes que compunham a lista selecionada para a proposta ao longo do semestre. O diário de bordo poderia seguir qualquer formato, bem como qualquer fonte (recorte, colagem, fotos, textos...). A introdução e a conclusão também deveriam seguir as escolhas do aluno. Ao final de todos os encontros, o aluno deveria colocar as referências utilizadas. Apresento anotações de alunos que optaram pela palavra, considerações que evidenciam as reações provocadas e o sentido de experiência ao transformar-se com o filme.

(...) Entramos na sala de aula para ver o terceiro filme e último filme desse período, e eu animadíssima porque pensei “Pior do que os outros ou mais extraordinário não poderia ser!” Sentei-me e perguntei ao Goy (professor) se eu necessitaria dos óculos para ler a legenda, ele me respondeu que não, ai adorei ia ver um filme para o qual eu acreditava já estar preparada e nem ia precisar ler a legenda, claro que deveria ser dublado ou então era um filme brasileiro. Pois é, o problema é que o filme não era nem dublado e muito menos brasileiro, era um filme iraniano! Não entendeu?! Meu professor levou um filme iraniano para vermos em aula sem a dublagem e sem legenda! Legal não é?! DESESPERADOR! Tudo o que consegui pensar na hora foi: “Agora f...”. (...) É excepcional conhecer novas culturas, e simplesmente inacreditável que apenas através das imagens foi possível entender um filme totalmente iraniano sem tradução e sem legenda.

Fonte: Aluno A, turma 3N9

O ato de ser apresentado sem legenda faz com que nosso imaginário percorra cada canto da tela buscando indícios a respeito do que se trata cada cena. Uma experiência única, e posso dizer com certeza que foi o melhor filme apresentado, por esse conjunto de fatores que aqui eu apresento.

Fonte: Aluno B, turma 3N9

Muito além de uma possível relação com nossas vidas, creio que o filme foi primeiramente um desafio ao ser assistido, pois acompanhar este sem fazer idéia do que esta ocorrendo entre os diálogos dos personagens, tendo assim que imaginarmos o que está ocorrendo entre eles. Isso fez com que acabássemos prestando muito mais a nossa atenção a fisionomia dos personagens, principalmente do garoto.

Fonte: Aluno E, turma 3V3

Ao propor um modo de dialogar/ interagir com um filme, que procura fugir do fácil, do lugar-comum, do clichê, os alunos acabaram experimentando uma outra forma de perceber e sentir. Inventaram junto aos personagens, deixaram-se levar pelos sons e pelas imagens muito mais do que pela lógica dos diálogos e suas respectivas narrativas.

Procurei problematizar o cinema como imagem que é *potência* capaz de dissolver a rigidez dos códigos. Ao abordar um filme estrangeiro sem legenda provoquei um abalo de todos os saberes prévios, seguros e firmes que os alunos possuíam, para que a experimentação e a criação passassem a encaminhar outras formas de interação e de produção de saberes. Busquei desenvolver uma proposta com o cinema, para trabalhar o conceito de “arte” no terreno da experiência estética, tratando de sua existência mais pelo *plano do sensível* e menos pela informação, pelo tecnicismo, pela erudição, pela linguagem de códigos. É a partir desta forma delicada expressa pelo aluno, que eu, professor de arte, pesquiso e procuro alternativas para uma educação estética capaz de provocar a *diferença*.

A imagem do cinema necessita ser abordada como uma *potência* capaz de dissolver a rigidez dos códigos. Se o cinema pode ser uma linguagem, que seja a das sensações, que faz entrar nas palavras, nas imagens e nos sons. Creio que trabalhar com imagens inusitadas pode se tornar um fator que produza *diferença*. Para que uma imagem realmente provoque sensações, deve trazer a surpresa, nos colocando num lugar que não é o das certezas. Ela deve provocar um abalo em todo conhecimento prévio, seguro e firme, para que a experimentação e a criação possam encaminhar outras formas de interação e de produção de saberes. Acredito que toda escolha deva se pautar em processos sensíveis, que buscam por imagens que se ofereçam como um bloco de sensações, um composto de *afectos* e *perceptos*⁶. Assim como Farina (2008, p. 103), acredito que exista uma dimensão pedagógica que vive na arte. *A capacidade de afetar e mudar, de algum modo, a nós que nos colocamos em relação a ela denuncia isso.* A autora conceitua esta dimensão de *pedagogia das afecções*, onde não há modelos pedagógicos moralizadores de comportamento.

Vivemos no século da imagem, muito se escreve sobre a presença das imagens em nossas vidas. Imagens estão por toda volta: na TV, nos *outdoors*,

nas propagandas de revistas e jornais, na internet, nos carros, nas roupas, etc. Pergunto: estas imagens habitam a escola? De que forma os professores de arte têm trabalhado com estas imagens? Desejo lançar um desafio: no lugar de ensinar e aprender *sobre* as imagens vamos ensinar-aprender sendo afetados pelas imagens, afetando-as também. Vamos promover encontros com as imagens como algo que nos transforma à medida que olhamos. Vejo como fundamental a escolha de imagens feito um encontro onde *algo se passa*, onde alguma coisa acontece, como lembra Larrosa (2003). Como já mencionei, o que me interessa não é trabalhar com o cinema como informação, mas investir no cinema como *experiência*, buscando as imagens como *acontecimento* (DELEUZE, 2000, p. 34), longe das cópias de modelos, como as re-leituras que insistem em inundar as salas de aulas, um fazer descompromissado que domina o ensino de arte em todo o país.

¹ Deleuze e Guattari, 1992.

² Metodologia introduzida no ensino da arte no Brasil por: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

³ Segundo Deleuze e Guattari, em *O que é Filosofia*, existem três formas de pensamento, filosofia, ciência e arte.

⁴ Revista Brasileira de Educação n 19, p.20-30, 2002.

⁵ Diretor: Majid Farahani. Ali (Amir Farrokh Hashemian) é um menino de 9 anos proveniente de uma família humilde e que vive com seus pais e sua irmã, Zahra (Bahare Seddiqi). Um dia ele perde o único par de sapatos da irmã e, tentando evitar a bronca dos pais, passa a dividir seu próprio par de sapatos com ela, com ambos revezando-o. Enquanto isso, Ali treina para obter uma boa colocação em uma corrida que será realizada, pois precisa da quantia dada como prêmio para comprar um novo par de sapatos para a irmã.

⁶ Segundo Deleuze e Guattari, os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (1996, p.213).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CASTELLS, Manuel. *La era de La información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- CHARNEY, Leo.; SCHWARTZ, Vanessa R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a Vida. In: *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo, Perspectiva, 2000.
- _____. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 2005.
- _____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007a.
- _____. *Francis Bacon: Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

-
- BERGALA, Alain. *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE, 2006.
- FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. M. (org.) *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 2004.
- FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) *Educação e arte: As linguagens na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Isto não é um cachimbo*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GARCIA, Wilton. *Introdução ao cinema de Peter Greenaway*. São Paulo: Annablume, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes S.A, 2003.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- MARTINS, Mirian, C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do ensino da arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, Mirian C. (org.) *Mediações: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.
- RAMOS, Fernão P. (org.) *Teoria contemporânea do cinema*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.
- RODRIGUEZ, Pablo. *Forma, formación e información*. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar>>. Acesso em 23 jun. 2008.
- SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Vol. 26, n. 93, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2006.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre o cinema e educação*. São Paulo: Annabluma, 2004.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LETÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 1994.
- VAZ, Paulo B.; NOVA, Vera C. (org.) *Estação imagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2004.

CURRÍCULO VITAE

Licenciado em Educação Artística, Hab Artes Plásticas, UFPel; Especialista em Arte Educação, UFPel; Mestre em Educação, UFPel, Doutorando em Educação, UNISINOS; professor nos cursos Técnicos de Design de Móveis e Comunicação Visual, Formação Docente e Pós-Graduação, Especialização em Educação, no IF Sul-Riograndense; pesquisador no projeto Políticas do Sensível no Corpo Docente. Arte, Filosofia e Formação, Ed. MCT/CNPq 02/2009.

Identidades

Identidade

VILELA, T.M.C.
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Brasil

Resumo: Este relato faz parte do “Projeto Identidade” que vem sendo desenvolvido pela Equipe de Educação Infanto-Juvenil junto aos professores do 6º ao 9º ano de escolaridade da Rede Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trazemos para nossa reflexão o conceito de Identidade, e buscamos como suporte a fotografia. O relato terá como principal foco a Área de Artes, a qual represento como implementadora.

Resumen: Este relato es parte del “Proyecto Identidad” que viene siendo convertido por el Equipo de Educación Infanto-Joven con el profesores de 6º al año 9º de escolaridad de la Red Municipal de La Educación de Duque de Caxias, en Río de Janeiro. Traemos para nuestra reflexión el concepto de Identidad y buscamos pues ha apoyado la fotografía. El relato tendrá como foco principal el área de las artes, que represento como Implementadota.

Palavras-chave: Identidade, arte/educação, memória e fotografia.

Palabras-llave: Identidad, arte/educación, memoria y fotografía.

A Equipe de Educação Infanto Juvenil (EEIJ), anteriormente identificada como Divisão de Ensino Fundamental, tem como norte a formação continuada. Fazemos parte de uma das equipes que integram a Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Atualmente nossa equipe é formada por implementadores de 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Artes, Matemática, Ciências, História e Geografia. Represento a Área de Artes como implementadora e professora da Rede. No diz respeito aos professores Artes, segundo dados coletados no início deste ano no setor de Estatística de nossa Secretaria, contamos com sessenta e sete docentes do 6º ao 9º ano de escolaridade, atuando nos quatro distritos de Duque de Caxias.

No período de 2006 a 2008, a equipe trabalhou com o projeto “Planejamento Coletivo.” Nas formações em Artes, esse projeto resultou na proposta para o planejamento de artes, material ainda em processo, construído a partir das sugestões dos professores. O Planejamento Coletivo foi organizado por linguagens artísticas: artes visuais, música e teatro, sendo que, para dança não

houve representante. Quanto às Artes Visuais, preferiu-se organizar por período de dois em dois anos, e por eixos temáticos, como Elementos Estéticos, Arte no Cotidiano, Patrimônio. Com relação à Música, organizou-se do 6º ao 9º ano os conceitos com aprofundamento a cada ano, e com eixos temáticos, como Parâmetros Sonoros, Repertório, Voz e Instrumento. Optou-se, no que diz respeito a Teatro, que fosse trabalhado por ano de escolaridade e, como exemplo, um dos eixos Elementos Compositivos para o 6º ano.

O Projeto: Identidade

A ideia de abordar o tema Identidade surgiu como um desdobramento do projeto anterior “Planejamento Coletivo”, apontado na necessidade de conhecer e (re) conhecer Duque de Caxias. Sabemos que o tema é complexo, que não se restringe aos aspectos locais do Município e é sobre essa discussão que estamos iniciando com o tema Identidade que iremos relatar no decorrer deste trabalho.

Em primeiro lugar, estamos fazendo um cadastro com os professores do 6º ao 9º ano para buscar saber, entre outros dados, quais professores residem no município. Do levantamento feito até agora, aproximadamente oitenta por cento não residem no município de Duque de Caxias. Sabemos que “morar” não significa necessariamente “conhecer”, mas entendemos que a rotina do professor das séries finais do ensino fundamental se restringe, muitas das vezes, a apenas dois dias em determinada escola, tendo em vista as várias escolas em que esse profissional precisa trabalhar. Perpassando pelo conceito de “enraizamento”, abordado por Simone Weil (1990), e a realidade dos professores de Artes em Duque de Caxias, buscamos refletir sobre o contexto em que desenvolvemos nosso trabalho. Não precisamos morar em Duque de Caxias para “criar raízes”, mas sim buscar caminhos para ampliar nossas experiências com o local em que trabalhamos e com toda uma história a contrapelo que deveríamos buscar a partir do cotidiano das nossas escolas. Duque de Caxias tem rico material que vem sendo pesquisado e construído junto com a Escola e seus sujeitos sociais, na busca de se (re) conhecer o município. Com relação à pesquisa, não podemos deixar de citar o Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias e o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação do Município de Duque de

Caxias e Baixada Fluminense, o primeiro tem como objetivo preservar o Patrimônio e a História do município e o segundo, a História e as Memórias da Educação do município e da Baixada Fluminense.

Em segundo lugar, buscamos a partir de projetos desenvolvidos em determinadas escolas e os dos professores e alunos envolvidos no Projeto Identidade pesquisar o entorno e a memória das escolas e comunidades. Buscamos registrar e divulgar esse material. Estamos trabalhando por Área Curricular seguindo uma pauta única, com o objetivo de abranger as Áreas de Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Físicas Químicas e Biológicas. Nas nossas formações socializamos o material das outras áreas curriculares com os professores da Rede.

Em terceiro lugar, a partir da formação de grupos de estudo sobre o tema, buscamos aprofundar o conceito de Identidade refletindo nossa prática tendo como principal foco nosso aluno. De acordo com a concepção de FERREIRA et al. (2008), a adolescência constitui-se um período importante para a construção da identidade pessoal, tendo papel relevante na formação do adulto. Sabemos que esta fase está diretamente relacionada às séries finais do ensino fundamental o qual trabalhamos. A Rede Municipal de Duque de Caxias têm aproximadamente cinquenta e cinco escolas que atendem do 6º ao 9º ano no vespertino.

Estamos estudando o texto “Reflexões acerca do conceito de Identidade”⁽¹⁾ de Rogério Tílio, texto em que o autor trabalha com o conceito Identidade dentro de uma perspectiva socioconstrucionista de identidades múltiplas e não essencialistas. Na perspectiva socioconstrucionista, as identidades não são dadas naturalmente e nem produzidas pelo ato de vontade individual, mas são negociadas e (re) construídas o tempo todo, já na visão essencialista, atribuem se características a uma determinada identidade como um conjunto autêntico e cristalino não reconhecendo a relação com outros modos de identidade.

1.1 ViK Muniz e o Projeto Identidade

O título desta seção pode aos olhos do leitor não estabelecer uma relação do artista com o projeto, mas foi exatamente uma série de suas obras, “Pictures of Garbage”, que influenciou a escolha do tema. A série tem como modelos os

catadores de lixo do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho⁽²⁾, bairro de Duque de Caxias. Esse é o caso de Sebastião, diretor da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis do Jardim Gramacho, que se “transforma” em “Marat”, revolucionário francês imortalizado na obra do pintor Jacques Louis David de 1793.



Figura 1 DAVID, Marat assassinado.1793.



Figura 2 VIK MUNIZ, Marat (Sebastião), 2008.

Segundo Hall (2003), o impacto da globalização sobre as identidades traz a questão do tempo e do espaço como coordenadas básicas aos sistemas de representações. Ele identifica esses meios de representação como escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de comunicação em que em diferentes épocas e culturas têm combinado de forma diferente as coordenadas espaço-tempo e que a identidade está profundamente ligada ao processo das representações. A identidade cultural na era da modernidade tardia, como cita Stuart Hall, estará vinculada à produção de diversos tipos de identidades distintivamente novos.

Como se pode perceber, Vik Muniz usa a fotografia aliada à questão social, cultural, política e ambiental, o que influenciou a escolha do tema. A proposta do Projeto Identidade tem a fotografia como principal registro, pesquisando através da memória de fotos antigas e da fotografia digital (esta feita por meio de celular, instrumento acessível à maior parte dos alunos, o que colabora para que eles e seus professores possam desenvolver suas pesquisas). Na concepção do ensino de Artes na pós-modernidade, busca-se um ensino fundamentado nas experiências, valorizando assim, as trazidas pelos alunos, as que junto com eles têm uma relação com o cotidiano da escola, (re) descobrindo suas histórias e narrações.

Para Walter Benjamin (1994), a história é feita de "agoras", pois sua concepção de tempo junta passado, presente e futuro e para ele o tempo é o tempo da experiência. Considerando que o autor aponta que a narrativa morre porque morre a experiência, tentamos trazer essa discussão para o cotidiano da escola, pois acreditamos que a escola seja um espaço de experiências. Sendo assim, buscamos nos encontros com os professores valorizar a experiência.



Figura 3 Igreja da Fazenda de São Bento de Iguassú séc. XVII. Localizada no 2º Distrito

Pensamos no projeto Identidade a partir da memória que envolve a escola e reconhece seus professores e alunos como sujeitos históricos. Na teoria da identidade de Woodward, um dado ao caráter relacional inquire, muitas vezes, na redescoberta do passado a busca de determinada identidade, no nosso caso, não como uma visão essencialista, mas trazendo a partir da história da escola e de seu entorno, sua relação com a história do bairro, com a do município, com a da nação. Sendo assim, o que define sua relação com os outros, tendo como base suas experiências. Finalizamos com Tilio (2009,p.112) ao afirmar que:

Sendo a identidade uma construção social, e não um dado, herdado biologicamente, ela se dá no âmbito da representação: a identidade representa a forma como os indivíduos se enxergam uns aos outros.

Nossa Equipe de Educação Infanto-Juvenil do 6º ao 9º ano é formada pelos professores na Área de Linguagem Jorge Cruz, Paulo Neves, Luciana Gomes, Kátia Rodrigues, Jocelene Silva e Sara Brito; na Área de Ciências Sociais Cecília Fonseca e Charles Pennaforte, e na Área de Ciências Físicas Químicas Matemáticas e Biológicas contamos com Alexssandra Rosalina, Marisa Sanche, Sebastião Fernandes e Aurélio Silva. Nossa equipe é chefiada pela Prof. Maria Cristina Muniz.

Notas

1-Texto disponível em <http://www.revistaeletronicadoinstitutodehumanidades>

2 -A área do aterro corresponde a mais de um milhão de metros quadrados e entrou em operação em 1978.

Referências:

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.**

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. (Acesso em: 03 jun. 2009).

GOMBRICH, E.H. **História da arte.** São Paulo. Zahar Editora, 1972.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** DP&A Editora, 2003.

TILIO, Rogério. **Reflexões acerca do conceito de identidade.** Disponível em <<http://www.pubicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/issue/view/50>> (Acesso em: 08 jun. 2009)

TORRES, Gênesis(org.) **Baixada Fluminense. A construção de uma história – sociedade, economia e política.** Rio de Janeiro, Editora IPAHB.2004

WEIL, Simone. **A condição operária outros estudos sobre a opressão.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

Currículo:

Especialização Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (Universidade de Brasília-UnB), graduação em Educação Artística licenciatura em História da Arte (Universidade do Rio de Janeiro – UERJ). Dezoito anos como professora de Artes e sete como Implementadora, concursada pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias lotada na Secretaria Municipal de Educação.

IMAGEM E ARTE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA

FERREIRA, V. F. B
Universidade Católica de Goiás

Resumo

Este texto relata experiências vividas com adultos em processo de alfabetização numa escola pública de Goiânia em interação com arte e imagem. Vivências compartilhadas em espaço de exposição são registradas, descritas e examinadas. Uma investigação que se sustenta na descrição e interpretação de experiências com imagem no contexto da escola, especificamente num contexto de periferia e de alfabetização/escolarização de adultos.

Palavras-chave: imagem, arte, alfabetização, adultos.

Início de conversa

Um dos objetivos deste texto é relatar uma prática pedagógica realizada com adultos em processo de alfabetização. E ainda , refletir sobre vivências compartilhadas em torno de imagens, em espaço de exposição de arte.

Apresento, primeiro, como surgiu meu interesse pelo tema da alfabetização de adultos. Em seguida, me detenho nos conceitos de 'experiência' e 'alfabetização' situando seus sentidos e delimitando seu alcance neste estudo e, ainda, apresento os fragmentos que teceram o processo da investigação. Na parte final faço uma reflexão sobre os vínculos que os alunos/as criam entre as experiências artísticas e suas experiências de vida.

Meu interesse pela alfabetização de adultos

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em a força e poder de nos posicionar como sujeitos e sua capacidade para nos representar e criar representações de nós e para nós mesmos na cultura e na Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais/UFG comecei a refletir sobre a forma contínua, constante, invasiva até, com que as imagens tomam conta do nosso cotidiano, sociedade. Idéias que, aos poucos, ganharam consistência e fundamentaram formas alternativas de pensar alfabetização, aprendizagem, adultos e suas relações com imagem.

Hernández chama atenção para este fato e comenta que as representações estabelecem "um ponto entre o sujeito, que não é um receptor, mas um construtor de relatos" (2004, p. 5). Para ele, esses relatos podem ser visuais, influenciando o modo "como as representações dessas imagens

contribuem para a criação de um relato do sujeito, como os sujeitos podem responder a esses relatos" (p. 5). Imagens que, como afirma Hernández "são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados" (2000, p. 133).

Meu interesse pela alfabetização começa em 1988. Desde então

trabalho com crianças entre dois e oito anos de idade, na rede particular de ensino. Como alfabetizar faz parte do meu cotidiano comecei a pensar na possibilidade de trabalhar a alfabetização com outra faixa etária e com um grupo em condição socioeconômica diferente daquela com a qual sempre havia trabalhado na rede particular de ensino.

Propus-me a trabalhar com adultos em processo de alfabetização com a

intenção de enfrentar os desafios que ela traria motivada por duas perguntas que me guiaram desde início: Como os sujeitos percebem e dão significado para experiências com imagem e com arte? Que vínculos criam entre as experiências artísticas e suas experiências de vida?

Lugar da experiência neste processo de alfabetização

A questão da experiência na educação é discutida por autores como Van

Manen (2003) e Agirre (2005). Os conceitos de experiência e educação estão interligados - no caso deste trabalho, em um processo de alfabetização de adultos - e apoiados nas concepções de Dewey (1980), Shusterman (1998) e Agirre (2005).

No seu estudo introdutório à Pedagogia de Dewey, Teixeira ressalta que o filósofo estadunidense entende a "educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (1975, p. 17).

Imagem e arte se fundem numa experiência educativa que se projeta

para além do imediato e estimula relações entre sujeitos e mundo revigorando e revitalizando valores e funções da própria experiência. Agirre (2006) também concebe arte e imagem como agentes da experiência, como elementos que

contribuem para "ampliar o campo do artístico confundindo-o com o da vida, e a melhorar as experiências humanas" (<http://www.telefonica.net/web2/imanolite>

em 27/03/06).

Barbosa ressalta a importância do ensino da arte para o auto-conhecimento explicando que "através da Arte o sujeito, tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção narrativa de si mesmo" (2002, p. 56).

O pós-modernismo e, em especial, o pós-estruturalismo, deflagraram um debate epistemológico que põe em evidência noções como 'significado', 'interpretação', 'narrativa' e 'subjetividade'. Com elas, promove uma mudança conceitual no campo das ciências sociais (HERNÁNDEZ, 2006, p. 7). A cultura visual propõe a necessidade de introduzir estas perspectivas num marco conceitual alargado onde o sentido de alfabetização visual se refaz na idéia de 'visual literacy'.

As discussões atuais lidam com esta questão de forma a pensá-la como alfabetização cultural ou, ainda, como multi-alfabetizações. Freire é referência internacional para a visão ampliada da compreensão desse processo e é ele que, segundo Hernández, "oferece um exemplo de como o trabalho de alfabetização pode ser central para abordagens radicais da educação focadas na construção de uma prática social crítica" (HERNÁNDEZ, 2006, p. 8).

Neste estudo a idéia de alfabetização se baseia em um processo que, ao fundir educação e experiência, centra-se numa diversidade de práticas em que a imagem e a arte são meios para manifestações de posicionalidades subjetivas que podem desencadear re-posicionamentos frente a experiência vivida.

Dos fragmentos ao processo

A escola

Pertence à rede municipal de ensino da cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Está situada no Jardim São Judas Tadeu, bairro da periferia da cidade. Próxima ao Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás - UFG, esta escola tem recebido estagiários/as do Curso de Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Funciona em três turnos e atende, no matutino, os Ciclos II e III; no vespertino, os Ciclos I e II, e no noturno o programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA.

Sujeitos

A faixa etária , dos alunos e alunas que freqüentaram as turmas de alfabetização do EAJA EM 2004, variava entre 24 e 69 anos. Em sua maioria, eram pessoas nascidas na zona rural, vindas do interior de Goiás e de outros estados das regiões norte e nordeste.

Percursos e processos

Me deterei apenas na primeira etapa do projeto. Etapa que contei com o

auxílio, suporte e colaboração de duas estagiárias do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), Guilhermina de Oliveira e Sandra Santana Silva; do Coordenador da Galeria da FAV, professor Ms. Carlos Sena e da minha orientadora,

Profa. Dra. Irene Tourinho. A participação de diferentes

colaboradores/as reforça as opções metodológicas do projeto ao privilegiar a colaboração e a ação de diversos atores na construção de experiências que fazem convergir, a um só tempo, objetivos pedagógicos, culturais, sociais e educativos.

Guilhermina, Sandra, a professora Irene e eu planejamos e realizamos

duas visitas às exposições: (1) "Diálogos Possíveis 2", no mês de maio de 2004 e (2) "Para ver de(s) perto", no mês de setembro, ambas na Galeria da Faculdade de Artes Visuais - Espaço "Antonio Henrique Peclát". Planejamos, também, uma programação simultânea de projeção de vídeos que foi realizada no Anfiteatro da FAV. Para as visitas às exposições, os alunos/as foram organizados/as

em dois grupos que incluíam as quatro turmas de

alfabetização, alguns professores/as e o coordenador pedagógico da escola. Enquanto o professor Carlos Sena recebia um grupo na Galeria, acompanhado por mim e uma das estagiárias, a professora Irene e a outra estagiária recebiam o outro grupo no Anfiteatro.

Na Galeria, os alunos/as observavam as obras e ouviam os comentários

do professor Carlos Sena que, de maneira informal, relatava histórias dos trabalhos (como e porquê tinham sido feitos), comentava sobre os interesses e experiências dos artistas e destacava elementos e materiais das obras colocando-as em relação com os demais trabalhos expostos. Provocava os alunos/as a comentarem sobre o que viam inter-relacionando os trabalhos com suas vivências e situações do cotidiano.

A programação no anfiteatro, nas duas visitas, incluiu a projeção de

vídeos: na primeira visita: "Polimita Versicolor" - trabalho de pintura corporal, e "Bach" - espetáculo de dança do Grupo Corpo; na segunda visita: "Isto é Arte" - discussão do tema pelo filósofo Celso Favaretto, da Série Itaú Cultural, e "Egg Painting" - vídeo-arte de alguns mestrandos e mestrandas (turma 2003) do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual e, em seguida, uma discussão sobre as imagens e idéias dos vídeos. Para o segundo grupo, a discussão também incluía aspectos do que haviam visto na visita à Galeria.

Falas e imagens: ponto de encontro de subjetividades

Como elemento provocador das falas, as imagens e produções artísticas

impulsionam a reflexão em duas direções: primeiro, para o entrelaçamento de discursos com âmbitos diversos da experiência (individual, íntima, biográfica, afetiva, social e profissional) e segundo, para o conhecimento de posições particulares, configuradas pelo modo de pensar e sentir dos educandos/as sobre si mesmos e sobre suas experiências.

O encontro com objetos de uso cotidiano nas visitas às exposições

"Diálogos Possíveis 2" e "Para Ver De(s)Perto" provocou questionamentos sobre a mudança de função daqueles objetos em razão de estarem colocados num espaço expositivo. Surpresa, curiosidade e riso foram manifestações freqüentes entre os educandos/as. As falas, durante e posteriormente à visita, deixam transparecer uma memória viva na qual o sentido das coisas é reconstruído. Objetos familiares, cotidianos, se re-apresentavam para eles/as, quase que solicitando uma revisão e até mesmo uma re-conceituação.

Um exemplo desta reconstrução de sentido das coisas fica evidente na

fala de Jeremias que contava para o grupo depois da visita: "Me lembro daquele negócio do paletó, de umas gavetas que não podia abrir e de um pedaço de pau da carroceria de caminhão" (fig. 1, 2 e 3).

Figura 1 "Sem título"₁





Estes foram os três objetos que mais chamaram a atenção: o paletó, o

móvel com gavetas e a carroceria de caminhão. Apresentados numa exposição de arte, a proximidade desses objetos com o cotidiano fica relativizada. Como é que objetos comuns, do dia-a-dia, ganham status de arte? Como evangélicos, alguns usam paletó para ir à igreja. Quase todos vieram de outros estados ou de outras cidades viajando em carroceria de caminhão. Móveis com gavetas fazem parte e freqüentam o dia a dia de todos eles/as. São objetos da vivência e até mesmo da intimidade de cada um/a.

Constatar essa proximidade da arte com coisas da vida diária causou

espanto e suscitou mistério. Espanto e mistério se traduziram em perguntas como: "Por que a gaveta não abre?" "Será de quem esse paletó?" "Essa carroceria de caminhão é de qual caminhão?" Estas perguntas demonstram um intuito de 'personalizar' os objetos, de conhecer suas particularidades, seus vínculos e usos naquele contexto - um espaço expositivo numa universidade - e fora dele, na cotidianidade.

A carroceria de caminhão remexe as memórias de Jeremias e o faz

viajar relembrando sua vinda para Goiás. "Na primeira vez quando eu vim para Goiás, nós veio nesses caminhão". A fala cria um vínculo direto entre arte e experiência vivida. Ele nos conta: "quando eu vi aquilo lá me deu aquela recordação assim que eu vi o pé da serra... Quando parava no canto que tinha uma casinha todo mundo descia e corria todo mundo pro cerrado". Jeremias fala de sua história, de um momento significativo de sua vida, instigado por lembranças, referências e contato com a carroceria do caminhão.

É na singularidade das experiências que "experimentamos este desejo de dar sentido, este desejo de obter um significado. O desejo não é só um estado psicológico; é um estado de ser" (VAN MANEM, 2003, p. 97). No

contexto da exposição, este desejo se torna real. Jeremias é a pessoa que veio de longe, que se vê no caminhão, que reconstrói e dá continuidade à sua trajetória de vida a partir da experiência de ver um pedaço de carroceria num espaço de arte.

Rivaldo visualiza a carroceria como desenho e objeto da vida e da arte.

Reposiciona e reconceitua sua idéia de carroceria ao comentar: "Ninguém nunca pensou que aquela carroceria um dia ia servir de desenho... fazer parte dessa arte". A ambigüidade da relação entre carroceria de caminhão e espaço expositivo, entre vida e arte gera dúvidas que direcionam a reflexão para o conceito de arte e de artista. José é explícito ao fazer este questionamento: "a pessoa que fez aquela carroceria também é um artista?"

Esse questionamento foi o estopim para o começo de uma discussão

onde os educandos/as questionaram o papel do artista, do trabalho manual e a definição do que é ou não arte. A tentativa de responder a esta questão é histórica, mas conforme aponta Shusterman "nenhuma das definições oferecidas até o momento provou ser filosoficamente satisfatória (1998, p. 21). Fui surpreendida com a perspicácia dos alunos/as ao perceber e reagir a questões-chave do mundo da arte. Questões estéticas, epistemológicas e, neste contexto, existenciais. Tratadas por artistas, teóricos e críticos de arte, estas questões instituem um tipo de experiência particular, construída a partir do contato e da vivência com imagens da arte. Pelo que revela esta pesquisa, as reflexões em torno da experiência artística não dependem do grau de escolaridade ou de familiarização com os produtos artísticos.

"Quem é o artista?" Essa dúvida criou polêmica. Para eles/as, o mesmo

reconhecimento também deveria ser dado para a pessoa que fez a carroceria e não apenas ao artista que expôs a peça na galeria. Essa capacidade de inquietar-se com a ambigüidade de sentidos que a experiência oferece pode ser esclarecida nas palavras de Freire para quem "não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência" (2004, p. 88, grifos do autor, em itálico). A re-visão desses objetos abriu outro mundo de sentidos para os educandos/as e esta experiência de um novo sentido deflagra a transitividade a que Freire se refere.

Para eles/as, a memória guardava o significado daqueles objetos dos quais eles têm consciência. Através da consciência, passado e presente se

conectam num outro espaço e de outra maneira, ampliando o conceito e o significado de tais objetos.

Mediar a relação entre educandos/as e experiências vividas pressupõe

tomar com seriedade as significações veiculadas através das falas bem como das observações dos alunos/as. Pressupõe, também, tratar as instabilidades e incertezas como momentos de ampliação do sentido de ser e estar no mundo.

Referências bibliográficas

AGIRRE, Imanol A . **Más allá de La comprensión de La cultura visual** : Una aproximación pragmatista a La educación estética. Disponível em: <<http://www.telefonica.net/web2/imanolite.pdf>> Acesso em: 25 maio 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 39ª edição. Ed. Paz e Terra, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Arte e Cultura Visual em Debate** . Jornal da Fav, Goiânia, n.7, setembro de 2004. p. 4-5. Entrevista.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho** . Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. From Visual Literacy to Visual Culture Literacy. In: **Interdisciplinary Dialogues in Arts Education**. International InSEA Congress, Viseu, Portugal, 2006, 14p. Trabalho não publicado.

TEIXEIRA, A. "A Pedagogia de Dewey" (Estudo Introdutório). In: **John Dewey, Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte** : o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Ed. 34, 1998

VAN MANEN, Max. La reflexión fenomenológica hermenéutica. In: **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

¹ Obra de Marcone Moreira, 2003. Exposição "Para Ver De (s) Perto".

² Obra de Paulo Veiga, 2000. Exposição "Diálogos Possíveis 2".

³ Obra de Anahy Jorge, 2000. Exposição "Diálogos Possíveis 2".

Valéria Fabiane Braga Ferreira

é licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2002) e mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atualmente é Arte-educadora da Mvsika Centro de Estudos e Professora horista assistente I da Universidade Católica de Goiás. Atuando principalmente nos seguintes temas: arte, ensino, imagem, alfabetização.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only. This page will not be added after purchasing Win2PDF.

METODOLOGIA DE ENSINO DO CINEMA DE ANIMAÇÃO

Metodología de la enseñanza del cine de animación

GOMES, S.A.

EBA- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro / Brasil

Resumo:

O presente artigo relata duas experiências de utilização do cinema de animação como uma ferramenta pedagógica: a do Setor Curricular de Artes Visuais do Colégio de Aplicação e a do Grupo de Educação Multimídia – GEM, ambos na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste trabalho pretendemos comparar as duas iniciativas e sistematizar a reflexão acerca da metodologia de ensino do cinema de animação para crianças e jovens.

Resumen:

El presente artículo trata de las experiencias de utilización del cine de animación como un material pedagógico: en el Setor Curricular de Artes Visuales del Colégio de Aplicación y en el Grupo de Educação Multimedia - GEM, los dos de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. En este trabajo pretendemos comparar las dos iniciativas y sistematizar la reflexión relativa a la metodología de la enseñanza del cine de animación para niños y jóvenes.

Palavras chave : Cinema; Animação; Arte; Metodologia

palabras clave: Cine; Animacion; Arte; Metodologia

Introdução

O mundo mudou bastante com o avanço das novas tecnologias, com isso, cada vez mais, temos inseridos no nosso cotidiano inúmeras maneiras de comunicação, que se utilizam de diversos recursos ao mesmo tempo como: sons, imagens e movimentos, um bom exemplo disso é a televisão. Nos dias atuais, a relação das famílias e da escola com o aparelho mudou consideravelmente se compararmos há décadas atrás, até mesmo nas casas mais humildes é possível encontrar um televisor. Outro “divisor de águas” na área tecnológica foi a internet, depois dela muitos meios midiáticos de comunicação nunca mais foram os mesmos, e foi a possibilidade que ela nos deu de saber em tempo real o

que acontece do outro lado do mundo, que mudou até mesmo a geografia, pois a distância entre os países se tornou cada vez menor com a exposição de tantas informações a disposição de todos.

É também neste cenário, que veremos as palavras, informação e conhecimento tomarem um viés quase que semelhantes quando tratados no âmbito do que a internet proporciona, porém, é importante destacar que ambas possuem conceitos distintos, pois, informação nem sempre gera conhecimento.

Se o mundo, a família e a escola mudaram, é coerente afirmar que este aluno também mudou, assim como as suas exigências tornaram-se maiores em relação a forma em que se conduz em sala de aula o processo de ensino- aprendizagem, exigindo do professor recursos criativos e atuais, para uma aula dinâmica e envolvente, abrindo assim um leque extenso de possibilidades, em especial, para as aulas de Artes.

As tecnologias avançam a passos largos, e com isso, acabam interferindo no modo do ser humano perceber o mundo, os que melhores acompanham todas essas mudanças são os jovens, pois em seu universo há uma gama de interatividades e um bombardeio de imagens em movimento como nos vídeo games, vídeo clipes, comerciais. É nesse momento que a arte do cinema se mostra como um veículo rico a ser trabalhado com os alunos, pois apropria-se de diversas linguagens artísticas, por isso, ele se torna um objeto importante para aulas participativas e criativas.

Apesar do cinema já ser usado como um recurso didático nas salas de aula, pensamos que ele não deve ser utilizado apenas com esta função. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam e é preciso que , basta a educação aproveite esse potencial. O filme se mostra como um mundo organizado em narrativa associando ação, espaço e tempo, expressando visões estéticas do mundo ou de uma certa ideia. As imagens escolhidas pelo diretor provêm de escolhas como: o que mostrar de um cenário ou personagens, durante quanto tempo, que ângulo? Dependendo das escolhas, a ação, as pessoas e os objetos são ressaltados ou minimizados. Enfim, a linguagem cinematográfica possui uma maneira própria de contar uma história e em suas mãos, o diretor possui elementos que direcionam a visão e a interpretação do espectador.

Assim, este relato de experiência, pretende demonstrar o potencial educacional do cinema de animação e incentivar o seu uso como instrumento didático. Mostrar os pontos positivos vivenciados por mim no estágio no supervisionado e na extensão universitária através de experiências que invertem o papel, antes passivo, das crianças e dos adolescentes diante dos filmes de animação e que proporciona aos alunos a experiência de criar seus próprios filmes animados, trabalhando a coletividade, a criatividade, a

expressão e a apreciação. Exemplificando através da minha vivência na Oficina de animação oferecida aos licenciandos de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) que nos proporciona vê o quanto a animação em sala de aula é ao mesmo tempo, uma atividade divertida e educativa, que desperta a curiosidade, conhecimento e envolve alunos na criação artística, incentivando e extraindo deles algumas capacidades que são fundamentais na vida e na arte de animar que são: abstração, síntese, comunicação, planejamento e concentração.

A escola é um espaço de aprendizagem e para formar alunos reflexivos, atuantes e participantes na sociedade não pode estar alheia a todas essas transformações, por isso, precisa se recriar a todo momento, fornecer estímulos que despertem os motivos que levem ao educando gerar aprendizagem, porque não basta gostar do assunto, tem que despertar curiosidade para se alcançar novos conhecimentos, e nada melhor que o cinema de animação para unir todos esses ingredientes para se tentar alcançar o êxito desejado. Trabalhar essa linguagem artística com os alunos se torna simples, pois ela está presente no cotidiano deles desde muito cedo, um exemplo é, o desenho animado, uma das técnicas do cinema de animação.

E uma instituição de ensino calcada nessas diretrizes, busca gerar conhecimento sobre as bases do aprender a pensar, do aprender a aprender e do aprender a fazer e, sobretudo, ressalta o papel do educador, tomando-o aqui como um construtor de sentidos.

Cap. UFRJ – Diário de estágio

Como aluna do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EBA/ UFRJ - , temos em nossa grade curricular o curso de Prática de Ensino em Educação Artística (1º e 2º segmento do Ensino Fundamental) e em Artes Plásticas (Ensino Médio) , que trata-se do estágio supervisionado.

Atualmente curso esta disciplina no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), nas turmas de 1º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Este acompanhamento se dá durante todo o ano. Trata-se de um colégio público de excelência, que está entre os melhores do Rio de Janeiro e do País, e que possui no seu quadro de docentes graduados, mestres e doutores.

O estágio supervisionado no Cap. UFRJ, procura dar suporte as necessidades dos licenciandos, e para isso, ele se divide em três fases : observação, co-participação e participação/regência. Seu objetivo principal é levar o futuro arte-educador a vivenciar

situações concretas no dia-a-dia em sala de aula. Para conquistarmos isso, temos além do estágio comum com a turma, o atendimento com os professores do Cap. UFRJ , que nos orientam a respeito do desenvolvimento dos alunos e nos explica os objetivos do trabalho que é desenvolvido naquela turma, permitindo a nossa participação nas avaliações e planejamentos. Todo esse processo nos possibilita entender como se dá, na prática, todo o processo de criação dos alunos, pensar nas suas dificuldades e vibrar com as suas conquistas.

Os alunos do CAp-UFRJ têm durante todo o Ensino Fundamental aulas regulares das 3 linguagens artísticas (Artes Cênicas, Artes Visuais e Música). No Ensino Médio eles devem escolher uma destas linguagens para aprofundamento. Em Artes Visuais, são oferecidas três possibilidades: pintura, cerâmica e cinema de animação. O cinema de animação trabalha com diversos elementos da linguagem cinematográfica e aponta principalmente para a importância da educação do olhar sobre a linguagem audiovisual e a construção da percepção crítica do aluno através da produção das suas próprias animações. No primeiro ano do EM os alunos tomam contato com a linguagem do cinema e com diferentes técnicas de animação. No segundo ano o grupo desenvolve um pequeno filme de animação passando por todas as fases de produção, desde a idéia inicial, roteiro, storyboard até a edição e sonorização.

A turma que faz parte do processo de estágio aqui referido é uma turma de segundo ano de EM e está produzindo uma animação. A história foi produzida por toda a turma com a mediação da professora. As técnicas utilizadas por eles estão sendo diversas: recorte e colagem, stop motion, desenho animado, entre outros, e isso nos dá a oportunidade de ver como esse processo de criação se dá na prática da sala de aula. Há um número reduzido de alunos, mas vejo que a animação possibilita fazermos um bom trabalho independente de números.

Esclareço que esse trabalho dará ênfase a prática que é por mim vivenciada na Oficina de Animação oferecida aos licenciandos de Artes, porque é neste momento em que eu posso me colocar no lugar do aluno, pensar e sentir como a aprendizagem se dá durante essa prática.

Como nem todos os licenciandos em Artes Visuais dominam as linguagens do cinema de animação, por isso, foi criado nesse ano – 2009, a Oficina de Animação. Uma vez por semana, durante duas horas, discutimos questões que vão, desde a sua utilização como recurso didático, experiências e possibilidades que o recurso proporciona, como também, conhecemos a história do cinema, e produzimos os nossos curtas de animação.

Desde o início da oficina, que começou no mês de abril/2009, já produzimos animações com as técnicas de: desenho animado, filmamos nosso minuto Lumière – trata-se de deixar a câmera gravando, estática, por um minuto, num mesmo plano, as ações que se passam naquele cenário -, e juntos, produzimos uma animação em stop motion utilizando os objetos mais “corriqueiros”, que nós, estudantes de Belas Artes, poderíamos ter em nossas bolsas.

Primeiro, nos foi apresentado os aparelhos ópticos como o taumatrópio e zootrópio – respectivamente disco e cilindro desenhados, que, ao girar, dão a ilusão de imagem em movimento – após, discutimos a relação entre arte e tecnologia e conhecemos elementos que compõem essa linguagem como os efeitos especiais proporcionados pelas programas de computador. Há uma troca de saberes bastante construtiva, aprendemos na prática o que realmente é cooperação, trocamos materiais, pesquisamos vídeos que utilizam as mais variadas técnicas.

A todo o momento nos é estimulado a transpor os desafios que vão desde a impossibilidade de se trabalhar com um material caro e por isso não deixar de fazer, mas sim, ir buscar soluções com o que se tem. Dessa forma somos levados a aprender a pensar e dar soluções práticas, criativas e novas, para os problemas antigos.

Durante o estágio, acompanhando o processo dos alunos na sala de aula e vivenciando a linguagem na oficina, podemos perceber que o trabalho com o cinema de animação pode proporcionar aos estudantes uma nova de leitura de mundo, que vai desde a maneira diferente de ver um filme à resoluções de problemas no momento da produção do filme.

Grupo de Educação Multimídia (GEM)

O GEM (Grupo de Educação Multimídia) faz parte de um dos projetos do O Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX-UFRJ, onde e tem procurado trabalhar o potencial de estudos interdisciplinares que o cinema oferece. É através da inclusão digital que são trabalhados os mais variados temas através de animações, vídeos, documentários, e reportagens criadas e editadas pelos próprios alunos do ensino médio e fundamental.

Este projeto tem como objetivo utilizar a linguagem audiovisual como uma forma dinâmica de encontrar novas formas de leitura de mundo para um público de diversas idades e escolaridades. A ponte usada para essas novas reflexões é a arte da animação. É de suma importância destacar a relevância desse projeto na vida de todas essas pessoas que nele estão inseridas. Para nós professores e alunos - eternos aprendizes -

teremos a oportunidade de vivenciarmos experiências novas e o desafio, de alternar a teoria e a prática para tornar mais significativa a aprendizagem. Por parte do público assistido destacamos a importância de um trabalho interdisciplinar que levará a discussão de assuntos como ética, o papel do cidadão crítico, responsável que resolve os conflitos do dia-a-dia através do diálogo e é democrático ao resolver questões coletivas, exercendo a sua cidadania de forma plena, isto é, cumprindo com os seus deveres, exigindo os seus direitos, agindo e pensando de forma solidária e respeitosa; senso crítico, auxiliando no processo ensino-aprendizagem de maneira lúdica, com o objetivo de elevar a auto-estima dessas pessoas. Para chegarmos a tal conquista acreditamos que fazendo com que eles tragam as suas experiências de vida, sua cultura, delegando a eles responsabilidades. Após isso, poderemos apreciar um trabalho que foi feito em conjunto. Para isso é importante notarmos os créditos para vermos a dimensão do trabalho, a necessidade do envolvimento de tantas pessoas em um trabalho, enxergando a importância do trabalho em grupo. Entendendo que por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

temos um festival chamado UFRJ mar, nesse ano, em sua 11ª edição em Cabo Frio, o evento contemplou com novas aprendizagens não apenas os alunos que visitaram as oficinas, mas também, professores e monitores que ministraram os seus ensinamentos. E veio reforçar a ideia, de que, mais do que nunca, é preciso inovar, usar e abusar das novas tecnologias na hora de educar.

Entre as oficinas oferecidas pelo GEM está a animação, que também poderia se chamar " Oficina das grandes ideias e histórias ", que apresentou como novidade esse ano a introdução de origames produzido pelos alunos e inseridos nas animações. O origame traz o fascínio de que, para fazer lindos modelos, como animais, máscaras, caixas, flores e enfeites, basta um quadrado colorido, para começar a dobrar. O origame exige concentração, estimula a imaginação e desenvolve a destreza manual. Além disso é muito divertido observar um simples pedaço de papel se transformar numa bonita flor ou num interessante animalzinho. Melhor ainda foi aprender novas dobras com os alunos, e vê-los tomando vida.

Os resultados dos vídeos foram surpreendentes e confirmam a necessidade de uma nova maneira de ensinar, que tenta caminhar junto e ter como aliado essas novas tecnologias, e procura suprir assim, o desejo que os alunos possuem, e cobram, que é o

de uma nova maneira de aprender . A valorização dos meios tecnológicos de fácil acesso permitem que as crianças conquistem autonomia para produzirem seus vídeos e assim buscarem sua individualidade mesmo estando fazendo parte de um grupo.

Considerações finais

Este registro formal só se valida pela possibilidade de ampliar diálogos e pela esperança de suscitar novos caminhos, o artigo relata as experiências bem sucedidas do Cap. UFRJ e do GEM na utilização do cinema de animação como uma ferramenta pedagógica. Isso mostra o quanto a arte do cinema de animação valoriza as diferentes maneiras que o aluno tem de expressar suas ideias. É notório que esse processo leva ao fortalecimento do trabalho em grupo, ampliando as suas capacidades comunicativas .

A experiência na Oficina de animação do Cap. UFRJ nos ensina como é importante o professor colocar-se no lugar do aluno no momento da aprendizagem. Prova do quanto se torna rico o trabalho em conjunto com outros docentes. O que nos leva a pensar as diversas possibilidades que o advento da técnica de cinema em sala de aula nos pode oferecer.

A escola precisa colocar os alunos em contato as novas tecnologias e uma forma possível de isso se dar é utilizando materiais de audiovisual como câmera de vídeos, máquinas fotografias, celulares com câmera, MP3, MP4 e MP5 - comumente acessíveis nos dias de hoje - como recurso didático não só para as aulas de artes, mas também para um trabalho interdisciplinar, havendo a viabilidade por parte das instituições, assim como propõe os citados programas de ensino.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino da arte:anos oitenta. São Paulo:Perspectiva,1999.

_____ Teoria e prática da educação artística .São Paulo :Cultrix,1985..

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção:uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Cortez. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro,Paz e Terra,1983.

_____ Pedagogia da Autonomia. São Paulo :Paz e Terra,2009.

FERRAZ, Maria Heloísa & Fusari, Maria F. De Rezende. Arte na Educação Escolar.Cortez, São Paulo. 1992.

_____ Metodologia do Ensino de Arte. Cortez. São

Paulo, 1993.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica: tradução Paulo Neves. São Paulo . Brasiliense, 2003.

PCNs Arte -Parâmetros curriculares nacionais/Secretaria da Educação fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHAPIRO, Harry L. Homem, cultura e sociedade/ organizador.Martins Fontes, São Paulo , 1982.

SAVIANI, Dermeval:A nova lei da educação:trajetória, limites e perspectivas. São Paulo:Autores Associados,2001.

VELHO, Gilberto. Sociologia da Arte. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

<http://www.cineduc.org.br/>

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf> Quarta-feira, 03 de Junho de 2009

<http://www.cap.ufrj.br/>

<http://www.gem.ufrjmar.ufrj.br/>

Aluna da graduação de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes - UFRJ. Bolsista do PIBEX -Programa/Projeto Institucional de Bolsas de Extensão pelo Grupo de Educação Multimídia. Participação como ouvinte no 17º e apresentação de artigo no 18º CONFAEB e no V Colóquio sobre Ensino de Arte - 1º Encontro da FAEB/Sul e Sudeste. Estagiária do Cap. UFRJ

O artista e o TGI - Tese de graduação interdisciplinar

SALLES, L.R.

Artista plástica, Profa. Titular Dra. na
Faculdade de Educação Artística da FAAP- Fundação Armando Álvares Penteado e
Artes Visuais da UniCastelo-Universidade Camilo Castelo Branco Brasil

RESUMO:

O artigo discute a pesquisa na área de Artes Visuais e o processo próprio da arte. Articula a fala dos artistas sobre sua atividade - vista por eles como “método aberto”, com a concepção da arte como instauradora de sua própria regra de Luigi Pareyson. Discute, ainda, o campo da Arte como criação e dos sentidos como conhecimento através da Fenomenologia e da Psicologia de Anrheim, dentre outros. Considera que tais problemas devem ser apresentados ao aluno, situando-o em um campo em discussão.

Palavras chave: Pesquisa Artes Visuais auto-legalidade heurística

Orientar o TGI-Tese de Graduação Interdisciplinar em um Bacharelado em Artes Visuais é orientar um artista em seu nascedouro. Trata-se de uma atividade de livre escolha do aluno ao final do curso, onde este escolhe um mentor. Este exerce papel de tutoria ao longo de um ano, acompanhando o aluno através de reuniões semanais.

A chamada Tese de Graduação Interdisciplinar ou TCC-Tese de Conclusão de curso, no Brasil, segue, em geral, o modelo acadêmico de Mestrados e Doutorados na linha de pesquisa - Poéticas Visuais, com a apresentação simultânea de uma exposição e texto reflexivo sobre sua constituição. Observamos algumas tentativas iniciais de pensar este modelo no Rio Grande do Sul como em recente livro apresentando conjunto de reflexões sobre a prática e o contexto do artista na universidade e, ainda, sobre a experiência de orientar¹.

Sabemos que na França - de forma similar ao Brasil – está surgindo a possibilidade de tese ou dissertação onde se permite a realização de texto-reflexão sobre um trabalho realizado com e como imagem, através da chamada *tese-criação* (Paris 8 e Sorbonne) embora, ali, a noção de “pesquisa” (*recherche*) seja, ainda, a teórica. Há diversas aproximações no

sistema como um todo: escolas de origem anglo-saxônicas tendem a colocar as Artes visuais apenas como mestrado em uma apresentação das obras como exposição. No Canadá se trabalha com a dupla exposição/texto reflexivo.

Constatamos que o sistema de pesquisa universitário não reconhece bem o estatuto próprio das Artes. Faz-se premente e necessária discussão mais aprofundada da natureza da arte e da natureza do trabalho de pesquisa em Artes Visuais, não tomando modos e paradigmas de outras áreas do conhecimento como modelo. Há muito a se compreender sobre o motor autônomo da imagem enquanto tal, em seu desdobrar-se como campo próprio, no sistema acadêmico. A “pesquisa em Artes visuais” na universidade – a meu ver – ainda é algo a ser resolvido - e problemático - por hora.

O campo da arte

Este artigo tratará do trabalho da constituição da imagem e da poética visual propriamente dita. Para tal, faz-se necessário compreender-se melhor a dinâmica e o estatuto de conhecimento próprios do trabalho de arte em si, questão usualmente pouco ou mal comentada quando se fala em pesquisa e metodologia de pesquisa em Artes Visuais, para o que tentaremos levantar algumas questões iniciais neste artigo. Deixemos, inicialmente, os próprios artistas falarem. Disse Picasso:

“Eu não procuro, eu acho” (PICASSO, *appud* LACAN: 2006, pág.1). “Acho muito difícil compreender a importância da palavra *pesquisa* em conexão com a pintura moderna. Em minha opinião procurar não significa nada em pintura. Achar é o que interessa” (ASHTON: 1972, pág. 71). “Quando eu pinto, meu objetivo é mostrar o que encontrei e não aquilo pelo qual estava procurando. Intenções não são suficientes... . O que alguém faz é o que conta e não as intenções de alguém ao fazer.” (ASHTON:1972, pág. 72)

Iberê Camargo afirma o mesmo:

“A verdadeira pintura não é uma narrativa de fatos, mas o próprio fato (CAMARGO: 1998, pág. 186). “Eu, antes de iniciar a viagem - o quadro - , consulto minha bússola interior e traço o rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota preestabelecida e me leva a descobrir o novo quadro. Todo criador é um Pedro Álvares Cabral.”(CAMARGO:1998,pág. 32)

Ambos os artistas constatarem a imprevisibilidade do caminho sobre o rumo da experiência do lançar-se a um quadro. Afirma também Picasso:

“No meu caso a pintura é uma soma de destruições. Faço uma pintura - e a seguir a destruo. Ao final, no entanto, nada é perdido: o vermelho o qual eu tinha retirado de um lugar retorna em algum outro lugar. (ASHTON:1972, pág. 38). “Você nunca sabe o que está fazendo ao fazer. Você começa uma pintura e então esta se torna alguma coisa diversa. É marcante quão pouco o querer do artista intervém. “(ASHTON:1972, pág. 29) “ Uma pintura não é pensada e fixada *a priori*. Enquanto

alguém a pinta, este segue a mobilidade dos próprios pensamentos” (ASHTON:1972, pág.27). ” Quantas vezes Picasso falou-me que tendo a intenção de pintar um ramo de flores , por exemplo, ele pintou um violão ou qualquer outra coisa!...” (ASHTON:1972, pág. 28). “Quando você trabalha você não sabe o que está vai resultar disso. Não é indecisão, o fato é que as coisas mudam enquanto você está trabalhando.”(ASHTON:1972, pág.30)

O artista não tem um objetivo e/ou hipótese a ser trabalhada mas instaura um processo **o qual estabelece em seu próprio desdobramento** - enquanto imagem visual- um caminho e um núcleo poético. Eduardo Sued comenta: “A obra de arte é intraduzível. O poeta francês Paul Éluard dizia que os artistas faziam novos olhos e os críticos, lunetas.esse desvendar,... , é sombra de um espetáculo íntimo de algo *já acontecido*.O *acontecer* da obra é de responsabilidade do artista.”(SUED:1998, pág. 40)

O trabalho em Artes Visuais é *aísthesis*² e constitui-se através da instauração de um núcleo de desdobramento de imagens as quais se referenciam umas nas outras como *poiesis*³ visual. Os artistas afirmam que esta se constitui de forma aberta.

A estética moderna afirma o mesmo que os artistas. Diz Luigi Pareyson, “o procedimento da arte é um puro tentar: um tentar que não se apóia senão em si mesmo e no resultado que se espera obter”. (PAREYSON:1993, pág.69)

Pareyson, também afirma que **a arte e o artista instauram sua própria regra**. A arte é criação - cria algo que antes não estava segundo suas próprias leis. A noção da "legalidade interna" da obra de arte de Pareyson é esclarecedora neste sentido:

Na Arte a lei geral é a regra da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte *não há outra lei senão a regra individual da obra*: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo;... Podemos concluir que a lei universal da arte é que na arte não há outra lei senão a regra individual. Isto quer dizer que a obra é lei daquela mesma atividade de que é produto; que ela governa e rege aquelas mesmas operações das quais resultará; em suma, que a única lei da arte é o critério do êxito... . Em arte,..., a obra triunfa ...porque resulta tal como ela própria queria ser, porque foi feita do único modo como se deixava fazer , porque realiza aquela especial adequação de si consigo, que caracteriza o puro êxito: contingente na sua existência mas necessária na sua legalidade; desejada na sua realidade pelo autor, mas, na sua interna coerência, por si mesma(PAREYSON:1989,pág. 139)

A estética mais propriamente Moderna reivindica, pois, a autonomia da obra de arte, vista como criação de algo que não havia antes, colocando-se no mundo como algo novo, que é regido por suas próprias regras:

“... a concentração da atenção na obra de arte como coisa independente, artefato de padrões e funções próprias, e não instrumento fabricado no intuito de favorecer propósitos que poderiam ser igualmente favorecidos por outros meios. ... a excelência de qualquer obra de

arte como arte se avalia em função da sua adequabilidade (sic) à contemplação estética. ...a arte é autônoma: não se avalia por padrões externos aplicáveis alhures, senão por padrões que lhe são próprios. (OSBORNE:1993 págs. 247, 248)

Se Kant apreendeu o papel da percepção dos sentidos na experiência estética, reivindicando para a arte o papel de imitar a natureza através da noção do belo - separou-a da crítica da razão pura, instituindo seu campo como crítica do gosto:

"Belo é o que agrada independentemente de um conceito", (OSBORNE: 1993, pág. 161). "Extremou também a experiência estética, como modo de percepção direta, de todas as formas de pensamento conceptual" (OSBORNE: 1993, pág. 158), onde "o juízo estético é o prazer imediato proporcionado pela percepção do objeto ... não havendo possibilidade de prova que possa coagir o juízo sobre o gosto de quem quer que seja". ... "É perder tempo procurar um princípio de gosto que ministre um critério universal do belo através de conceitos definidos". (OSBORNE: 1993, pág. 160)." "Todavia, manteve o deleite da arte como subalterno ao deleite e juízo intelectual. O Belo é resultado da satisfação sensual diante de um objeto que o instaura perante um sujeito que faz dele um julgamento de gosto" (OSBORNE: 1993, pág.162)

A Fenomenologia de Merleau-Ponty e a Psicologia de Rudolf Arnheim fizeram a crítica desta posição: o intelecto a percepção não são separados mas entranhados na carne e não havendo mais a possibilidade da separação idealista entre razão e sentidos. A arte instaura sentido, ver é uma maneira de pensar: o olho é espírito. Vejamos, através da análise de Alberto Tassinari em ensaio sobre o texto de Merleau-Ponty:

"No prefácio de *Fenomenologia da percepção*, a principal obra de Merleau-Ponty, a percepção é compreendida como "acesso á verdade". Esta, no entanto, não nos dá nunca o acabado. ... também certeza de que aquilo que nos aparece ao mesmo tempo nos escapa". O que Cézanne percebe? não apenas as coisas, mas o movimento de percepção às coisas. (TASSINARI in O Olho e o Espírito: 2004, págs. 145,146)

Merleau-Ponty não pensa a percepção como o racionalismo ou o empirismo:

"... já que o primeiro emite juízos sobre o percebido sem se dar conta de que a percepção lhe abriu o caminho no qual se precipita. O segundo decompõe o percebido em partes menores do que aquelas que vemos e também sem se dar conta de que retalha aquilo a que a percepção lhe deu acesso. No que percebe já encontraria a expressão que ainda lhe cabe expressar no quadro (TASSINARI in O Olho e o Espírito:2004, págs. 146, 147)

Nas palavras de Merleau-Ponty ⁴:" O mundo é antes de tudo análise a qual posso fazer dele e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que relegassem as sensações, portanto dos aspectos perceptivos do objeto, pois ambos são produtos da análise e não devem ser realizados sem ela." (MERLEAU-PONTY: 1945, pág. IV). Não à toa o trabalho de arte em sua

relação com a “sensação” e a percepção (e também para John Dewey e sua apologia da experiência) terá para ele um caráter de exemplaridade enquanto possibilidade de compreensão do movimento de acesso ao conhecimento.

Rudolf Arnheim também vê a percepção como não separada da atividade intelectual - sob o ponto de vista da Psicologia da arte não à toa denominando um de seus livros como *Pensamento Visual*, ou o capítulo *A inteligência da percepção visual- a percepção é conhecimento*⁵. Diz ele:

“Eu preciso estender o significado dos termos “cognitivo” e conhecimento” para incluir a percepção. ... Similarmente, não vejo possibilidade de separar a palavra “pensamento” daquilo que acontece na percepção. Nenhum processo de pensamento parece existir o qual não possa ser tratado para operar a, pelo menos em princípio, através da percepção. A percepção visual é pensamento visual.” (ARNHEIM:1969, págs. 13, 14)

Se a constituição de uma imagem é em si e de *per se*, conhecimento, e a razão não prescinde dos sentidos e vice-versa, também temos, desde o Modernismo – com Duchamp- a reivindicação da arte como ato intelectual de juízo; este questionará a obra de arte como atividade estética (apreensão pelas sensações), ou no mínimo como estética formalista⁶. A arte passa a discutir o que é arte. Thierry de Duve ressalta a passagem do “isto é belo” para o “isto é arte”. O “isto é belo” é uma afirmação decorrente da faculdade de juízo de gosto de Kant. O crítico considera que as obras de Duchamp impossibilitam a noção de juízo de gosto no sentido kantiano, instaurando um julgamento universal:

“... a afirmação “isto é arte”, por meio da qual um *readymade* tanto é produzido como trabalho de arte quanto julgado como tal deve ser entendido como um julgamento estético reflexivo com reivindicação de universalidade no estrito sentido kantiano. (DE DUVE, 1998, p. 146).Convicção não é a base para julgamentos, mas um resultado reflexivo do pensamento. E não posso listar aqui todos os trabalhos da modernidade que pessoalmente considero convincentes; mas, com certeza, o urinol de Duchamp está entre eles. Seu valor exemplar é mais do que estético; é simbolicamente ético, como deveria ser. É também teórico, o que me leva a afirmar minha última convicção, que não posso provar, mas que está tão próxima de Kant quanto da ciência contemporânea. (DE DUVE, 1998, pág. 149)

Duchamp também discute o contexto da obra de arte e a retira de um espaço autônomo instaurando-a num campo mais amplo, o do espaço institucional concreto da Arte - como *uma relação ou, em relação ao campo da arte* – ou seja, instaurado um nexos de problemas. Anne Cauquelin considerando os *readymades*, sublinha: “Em relação a obra, ela pode então

ser qualquer coisa, mas numa hora determinada. O valor mudou de lugar: está agora relacionado ao lugar e ao tempo, desertou o próprio objeto” (CAUQUELIN: 2005, pág. 94) .

Decorrentes destas questões, entre outras, boa parte da arte contemporânea se interessa pela circulação da obra e pelos nexos instaurados por ela, já que instalada em espaços concretos e em relação a um expectador. Ou ainda, por um problema proposto pela obra mais do que propriamente pela obra.

A arte contemporânea exige um espectador disposto a envolver-se com a obra - relacionando-se com ela de maneira ativa, lançando-se à experiência da obra, afinal, instalações pressupõem um expectador. *Arte como experiência*, nos apontava John Dewey desde 1934. Podemos dizer que para Dewey a arte a arte só tem sentido quando percebida, é verbo e um ato – o de ser experimentada.

Desde Foucault e Borges a representação e sua possibilidade de “verdade” são problemáticas ou, no mínimo, embaralhadas; segundo Fredric Jameson, atravessamos um momento “ de virada da linguagem”, em que a consciência da muralha do significante/significado torna-se relevante. Afinal, desde Heisenberg a Ciência mesma sabe que sua ação interfere no observado, impossibilitando um resultado certo, mas provável. Talvez a arte contemporânea oscile, hoje, entre arte como experiência e o questionamento do valor de verdade, trazendo a tona a onipresença da Imagem.

Método:

Após o acima exposto, a noção de *um método* em um campo tão vasto é questionável, e sua aplicação mesma em Artes Visuais, idem, já que a noção de verdade e verdade única é problemática *a priori*; talvez possamos nos ancorar em algumas proposições provisórias, considerando algo como um “método aberto”, notadamente a partir de Pareyson e na noção de heurística, bem levantada por Lurdi Blauth:

Pareyson reivindica uma “concepção mais aderente à experiência artística”, com o que concordamos:

Os artistas encontram a forma enquanto executam, isto é, só escrevendo, ou pintando,..., delineiam a imagem e mesmo quando, sob o prepotente estímulo da inspiração, parece-lhes que o que fazem é só transformar em sinais físicos uma imagem impetuosamente formada na sua fantasia, na realidade põem-na à prova, com a própria extrinsecação (sic), que desse modo afirma-se como inseparável da

concepção. Esta *contemporaneidade de invenção e execução* cria uma contínua incerteza e precariedade,... porque até o último momento o mínimo desvio pode comprometer o êxito.” “...uma concepção mais aderente à experiência artística, capaz de explicar, ao mesmo tempo, a *incerteza* que torna precário o processo de formação até o momento do sucesso e a *orientação* que o dirige desde dentro, endereçando-o para o êxito.” (PAREYSON:1980, pág. 141)

E analisa, coincidindo com as considerações dos artistas:

“...esta a condição do processo artístico, guiado por uma espécie de antecipação e de pressentimento do êxito, pelo qual a própria obra age antes ainda de existir: se é verdade que a forma existe somente quando o processo está acabado, como resultado de uma atividade que a inventa no próprio ato que a executa, é também verdade que a forma age como formante, antes ainda de existir como formada, oferecendo-se à adivinhação do artista e, por isso, solicitando seus eficazes presságios e dirigindo as suas operações. Com base nesta dialética de forma formante e forma formada a obra de arte tem a misteriosa prerrogativa de ser lei e resultado de sua formação, isto é, de existir como um processo estimulado, promovido e dirigido por ela.” (PAREYSON:1980, pág. 142)

Esta descrição de Pareyson do desdobramento próprio das Artes Visuais afasta a noção de uma metodologia com hipótese e projeto definidos *a priori* e nos permite instaurar o processo artístico na Universidade de acordo com sua *própria regra e sua própria lei*, já que auto-instituente.

Lurdi Blauth⁷ bem lembrou do método da heurística⁸ ou de sua similaridade com o desdobramento intrínseco da obra de arte:

“... o processo de criação artística se articula a partir de uma dimensão heurística, propiciando a abertura para possíveis desvios, para que sejam redimensionados e incorporados ao trabalho, como nos aponta de Didi-Huberman⁹... Ela coloca no trabalho artístico essa dimensão que qualifiquei de heurística, onde as manipulações materiais e processuais aparecem como tantas hipóteses, o que a definição epistemológica de heurística designa na expressão *working hypothesis*.”

Também o exposto neste artigo dificulta qualquer noção de arte como atividade “prática” e o texto como “teoria” reivindicando melhor compreensão do estatuto da arte e porque não, da dimensão da teoria e do papel dos sentidos e da percepção em uma discussão mais significativa dentro da Universidade. Nesse contexto, creio ser a noção de metodologia de pesquisa em Artes Visuais - ainda hoje - uma questão aberta e em debate. A meu ver, assim deve ser apresentada ao aluno, como campo de possibilidades.

Bibliografia:

- ARNHEIM, Rudolf. *Visual thinking*. Berkeley, University of California Press, 1969
- ASHTON, Dore. *Picasso on Art, a selection of views*. Nova Iorque, Viking Press, 1972
- BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. POA: Editora UFRFS, 2002

CAMARGO, Iberê; MASSI, Augusto. *Gaveta de guardados*. São Paulo, Edusp, 1998

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia-1, Dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002

DE DUVE, Thierry. *Kant depois de Duchamp*. In Revista do Mestrado em História da Arte. nº 5. EBA/UFRJ, 1998

DEWEY, John. *L'Arte comme esperienza*. Florença, La Nuova Italia, 1991

DIDI-HUBERMAN. *L'empreinte*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1997

GOMBRICH, E.H. *Norma e forma*. São Paulo, Martins Fontes, 1990

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo, Cosac&Naify, 2004

_____. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard, 1945

PAREYSON, Luigi. *Estética – Teoria da formatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993

_____. *Problemas de Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

PAZ, Otávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982

SUED, Eduardo. *Eduardo Sued, Entrevista a Lúcia Carneiro e Ileana Pradilla*. Rio de Janeiro, Lacerda Editores/Centro de Arte Hélio Oiticica, 1998

OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte*. São Paulo, Editora Cultrix, s.d.

TASSINARI, Alberto. *Quatro esboços de leitura*, in *O olho e o espírito*. São Paulo, Cosac&Naify, 2004

Sites:

BLAUTH, Lurdi. *Pesquisa em arte: Acasos e permanências entre inversões de um processo gráfico* in http://www.iconica.com.br/arteacaso/artigos/lurdi_blauth.html

LACAN, Jacques, appud Editorial sobre *Questões da Ciência*. Revista da APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, n. 143, janeiro 2006 in <http://www.apoa.com.br/download/correio143.pdf?PHPSESSID=28a9b0651f6da89bc91ae7209b6835>

HEURÍSTICA: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Heur%C3%ADstica>:

Notas:

-
- ¹ No livro *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas* de 2002. Vide bibliografia.
- ² “Percepção pelos sentidos, sensação; percepção pela inteligência, sensibilidade ou o conhecimento sensível sensorial”, in Glossário de termos gregos (CHAUÍ: 2002, pág. 493)
- ³ A palavra *Poiesis* é derivada etimologicamente do grego *ποιέω*, que significa “fazer”. Segundo Chauí, no mesmo Glossário: “fabricar, fabricação”.
- ⁴ Tradução da autora do artigo.
- ⁵ Idem à nota acima, incluindo as citações.
- ⁶ Embora haja apreciação estética no urinol segundo de Duve ou Anne Cauquelin “ele dá um valor estético para o objeto, por menos estético que ele seja” (CAUQUELIN, 2005, pág. 94).
- ⁷ No texto *Pesquisa em arte: Acasos e permanências entre inversões de um processo gráfico* (vide sites).
- ⁸ A título de ilustração in <http://pt.wikipedia.org/wiki/Heur%C3%ADstica>: A *heurística* (do grego *επιείστω*, *heurísko*, literalmente “descubro” ou “acho”) é uma parte da *epistemologia* e do *método científico*.
- ⁹ Citação da autora (DIDI-HUBERMAN:1997, pág. 91).

O discurso no ensino de artes visuais
VIANNA, R. S.
USP

Resumo

Este trabalho tem como foco o discurso utilizado nas atividades educativas de leitura e apreciação de imagens e objetos. Com base em uma ferramenta sociocultural originalmente desenvolvida para o ensino de ciências, definimos quatro categorias de discurso. Estas categorias se articulam em torno de duas dimensões: uma se refere à alternância dos turnos de fala, enquanto a outra busca identificar se o professor adota uma postura de autoridade ou se leva em conta as idéias apresentadas pelos estudantes. Tendo em vista que questões de autoridade no campo da arte envolvem muita controvérsia, buscamos identificar como diferentes metodologias de ensino se posicionam em relação ao papel do professor como autoridade e que implicações isso tem no discurso do ensino de artes visuais.

Diferente do ensino de línguas, de ciências e de matemática, o ensino de artes visuais ainda não desenvolveu uma tradição em pesquisa no campo do discurso e aprendizagem. No entanto, há algum tempo estudiosos da área têm tratado do assunto. Em um artigo publicado em 1977, intitulado *Conversa sobre Arte (Talk about Art)*, David Perkins defende que o diálogo constitui um instrumento fundamental na nossa percepção e entendimento da arte. Segundo o autor, a linguagem verbal oferece vocabulário suficiente, alcance, sutileza e expressão para conversas significativas sobre arte. Mas se as possibilidades do diálogo sugerem otimismo, a prática não. Na sua avaliação, a conversa sobre arte é freqüentemente ruim e professores e estudiosos não fazem muita coisa para mudar esta situação.

No artigo *Linguagem na Arte e Arte na Linguagem (Language in Art and Art in Language)*, publicado em 1998, Andrew Stibbs discute o destaque conferido à linguagem no Currículo Nacional britânico, o qual define como objetivo do ensino de arte e *design* o desenvolvimento de uma série de habilidades verbais, como descrever, comparar, justificar preferências, etc. Para o autor, trazer o discurso para o foco de atenção é muito positivo, pois só assim ele deixa de funcionar de modo insidioso, como um fenômeno naturalizado e neutro, desprovido de ideologia e valores. Ambos os autores - David Perkins, há quase trinta anos atrás, e Andrew Stibbs há mais de dez - defendem que tomar a linguagem como objeto de estudo e reflexão constitui um passo fundamental para aperfeiçoar o ensino de artes visuais.

Alinhado com esta preocupação, este trabalho tem como foco o discurso

Criada por Eduardo Mortimer e Phill Scott (2002, 2003) com base na teoria sociocultural, a ferramenta tem como foco o processo de construção de significados através do diálogo na sala de aula. Dos cinco aspectos integrados que compõem a ferramenta, exploramos aqui somente a abordagem comunicativa. Este é um aspecto central da ferramenta, pois fornece uma perspectiva sobre o modo como o professor trabalha com seus estudantes para desenvolver os conteúdos da aula.

1. Categorias do discurso

A abordagem comunicativa da ferramenta contempla duas dimensões que, combinadas, formam quatro categorias de discurso. Uma dimensão trata da alternância entre os turnos da fala e envolve a distinção entre discurso “interativo” (que ocorre com a participação de mais de uma pessoa) e discurso “não-interativo” (que acontece quando uma única pessoa domina a conversação – por exemplo, em uma aula expositiva ou em uma palestra).

A outra dimensão da abordagem comunicativa observa se o professor leva em consideração as idéias apresentadas pelos estudantes e envolve a distinção entre discurso “de autoridade” e discurso “dialógico”. Ressalvando que todo enunciado, pela sua própria natureza, tem uma dimensão dialógica, Eduardo Mortimer e Phil Scott (2004:122) definem discurso “de autoridade” como aquele em que o *propósito* do professor é focar a completa atenção dos estudantes em apenas *um* significado. Como regra geral, esse significado corresponde ao discurso científico escolar que está sendo construído. Nas artes, a dimensão de autoridade envolve questões mais complexas do que no campo científico. Tanto assim, que parece pouco provável ouvir afirmações como as que se seguem de um professor de ciências na sala de aulaⁱⁱ:

Tenta! Se errar não tem problema nenhum... Não tem problema errar, não errar... Nem tem isso de certo e errado, não! (Professora da Organização 1)

O que é legal é quem colocou defender, né? Porque daí a gente pode argumentar, senão a gente vai ficar no chute aqui. Fica “é... não... sim...” Alguém quer defender essa idéia? (Professora da Organização 2)

Tem que investigar, cada um vai ter a sua leitura. Não tem uma... ele não deixou nenhuma anotação a esse respeito. É mais identificar a obra e ir fazendo essa leitura, dentro dessa obra o que isso pode significar, mesmo. Agora, não tem essa explicação fechada. (Educadora do Museu 1)

As falas anteriores apontam para duas questões caras ao contexto contemporâneo: o papel ativo do leitor na construção do significado e a possibilidade de múltiplas interpretações de um texto. Para Michael Parsons (2001:8), o fato de haver diferentes contextos que podem ser relevantes para um trabalho de arte implica um espaço considerável para diferentes e bem fundadas interpretações, e elas não se excluem necessariamente umas às outras. Esta visão se reflete em metodologias de leitura e apreciação de imagens e objetos que privilegiam a construção de significados com base nos conhecimentos e experiências dos estudantes. Entretanto, há quem defenda a necessidade de o professor de artes visuais assumir uma postura de autoridade para introduzir conhecimentos do campo da arte.

A análise dos dados coletados na pesquisa indica a presença das quatro categorias de discurso propostas pela ferramenta, inclusive as que se referem ao discurso “de autoridade”. Segue a transcrição das definições de cada categoria de discurso (Mortimer e Scott, 2002:288), com exemplos retirados do material gravado nas aulas e nas visitas guiadas.

Interativo/dialógico: “professor e estudantes exploram idéias, formulam perguntas autênticas e oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista”. No trecho a seguir, a professora e os estudantes da Organização 1 discutem que aspectos de uma imagem correspondem às características da obra de Tarsila do Amaral.

PROFESSORA: Por que você acha que é Tarsila?

RODRIGO: Sei lá! Acho que tem uma identidade, sei lá!

CECÍLIA: Porque ela gosta de desenhar negros

PROFESSORA: Porque ela gosta de desenhar negros. É, pode ser uma referência.

ESTUDANTE: ()

FÁBIO: Não, o estilo, o traço dela é diferente.

PROFESSORA: Ah?

FÁBIO: O estilo dela é diferente.

PROFESSORA: O estilo dela é diferente? Por quê? O que é estilo diferente, Fábio?

FÁBIO: O estilo tem a ver com a identidade, não é? Só que na arte...

DENISE: O dela é mais infantil.

PROFESSORA: Mas o que você classifica - o dela é mais o que, Denise? Infantil?

FÁBIO: Não é muito detalhista, assim, não.

DENISE: É, tipo...

PROFESSORA: A pintura dela não é muito detalhista.

DENISE: É, fugindo assim do realismo...

PROFESSORA: Ah! E quando foge do realismo é infantil?

Não-interativo/dialógico: “o professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças”. No exemplo que se segue, o professor da Organização 3 constrói uma interpretação sobre *Terra em Transe* com base em declarações feitas por Glauber Rocha. Ao mesmo tempo em que apresenta o ponto de vista do diretor do filme, enfatiza que outras leituras são possíveis e que os estudantes podem discordar dessa perspectiva.

PROFESSOR: (...) eu não tô dizendo que eu concordo com o Glauber, que ele tá certo. Eu tô dizendo que era isso, o ponto dele era esse. Vocês podem também contra-atacar e dizer não, mas peraí... Então, essa cena toda é um pouco pra mostrar isso, que o povo seria despolitizado. Porque no fundo, no fundo, o que o Glauber tá propondo com esse filme é a luta armada, né. Ele fica o tempo todo falando da morte. Aí, ele fala: “minha morte não como temor mas como *fé*” (...)

Interativo/de autoridade: “o professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma seqüência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico”. No trecho a seguir, dois educadores do Museu 2 encadeiam uma série de perguntas sobre a função e as regras de comportamento do museu. Eles controlam quem pode ou não responder e, nas duas últimas perguntas, nomeiam os jovens que já tinham feito uma visita e, portanto, estavam aptos a dar as respostas que serviam aos seus propósitos.

EDUCADORA: Pensando nisso, de quem será que é o museu? Quem é dono disso daqui? O Eduardo não pode responder!

EDUCADOR: O Eduardo, a Andréia... Quem veio da outra vez também já sabe.

EDUCADORA: Quem que manda aqui no pedaço?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: Isso! É a gente! Então, por que eu não posso levar pra casa? Se é meu também?

ESTUDANTE: É pra todo mundo.

EDUCADORA: É pra todo mundo. Se não, você também não vai poder ver. É seu também, né? Tem que ficar num lugar comum. E é por isso - aí o Eduardo e a Andréia podem ajudar - e é por isso que a gente tem que preservar e não pode tocar. Não é, Eduardo? Por quê?

EDUARDO: Porque senão pode danificar.

EDUCADORA: *Danificar, manchar ou quebrar, né? A gente que já é mais jovem e adulto não tanto, mas as crianças, né? Vêm aqui, tropeçam numa obra ou... põem um chiclete lá na obra, qualquer coisa... E aí vai pra onde, Eduardo?*

EDUARDO: Vai... restaurar.

EDUCADORA: Vai pro restauro. A gente fala que é o hospital das obras, né? (...)

Não-interativo/de autoridade: “professor apresenta um ponto de vista específico”. No exemplo que se segue, a educadora do Museu 1 dá uma explicação técnica sobre o processo de produção do artista, sem interagir com os estudantes.

EDUCADORA: O que que é esse processo do artista? Ele começa com aquela idéia inicial cheia do conteúdo que tá... que ele sente necessidade de elaborar na obra. Então, ele vai colocar todos os elementos principais, que ele seleciona. Só que ele percebe que, se ele quer dar a idéia de uma família mais pobre, ele tem que simplificar algumas coisas. Ele vai selecionando o que ele prefere, né? Que a obra final fique parecendo mais com o que? Aí ele vai tirando ou pondo. Nesse caso, ele tirou, simplificando o vaso, mas agregou incluindo uma janela, né? Então, a gente percebe que esse vai acabar se aproximando um pouco mais desses elementos aqui. Olha só que *simples* que é esse desenho... Depois desse desenho simples, ele chega nessa obra final muito mais elaborada, né? Com *luz*, *sombra*, *perspectiva* e tudo mais.

2. Variação nas categorias do discurso

Segundo Eduardo Mortimer e Phil Scott, “em *qualquer* seqüência de ensino é *aconselhável* que haja variações nas classes de abordagem comunicativa, cobrindo tanto a dimensão dialógica/de autoridade como a interativa/não-interativa” (2002:303, grifos dos autores). Uma premissa básica desse argumento é que o processo de entendimento é dialógico por natureza. Para entender a enunciação de outra pessoa, precisamos nos orientar em relação a ela, usando nossas próprias palavras para responder às novas idéias. Quanto maior o número e o peso das nossas palavras, mais profundo e substancial será o nosso entendimento. Portanto, para que os estudantes possam tornar suas as novas idéias, apropriando-se da linguagem científica, eles precisam engajar-se em atividades dialógicas. Isso pode acontecer de forma interativa (por exemplo, discutindo idéias com seus colegas em

pequenos grupos) ou não-interativa (como escutar uma interação dialógica entre o professor e a classe).

Ao mesmo tempo em que reconhecem o papel fundamental das atividades dialógicas para que os estudantes produzam significados, Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:106) defendem que cabe ao professor a responsabilidade por introduzir os conhecimentos científicos, já que os estudantes não vão descobrir os conceitos-chaves da linguagem social da ciência por eles mesmos. Em algum momento dentro da *performance* de ensinar e aprender deve haver uma introdução de autoridade dos pontos de vista científicos. Afinal, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade. Os autores concluem que sempre haverá uma tensão entre o discurso dialógico e de autoridade. Sendo assim, um ponto-chave para o professor de ciências é conseguir um equilíbrio efetivo entre esses dois pólos.

E no ensino de artes visuais? Será que a alternância de categorias de discurso é também necessária para promover o aprendizado? Essa questão traz de volta o problema da autoridade no campo da arte, colocada em xeque no contexto contemporâneo. Examinando a bibliografia, veremos que existem basicamente duas posturas a esse respeito.

De um lado, encontramos um conjunto de metodologias centradas na visão do estudante ou do não-iniciado no campo da arte. Os defensores mais radicais desta posição consideram a interferência de um experto desnecessária, ou até mesmo prejudicial. Rod Taylor (1989:38), por exemplo, afirma que os professores não precisam ter uma formação especializada no campo da crítica de arte para usar seu roteiro. John Bowden (1989:83) recomenda ao professor que se abstenha de comentar a obra em estudo, porque saber a perspectiva de um experto tende a inibir os iniciantes a se expressar. No método criado por Philip Yenawine (1998) e Abigail Housen, o professor só deve responder perguntas em último caso, nunca deve indicar se alguma resposta é certa ou errada e jamais deve assumir o papel do experto.

Para um segundo grupo de estudiosos, é fundamental haver um equilíbrio entre o papel do iniciante e o papel do experto no processo de ensino-aprendizagem. Leslie Cunliffe (1996), George Geahigan (1998), Teresinha Franz (2005) e Cheryl Meszaros (2007) são alguns dos autores que questionam a possibilidade de construir interpretações significativas com base

somente na intuição e na imaginação. Eles afirmam que, se por um lado, um iniciante é capaz de ver e entender muita coisa com base em sua experiência de vida, por outro lado, há modos de compreender as artes visuais que provavelmente vão permanecer fora do seu alcance, a menos que ele adquira certos tipos de conhecimento e habilidades. Para estes autores, a intervenção de um experto generoso e articulado é essencial no processo de ensinar e aprender a ver imagens e objetos.

As duas posições apontam usos diferentes das categorias do discurso. Nas metodologias que privilegiam o ponto de vista do não iniciante, o padrão de discurso não varia. Como o objetivo do professor é incentivar os estudantes a expressar seus pontos de vista, ele provavelmente não utiliza o discurso de autoridade, nem faz intervenções não-interativas. Portanto, o uso fica limitado ao discurso interativo-dialógico. Já o segundo grupo de metodologias, que defende um equilíbrio entre o papel do iniciante e do professor, requer uma variação no tipo de discurso utilizado. Para conhecer a visão dos estudantes, o professor precisa utilizar um discurso interativo-dialógico. Para apresentar os conhecimentos do campo da arte, ele precisa assumir uma postura de autoridade, o que pode ser feito com um discurso interativo ou não-interativo.

A correspondência entre diferentes metodologias do ensino de artes visuais e as categorias de discurso propostos por uma ferramenta originalmente desenvolvida para o ensino de ciências indica que o diálogo entre estes dois campos da educação pode ser proveitoso. Tanto para os educadores como para os estudiosos do ensino de artes visuais, a ferramenta pode ser um instrumento útil para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na leitura e apreciação de imagens e objetos, contribuindo para melhorar a conversa sobre arte na sala de aula e nas visitas orientadas em museus e centros culturais.

ⁱ Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado “Ensinar e aprender a ver”, realizada com bolsa de doutorado da FAPESP e apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2009.

ⁱⁱ A transcrição das falas conservou expressões típicas da linguagem oral, como “cê” em vez de “você” e “né” em vez de “não é”. Palavras em itálico indicam ênfase e parênteses vazios indicam trechos onde a conversa não ficou clara. Os nomes dos estudantes foram trocados.

Referências

- BOWDEN, John. Talking about Artworks: the Verbal Dilemma. In: THISTLEWOOD, D. (ed.) **Critical and contextual studies in art and design education**. Harlow: Longman, 1989, Chapter 7, p.82-87.
- CUNLIFFE, Leslie. (1996). Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth. **Journal of Art & Design Education**. Vol.15, No.3, 1996, p.309-326.
- FRANZ, Teresinha Sueli. Diferença entre iniciantes e especialistas na educação para a compreensão crítica das Artes Visuais. In: MAROSTEGA, S.; NUNES, A L R (Orgs.). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Vol.2, Goiânia: ANPAP, Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais/UFG, 2005.
- GEAHIGAN, George. From procedures, to principles, and beyond: Implementing critical inquiry in the classroom. **Studies in Art Education**, Vol.39, N4, 1998, p.293-308.
- MESZAROS, Cheryl. Interpretation and the hermeneutic turn. **engage** 20, Summer 2007, p.17-22.
- MORT, Eduardo; SCOTT, Phil. **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2003.
- _____. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, v7 (3), 2002, p.283-306. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a4.htm> Acesso em: 7 jun. 2004.
- PARSONS, Michael. Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual. In: **A compreensão e o prazer da arte**, São Paulo, 25 a 28 ago. 1998. Disponível em: <http://sesc.uol.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm> Acesso: 11 jul. 2001, 10p.
- PERKINS, David. Talk about Art. **Journal of Aesthetic Education**, vol.11, No.2, Special Issue: Research and Development in Aesthetic Education. April 1977, pp.87-116.
- STIBBS, Andrew. Language in art and art in language. **Journal of Art & Design Education** 17 (1), 1998, p. 201-209.
- TAYLOR, Rod. Critical Studies in Art and Design Education: Passing Fashion or the Missing Element? In: Thistlewood, David. (Ed.). **Critical studies in art and design education**. Harlow: Longman House, 1989, pp.27 – 41.
- VIANNA, Rachel de Sousa. **Ensinar e aprender a ver**. Tese de doutorado não publicada. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- YENAWINE, Philip. (1998). Visual Art and Student-Centered Discussions. **Theory into Practice**, vol. 37, No. 4, Autumn 1998, The Ohio State University, p.314-321.

O ensino de Arte na escola: interfaces com as artistas locais

La educación artística en la escuela: la interfaz con los artistas locales

BARROS, N.B

Acadêmica do curso de Especialização em Artes Visuais/EBA/UFMG

ANJOS, C.R

Professora orientadora do Curso de Especialização em Artes Visuais/EBA/UFMG

Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG - Brasil

RESUMO

O texto “O ensino de Arte na escola: interfaces com as artistas locais” é parte da monografia que será apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Visuais/EAD realizado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2009. A investigação teve como objetivo identificar, descrever e compreender como se dá a aproximação da produção artística local com o ensino da Arte, especificamente, com os alunos do nono ano de uma escola da rede estadual de educação da cidade de Araçuaí, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96 e da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais. Buscou, assim, aprofundar o entendimento da escola quanto à inserção do trabalho das artistas locais nas práticas cotidianas da mesma. A metodologia usada foi o estudo de caso, no qual foram feitas observações das práticas cotidianas de ensino da Arte, bem como entrevistas semi-estruturadas com duas artistas, com estudantes e com o professor de Arte. Os resultados da pesquisa evidenciam que a escola tem avançado muito lentamente nessa concepção, principalmente no que se refere apropriação da produção artística local como conteúdo de estudo da disciplina.

RESUMEN

El texto "La educación artística en la escuela: la interfaz con los artistas locales, es parte de la monografía se presentará a la Post-graduado de la Escuela de Artes Visuales / EAD llevada a cabo por la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais en agosto de 2009. La investigación tuvo como objetivo identificar, describir y comprender cómo el enfoque de la producción artística local con la educación de arte, específicamente con los estudiantes de noveno grado en una escuela en el sistema estatal de educación en la ciudad de Araçuaí de las definiciones, los supuestos y las indicaciones pedagógicas presentes en LDBEN 9394/96 y la estructura propuesta para el Estado de Minas Gerais. Buscamos tanto, profundizar en la comprensión de la escuela y la inserción de la obra de los artistas locales en las prácticas cotidianas de la misma. La metodología utilizada fue un estudio de caso en el que se realizaron observaciones de las prácticas cotidianas de la enseñanza del arte, así como entrevistas semi-estructuradas con los dos artistas, con los estudiantes y el profesor de Arte. Los resultados del estudio muestran que la escuela se ha movido muy lentamente en este punto de vista, especialmente con respecto a la propiedad de la producción artística y el estudio de contenido local de la disciplina.

Palavras-chave: arte, educação, ensino e cultura.

Palabras-claves: arte, educación, educación y cultura.

Este artigo consiste de reflexões que foram se constituindo ao longo da nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, durante o curso de Pós-graduação em Ensino de Artes Visuais, modalidade a Distância, realizado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, especialmente da primeira autora com o ensino de arte e que nos estimularam a buscar uma compreensão mais situada deste campo de conhecimento numa escola da rede estadual da cidade de Araçuaí- MG.

Algumas indagações serviram de ponto de partida: as práticas pedagógicas, especificamente, o ensino de Arte está dialogando com a produção artística local? Por que a escola não utiliza como material didático a produção artística local? Por que os estudantes não conhecem a produção artística da região onde vivem? Como está o ensino de Arte na Escola Estadual Dom José de Haas a partir da LDBEN 9394/96? Em que a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais está contribuindo para o ensino da arte?

Para problematizar e responder a essas questões foram revistas as várias e permanentes discussões acerca do ensino da arte no Brasil e, principalmente, na Rede estadual de ensino de Minas Gerais a LDBEN 9394/96 é, sem dúvida, um marco significativo na História da Arte/Educação e, mais especificamente, no ensino da arte, porque estabelece tal disciplina como componente obrigatório da educação básica. Da mesma forma a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais/Arte/ 2006 porque considera a arte como uma área de conhecimento com especificidades e elementos próprios em sua constituição.

A necessária delimitação de um problema de investigação nos levou a um recorte desse ensino da arte numa escola da rede estadual de ensino/MG/Araçuaí.

Teve como objetivo compreender como se dá a aproximação da cultura local, especificamente o artesanato, com o ensino de Arte na Escola Estadual Dom José de Haas, bem como com os estudantes da referida escola. Especificamente, o tipo de apropriação que os professores de Arte têm da arte local, em especial o artesanato, como área do conhecimento na formação estética e crítica dos alunos; como os estudantes desenvolvem suas habilidades artísticas e como as relacionam com as produções dos artistas locais, bem como as produções de seus colegas e seus respectivos interesses em conhecer a história de vida dos artesãos da região e a valorização do artesanato do Vale do Jequitinhonha.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, configurando-se em um Estudo de Caso desenvolvido em uma escola de rede estadual de ensino, na cidade de Araçuaí. A escola escolhida foi a Escola Estadual Dom José de Haas por conter um alunado bastante diversificado, oriundo de áreas periféricas e da zona rural que convive com as mais variadas situações da vida cotidiana. As técnicas utilizadas foram: levantamento bibliográfico permanente, tomando como referência central Pimentel (1999) que favoreceu maior entendimento da relação professor/aluno no processo de ensinar e aprender arte, quando diz:

ensinar e aprender arte não é um processo de mão única. Depende da participação efetiva de professores e alunos. Ambos têm conhecimento e experiência no assunto e experiência de vida, isto é, aprendizagem institucional (1999, p. 41).

Além disso, entrevistas semi-estruturadas, observação sistemática do cotidiano da escola; observação participante; coleta de depoimentos orais e pesquisa documental junto ao acervo da Escola e de outras fontes.

Por conta da limitação de espaço, neste artigo privilegiamos os depoimentos das artistas locais, dos estudantes e do professor de Arte da escola pesquisada, em que pese o texto completo da pesquisa abranger outras atividades relativas a esta disciplina.

Desenvolvimento

Este estudo visou refletir sobre o significado sócio-cultural da Arte no contexto escolar, no sentido de ampliar a percepção, a imaginação e a capacidade de expressão dos estudantes da Escola Estadual Dom José de Haas e, também sobre a contribuição para o crescimento pessoal, experiência lúdica e humanizadora e, sobretudo, para a construção do conhecimento, interpretação, expressão artística e transformação da realidade.

Para isso, necessário se fez buscar elementos na expressividade da população da região, sobretudo, dos artistas e da produção artística. Para mais adiante, dialogarmos com o ensino de Arte na escola.

No Vale do Jequitinhonha, a cultura é manifestada de várias formas, por meio da música, teatro, festas religiosas, dentre outras. Porém, a manifestação cultural mais forte, que traduz com fidelidade a resistência e a luta de um povo é o barro e a madeira é possível sustentar a vida que está expressa no artesanato. É o berço de vários artesãos como Lira Marques, Zefa, Adão, D. Isabel, dentre outros, reconhecidos mundialmente.

Em depoimento, D. Lira e D. Zefa verbalizaram, entre outras, sobre suas produções, bem como de suas impressões sobre o ensino de Arte nas escolas de Araçuaí e o reconhecimento de seus trabalhos na região onde vivem e produzem.

A partir do depoimento D. Zefa, pudemos constatar que existe um preconceito muito grande em relação ao que o pobre e o negro, bem como em sua produção. Isso fica evidente na fala da artista, quando revela que

o que eu faço, as peças que crio, fossem produzidas por pessoas de posse, com certeza estariam numa condição bem melhor do que a minha e sua arte reconhecida e valorizada (Entrevista realizada em 26/04/2009).

Já no depoimento de D. Lira, ficou evidenciado que a sua arte é muito reconhecida pelas pessoas de fora, mas desvalorizada pelo povo de sua região, principalmente do seu município. Afirmou também que essa desvalorização está relacionada à falta de reconhecimento do seu trabalho, como arte.

No entanto, pudemos verificar que essas artistas são conhecidas e reconhecidas nacionalmente e, até mesmo, internacionalmente pela grandiosidade da sua arte. Embora não tenham atingido o reconhecimento por parte da comunidade local, elas atribuem aos educadores em geral a responsabilidade de fazer da escola um espaço de preservação da cultura, proporcionando aos estudantes o contato com as mais variadas manifestações culturais.

Sobre isso, percebemos que não existe, ainda, por parte das escolas, dos professores de Arte e, menos ainda, por parte de professores de outras áreas do currículo escolar, o conhecimento e reconhecimento enquanto expressão de um povo. Apesar das indicações da legislação em vigor, LDBEN 9394/96, e as proposições curriculares oficiais, PCN/Arte (1998), PCMG/Arte (2004) e o CBC/Arte (2005) para esse ensino, de forma a conhecer, considerar e interpretar as expressões artísticas regionais, nacionais e internacionais e a partir da reflexão, contextualização e do fazer artístico ampliar o repertório visual do estudante. Estas indicações, de acordo com nossa interpretação, estão presentes nos elementos de composição das obras de artes visuais – escultura, modelagem e pintura que fazem parte do Eixo Temático I “Conhecimento e expressão em Artes Visuais” do CBC (Conteúdo Básico Comum) em Arte do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos.

Na entrevista realizada com os estudantes da referida escola, percebemos um desconhecimento, de um modo geral, da vida e obra dos artistas de Araçuaí embora esses jovens reconheçam o valor da arte, pois sabem que com ela, eles se aproximam de saberes culturais, reconhecem suas raízes, além de desenvolver conhecimentos estéticos e artísticos, competências e habilidades como define as Proposições Curriculares do Estado de Minas Gerais/Arte:

arte é a oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos. O ensino de arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, apreciar e do fazer arte (2008, p.12).

No entanto, percebemos que esses alunos manifestaram interesses em conhecer as obras de Lira e Zefa, ou mesmo de outros artesãos locais, e mais, que essas obras sejam tomadas como objeto de estudo.

Já com o professor de Arte da turma investigada, pudemos perceber que sua prática é fundamentada no que define o CBC de Arte para os anos finais do ensino fundamental; porém, a parte prática, no que diz respeito à utilização do artesanato local como objeto de estudo, fica restrito a material teórico e de áudio, o que foi justificado pelo mesmo, a falta, na maioria das vezes, de adequação dos materiais pela escola.

Considerações finais

Embora muitos traços do passado tenham se extinguido com a globalização, presenciamos os artesãos que relutam contra as intempéries do tempo e que continuam preservando sua arte, manifestada especificamente no artesanato, que não perdeu sua majestade, pois continua muito rico e diversificado como grande destaque da riqueza cultural do Vale do Jequitinhonha.

Apesar da falta de acesso a produção artística da região, os estudantes demonstram a vontade e necessidade de conhecê-la, e avaliam que a escola seria um veículo em potencial para isso.

Em relação à escola, percebemos que falta uma apropriação maior da arte da região, principalmente pelas indicações pedagógicas contemporâneas que requer um ensino mais voltado para realidade de seus atores.

Diante dos fatos observados, percebemos, também, a importância e necessidade da escola em replanejar sua proposta curricular na busca da valorização da arte como forma de crescimento pessoal e social dos alunos. Além de aprender a produzir e apreciar trabalhos de arte é importante que os alunos aprendam a valorizar a produção artística de diversos grupos sociais e que essa aprendizagem seja iniciada com os artistas locais, com respeito às suas origens, preservando essas manifestações artísticas para que possam perpetuar no tempo e não acabem fazendo parte somente de acervo literário, virando história.

Em que pese os avanços e movimentos realizados pela escola para significar os conteúdos escolares, ainda há uma distância grande para considerar o potencial e

a qualidade do trabalho das artesãs locais e a utilização da matéria prima disponível na região como conteúdo a ser desenvolvida nas aulas de Arte.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 1998.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia, CUNHA, Evandro José Lemos da, MOURA, José Adolfo. *Proposta Curricular CBC Arte Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2006.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. *Limites em Expansão*: Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

Autoras:

BARROS, Niara Barbosa. - Formada em Pedagogia pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro em Teófilo Otoni/MG, Pós-graduada em Adolescência e Relações de Gênero com ênfase em Educação Afetivo-Sexual pela Newton Paiva, Pós-graduanda em Especialização em Ensino de Artes Visuais pela EBA/ UFMG.

ANJOS, Cláudia Regina - Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho (1992), especialista em Arte/Educação, pelo CEPENMG. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Professora pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais e professora da EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Atualmente é presidente da Associação Mineira de Arte/Educadores (2009/2012).

**O ESTRANHAMENTO NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO :
(DES)CONSTRUÇÃO DA LEITURA DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTE**

**EL ESTRANHAMENTO EN LOS PROCESOS DE LA CREACIÓN: (DES)
CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA DE IMÁGENES EN LAS LECCIONES
DEL ARTE**

CAMARGO, Fernanda M.B.¹

Mestranda em Educação UFES/CE/PPGE

RESUMO

*O presente trabalho em como eixo norteador as práticas de ensino das artes e a leitura de imagens com crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Parte do questionamento **Como as imagens apresentadas às crianças em processo de alfabetização na escola influenciam em sua produção imagética?** A investigação exploratória buscou identificar imagens expostas no ambiente da escolar. Procedeu revisão teórica dos estudos relacionados à infância, as imagens e ao estranhamento como categorias da estética. Busca-se em Lukács, Sarmiento, Machado, Santaella e Barbosa aporte teórico ao estudo. A pesquisa, em andamento, é realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Serra – Espírito Santo, em uma turma de 1º ano, com 19 alunos (idade 6 e 10 anos) do corrente ano letivo.*

Palavras-chaves: *Infâncias. Criança. Leitura de imagens. Estranhamento.*

RESUMEN:

El actual trabajo adentro como árbol del norteador práctico de la educación de los artes y de la lectura de imágenes con los niños en la serie inicial de Ensino básico. ¿La parte de preguntar como las imágenes presentó a los niños en vías de alfabetização en las influencias de la escuela en su producción del imagética? La investigación del exploratória buscó para identificar las imágenes exhibidas en el ambiente del referente a escuela. La revisión teórica procedió de los estudios relacionados con la infancia, las imágenes y con el estranhamento como categorías de la estética. Los searchs uno en Lukács, Sarmiento, hacha, Santaella y Barbosa Ilegan en teórico portuario al estudio. La investigación, en marcha, se lleva a través en una escuela pública de la red municipal de la gama de la montaña - Espírito Santo, en un grupo del año 1º, con 19 pupilas (edad 6 y 10 años) de lãs actuales del año escolar.

Palabra-llaves : *Infancias. Alfabetização. Niño. Lectura de imágenes. Estranhamento.*

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES/Brasil

Pergunta geradora da pesquisa

No decorrer do ano de 2006 , durante as aulas de arte para crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Serra enquanto ministrava as aulas, percebi que meu trabalho, enquanto professora de arte e mediadora no processo de formação dos “pequenos” leitores de imagens através da “alfabetização imagética”² estava ainda em estado embrionário.

Os conceitos que outrora construíamos durante a aula de Arte ou eram desconstruídos no restante da semana ou esquecidos em meio a tantas outras práticas educativas.

Alguns fatores me levaram a prestar mais atenção a todos os processos de mediações existentes no ambiente escolar e como este fato se refletia diretamente dentro da produção dos alunos. Busquei analisar quais eram essas mediações: pais, professores, colegas, imagens recorrentes no ambiente escolar e material didático .

Surgiu, então, a questão que desencadeou esta pesquisa: **Como as imagens apresentadas às crianças em processo de alfabetização na escola influenciam em sua produção imagética?**

Objeto da pesquisa: infâncias, imagens e estranhamento.

A partir daí tive a oportunidade de estar em contato com diversos processos de produção imagético infantil, visto por diferentes angulações, não só, aluno-autor/ativo, aluno-observador/mediador, aluno passivo/expectador, mas também do professor/mediador na (des)construção do conhecimento.

Procurando delimitar campo da pesquisa, defini então três categorias para a pesquisa:

1. **Infância** como espaço de socialização da criança, nesse estudo, a sala de aula de séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. **Imagem**, como produção visual bidimensional, na sua relação com a arte e seu ensino.
3. **Estranhamento**, entendido no processo de provocação a novos estímulos.

Nesse caminho, busquei dialogar com autores que discutem as questões da infância (Sarmiento, Vygotsky, Vasconcellos e Machado) , teóricos que possibilitem compreender a imagem (Lukács, Kosik e Santaella) e a arte e seu ensino (Barbosa e Foerste).

Encontrei tanto em Vasconcelos, quanto em Sarmiento e suas pesquisas sobre as imagens sociais da infância e suas (in) visibilidades histórica, social e cultural um caminho aberto ao diálogo sobre o papel da cultura nas infâncias e de como isso reflete no tratamento dado à criança nas pesquisas.

As diversas imagens sociais da infância freqüentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado No resgate da infância é chamado de fazer. (VASCONCELLOS E SARMENTO, 2007, p.33).

Pelo viés da Sociologia da Infância além da responsabilidade ética da pesquisa feita com crianças existe a responsabilidade filosófica, que significa ouvir e dar voz a criança enquanto sujeito participante ativo da pesquisa.

Entender a criança como um sujeito social (figura 1) que tem uma história anterior a escola e cuja voz é capaz de ecoar através do processo educação foi essencial neste processo de revelação das multifaces da arte.

Sendo assim pelo viés da arte entendo que a criança passa a expressar uma experiência de criação e de elaboração de conceitos que, na maioria das vezes, ainda não faz dentro dos moldes formais. Segundo Cola,



Figura 1

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à arte (linha, forma, cor, textura, etc.) Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA 1996, p. 10).

Acredito que a arte não é mais um momento de relaxamento ou uma etapa a vencer, que de certa forma a criança teria oportunidade de fazê-la por outros meios. A arte é uma disciplina autônoma e cujos conteúdos são mediados por inúmeras propostas que possibilitam às crianças não serem objetos de reprodução um mundo adulto; pelo contrário, expressarem seus pequenos /grandes mundo.

A imagem nas aulas de arte

Buscando caminhar na apresentação, encontrei em Santaella & Nöth um conceito de imagem no qual pudesse observar a relação entre imagem de semelhança e o objeto referencial. Parti então do primeiro domínio de imagem tratado pelos autores: a imagem como um signo icônico.

O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenho, pintura, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso ambiente visual (SANTAELLA E NÖTH, 1998:15).

Logo comecei a pensar em quais imagens costumam estar presentes na escola, dentro e fora da sala de aula (figura 2).

Defini então com imagens aquelas bidimensionais que estão presentes no ambiente escolar e cujos indícios, segundo Ciavatta (2004), nos auxiliarão no entendimento da relação infância–imagem-



Figura 2

produção a guisa do qual está o movimento ensino-aprendizagem atual.

O estranhamento nas aulas de arte

Segundo Lukács (1966) a arte está para além de seu tempo, acima de (pré) conceitos elevam ao estágio capaz de provocar no apreciador o estranhamento. Que se constitui em um fenômeno social, cuja superação contribui para o desenvolvimento de um pensamento não mais particular, mas sim, social.

O estranhamento cria novas possibilidades de crescimento provocando outras saídas a determinadas situações e ampliando as possibilidades produção imagética.

Neste sentido procurei, durante o processo de intervenção em sala de aula apresentar algumas obras de arte que, normalmente, elas ainda não tinham contato. Por requisitos definido na pesquisa, escolhi obras de Elpídio Malaquias (figura 3) pensando me promover um ambiente que houvesse o estranhamento e assim poder avaliar as produções das crianças após este momento. A aula de arte promover imagens para além da mesmice, da mímese, do copismo, da repetição que leva



a criança a um degrau a mais em sua caminhada, mexendo com práticas emoldurados e possibilitando outras expressões de valores.

Busco esse estudo superar a concepção utilitarista da arte como motivadora ou facilitador do ensino e aprendizagem do ler, escrever e contar, analisando-a como importante e necessária no processo de conhecer, dizer e construir o mundo e sua humanidade.

Aproximações

Ao retomar mais uma vez ao objeto de pesquisa, entendo que existe uma narração, uma experiência em cada imagem apresentada e representada, em cada obra, em cada criança e em cada professor. .

Dessa forma, emerge a importância de dar voz e vida aos pensamentos da criança que é um dos objetivos da pesquisa das imagens, da arte e das crianças das séries iniciais no processo de (des) construção da leitura de imagens.

A investigação nos permite, no momento, algumas aproximações que ainda não podem ser definidas como conclusivas, mas apontam para a necessidade de maior atenção aos processos de criação da criança pequena, observando as múltiplas mediações que interferem neste processo no contexto da sala de aula inclusive os estranhamentos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Vânia Carvalho de. Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: EDUFES, 1996.

ARIES, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARBOSA, Ana Mae(org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENJAMIM, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: documento introdutório. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

COLA Cesar Pereira e PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil. -. 1996. 141f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

COLA César. Ensaio sobre o desenho Infantil. Vitória: EDIUFES, 2006.

FARIA Ana Lúcia Goulart de. Por uma Cultura da Infância metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Pro- Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004 Campinas, 2002, p.233-23.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

_____. Linguagem II: Arte. Vitória: EDUFES, 2005.

JAPIASSU, Ricardo O. V. Criatividade, Criação e Apreciação Artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). Criatividade: psicologia, Educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.

KOSIK, Karel *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRAMMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Departamento de Educação da PUC- RJ. Caderno de Pesquisa ,Rio de Janeiro ,nª116 ,p 41-59, julho/2002.

LUKÁCS, George. Estética: I La peculiaridade de lo estético. 2. Problemas de La mimesis. Tradução caslellana de Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo, S&ª, 1996.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de ciências humanas. São Paulo, vol.4, p.111-118, 1966.

MACEDO, Érika Sabino de, FOERSTE, Gerda Margit Schütz e CHISTÉ, Priscila de Souza. Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens. Vitória: FACITEC, 2008.

MACHADO, Márcia Almeida. A linguagem mediando à produção artístico-cultural infantil e a construção de conhecimentos acerca do mundo. Dissertação de Mestrado. Grau de Mestre em Educação- Linha de Pesquisa Linguagens Visuais e Verbais – PPGE /Universidade Federal do Espírito Santo .Vitória,24 de março de 2003 .

MONTANDON, Cleopâtre. Sociologia na infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n112,p.. 33-60, mar.

NOBRE, Fátima. O estranhamento como fenômeno histórico- social em Lukács. Educação em Debate. Fortaleza – Ano 17/18 – nº 29-30 e 32 de 1995 .p.15-20.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio de. Do reflexo à mediação: um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta. Campinas: UNICAMP, 1994. Dissertação de mestrado.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto, (org). O olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

SARMENTO, M. J. E PINTO M. As Crianças: Contextos e Identidades. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in)visível. Rio de Janeiro: Junqueira&marin, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. Tradução José C. Neto e outros São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried (1998). Imagem, cognição, semiótica, mídia. Iluminuras, São Paulo.

¹ Formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFES. Atuou nos anos de 2006-2008, como professora de Artes em séries iniciais do Ensino Fundamental, no município da Serra - ES e atualmente é tutora do curso Artes Visuais/EAD/UFES. fmbcamargo@yahoo.com.br

² O termo alfabetização imagética está relacionada à apreciação artística, compreendida com o leitura de imagem, constituída pela estética e pela crítica (BARBOSA, 1991, apud FOERSTE, 2004, p.95).

O MAL COMO TEMÁTICA PARA O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO MÉDIO

EL MALO COMO TEMÁTICA PARA EL TEATRO DEL OPRIMIDO EN LA ENSEÑANSA SECUNDARIA

BORGES, C.P. Universidade do Estado de Santa Catarina-SC. RAUEN, M.G.
Universidade Estadual do Centro-Oeste-PR

Resumo: *O presente artigo trata da aplicação combinada de técnicas do teatro-jornal e teatro-fórum, de Augusto Boal, com jovens de faixa etária entre 15 e 22 anos, em Curitiba. O pesquisador propôs a temática do mal e os conteúdos foram sugeridos pelos estudantes através de notícias extraídas de jornais com o propósito de uma experiência pedagógica.*

Palavras-chave: Adolescência. Educação. Metodologia. Cidadania.

Resumen: *Este artículo discurre sobre la aplicación de técnicas del teatro-jornal y teatro-foro, de Augusto Boal, con jóvenes estudiantes de 15 a 22 años, en Curitiba, Brasil. El pesquisador ha propuesto la temática del malo y los contenidos han sido sugeridos por los estudiantes a través de noticias oriundas de periódicos con el propósito de una práctica pedagógica.*

Introdução

Este artigo se justifica na medida em que publica uma prática de pesquisa e ensino em teatro. Foram escolhidas as técnicas desenvolvidas por Boal priorizar uma abordagem artística contextualizada, permitindo aos discentes apreciar e produzir teatro sem a preocupação de um produto final. O mal, nessa investigação, é percebido em fatos cotidianos como forma de tornar a abordagem educacional mais interessante e instigante. Assim, esse tema encontrou referência nos estudos da pensadora alemã Hannah Arendt, que identificou um sistema completamente voltado a tornar o ser humano supérfluo, denominando-o como *banalidade do mal*.

O objetivo geral deste artigo é relatar os resultados de uma prática pedagógica, por meio da aplicação de técnicas do teatro-jornal (servindo como forma de contextualizar as improvisações, cujos assuntos mais recorrentes

foram violência, corrupção, desigualdades sociais, drogas entre outros) combinadas com as de teatro-fórum, enfatizando a temática do mal a fim de se criar um liame com a realidade dos adolescentes. Além disso, incitar os sentidos crítico, social e lúdico dos alunos, estimulando o trabalho em equipe e promover o prazer de fazer teatro na escola. Os resultados gerais foram positivos do ponto de vista da aplicabilidade das técnicas (compreensão e execução) e também o retorno dado pelos discentes por meio de uma apreciação escrita das atividades propostas.

Fundamentação Teórica

No ambiente escolar pouco se observa uma prática teatral sistemática, daí a importância de se problematizar o cotidiano a fim de contribuir com sua formação de consciência humana e compreensão de mundo, valorizando, sobretudo, os aspectos cognitivo (ensino/aprendizagem) e avaliativo em lugar de uma montagem. Conforme Ingrid Koudela (2002, p. 25).

O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção, não refletem valores educacionais, seu sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento.

O caminho de conhecimento artístico através de conteúdos teatrais está apoiado numa atividade dramática denominada improvisação, cuja base é a ação, estimulante da espontaneidade e da imaginação. A espontaneidade é um elemento vital na criação dramática, atuando no desempenho do aluno participante do jogo. Desse modo, vivenciá-la em sala de aula é lidar com um aspecto primordial do ser humano, pois, conforme Susanne Langer, “emprega signos não apenas como sinais para indicar coisas, mas também para representá-las” (apud CHACRA, 1983, p.42).

Lidar, questionar, alterar, subverter, ridicularizar os valores atribuídos aos signos e símbolos já estabelecidos, através da experimentação do jogo e da improvisação, possibilita novas “janelas” para se enxergar o mundo, além da

criação de um repertório de ações que podem, de fato, servir de ensaio para uma ação legítima. Daí a importância das técnicas sistematizadas pelo teatrólogo Augusto Boal, uma das personalidades mais importantes do brasileiro e mundial na segunda metade do século XX.

Boal elaborou um conjunto de técnicas denominado *Teatro do Oprimido*, cuja finalidade é colocar seus participantes num limite de extraordinária importância entre ficção e realidade para discutir seus problemas de opressão, libertando-se e ganhando voz por meio do teatro, ensaiando possíveis mudanças sociais. O espectador se transforma em parte da obra de arte tomando voz e corpo na cena, tornando-se um *espect-ator*. Tal interferência do *espect-ator* reafirma a necessidade do ser humano fazer cultura e “tratar” de sua presença no mundo, de criar seus signos de representação, cantando, sonhando, fazendo música, pintando, etc., em suma, humanizando-se! (FREIRE, 2006).

Breve relato sobre o mal

Nas sociedades mais complexas, o mal transcendeu os arquétipos oriundos da concepção maniqueísta dos contos de fadas, na literatura ou nos textos dramáticos, passando a representar problemas concretos do momento histórico. Segundo Hannah Arendt (apud SOUKI, 1998, p. 71):

Não estamos aqui interessados na maldade, com a qual a religião e a literatura tentaram lidar, mas com o mal; não com o pecado e com os grandes vilões, que se tornaram heróis na grande literatura e normalmente agiram por inveja ou ressentimento, mas com este todo-mundo que não é perverso, que não tem motivos especiais, e justamente por isso é capaz de um mal *infinito* [...].

Essa modalidade de mal radical não trilha o domínio despótico das pessoas porque o seu ponto de partida é a destruição da pessoa jurídica do ser humano e, após, a anulação da individualidade e da espontaneidade, de modo que seja anulada a capacidade humana de iniciar algo novo com seus próprios recursos. O objetivo primordial do mal é transformar a pessoa humana em coisa. (SOUKI, 1998, p. 12). O caminho da banalidade do mal perpassa por acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte, promovidos por

“grupos nacionais ou estrangeiros que repartem entre si a propriedade e o controle direto dos meios de produção, dos bens [...] concentram entre si o poder de constituírem, em seu proveito, o tipo de *Estado* [...], para manter coesa e, se possível, em relativa paz a ordem social” (BRANDÃO, 2005, p. 92).

Para Souki (1998, p. 71), tais acontecimentos conspiram silenciosamente com instrumentos totalitários inventados para tornar os seres humanos supérfluos, mesmo que indiretamente, sob os traços de uma aparente e assustadora normalidade. Portanto, a luta pelo ser humano pleno, crítico, criativo e, sobretudo, *ator* de sua história é uma das muitas metas do Teatro do Oprimido, buscando, destarte, o caminho inverso pretendido pela banalidade do mal. Assim, pode-se compreender por que as artes – especialmente o teatro – passaram ao largo da educação pública durante tanto tempo. O teatro é um veículo contestatório por sua própria natureza de ação (estimulada pela espontaneidade e a sensibilidade) aliada à palavra. Tornou-se, portanto, veículo perigoso para um sistema opressor cuja finalidade era, e é, a dominação e uso das pessoas segundo seus próprios interesses. Afinal, toda produção em massa de arte apresenta os conteúdos condizentes aos interesses de quem a produziu.

Estudo de Caso

Comecei a o trabalho alterando a disposição das carteiras durante os 4 encontros realizados¹, posicionando-as em semicírculo, pois as formas circulares criam uma percepção geral de todos como membros do mesmo grupo. Discorri sobre o teatro, dizendo, entre outras coisas, que ele lida com nossa necessidade de expressão, comunicação e transmissão de conhecimento, sendo capaz de discutir, através das improvisações cênicas, comportamentos, preconceitos, pontos de vista e alienação; o teatro como sendo um espaço de ação, contribuindo para nos tornar seres humanos melhores e mais sensíveis. Expliquei a origem do Teatro na Grécia Antiga, os ritos e cultos populares (os ditirambos) e estabeleci alguns paralelos com nosso cotidiano. Depois, falei do trabalho de Augusto Boal e sua importância para o teatro contemporâneo. Fiz essa abordagem sempre intercalada com perguntas.

Até esse ponto da aula não falei nada sobre a temática do mal, apenas solicitei aos estudantes que escrevessem num pequeno pedaço de papel (não era necessário se identificar) o que para eles, hoje, representaria o mal. Muitos não entenderam e expliquei que poderia ser qualquer coisa identificada em seu cotidiano como sendo o mal (aqui fiz uma indução da temática para os assuntos cotidianos dos discentes). Ao final da aula, recolhi as anotações para posterior separação das notícias em casa.

O segundo encontro começou com um rápido aquecimento corporal para após partir para os conteúdos; dividi todos os alunos em quatro grandes grupos, com uma quantidade similar de participantes. Expliquei que disponibilizaria vários recortes de notícias de jornal² com os assuntos sugeridos por eles nos pedaços de papel na aula anterior, sobre o mal, para que escolhessem apenas um a fim de realizar uma leitura atenta em conjunto, primeiramente em voz baixa e debater um pouco sobre ela.

Após, cada grupo, em voz alta, leu sua notícia, intercalando-a e cruzando-a com as de outros grupos. Conforme as notícias eram lidas⁽⁸⁾, eu realizava uma contextualização e propondo debates entre eles.

Houve estudantes que relataram vivências e situações aproximadas. Perguntei-lhe se o havia denunciado e ela respondeu-me que não. Tornei-lhe a perguntar se concordava com aquela situação. Novamente respondeu-me que não. Então perguntei à discente se ela poderia fazer algo para mudar essa situação, pois caracterizava um mal social, por se tratar de corrupção, ao que ela me respondeu que da próxima vez ligaria no número da URBS para efetivar uma denúncia. Finalizava a aula dizendo que no próximo encontro faríamos as improvisações das cenas a partir do conteúdo daquelas notícias.

No terceiro começou com exercício de integração e, após, os grupos se reorganizaram portando as notícias. Passei a dar orientação para que criassem pequenas cenas a partir da notícia lida na aula anterior, destacando-se a presença do mal; depois orientei cada grupo no que era preciso na construção das cenas. Chamei o primeiro grupo para apresentação, solicitando aos demais que prestassem atenção nos colegas. A cena apresentada era sobre a invasão do Iraque pelos EUA. Cada aluno assumiu uma posição: Bush, tradutora-intérprete, câmera-man e dois repórteres. Aqui se criou, espontaneamente, um jogo teatral no qual a intérprete conduzia todo o conteúdo da conversa. As

cenas foram curtas, com no máximo cinco minutos de duração; ao final de cada apresentação, eu fazia pequenas contextualizações. No final da aula, os estudantes elegeram a cena de que mais tinham gostado para a realização do fórum. Alguns temas: venda de maconha dentro da escola, corrupção numa escola de samba carioca, invasão do Iraque, agressão à mulher grávida pelo marido alcoolizado e mulher grávida baleada em posto de gasolina.

No último encontro houve um jogo de interação e, após, começou a apresentação da cena escolhida. Ao final da representação, eu entrei como curinga e passando as instruções à platéia: a cena seria reapresentada, porém, se no seu decorrer alguém discordasse do conteúdo da história apresentada, deveria levantar a mão e gritar PARE! para apontar o ponto de discórdia e o que poderia ser feito. Para tal, ele próprio poderia representar a ação do ponto indicado, propondo uma solução viável para que o atuante desempenhasse ou imediatamente tomar o seu lugar na cena e ele mesmo apresentá-la. Algumas turmas tiveram mais facilidade com a técnica e outras menos, mas, de modo geral, todos interferiram e propuseram mudanças.

A título de exemplificar o que aconteceu em uma turma, a cena apresentada foi a seguinte: uma aluna procurava um traficante para comprar entorpecente; depois de comprado, ela o compartilhava com um amigo, consumindo-o atrás de umas moitas que havia dentro da própria escola (as moitas eram representadas por outros dois alunos).

Na reapresentação da cena, ninguém interferia no curso da história até que eu perguntei à platéia se todos estavam de pleno acordo com aquela história. Aí alguns disseram que não e rebati a resposta dizendo: “então grite ‘pare!’, se não concorda”.

Desse momento em diante a turma compreendeu que poderia alterar o curso daquela história e passaram a interferir em todos os momentos que julgaram necessário, inclusive substituindo o colega em cena. Nesse caso específico, foi proposto pelos alunos que, em vez da colega comprar e levar drogas para dentro da escola, era melhor que ela compartilhasse afeto, o que deu o seguinte desfecho à história: a aluna vinha com a droga na mão e encontrava o colega e dizia; “esse negócio de droga não está com nada”, jogando-a ao chão e pisando em cima; abraçavam-se e saíam conversando; a turma considerou o desfecho viável. Dos muitos desfechos possíveis, a turma

escolheu o afetivo para finalizar a cena, demonstrando claramente uma carência – longe de psicologismos – emocional entre os colegas. Como pais e escola, na figura de seus membros diretivos e docentes, podem contribuir para diminuir o distanciamento com seus filhos/discntes e poder lhes proporcionar uma vivência mais sensível dentro da escola.

Solicitei aos alunos uma avaliação dos 4 encontros de teatro em uma palavra ou frase, sem a necessidade de identificação, para que fossem entregues para mim. Alguns relatos dos estudantes: “O trabalho foi bem bacana, muito divertido e aprendemos que podemos mudar nosso futuro. Eu adorei!”. “Eu gostei muito, foram assuntos cotidianos que nos acrescentaram conhecimento.” “Gostei muito do trabalho [...] construtivo, dinâmico, fez com que a turma se unisse mais”. “Foi interessante, pois se abriram portas para uma interação em grupo”.

Conclusão

Constatei que o Teatro do Oprimido escapa de um tipo de relação vertical, isto é, não caracterizou um professor que ensinava e estudantes que escutavam e aprendiam (sujeito e objeto de aprendizagem). Eu, como professor, cumpri a função de mediador (ou curinga, na linguagem boaliana), dando as instruções do jogo para que os alunos mesmos fossem sujeito e objeto de suas criações (a participação docente X discente aconteceu, a meu ver, como troca dialógica de vivências e conhecimentos, tendo em vista que os próprios estudantes trouxeram seus conhecimentos para cena).

Quando eu percebia que uma solução era inaplicável, eu intervinha e insistia se aquela solução satisfazia a todos, o que fazia voltar à discussão uma solução mais convincente e real. Assim, um estudante se manifestou dizendo que esse tipo de problema só acabaria na escola se ninguém mais comprasse o entorpecente. Das dificuldades surgidas, a dispersão foi o que mais chamou a atenção; os adolescentes muitas vezes não gostam de se movimentar ou de se levantar da cadeira. É preciso criar o hábito de trabalhar seus corpos, de fazê-los perceber a importância de um desenvolvido global (corpo e mente, razão e sensibilidade) bem como estimular a vivência coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Teatro Hoje, 27 v.).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos. 20 v.).

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983. (Coleção Debates).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Debates).

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação, Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Artesanato/Arte para o Ensino Fundamental e Médio*. Curitiba, 2006. (Versão Preliminar).

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos. 10 v.).

SOUKI, Nádia. *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

Cléber Pereira Borges é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduado em Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Foi aluno-bolsista do Programa de Iniciação Científica FAP/Fundação Araucária. É ator profissional (DRT 22.302-PR) e membro do Grupo Arte da Comédia, de Curitiba-PR.

Margarida G. Rauen é Doutora em Dramaturgia e Encenação (*Ph. D. English - Michigan State University*, 1987), realizou três pós-doutorados como *Fellow* do *Folger Institute* (Washington, D.C., 1993, 1998 e 2002). Graduada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1978), com mestrado / *Master Of Arts* na Michigan State University (1985).

¹ Esta vivência aconteceu com turmas de Ensino Médio noturno (1^oD, 1^oF, 2^oE, 2^oF e 2^oG) do Colégio Lysímaco Ferreira da Costa, em Curitiba, durante três semanas do mês de junho de 2007. Foram 4 encontros de 45 min. com cada turma, totalizando 20 horas-aula.

² O autor já havia selecionado as notícias pertinentes aos temas propostos pelos estudantes sobre o mal em jornais de circulação de Curitiba do mesmo mês em que foram realizados os encontros.

Pensamentos sobre a criação de um aluno criador

Reflexiones sobre la creación de un estudiante creador

YANOMANI, Tomaz.
Aluno da Graduação em Teatro da UFMG

RESUMO

Este artigo busca problematizar os processos de criação em arte nas escolas e de como esse processo muitas vezes não passa pelos alunos como criação e sim como reprodução. Para isso utilizo a experiência obtida no projeto de pesquisa “Ensino sobre arte/dança” realizado pelo Provoc- UFMG nos anos de 2005 a 2007. O artigo também busca entender o distanciamento entre o aluno e o corpo expressivo, buscando uma nova abordagem de ensino para o trabalho corporal e artístico.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de creación de arte en las escuelas y cómo este proceso a menudo no es creado por los estudiantes y sí, les pasado solo como la reproducción. Para hacer esto utilizo la experiencia adquirida en el proyecto de investigación "El aprendizaje sobre el arte / danza" realizado por la Provoc – UFMG, los años 2005 a 2007. El artículo también trata de comprender la diferencia entre el cuerpo expresivo y los estudiantes, intentando un nuevo enfoque a la educación para el trabajo corporal y artístico.

Palavras-chave: Dança, criação, ensino, escola.

Este trabalho foi inicialmente escrito como relatório final do projeto de pesquisa “Ensino de arte/dança” realizado através do Provoc- UFMG no período de 2005-2007. O Provoc (Programa de Vocação Científica) é incentiva a participação de alunos do ensino médio a participarem de pesquisas científicas em diversas áreas de conhecimento, tal como na iniciação científica propõe na graduação.

“Tal estratégia parte do pressuposto que, como aprendiz, e estando sob a responsabilidade e orientação de um pesquisador, o estudante o "segue" na busca de solução de um dado problema científico por ele proposto. Um modelo que se assemelha ao método de ensino-aprendizagem que os americanos denominam 'apprenticeship': 'aprendizagem através da prática e na presença de um mestre.'”
(<http://www.coltec.ufmg.br/provoc/index.html>)

A grande maioria dos projetos realizados no Provoc - UFMG são voltados para a área de ciências exatas e biológicas. Ao final do período de pesquisa foi pedido aos alunos que fizessem um relatório seguindo os modelos de um relatório científico contendo Introdução, Metodologia (no qual deveria vir população e sistema de amostragem, instrumentos de coletas de dados, equipamentos e materiais, procedimentos: descrição das etapas, técnicas, normas e procedimentos usados para a coleta de dados), Resultados e Discussão e Conclusão. No entanto, esse modelo de relatório não é apropriado para uma reflexão sobre arte. Partindo desse pressuposto, utilizo o modelo de relatório científico para problematizar o ensino de arte e dança nas escolas, bem como a pesquisa acadêmica nessa área.

1- INTRODUÇÃO

Está em moda se falar de acessibilidade: a tecnologia, a cultura e a arte. Nas escolas de ensino médio têm-se cada vez mais pensado nas formas de trabalhar a acessibilidade a esses elementos, através de laboratórios de informática, excursões a museus e teatro, aumento das bibliotecas, cursos extracurriculares de dança, teatro ou outro trabalho corporal. Estes últimos são o primeiro foco deste trabalho.

Ao se pensar corpo humano dentro da escola, temos dois segmentos: na biologia: através do estudo dos órgãos e de suas funções; ou na educação física através da prática de esportes. Ambas são deficientes quanto ao entendimento do aluno sobre o que é seu corpo físico de maneira externa e sua capacidade de ação no espaço: na biologia, mesmo com experimentos teóricos não temos oportunidade de entender o que os ossos e músculos podem fazer nem a sua carga de expressividade; na educação física não

aprendemos sobre o corpo, mas sobre práticas desportivas de maneira mecânica sem pensarmos em uma organização interna e no que é realmente saudável ao corpo, mesmo ao encontrar nessas aulas atividades ligadas a dança enfrentamos o problema de ela ser tratada de forma mecânica como simples repetição de passos, ainda sem qualquer sentido ou significado. Nem tanta prática, nem tanta teoria.

Os cursos extracurriculares em dança vêm suprir essa necessidade de entendimento do corpo como instrumento expressivo, como material já pertencente ao aluno, mas ainda em “repouso” e de como usa-lo de maneira saudável. Aqui encontramos a acessibilidade falada anteriormente, temos acesso à cultura, à arte e ao próprio corpo.

Porém esses cursos, de maneira geral, ainda excluem o aluno de um processo, que lhe é negado em quase todas as áreas: acesso à produção da arte. Voltamos mais uma vez as aulas curriculares: ao se pensar em produção artística temos as aulas de artes, que em sua maioria são voltadas especificamente para as artes visuais e mesmo assim trabalhada de maneira artesanal: o aluno aprende uma técnica e deve usá-la, a prática se transforma em exercício de criatividade e não de expressividade. Ou ainda nas produções de texto em aulas de literatura ou português, nas quais as regras ortográficas e as limitações de uma forma textual (artigo, crônica, parágrafo padrão) são mais importantes que a comunicação que o aluno estabelece através do texto.

Este trabalho desenvolve uma discussão sobre a acessibilidade a produção artística. Essa produção em geral não é ligada aos alunos, mas aos professores que administram os cursos extracurriculares que normalmente montam uma coreografia ou peça teatral e passam para os alunos, limitando seu processo criativo e muitas vezes tratando de temas que não são do real interesse dos alunos.

Durante o processo de pesquisa do projeto “Ensino de arte/dança”, tivemos, como aluno/pesquisador, a oportunidade de vivenciar a criação de um trabalho cênico inteiramente por nossa conta, escolhendo desde o tema, até a maneira como ele seria apresentado: sua linguagem, signos, teoria e movimentação.

2- METODOLOGIA (materiais e métodos)

No período de fevereiro de 2006 e foi até março de 2007, na sala de dança (165) do Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG (COLTEC), três alunos diferentes foram pesquisadores de uma área não muito comum: processos de criação em dança.

O material de pesquisa usado foi, em fato, muito barato e simples: células musculares, ósseas, nervosas e conjuntivas que não precisaram de método de coleta, pois já estavam agregadas ao corpo dos pesquisadores. Não houve grupo controle, ou talvez poderíamos dizer que os outros alunos da escola eram um grupo controle, mas isso seria prepotência nossa. Submetemos então essas células a diversas formas de contaminação.

A primeira delas atingia os neurônios: através de textos teóricos o grupo de amostra foi induzido a pensar sobre o que é dança, suas formas de manifestação, história e seus (i)limites artísticos. Percebemos que essa etapa atingiu também outras células que ficaram instigadas a trabalhar e a entender o que estava sendo apre(e)ndido.

Na segunda submetemos todas as células à invasão de diferentes substâncias: técnicas de ballet clássico, de dança moderna, folclórica e de salão. A idéia era fazer com que os conjuntos experimentassem o que havia sido lido nos textos teóricos.

Em conjunto com a aplicação destas substâncias, as amostras recebiam doses constantes de consciência corporal, técnicas de dança contemporânea e improvisação para a dança. A coleta era feita através do contato com o meio externo: a experimentação de diferentes apoios com o chão, de deslocamentos no espaço (interno e externo), de formas, de movimento (fluentes ou entrecortados) e de variados tons.

Nessas etapas os grupos foram também colocados em contato entre si, seja de maneira direta, como, por exemplo, nas danças de salão; seja através do início da compreensão de um espaço comum de comunicação.

Nesse ponto, os grupos estavam prontos para a multiplicação. Utilizando os componentes que lhes fossem mais agradáveis começaram seu próprio projeto de criação. Aqui outras influências foram usadas, como a teoria das

relações de poder de Foucault, os ensaios sobre desejos de Lacan, as pulsões de vida e morte trabalhadas por Freud, entre outras. Não falaremos mais sobre estas, pois foram peculiaridades a cada grupo e este trabalho trata de um processo coletivo, basta saber que cada grupo teve liberdade de absorção.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, obtivemos dois trabalhos cênicos: “Dois pra lá, um pra lá” e “Todos os sonhos do mundo”. Estes não podem ser analisados ou discutidos por nós, pesquisadores, sem uma análise de todo o processo, somente o público poderia ter o feito. Mas essa análise de espetáculo não é o objetivo desse trabalho.

Sobre o processo há algumas coisas de relevância a serem discutida: na primeira parte, o contato com textos acadêmicos foi surpreendente, os grupos nunca haviam se deparado com textos com aquela forma de escrita e muito menos com aquele tema. Esse contato foi instigante e motivador, levando os grupos a uma nova forma de relação com a arte: não eram mais simples apreciadores passivos, mas olhares críticos sobre aquela mensagem que recebiam, e não só nos parâmetros a dança, mas de todas as artes.

Na segunda parte ficou extremamente claro o distanciamento que as amostras tinham de seu corpo. A absorção das técnicas oferecidas foi penosa e superficial, elas não se fixavam e eram muito sujas. Apesar disso foi um processo enriquecedor que abriu a possibilidade de cada grupo se especializar naquelas que mais interessavam e se identificavam.

O contato com a dança contemporânea foi extremamente proveitoso, pois as amostras puderam perceber que dança não é um ato matemático, na qual o importante é a altura que sua perna atinge, ou sua capacidade de alongamento ou ainda há quanto tempo você dança. Entenderam que dançar é o aprendizado de uma linguagem, como a escrita, só que mais espontânea, pois utilizamos seus fonemas no dia a dia sem que percebamos. As amostras entenderam que bastava colocar seu léxico para fora na medida em que também ele era aumentado.

Tendo esse entendimento os grupos começaram a criar a partir de suas próprias dúvidas e reflexões. Construíram um discurso próprio através de uma

linguagem própria, visto que eles estabeleceram a dança dentro deles. Apesar disso, não foi um processo fácil, a espontaneidade que essa linguagem é podada durante anos de repressão física. Além disso, tornar uma mensagem legível a pessoas que crêem ser analfabetas nessa linguagem (devido à repressão) sem se tornar óbvio é um grande desafio.

4- CONCLUSÃO

O distanciamento do corpo por parte dos alunos é algo enorme. Isso não apenas do próprio corpo, mas também de um corpo já acostumado a falar, visto que muitas pessoas se sentem incapazes de compreender um espetáculo de dança por achar que não entendem daquilo. A questão é que elas entendem: elas possuem um corpo praticamente igual àquele que fala em palco, que guarda suas memórias de vida e que se comunica o tempo todo, mesmo que elas não percebam. Seria simplista dizer que a crença em si mesmo é o único problema disso. Nossa sociedade nos impõe uma barreira e coloca os artistas como pessoas superiores dotadas de um dom da beleza, e isso é um mito.

Trabalhar para que o aluno seja criador é quebrar esse mito, é colocar o aluno como agente crítico do mundo, dotado de opinião e fala. Não só para aqueles que pretendem ser artistas, visto que os que não querem se tornarão público e não há sentido que a arte seja feita de artistas para artistas. A arte é feita de pessoas para pessoas.

Para esse processo de reconhecimento da capacidade de expressão por meio da dança é de extrema importância o entendimento do próprio corpo como livro de recordações do indivíduo, ou seja, nosso corpo não é feito apenas de músculos, ossos, órgãos e células, mas também de todas as experiências que vivemos. O contato com aulas de expressão corporal compreende as duas relações de composição do corpo. Como diria Graziela Rodrigues (2005, 147):

“As aulas de dança adquirem o significado de laboratório das fontes, sendo o bailarino o primeiro sujeito a ser pesquisado por ele mesmo. Tendo como princípio a ‘Estrutura Física’, o corpo-sentido é sistematicamente trabalhado. Procura-se atingir, a nível profundo, os ossos e músculos envolvidos em cada matriz de movimento. Esta associação às imagens internas provoca sensações distintas em cada pessoa. (...) O percurso interior (imagens e registros emocionais) é desenvolvido em interação com o movimento exterior, buscando-se sempre uma qualidade que seja resultante da realidade do sujeito-bailarino.”

Cabe lembrar que todos os alunos são bailarinos em potencial, que ao mostrar seu corpo e seu movimento próprio se estabelece como ser crítico e capaz de transformações.

Sendo assim, fazem-se necessárias duas coisas: primeiro uma nova forma de se pensar o corpo dentro do ensino, não só como agente biológico, nem só como material desportivo e que precisa de cuidados só para não atrapalhar outras funções humanas, uma forma de colocar o corpo como material expressivo e dinâmico; e segundo uma nova abordagem de arte no ensino brasileiro. Uma forma de ensino que coloque o aluno como criador, como ser que questiona e se comunica e que tem a capacidade de entendimento de todas as formas de arte, abrindo sua compreensão e sua capacidade crítica perante aos problemas individuais e sociais.

REFERÊNCIAS

GARROCHO, Luís Carlos. Teatro Pós-dramático e Educação. In. www.culturadobrincar.blogspot.com

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação. Rio de Janeiro, FUNARTE, 2005.

<http://www.coltec.ufmg.br/provoc/index.html> Acesso em 20 de junho de 2009.

Currículo resumido do autor

Tomaz Yanomani, durante seu ensino médio no COLTEC (Colégio Técnico), participou do Provoc, aproximando-se da dança e da pesquisa acadêmica. Hoje faz parte do Grupo TAO de dança contemporânea e faz o curso de licenciatura em teatro na UFMG, onde segue seus estudos na abordagem do ensino e da criação de arte nas escolas.

**PRÁTICA DE ENSINO EM ARTE/ EDUCAÇÃO: a observação da arte
exposta em espaço público**

**PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN ARTE/ EDUCACIÓN: la observación
del arte expuesta en espacio público**

ÁVILA CARVALHO, M. F. D.

Resumo: *A prática de ensino em Arte/Educação é o tema desse artigo, focalizando a observação da arte exposta em espaço público de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Partiu-se do pressuposto que o discente em Arte/Educação aprende a praticar o ensino da observação diante da arte exposta numa praça. Conceituou-se o que se entende por arte pública, apresentou-se a prática de ensino da visita à arte pública, explicitou-se a metodologia e o planejamento da visita à praça.*

Resumen: *La práctica de la enseñanza en Arte / Educación es el tema de este artículo, centrado en la observación del Arte expuesto en el espacio público de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Se suponía que los estudiantes de Arte / Educación aprenden practicar la enseñanza de la observación del arte expuesto en la plaza. Se presentó lo que se entiende por arte público, la enseñanza de la práctica de visitar el arte em espacio público, se especifica la metodología y la planificación de la visita a la plaza.*

Palavras-chave: Prática de ensino. Arte pública. Arte/Educação. Metodologia de ensino.

Palabras clave : Práctica de la enseñanza. Arte público. Arte/Educación. Metodología del ensino.

**Currículo
resumido**

Marília Ávila Carvalho é Professora Mestre da Escola de Design da UEMG. Leciona Metodologia Científica, Tópicos em Museologia e Arte Pública. Orienta Monografias na Licenciatura em Artes Visuais. Graduada em Arquitetura/ EAUFGM (1981). Curso Livre de Belas-Artes/ Fundação Escola Guignard (1973 a 1975). Festivais de Inverno da UFGM: Desenho/ Álvaro Apocalypse/ 1975; Pintura/ João Quaglia/ 1979; Pintura/ Carlos Wolney/2005.

“UN ESPACIO PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL AULA”
Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad
Pedagógica Nacional, Colombia

“UM ESPAÇO PARA PENSAR DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE AULA”
Experiência no grau em Artes Scenic da Universidade Pedagogical
Nacional,Colômbia

SANCHEZ, M.M.R.
Universidade Pedagogical Nacional,Colômbia

RESUMEN:

El texto presentado recoge reflexiones derivadas de mi experiencia de docencia en artes tanto en el ámbito escolar, como en la educación no formal y en la labor de educadora de educadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Reflexiones que se han cristalizado en la estructura del área de pedagogía de la licenciatura en artes escénicas de esta Universidad. El área de pedagogía se constituye en la columna vertebral de la Licenciatura y se propone como estrategia metodológica para la enseñanza de las artes escénicas en Colombia.

El programa tiene diez años y la renovación de este es permanente las reflexiones presentadas se derivan de la implementación de esta estrategia que tiene una duración de dos años hasta la fecha.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN ARTÍSTICA– ARTES ESCÉNICAS –
CURRÍCULOS-AULA

INTRODUCCION

Las prácticas artísticas actuales han desbordado sus límites hasta el punto que *un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos*. De esta manera las prácticas artísticas se constituyen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

A partir de una resignificación de la cotidianidad en el aula, se evidencian elementos y signos que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces por su obviedad pasan inadvertidos. Reconocernos como *seres que siempre estamos en riesgo de aprender*, es un primer paso para constituirnos en seres creativos. Ese reconocimiento permite ampliar nuestra mirada sobre situaciones rutinarias, que al problematizarlas y potenciarlas se constituyen en nichos de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

En esa dirección encuentro distintas tensiones derivadas de mi experiencia como docente de docentes en artes, y que se plantean de la siguiente manera: ¿en qué lugar, la pulsión y el deseo del sujeto se tornan fundamentales en los currículos que se imparten?, ¿cuándo el profesor deja de “*dictar la clase*” y se convierte en mediador de las múltiples dimensiones humanas que se condensan en un aula de clase?. Preguntas que incitan a revisar la relación entre los contenidos y dinámicas de las clases que estructuran la compleja relación entre arte y educación.

“lo personal de este modo, pasa a ser político y el cambio se hace posible, incluso si inicialmente sólo se produce en el interior de la comunidad o en la conciencia

pública. La participación puede convertirse en un proceso de diálogo que cambia tanto al participante como al artista”¹

REFLEXIONES PRELIMINARES

La transformación en mi concepción de la educación y el lugar que ocupa el arte en ella dentro de la educación de educadores implica lo siguiente: es pensarse desde una institución: la Universidad Pedagógica Nacional y desde un programa académico: la licenciatura en artes escénicas que prepara a unos sujetos como educadores en artes. Es pensarse la pedagogía desde una institución que misionalmente responde a la necesidad del país por tener profesores cualificados en artes.

Este panorama agudiza las tensiones existentes entre arte y educación tales como: la división aún vigente entre artista y docente, el discurso y las prácticas artísticas contextualizadas en Colombia contemplando la diversidad cultural que ello implica, las prácticas artísticas con respecto al ámbito educativo, las concepciones del arte que se manejan dentro del aula tanto por estudiantes como por profesores y las tensiones e imaginarios existentes con respecto a las políticas educativas y culturales que se implementan.

Sin embargo al conocer las realidades de los docentes y de aquellos que se preparan para serlo, la concepción de lo político adquiere otro sentido. Los principios expuestos en declaratorias y discursos se desdibujan y empieza a aparecer el docente de aula. Aquel que debe recurrir a su entusiasmo, vocación y sabiduría para generar un ambiente propicio para dejar que la humanidad aflore en el aula. Aquí tiene lugar la política construida desde la práctica, asumida ésta como esa capacidad de tomar decisiones y ser responsable por ello, de saber argumentar la decisión tomada no sólo desde la razón sino desde el deseo, asumir una posición con respecto al entorno en el que se habita y poder entrar en diálogo con el otro.

Los procesos educativos deben contribuir en ese orden de ideas, el encuentro con el otro que se posibilita en el aula debe enriquecerse de tal manera que sea una oportunidad para reconocerse en y con el otro, para redescubrirse a uno mismo, para llenar de sentido aquello que a primer visto resultó banal. El arte se convierte precisamente en ese catalizador que permite encontrar el brillo de la existencia que se había perdido. El riesgo y la creatividad constante hacen que el ser humano sea capaz de llegar a lugares inimaginados, de encontrar potencialidades que han pasado inadvertidas o están adormecidas.

Las prácticas artísticas que se realizan con un principio de sensatez o conciencia del entorno develan las posibilidades creativas existentes en todos los sujetos. Ampliar los referentes propios y de los otros desde lo sensible es propiamente humano, reconocer en las pequeñas situaciones, en los actos cotidianos, en los ritos ya establecidos, permiten potenciar el encuentro con el otro. Se generan preguntas inexistentes que empiezan a develar el alma del otro, es evidente el cuidado que uno como docente debe tener cuando toca la intimidad del otro.

Los niveles de subjetividad que maneja cada cual requieren de una atenta observación, cada gesto cada mirada, cada movimiento dan cuenta de pensamientos y sentimientos en ebullición. Como profesor de artes se requiere estar atento y alerta a estas señales para identificar el momento preciso en el que debe maniobrar para dinamizar los ambientes de enseñanza aprendizaje.

ESTRUCTURA DEL ÁREA DE PEDAGOGÍA

Las reflexiones presentadas anteriormente generaron la estructura del área de pedagogía que presento a continuación:

La estructura general del área de pedagogía por componentes prepara, durante los respectivos semestres al estudiante para asumir una práctica educativa en la que el desarrollo de habilidades y destrezas le permiten contribuir eficazmente a la construcción, desde las dinámicas propias de nuestro contexto colombiano y desde su quehacer específico, de nuevas relaciones socioculturales en el país.

Los estudiantes de este proyecto curricular, desde esta perspectiva se están formando a través de esta experiencia directa para su ejercicio profesional.²

Los componentes del área de pedagogía³ de la Licenciatura en Artes Escénicas son:

COMPONENTE POLITICO: Marcos de referencia sobre la normativa de la educación artística a nivel internacional, nacional y local. Se incluyen debates y reflexiones sobre la misión de la Universidad, el sentido de la educación en artes en el país, el panorama y desempeño del profesor de arte en el aula, el horizonte ideológico de la Universidad y la Facultad. Reconocerse como universidad pública, laica, asesora en políticas públicas, responsabilidad social en la inclusión, hacer cumplir la ley –lineamientos curriculares-. PEI, Currículo, Normatividad, etc.

COMPONENTE HISTORICO RELATIVO A LA EDUCACIÓN: Comprende la revisión permanentemente los modelos pedagógicos, los referentes epistemológicos y los contextos históricos en los cuales surgieron. Se incluyen temas como: la contemporaneidad, la definición y función del *conocimiento* hoy en día, el problema de las pedagogías transversales, múltiples y complejas, y la aproximación a las teorías y prácticas de la educación artística.

COMPONENTE DISCIPLINAR: Comprende la revisión de los desarrollos y problemáticas de las artes contemporáneas, que amplían el problema de la técnica hacia lo *liminal*, la concepción del arte y las prácticas artística entendidas como campo, y la transdisciplinariedad. Dentro de la concepción de las artes escénicas (danza, teatro y artes circenses) se plantean debates y distinción con respecto a las artes de la representación, presentación y las prácticas vivas

COMPONENTE EXPERIENCIAL: Establece cruces entre lo disciplinar y lo pedagógico desde intereses individuales, la propia reflexión y experiencia del estudiante con respecto a la percepción, los imaginarios y las expectativas del rol

del docente en artes puesto en diálogo permanente con el contexto. Se trabaja desde los proyectos propuestos por los estudiantes.

COMPONENTE ETICO: Se plantea una apuesta en la formación de los futuros educadores sobre la base de un discurso axiológico que juega en la vida escolar y cotidiana un papel muy importante en el proyecto de vida de los estudiantes de la carrera de Artes Escénicas.

Se incluyen preguntas problema como: ¿quién es el sujeto de la educación? ¿Desde donde enuncia y configura el sujeto su discurso y quehacer pedagógico? ¿Cómo se configura el rol docente en artes? ¿Es posible una teoría del sujeto, de la comunidad? Igualmente se plantea al estudiante y al docente como sujetos transformadores de la educación a través del arte.

DISCURSOS COMPLEMENTARIOS: Reconocer elementos de las diferentes áreas del conocimiento que tienen relación directa con la pedagogía tales como: la psicología evolutiva, fisiología, la sociología, la antropología y la filosofía. Teorías del conocer desde la neuroanatomía

La estructura anterior plantea una actitud investigativa por parte de los estudiantes con respecto a las diferentes asignaturas que comprenden el currículo. Contribuyendo finalmente a la construcción de teorías y prácticas pedagógicas pertinentes al contexto local y en diálogo con el panorama global. Configurando desde distintas perspectivas pequeñas comunidades científicas que asumen la enseñanza de las artes escénicas como un espacio de transformación política, social, económica y cultural desde el aula, desde el colegio, con estudiantes y profesores.

ESTRUCTURA DE LAS CLASES

“...la perspectiva humanista devela una nueva concepción que orienta la formación de los maestros como individuos identificados con su misión cultural y poseedores de un sentido personal de dignidad que les otorga el rol elegido por

ellos y encomendado por la sociedad. Esta dimensión de crecimiento humano debería incidir en la formación inicial de los educadores de modo que desde el comienzo de su preparación puedan progresar en su enriquecimiento cultural y en sus habilidades de interacción emocional, que constituyen la base de lo que en términos antropológicos podríamos llamar *adultos admirables*".⁴

Con relación a las necesidades de los formadores, la mayor falencia existe en realizar la sistematización de experiencias educativas, para lo cual se proponen las siguientes tensiones como categorías emergentes de reflexión:

En el proceso formativo hay tensiones permanentes entre los aspectos *objetivos* y *subjetivos* del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre el trabajo *colectivo* y el *individual* (esta mirada es referente al trabajo que adelantan los estudiantes), entre las *anécdotas* de lo que sucede en el aula y la traducción de éstas a *experiencias* (finalmente en el aula existe un encuentro con el otro, *nos encontramos a través de la experiencia con el otro*), esa traducción requiere de un trabajo arduo para consolidarse como objeto de estudio y de investigación.

Otra tensión prevista en los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere a la noción de *control* y *conciencia*: en el acto pedagógico se establecen unas relaciones de poder entre el formador y el educando, relaciones de poder mediadas por un saber y un saber hacer en contexto, en esa dirección persiste una tentación por mantener el control en esa relación que se teje, el reto es generar ambientes adecuado para poder establecer dinámicas que permitan la floración de *actos de conciencia* por parte de los actores participantes en el proceso formativo.

Las anteriores son sólo una muestra de categorías emergentes de reflexión que pueden ser acogidas y complementadas por cada uno de los docentes que está en ejercicio permanente de reflexión sobre su quehacer. Más allá de la repetición mecanicista de la información, se espera generar en el docente una visión crítica y propositiva con relación a su propio trabajo, visión que se consolida a partir de una

revisión permanente del quehacer y se configura a partir del encuentro con el otro, sus estudiantes, sus colegas.

SOBRE FUNDAMENTACION DE LOS CURRICULOS EN LAS ESCUELAS

“Concebir la formación artística en un modelo educativo y experimental implica abrir espacios pedagógicos basados en enfoques humanísticos y sociales además de los puramente artísticos. Insistimos en la formación integral de los educandos en habilidades cognitivas, actitudes y valores ampliando el marco de acción y proporcionando respuestas a planteamientos propios del contexto (lo social, lo medioambiental, lo anticultural), en la búsqueda de la calidad, del espíritu democrático participativo, la autonomía y por supuesto la investigación...enmarcado en tendencias pedagógicas del constructivismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía de la pregunta, la incertidumbre y la duda, fundados en el pensamiento divergente con un enfoque humanístico”⁵

Hacer postulados absolutamente definidos con respecto a los contenidos curriculares es excluyente y limitante frente a las posibilidades estéticas y artísticas de la comunidad académica que participa de los procesos creativos en el aula (docentes, estudiantes). De acuerdo con mi experiencia, se recopilan aquí unas pautas generales para la estructuración de las clases, se invita a construir conjuntamente los contenidos puntuales de cada disciplina.

Para plantear un modelo pedagógico acorde a la naturaleza propia del contexto se requiere partir de las experiencias ya existentes, de una sistematización rigurosa, de una atención a los métodos propios de transmisión, de una concientización -por parte de los docentes- del acto de escribir como acto de pensamiento, de testimoniar una experiencia, de concebirse como sujeto histórico de una experiencia en un contexto específico, de ahondar en los supuestos comunes frente a la concepción de las artes y sus modos transmisión, producción y circulación.

Es factible que desde la práctica y el hacer en sí mismo se generen teorías pertinentes a los procesos locales y que éstas incidan en los demás ámbitos formativos. Se parte del supuesto de teorizar desde las prácticas para la apropiación y pertinencia de las mismas, lo que significa un cambio de mirada frente a la saturación de teorías existentes que no son pertinentes ni generan lazos identitarios con respecto a las prácticas que se adelantan en torno a la enseñanza de las artes. Si se invierten esas lógicas, muy seguramente los procesos de formación y su implementación, incidan y propongan rutas alternativas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo, surge la posibilidad de generar procesos significativos de producción de conocimiento en las Escuelas y que éste a su vez sea autosostenible, que las acciones allí adelantadas no se limiten a transmisiones de técnicas que ya han sido revaluadas; si no que por el contrario se generen procesos de cercanía y de apropiación hacia las mismas partiendo de las pulsiones y el deseo que produce practicarlas. De esa manera orgánica afloran procesos de creación e investigación que van mostrando señales en los modos particulares de aprender y enseñar. Lo anterior se vislumbra como estrategia para reconocer y dar validez al saber propio, para visualizarse como expertos de un contexto que necesita darse a conocer.

Si bien es cierto que los modelos pedagógicos han sido estructurados desde miradas foráneas y desde expertos que en la mayoría de casos proviene de otras disciplinas, en esa medida entendiendo las dinámicas propias del quehacer pedagógico en artes se considera que la estructuración y articulación de los mismos programas, así como su fundamentación pedagógica y sistematización de didácticas irá gestando unos currículos pertinentes al contexto sociocultural de la región en diálogo con las tensiones existentes en el mundo global.

De acuerdo a los postulados anteriores, se proponen los siguientes principios para la estructuración de currículo para las escuelas:

- Encuentros entre artistas y formadores: Diálogo de saberes (diálogos intergeneracionales, diálogos entre artistas y diálogos permanentes entre las comunidades artísticas y las “no artísticas”).
- La observación del propio contexto como principio de creación: El artista como etnógrafo
- Los productos artísticos en relación con las prácticas artísticas y culturales en contexto “se invita a partir no tanto desde el arte , sino desde las prácticas y el funcionamiento social de lo visual”⁶
- Construcción de comunidad: La escuela como pretexto para el encuentro (de visiones de mundo, de vida, espacios para el disfrute y el goce de las prácticas, configuración del lazo afectivo, del cuidado por el otro)
- Entre el deseo y la realidad: Inserción y sostenibilidad de procesos (Tensión permanente entre la producción simbólica y económica en pro de la dignificación del artista)
- Etnoeducación inclusiva: diversidad idiomática
- La reflexión sobre el oficio: el quehacer pedagógico desde la cotidianidad
- La tensión permanente entre la teoría y la práctica

Igualmente en el momento de estructurar los currículos, se plantean los siguientes retos y tensiones:

- Afianzar el diseño de estrategias de apropiación a través de proyectos formativos desde y para lo local, que permitan el reconocimiento de las dinámicas y la ampliación en la noción de prácticas artísticas y culturales.
- Propender por la descentralización del saber y el reconocimiento de las propias metodologías como parte de la investigación en artes en

Colombia, generando reflexiones sobre los modos de transmisión del saber: técnicas y oficios, con relación a prácticas artísticas y culturales actuales desde contextos locales; pensando el oficio desde el proceso más que desde el resultado.

- Valorar de manera crítica los diferentes procesos de formación desarrollados al interior de las comunidades, a través de intercambios de experiencias formativas en los que estén presentes los componentes de investigación, creación y formación adquirida.
- Trascender el carácter instrumental de las prácticas artísticas, incursionando el imaginario de la “manualidad para el uso del tiempo libre” que generar un sentido de apropiación de las manifestaciones artísticas en el contexto particular a trabajar, mediante la ampliación de las nociones existentes sobre creación artística y expresiones visuales.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 Blanco, Paloma y otros compiladores. *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca. Salamanca, 2001. p. 76

2 Tomado de la Guía para la práctica docente (2009). Licenciatura en Artes Escénicas, Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional

3 La discusión sobre el significado de lo pedagógico en artes o cuál es el componente pedagógico de las artes, es una constante en el currículo. Para el presente texto se asume lo pedagógico desde una concepción ampliada cuyo fundamento es la *reflexión cuidadosa sobre un hacer, sobre una práctica*. La teoría se asume como un permanecer en la pregunta y profundizar en ella.

4 Tomado de “Desafíos de la investigación en educación y pedagogía”, ponencia presentada por Francisco Cajiao, incluida en las *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Desafíos contemporáneos*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007. P. 359

5 Universidad Pedagógica Nacional. Sistematización de la experiencia de la Escuela de Formación Artística y Cultural del Guaviare; tomado de PEI principios pedagógicos Escuela Comunicando Saberes. Enero de 2005.

6 Tomado del documento de trabajo Pautas de los Laboratorios de Investigación-Creación. Programa formativo de carácter nacional en artes visuales inscrito en el componente de formación del Plan Nacional para las Artes 2006-2010

SANCHEZ, M.M.R.:Maestra de Artes Plásticas-Universidad Nacional de Colombia y Especialista en Educación Artística Integral de la misma institución. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas. Integrante del Programa de investigación en Arte y Educación Artística y del Grupo de *Arte y Pedagogía-Universidad Pedagógica Nacional*. Integrante del grupo de investigación *Arte y Educación-Unidad de Arte y Educación, Universidad Nacional de Colombia*.

A CANÇÃO POPULAR E O MEIO ACADÊMICO: ALGUNS COMENTÁRIOS A RESPEITO

LA CANCIÓN POPULAR Y EL MEDIO ACADÉMICO: ALGUNOS COMENTARIOS A RESPECTO

SOARES, Márcio R. C.
Faculdade Pitágoras - BH

RESUMO: Esta comunicação pretende realizar algumas breves reflexões a respeito do modo como a canção popular brasileira vem sendo comumente abordada em meio acadêmico, desde a década de 1970, no Brasil, a partir de uma compreensão literária do corpus cancional, privilegiando seus textos verbais. Num movimento de ampliação desse gesto investigativo, nos últimos anos, pesquisadores como José Miguel Wisnik e Luiz Tatit têm construído uma metodologia de análise de canções que destaca o vínculo indissociável entre letra e música, buscando revelar as correspondências entre esses dois textos, constituintes inalienáveis do objeto cancional.

RESUMEN: Esta comunicación pretende realizar algunas breves reflexiones con respecto al modo como la canción popular brasileña está siendo abordada en el medio académico desde la década de los setenta, en Brasil a partir de una comprensión literaria del corpus cancionero, privilegiando sus textos verbales. En los últimos años en un movimiento de ampliación del gesto de la investigación, investigadores como José Miguel Wisnik y Luiz Tatit están construyendo una metodología del análisis de las canciones que destacan el vínculo indisoluble entre la letra y la música, buscando revelar las correspondencias entre esos dos textos constituyentes inalienables del objeto cancionero.

PALAVRAS-CHAVE: canção popular brasileira, literatura.

PALABRAS CLAVE: canción popular brasileña, literatura.

A formação de espectadores na educação infantil: uma experiência com os alunos da escola municipal de educação infantil "Cirandinha".

La formación de público en la Educación Infantil: una experiencia con alumnos de la escuela municipal de educación infantil "Cirandinha".

SILVA, R.P.
Universidade Federal de Ouro Preto
FIGUEIREDO, R.C.
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: *O presente relato é resultado da primeira etapa do projeto de pesquisa - Teatro e infância: procedimentos pedagógicos para a formação de espectadores - financiado pelo PROBIC/FAPEMIG. A presente pesquisa busca investigar procedimentos pedagógicos (anteriores e posteriores à apresentação teatral) para a formação de espectadores na Educação Infantil. Participam do projeto 64 alunos do 2º período, com idades entre 04 e 06 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Cirandinha na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil.*

RESUMEN: *El presente informe es el resultado de la primera etapa del proyecto de pesquisa - Teatro y la infancia: los procedimientos de aprendizaje para la formación de espectadores - financiado por PROBIC / FAPEMIG. La presente pesquisa busca investigar procedimientos de enseñanza (tanto antes como después de la presentación teatral) para la formación de espectadores en la Educación Infantil. Participan del proyecto 64 alumnos en el 2º período, de edades comprendidas entre los 04 y 06 años, la Escuela Municipal de Educación Infantil Cirandinha en la ciudad de Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil.*

Palavras chave: Formação de espectadores; Educação infantil; Pedagogia do teatro; Teatro-educação.

Palabras clave: formación de espectadores; Educación Infantil, Pedagogía del teatro, el teatro y la educación.

Universidade Federal de Ouro Preto - Brasil.

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil.

Apresentação

As atividades do projeto foram realizadas em parceria com o projeto de extensão da mesma instituição "Teatro e Infância: formação de espectadores na Educação Infantil" e envolve quatro licenciandos do curso de Artes Cênicas. O projeto objetivou investigar os procedimentos pedagógicos, antes e após as apresentações, para a formação de espectadores na Educação Infantil, ao

proporcionar a apreciação de espetáculos teatrais voltadas para a infância apresentados dentro do estabelecimento escolar. Foram criadas obras teatrais a fim de serem fruídas pelos estudantes da educação infantil da cidade de

Ouro Preto, que também fizeram oficinas pedagógicas de "desmontagem" dos espetáculos a fim de desvelar e ampliar a capacidade de leitura das obras.

Inicialmente, foram realizadas observações do cotidiano escolar, dando ênfase às três turmas de 2º período envolvidas no projeto. Em seguida,

desenvolveram-se questionários, a fim de realizar um levantamento acerca do conhecimento (produção/consumo) artístico-cultural de alunos e professores. Com base nos questionários e nas observações das crianças foi montado o

espetáculo e, por fim, foram realizadas as oficinas e a apresentação do espetáculo.

O espetáculo foi uma adaptação do conto clássico "Chapeuzinho

Vermelho". A escolha do tema se deu através dos questionários desenvolvidos com as crianças e procurou dialogar com o projeto de literatura que aconteceu na escola no período da intervenção. Além do espetáculo, foram desenvolvidas duas oficinas com as crianças, sendo que a oficina "pré-espetáculo" procurou trabalhar as questões de gênero e sexualidade, as relações interpessoais, a

linguagem do faz-de-conta e a contação de histórias. Já a oficina "pós-espetáculo" propôs trazer a memória do mesmo por meio de desenhos e dos objetos utilizados em cena.

O teatro feito para crianças

Durante muito tempo e, até hoje, o teatro infantil tem ficado num plano inferior em relação ao teatro adulto, seja pela dramaturgia, pelos locais de apresentação, a concepção dos espetáculos ou pela especificidade do público.

A dramaturgia, muitas vezes, não privilegia apenas o público infantil, uma vez que visa atender, também, os acompanhantes das crianças que vão ao teatro, logo, aspectos da cultura adulta são incorporados nos espetáculos infantis.

Os locais de apresentação geralmente contêm deficiências de recursos cênicos, sendo muitos deles reaproveitados do teatro adulto. Como não há

lugares específicos para essas apresentações, o teatro infantil é levado para outros locais além do edifício teatral.

A concepção dos espetáculos infantis é outro aspecto que apresenta deficiências. O enredo tende a apresentar peças de cunho moral ou pedagogizantes, como se fossem aulas tradicionais ilustradas no palco. Os personagens não apresentam uma construção bem delineada, a trama não possui um conflito principal e poucas são as peças em que os personagens possuem uma história de vida e conflitos internos. A figura do narrador, presente na maioria das peças infantis, muitas vezes, atua como um comentarista das ações do texto ou um elo entre as cenas, explicando-as, o que acaba por subestimar o entendimento do público.

A participação do público, quando solicitada, muitas vezes já está programada de acordo com o roteiro dos atores. Assim, são realizadas perguntas tendenciosas ou que a resposta não exercerá muita influência sobre as ações da cena. Muitas vezes a opinião dos espectadores é ignorada pelos atores, o que, novamente, subestima o público.

Por que formar espectadores na educação infantil?

As pesquisas acerca do papel do espectador teatral têm em Bertolt Brecht uma figura chave. Isto porque o encenador alemão indica e defende a existência de uma arte do espectador, apresentando a idéia de que a participação deste último precisa ser compreendida como um ato criativo, produtivo, autoral. O que, em última instância, além de outras possíveis linhas de análise, quer dizer o seguinte: se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação deste espectador. Ou seja, se a capacidade para analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar o seu fazer artístico.

As transformações operadas no universo da arte teatral promoveram, portanto, além de transformações na criação teatral, profundas alterações no

recém-reconhecido campo da recepção teatral. Isto porque passou-se a compreender, que a relação do espectador com a obra teatral não é somente a de alguém que está lá para entender algo que o artista tem para dizer. Mais do que isto, esta fundamental mudança de eixo permite-nos compreender que a participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa. Ou seja, os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra. O que nos permite apontar que a atitude última do evento teatral se opera no âmbito do espectador, e que, se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não terá efetivamente acontecido.

Como pensar a arte enquanto proposição educacional na

contemporaneidade? Tornou-se bastante comum o teatro ser apontado enquanto valioso aliado da educação, a freqüentação a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Este valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura!; vá ao teatro! Outras vezes, percebido de maneira um pouco reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral.

Elaborar uma proposição de formação de espectadores para a educação infantil vem dialogar com as intenções de fortalecer o diálogo na formação do sujeito que se dá na educação básica e exatamente na fase que a criança constitui seus processos de formação de identidade, de reconhecimento e afirmação da personalidade.

De acordo com Desgranges:

...as companhias que produziam teatro para crianças acreditavam que, ao formarem espectadores infantis, estariam preparando os espectadores do futuro - que, ao se tornarem adultos, estariam capacitados a ditar os novos rumos dessa arte, e, futuramente,

resolveriam a questão do esvaziamento das salas, pois já estariam habituados a frequentar os teatros. (DESGRANGES, 2003, p. 48)

Entretanto, formar espectadores na Educação Infantil não implica em apenas prepará-los para o futuro, uma vez que o aqui/agora do teatro possibilita ao público fazer uma compreensão crítica do que está consumindo, logo essa formação faz parte do seu presente. A formação de espectadores, também, contribui para que os espetáculos infantis tenham uma construção mais elaborada.

O "teatro infantil" ainda é alvo de diversas críticas pela literatura especializada, principalmente quando se refere a uma modalidade pouco investigada que, geralmente, tende a subestimar esse público e massificar as obras teatrais inculcando valores moralistas e maniqueístas, como se o teatro fosse feito apenas para educar com valores de ética e moral, diminuindo o valor estético e cultural intrínseco à arte teatral. A estética teatral voltada para crianças também é pouco refletida, pois em geral os produtores teatrais que desenvolvem o teatro para crianças vêem apenas valores de mercado, esquecendo-se ou importando-se pouco com esse espectador e que o próprio teatro tem saberes e aprendizados específicos.

O projet

- o A intervenção na escola durou uma semana, tornando-se parte do calendário escolar, sendo dois dias para as oficinas pré-espetáculo, um dia para o espetáculo e dois para as oficinas pós-espetáculo. Cada turma tinha uma hora de oficina por dia, que aconteciam no horário da aula. Para realização das atividades nas oficinas, as turmas foram divididas em pequenos grupos, para que cadaicineiro pudesse orientar o trabalho de um grupo, uma vez que foi necessário o direcionamento dos jogos propostos. Além de possibilitar que todos os grupos apreciassem o trabalho dos colegas e realizasse uma discussão final.

O espetáculo

A proposta do espetáculo foi pautada na contação de histórias, por ser uma prática freqüente na escola. A escolha do conto clássico - "Chapeuzinho Vermelho"- como tema do espetáculo se deu através da análise dos

questionários desenvolvidos com as crianças, sendo a história preferida de 39% das crianças. Levando em consideração o número de espetáculos que envolvem a adaptação de clássicos da literatura infantil, optou-se por uma adaptação correspondente ao universo das crianças envolvidas no projeto.

A história é contada por três atores que levam Chapeuzinho Vermelho para a cidade de Ouro Preto, mais precisamente, para o bairro em que a escola está situada. A garota, ao invés da capa com capuz, usa uma sombrinha vermelha, percorre um longo caminho, pelo qual encontra um guarda municipal e um - "homem mau" -, até chegar à casa de sua avó: motoqueira, esportista e internauta.

Durante todo o espetáculo, os atores solicitavam a participação do público que, no decorrer das cenas, iam respondendo aos atores e dando opiniões sobre as situações suscitadas. Os momentos que chamavam mais a atenção e provocavam boas gargalhadas na platéia foram aqueles que envolviam conflitos entre os personagens, cenas constrangedoras e a repetição de ações.

As oficinas

Ao contrário do que geralmente se trabalha em oficinas de formação de espectadores, como: a dramaturgia da peça, o fazer teatral e elementos técnicos do espetáculo; as oficinas procuraram abordar temas como a contação de história, as relações de gênero e sexualidade e as relações interpessoais. O que possibilita ao espectador problematizar o que está por trás da cena. O pós-espetáculo buscou resgatar a memória das crianças por meio de discussões em sala de aula, desenhos e interação com os objetos utilizados na peça.

As oficinas pré-espetáculo priorizaram aspectos como as relações interpessoais, as questões de gênero e sexualidade e a contação de história, que estão presentes no espetáculo. Assim foram trabalhados jogos que envolviam integração do grupo, contação de lendas ouropretanas e representação de personagens.

No decorrer das atividades, a maioria das crianças apresentou muita dificuldade em colocar a imaginação em suas criações, talvez pelo fato de estarem acostumadas a trabalhar com modelos prontos propostos pelas professoras em sala de aula, uma vez que a observação das aulas possibilitou diagnosticar esse fato. Assim, coube a cada oficina a orientação do trabalho, de forma a estimular a criação, mas muitos não conseguiam expressar, talvez por vergonha ou por não saberem o que fazer diante de uma situação que não estavam acostumados.

Outro aspecto presente logo no início das atividades foi a resistência em interpretar um personagem do sexo oposto, principalmente, pelos meninos. No entanto, após o espetáculo, em que uma atriz representava um personagem do sexo masculino, nas oficinas pós-espetáculo, a representação do sexo oposto não foi mais questionada. Inclusive, aconteciam casos de as próprias crianças pedirem para representar personagens do sexo oposto.

As oficinas pós-espetáculo, primeiramente propunham uma discussão para resgate da memória do espetáculo. Ao lembrar os personagens, as crianças mencionaram os seguintes nomes: Chapeuzinho, caçador, lobo e vovó. Assim, é perceptível que, mesmo o espetáculo tendo apresentado personagens com nomes diferentes, eles associaram o espetáculo à história original de Chapeuzinho Vermelho. A partir disso, questiona-se a possibilidade de as oficinas pré-espetáculo abordarem a própria concepção deste.

Apresentando aos espectadores a adaptação do texto, as brincadeiras utilizadas para construção da peça, algo que os distancie da história original, uma vez que já está instaurada dentro da escola.

As oficinas de memória do espetáculo possibilitaram às crianças resgatar momentos que tenham sido mais significativos. A avaliação possibilitou tanto a memória por meio dos desenhos quanto por meio dos objetos, proporcionando momentos de criação muito positivos, pois as crianças utilizaram muitas passagens do espetáculo, procurando ser fiéis ao que lhes foi apresentado. Entretanto, a memória do conto original ainda era muito forte, o que ocasionou uma mistura nas cenas apresentadas.

Assim, a partir do trabalho desenvolvido com as crianças da Escola

Municipal de Educação Infantil Cirandinha, foi possível notar a necessidade da formação de espectadores na educação infantil, pelo fato de as crianças conseguirem apreender o que o espetáculo objetiva, além de trabalhar a linguagem teatral na escola.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação como Mediação*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Diálogos e Reflexões: ver e perceber a arte*. São Paulo: Banco do Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

DAYRELL, Juez. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis, 6ª

ed.: Vozes, 1988.

GONÇALVES, Zanilda. *Nos bastidores do teatro infantil*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2002.

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro*. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 71 - 82).

PUPO, Maria Lúcia. *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Renata Patrícia da Silva é licencianda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente realiza pesquisas nas áreas de Teatro-educação, enfatizando a formação de espectadores e o Teatro em comunidades.

Ricardo Carvalho de Figueiredo é Professor Assistente do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha na formação de professores de Teatro e investiga a formação de espectadores na educação formal e não-formal. É membro da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) e da AMARTE (Associação Mineira de Arte-Educação).

A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Rosita Maria Ferreira Ribeiro
Núcleo de Informática Educativa/ Belém

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a aplicação de metodologias apoiadas pelos recursos de Informática visando detectar os fatores de contribuição para o ensino-aprendizagem das artes visuais. Trata-se de um estudo de caso fundamentado em uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo efetivou-se a partir de atividades desenvolvidas com alunos da 5ª série de uma escola municipal. As referidas atividades apoiaram-se nos objetivos das artes para o ensino fundamental e, conseqüentemente, nos seguintes eixos: Pesquisa, Comunicação, Diversidade de Material e Processo Histórico. A análise de dados apreendidos permitiu identificarmos a pesquisa, o diálogo, à postura construtiva do educador, a percepção visual, emoção e a imaginação como fatores primordiais como evolução dos alunos no que se refere a comunicação em arte e o desenvolvimento da sensibilidade e autoconfiança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Artes Visuais, Informática.

INTRODUÇÃO

Em nossas vivências escolares observamos que, em geral, a disciplina de Arte não é reconhecida como uma área de conhecimento situada no mesmo patamar de outras áreas disciplinares. Apesar dos avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/Arte, em muitas escolas a Arte é considerada como uma disciplina de pouca importância, muitas vezes não considerada no processo de planejamento.

Muitos profissionais de Educação não percebem a Arte como essencial para a formação do indivíduo, diferente do que acontece nas outras disciplinas do núcleo comum. A estas sempre é dada maior prioridade. Além disso, muitas vezes, as oportunidades educativas oferecidas aos alunos na área de arte são de pouco valor para a formação integral do aluno.

Diante disso surgiu o questionamento principal de nossa pesquisa: *Quais contribuições a informática poderia propiciar ao ensino-aprendizagem das artes visuais, a fim de contribuir para a formação integral do aluno?*

A falta do planejamento coletivo contribui para o não conhecimento dos objetivos da Arte por parte dos educadores. Temos clareza que o projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com professores/alunos/equipe pedagógica/pais, bem como diante dos recursos de que dispõe.

Muitas das vezes, a organização estrutural das escolas não possibilita o planejamento coletivo dificultando, assim, a realização de ações significativas para o ensino-aprendizagem. Em alguns momentos, a falta de conhecimento das diversas áreas específicas também tem sido fator de dificuldade para a organização do planejamento conjunto, pois muitos professores, alegando falta de conhecimento de outras áreas, acabam preferindo desenvolver ações de forma isolada não percebendo a importância das ações interdisciplinares.

A arte no contexto escolar deveria ser compreendida como necessária, uma vez que é uma área capaz de permear disciplinas e fazer do ser humano um ser que move, que gera, que transforma. É preciso que a escola perceba, descubra e valorize a arte como foco de transformação e possibilidades.

É necessário que a educação perceba a importância real da arte e para isso é premente respeitá-la, dar credibilidade, bem como, desenvolver ações inovadoras que a valorizem a fim de que esta possa servir para a melhoria do ensino

aprendizagem. Diante disso, visualizamos a informática como uma das grandes possibilidades para efetivação dessas inovações.

A informática educativa possibilita ao aluno o desenvolvimento de seu senso crítico e raciocínio lógico, assegurando, dessa forma, a igualdade de oportunidades no âmbito educacional. Contribui também para o desenvolvimento de aptidões e habilidades, preparando esse aluno para a vida, já que nos dias de hoje faz parte do cotidiano dos cidadãos e é de grande necessidade no mundo do trabalho.

Os alunos, ao utilizarem o computador, podem vivenciar um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, não apenas recebendo informações, mas também construindo conhecimentos. Acreditamos na possibilidade de unir Arte e Informática buscando perceber se a última pode ser elemento capaz de contribuir com o ensino-aprendizagem das Artes Visuais e conseqüentemente para a formação integral do aluno.

Ficamos instigadas em desenvolver esta pesquisa, uma vez que percebemos a necessidade de valorizar o ensino aprendizagem das Artes Visuais, haja vista que este tipo de ensino favorece o alfabetismo visual, bem como proporciona diferentes formas do educando organizar seus conhecimentos, considerando que a educação deve ser repensada enquanto uma prática que deva estar em constante transformação.

Considerando a importância de buscar estratégias para potencializar as contribuições do ensino da arte para a formação integral do aluno apresentamos como objetivo geral deste estudo:

- Analisar a aplicação de metodologias apoiadas pelos recursos de informática visando detectar suas contribuições para o ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Apreender os fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem das Artes Visuais em uma perspectiva construtiva;
- Selecionar software e sites educativos que propiciem a pesquisa e maior interação do aluno;
- Elaborar atividades suportadas nos recursos tecnológicos e fundamentadas nos objetivos da arte para o Ensino Fundamental.

O estudo foi organizado a partir de pesquisa exploratória, bibliográfica e de campo. A pesquisa exploratória foi feita através da aplicação de questionários aos professores de Informática e de Arte em sete Escolas Municipais, objetivando ratificar o problema da pesquisa, assim como, aprender a visão destes professores com relação às perspectivas e práticas de inserção da informática no ensino-aprendizagem da Arte.

Na pesquisa bibliográfica, foram considerandos 04 áreas principais: Artes Visuais, Informática Educativa, Construtivismo e, finalmente, Arte e Informática. Neste sentido, destacamos como referencial teórico alguns autores como: Ana Mae Barbosa (1991), Seymour Papert (1985), Ladislau Dowbor (2004), Manuel Moran (2000), dentre outros.

A pesquisa de campo efetivou-se no Núcleo de Informática Educativa de Belém do Pará - NIED, onde foram oferecidos, para o desenvolvimento das ações,

01 Laboratório de Informática com 10 computadores, o recurso da Internet e softwares educativos. Os sujeitos da pesquisa foram 20 alunos da 5ª série da Escola Municipal Rotary, os quais foram selecionados pela Coordenação Pedagógica da escola.

As atividades embasaram-se nos pressupostos da Proposta Triangular, a qual compreende o objeto artístico a partir de três áreas de conhecimento: contextualização, leitura da obra de arte e produção artística. Neste âmbito, a arte é concebida como uma forma de conhecimento, em que a concepção de produção está “[...] calcada no processo criativo, encarado como interpretação pessoal das vivências numa linguagem plástica” (PILLAR, 1999, p. 08).

As atividades estiveram embasadas nos objetivos do Ensino Fundamental, os quais geraram os 04 eixos de todas as ações: *Pesquisa, Comunicação, Diversidade de material e Processo histórico*, sendo suportadas por recursos tecnológicos como: televisão, DVD, computadores (Internet e software educativo “História em Quadrões”) e recursos materiais como papel, lápis pastel, giz de cera, pincel e tinta acrílica.

Dentre as atividades extra-classe realizadas destacamos as visitas feitas ao Museu de Arte de Belém (MAB) e Museu de Arte Sacra (MAS), objetivando ampliar o referencial de conhecimentos dos alunos dentro do universo das artes.

Para a obtenção de dados utilizamos a observação e a aplicação de questionários aos alunos, intencionando diagnosticar seus níveis de compreensão das artes.

1. FATORES PRIMORDIAIS PARA A COMUNICAÇÃO EM ARTE.

Para o alcance do desenvolvimento do aluno em comunicação em arte enfatizamos a **pesquisa**, o **diálogo** e a **postura construtiva do professor**.

1.1. A PESQUISA

Foi efetivada através do software educativo “História em Quadrões”, pesquisas na Internet (sites), visitas a museus e utilização de materiais do universo artístico.

O software educativo “História em Quadrões” é instrucionista, de consulta com editor gráfico e jogos. Inclui galeria de arte virtual, informações sobre artistas, obras e movimentos artísticos. Disponibiliza conteúdos de arte do mundo (16 pintores e 36 obras) e do Brasil (5 pintores e 10 obras) nos séculos XVIII, XIX, XX. O software utiliza uma abordagem pedagógica baseada na exploração livre e na ludicidade, o que possibilita significativas vantagens para o espírito investigativo.

Nas atividades desenvolvidas com o uso deste software os alunos visitavam a galeria virtual, observavam detalhes de obras e releituras com o uso da ferramenta lupa disponibilizada no software, pesquisavam informações sobre obras e movimentos artísticos, brincavam no módulo de jogos passatempo e criavam no atelier de pintura, desenvolvendo um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente e investigar a respeito da produção observada.

As atividades de pesquisa realizadas através da Internet propiciaram aos alunos observação de obras e réplicas, visitas a museus virtuais, leituras sobre os movimentos artísticos e técnicas de pintura, assim como conhecimento da vida dos artistas.

Segundo Portella (apud BARBOSA, 2002, p. 124),

A Internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural. Por sua inédita capacidade de levar imagem, textos e documentos hiperlinks, possibilitando assim gerar novos paradigmas, no âmbito das propostas do

Ensino de Arte. Entendendo a Arte como uma maneira de organizar variadas experiências, é fundamental integrá-la ao processo educativo, principalmente ao defini sua contribuição para o desenvolvimento de processos mentais.

As atividades de pesquisa suportadas pelo software “História em Quadrões” e pelos sites da Internet propiciaram movimentos muito significativos para os alunos, pois estimulavam a curiosidade e prazer pela descoberta, além de ter um fator motivacional muito forte: os recursos de informática.

As pesquisas de campo foram realizadas no Museu de Arte de Belém e Museu de Arte Sacra, onde os alunos observam *in loco* diversas obras e anotavam em ficha de observação informações sobre as obras que mais lhe chamavam a atenção.

Para Barbosa (1999, p.114),

A arte ensinada nas coleções de museus refletem os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade.

A observação da arte em museus pode constituir-se num componente essencial para o aprendizado das artes e, portanto, para a formação integral do aluno. Os museus são locais que apresentam uma atmosfera positiva para a crítica já que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvem a percepção e oferecem compreensão das linguagens da arte. Os museus são fontes riquíssimas de aprendizado sendo, portanto, locais adequados para os professores realizarem aulas expositivas dialogadas e dinâmicas.

As pesquisas nos ambientes computacionais e nos Museus foram associadas às experimentações com materiais diversos, o que não deixou de ser um processo de descobertas ou de pesquisas. Nas experimentações com materiais do universo

artístico, foram desenvolvidas atividades como: criação de paisagens com o uso de papel e lápis pastel, criação de pinturas enfatizando o movimento abstracionista com técnica mista; experimentação da técnica de gravura com o uso do lápis de cera; desenhos livres com o uso de cartolina e tinta acrílica.

Com a técnica da gravura os alunos demonstraram seu poder criador gerando belas criações ao invés de apenas reproduzirem. Essa é uma característica fundamental para a formação dos alunos na atualidade.

Pillar (apud Fleischmann, 2001, p.31), assegura que, "A criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho através de sua atividade com este objeto de conhecimento". O desenho espontâneo, o desenho de observação e a leitura da produção da criança são elementos capazes de proporcionar a observação da construção de conhecimento em desenho a partir do sujeito.

É possível desenhar também com o uso dos recursos tecnológicos.

Segundo Domingues (1999, p. 40),

Nas criações o computador está deixando de ser uma mera ferramenta em que os artistas em uma postura retrovisora, somente buscavam reproduzir formas em técnicas que se parecem com o pastel, pintura, colagens, sem entender o computador no que ele nos oferece como um sistema.

No ambiente do desenho informatizado o aluno conta com a possibilidade de experimentar hipótese fazendo da imagem construída em seu pensamento uma imagem virtual. "A expressão gráfica no computador é uma espécie de pensamento/imagem externalizados que podem ser materializados a um simples comando" (FLEISCHMANN, 2001, p. 83).

1.2. O DIÁLOGO

Uma vez que favorece a comunicação oral e o posicionamento crítico, além de permitir aos alunos expressarem seus conhecimentos.

Dentre as atividades realizadas, dentro do desenvolvimento de comunicação em arte, destacamos as discussões em grupo após a exibição de vídeos e os bate-papos no início das aulas acerca dos assuntos que iriam ser trabalhados no dia. Um dos vídeos apresentados foi “Os grandes gênios da Arte”. Nele os alunos tiveram informações sobre um pouco da história e da obra de alguns dos maiores artistas do séc XVII e XIX. A conversa no início da aula motivava os alunos a realizarem com prazer as atividades propostas, instigava a curiosidade, e despertava o interesse pelo assunto. Os trabalhos em dupla e em grupo favoreciam a troca de idéias e a interação. Na condição de mediadores, despertávamos a curiosidade, a dúvida, a pergunta, levando os alunos a sentirem o prazer de aprender.

A pesquisa e o diálogo propiciaram a comunicação em arte fundamentando-se numa **concepção educacional construtivista**, segundo a qual o papel do professor configura-se como de mediador entre o aluno e o objeto de estudo (arte).

1.3. A POSTURA CONSTRUTIVA DO PROFESSOR

O professor mediador deve ter como objetivo aguçar a curiosidade dos alunos; permitir que eles sigam em novas direções de acordo com os seus próprios interesses e estar aberto aos questionamentos. Assim, deve proporcionar um clima de confiança e liberdade através de atitudes de compreensão e consideração pelas experiências de ensino-aprendizagem trazidas pelos mesmos.

Segundo Papert (apud ALMEIDA, 1999, p. 34),

A atitude do professor não apenas promove a interação do sujeito com a máquina, mas, sobretudo, possibilita a aprendizagem ativa, ou seja, permite

ao sujeito criar modelos a partir de experiência anteriores, associando o novo com o velho.

Através de um trabalho concomitante entre a exploração e apropriação dos recursos informáticos e a conscientização das teorias educacionais subjacentes às diferentes abordagens de uso dos computadores em educação o computador passa a ser o "aliado" do educador na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

O educador pode se beneficiar com o uso da tecnologia, pois através dela pode promover a construção do conhecimento, Ele deve agir como observador que intervém, que lança desafios para quebrar o equilíbrio e assim contribuir com a construção de novos conhecimentos. Além disso, deve valorizar os interesses e necessidades dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem.

A mediação do educador depende do conhecimento que o professor tem do objeto de estudo e do sujeito da aprendizagem, ou seja, mediar o ensino aprendizagem das Artes empregando recursos computacionais precisa ter clareza do papel da arte e da importância para a formação, assim como, do processo de aprendizagem do aluno.

A fim de diagnosticar as concepções e conhecimentos quanto ao conceito de arte, as aulas de arte na escola, e o universo artístico foi aplicado um questionário aos alunos. Observou-se, neste primeiro momento, que, aproximadamente 70% afirmaram que arte significava pintar e desenhar, enquanto que uma minoria apresentava uma concepção mais ampla.

Com relação às aulas de arte na escola, os alunos apresentavam grandes expectativas frustradas pela falta de professor e pela descontextualização das atividades as quais se centravam apenas em pintura e desenho. Esta afirmativa é ratificada em 80% das respostas dadas pelos alunos sobre a arte na escola.

O diagnóstico realizado nos revelou que os alunos não tinham referências do universo artístico, pois na sua totalidade não citaram nomes relacionados a arte e ainda disseram que não observavam arte nas proximidades de suas casas e nem em outros espaços. Isto nos fez compreender que mesmo que tivessem algum tipo de contato com a arte, como música, arquitetura, escultura em praças, os mesmos não as compreendiam como tal.

O diagnóstico realizado inicialmente foi a base para o planejamento das atividades, assim como, para o processo de avaliação dos alunos e das metodologias empregadas.

Um segundo questionário, extremamente importante para nosso estudo, foi aplicado na 8ª aula. Neste questionário as respostas nos levaram a observar que o conceito de arte por parte dos alunos estava se ampliando.

As falas dos alunos revelam a ampliação do conceito de arte. Enquanto no primeiro questionário nota-se a ausência de elementos do universo artístico, no segundo, nota-se referenciais do mundo das artes como: obras, esculturas, vida dos pintores, sentimentos e etc.

2. FATORES PRIMORDIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA AUTOCONFIANÇA.

Visando o desenvolvimento da sensibilidade observa-se a necessidade de trabalhar a percepção visual, a emoção e a imaginação do aluno.

2.1. A PERCEPÇÃO VISUAL

As atividades que desenvolveram a percepção visual fundamentaram-se nas interações com obras, réplicas e conteúdos da arte. Quando uma pessoa entra em

contato com obras e réplicas tem a oportunidade de se aprofundar na linguagem da arte, uma vez que enriquece seu repertório, conhece autores/artista, e tem acesso a compreensão da produção estética.

A emoção, a sensação e o pensar diante da obra provocaram nos alunos ressonâncias internas geradas pela sutileza da própria linguagem.

No âmbito da percepção visual é importante o ato de observar, uma vez que através da observação educamos o nosso modo de ver o mundo. A educação do olhar é, portanto, um ato importante, capaz de gerar transformação, consciência e participação no meio ambiente no qual estamos inseridos.

A percepção desenvolve uma maior inteligência visual.

Para Dondis, (1997, p. 13).

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de forma direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem mesmo visto, conscientizamos-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos de reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através da observação paciente.

Ao trabalhar com os alunos a leitura de uma obra estimulávamos para que estes descobrissem em cada obra os motivos que a determinavam, como por exemplo: o pensamento, a imaginação, o sentimento, as circunstâncias da época, do lugar, do ambiente em que nasceu.

A linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e de sentimentos que ela nos dá.

2.2. A EMOÇÃO

A linguagem da arte propícia que os alunos mergulhem dentro de si mesmos trazendo para fora a emoção do seu próprio ser. O contato com essa linguagem dá ao homem a capacidade de chorar e sorrir, temer e ousar, odiar e amar, lembrar e desejar, de criar.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1989, p 41), “toda linguagem artística é um modo singular do homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade”.

Foram realizadas atividades visando a expressão da emoção como as produções das releituras e produção de texto. Disponibilizamos aos alunos a réplica de obras diversas para que fosse feita uma leitura geral das mesmas, considerando elementos como: cores, texturas e elementos figurativos, a fim de que estes criassem uma releitura da obra a mão livre ou no programa computacional Paint.

2.3. A IMAGINAÇÃO

Na linguagem das artes a imaginação é fator primordial para a produção de uma obra. “A arte não imita objetos, idéias ou conceitos. Ela cria algo novo, porque não é copia ou pura reprodução, mas a representação simbólica de objetos e idéias” (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 23).

Na representação estética a criação surge da nossa imaginação, sentimentos e pensamentos, todos carregados de significados. Uma produção artística de um aluno é um material revelador uma vez que é criada pelos sentidos, imaginação e percepção revelando assim os sentimentos.

Para o estímulo da imaginação foi utilizadas a atividade de criação obras que enfatizavam o atual contexto. Nessa atividade apresentamos a vida e as obras da artista Tarsila do Amaral. Chamamos a atenção para o fato de que suas produções

retratavam o contexto de sua época, assim os alunos criaram no programa Paint suas próprias produções levando em considerações os dias de hoje.

A finalização do Projeto culminou com a exposição das obras denominada “As Artes Visuais e o Olhar que Dialoga”, onde os alunos tiveram a oportunidade de exibir os resultados das atividades vivenciadas no percurso do projeto, ou seja, suas próprias criações artísticas, o que de alguma forma contribuiu para a valorização própria do aluno bem como sua auto-estima. A referida exposição foi realizada no NIED com a participação dos pais, familiares, professores da escola, e funcionários do NIED, assim como da Diretora Geral e da Secretária Municipal de Educação de Belém.

CONCLUSÕES

O estudo realizado fortalece ainda mais a necessidade do educador contrapor-se a compreensão de que a Arte é disciplina de pouco valor pedagógico para a formação dos alunos e, ainda, que a produção artística dos mesmos deve resumir-se a desenhos e colagens. Ao contrário, sua prática deve fundamentar-se na crença de que a arte é a maneira mais lúdica, criativa e crítica de ver o mundo. É a expressão da inventividade e da sensibilidade do homem, de sua essência como ser humano. Há, portanto a necessidade de serem propiciados aos educandos elementos mais significativos para sua comunicação em arte.

Diante do objetivo principal deste trabalho que era *analisar a aplicação de metodologias apoiadas pelos recursos de informática visando detectar suas contribuições para o ensino-aprendizagem das artes visuais*, concluímos que não é somente a introdução da tecnologia no campo das artes que trará mudanças significativas na aprendizagem dos alunos. O computador é, sem dúvida, uma ferramenta rica em possibilidades, no entanto, é preciso haver consciência por parte

do professor no sentido de fazer um bom planejamento pautado em concepções inovadoras para que a introdução da tecnologia no campo da arte revestir as velhas práticas dos professores.

Além do planejamento e de uma visão inovadora quanto ao papel da arte e da informática é necessário que o professor congregue o virtual com o real, ou seja, a informática deve ser uma ferramenta aliada a outras seja em qualquer área do conhecimento. A dinâmica da interação real-virtual ou virtual-real é essencial para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, pois amplia as possibilidades de diferentes perspectivas. Outro ponto a destacar foi a variedade de recursos computacionais, resultado do estudo e pesquisa do professor. O software “História em Quadrões”, os sites diversos e as apresentações em Power Point propiciaram a devida motivação e contribuiu para o alcance dos objetivos educacionais, já que cada um oferecia potenciais diferenciados.

Em suma, as contribuições da informática educativa foram de extrema relevância para o ensino-aprendizagem das artes visuais já que propiciou ambiente rico em experimentações e descobertas. Os educandos evoluíram quanto a comunicação em arte, sensibilidade e auto confiança devido a principalmente, às possibilidades de acesso a Internet e aos programas computacionais, assim como, a crença de que poderiam interagir com os recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo aprender.

Cabe aos educadores, portanto, contribuir para ampliação das possibilidades, dos educandos a partir do direito às informações e à produção de conhecimento em todas as áreas, oferecendo oportunidades significativas para sua formação integral. No entanto, é necessário conhecer a prática social e cultural vividas pelos alunos,

seus interesses, vivências, linguagens, modo de conhecimento de arte e práticas de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva: Fundação IOCHPE, 1991.131 p.

_____. **Arte – Educação: leitura no subsolo** – Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (org.) – 2. Ed. revista – São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução dos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOMINGUES, Diana. **Tecnologias, Produção Artística e Sensibilização dos Sentidos**, In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, Porto Alegre: Mediação, 1999.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual. 2ª ed. – São Paulo> Martins Fontes, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**, 2ª edição, Coleção temas sociais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FLEISCHMANN, Lezi Jacques, **Crianças no computador: desenvolvendo a expressão gráfica**, Porto Alegre: Mediação, 2001. 102 p.

Maurício de Souza Produções. História em Quadrões. Versão: Sistema Operacional Windows 98/ME/XP/2000; Sistema Macintosh: MacOS 9. Tabuleiros Produções Ltda: 2002–1 CD ROM

MORAN, José Manuel, **MASETTO**, Marcos T., **BEHRENS**, Marilda Aparecida, **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: São Paulo, Papirus, 2000.

PAPERT, Seymour, **Computadores e educação**, Tradução José Armando Valente Editora Braziliense, 1985.

PILLAR, Analice, Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, 205 p.

PIMENTEL, Lucia Gouveia, **Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte**, In: **BARBOSA**, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, São Paulo: Cortez, 2002.

A UTILIZAÇÃO DE NOVAS MÍDIAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA DA REDE PÚBLICA

REZENDE, Paulo Vicente de, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela UFRJ, Matriculado no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - Artes da Escola de Belas Artes - UFMG, com previsão de término em agosto de 2009
VIDIGAL, Leonardo Álvares, Graduado em Comunicação Social pela USP, mestre e doutor em Comunicação Social pela UFMG, professor pesquisador e orientador na Especialização em Ensino da Arte, convênio entre a UFMG e a UAB Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais ± Belo

Este trabalho é parte de um estudo mais abrangente contido na Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a possibilidade da utilização de novas mídias no ensino de artes visuais numa escola da rede pública. A investigação realizou-se junto a uma escola estadual, localizada na periferia urbana da cidade de Uberaba-MG. A população pesquisada foi formada por 28 alunos do primeiro ano do ensino médio. As atividades foram desenvolvidas durante os meses de abril a junho de 2009. Os trabalhos artísticos realizados pelos alunos demonstraram a viabilidade do uso de novas tecnologias no ensino de artes visuais numa escola da rede pública. As oficinas de fotografia e cinema digital constituíram um recurso alternativo para a professora ministrar suas aulas de artes visuais. Os resultados foram apresentados na forma de relatos, imagens, filmes, dados estatísticos.

Palavras-chave: ensino de artes visuais, novas mídias, oficina de fotografia, oficina de cinema digital

CURRÍCULOS

PAULO VICENTE DE REZENDE

Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ. Professor de Arte da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba-MG. Estudou pintura, desenho, escultura contemporânea, gravura, fotografia e atelier livre na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Rio de Janeiro - RJ. Matriculado no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - Artes da Escola de Belas Artes - UFMG.

LEONARDO ÁLVARES VIDIGAL

Graduado em Comunicação Social pela USP. Mestrado e doutorado em Comunicação Social pela UFMG. Professor adjunto de cinema e animação na Escola de Belas Artes da UFMG. Professor-pesquisador e orientador na Especialização em Ensino da Arte, convênio entre a UFMG e a UAB. Vice-Presidente do Centro de Estudos do Caribe no Brasil, grupo de pesquisa em estudos caribenhos.

INTRODUÇÃO

“O professor de Arte, em qualquer nível de ensino, deve ser, primeiramente, pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana”. (PIMENTEL, 2008, p. 9).

O professor de arte deve buscar, sempre, uma formação continuada e novas experiências estéticas. Santana (2008, p. 9), ao discorrer sobre arte e linguagem, apresenta o universo contemporâneo como muito rico e repleto de diversidades. “Cabe ao professor de Arte apresentar esse universo ao seu aluno de forma a explorar as relações sociais, políticas e ideológicas desse contexto, bem como suas concepções estéticas acerca da arte em si”.

Além dos conhecimentos atualizados do ensino/aprendizagem em arte educação, viver e entender o que ocorre em arte, hoje, particularmente no Brasil, o educador em arte deverá procurar acompanhar os avanços das tecnologias e avaliar como estas novas mídias podem auxiliar no ensino de artes visuais. Nas palavras de PIMENTEL, 2003, “imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no tempo em que vivemos”.

Este trabalho visa investigar a possibilidade do uso de novas tecnologias no ensino de artes visuais, através da realização de oficinas de fotografia e de cinema digital numa escola da rede pública, privilegiando a produção de

fotografias e filmes de curta metragem com base na experiência estética dos alunos e à sua leitura crítica da realidade cotidiana.

Com a utilização de tecnologias contemporâneas, procurou-se contribuir não só com o desenvolvimento do pensamento artístico dos alunos participantes, como também propiciar à professora de arte condições de escolha de um novo recurso para o desenvolvimento de seu trabalho.

O professor mediador, ao conduzir seus trabalhos na sala de aula com base num ensino/aprendizagem pautado na contemporaneidade, deve considerar a realidade em que se encontra inserido, a produção artística dos alunos baseada em suas vivências pessoais e da sua leitura crítica da realidade cotidiana.

Como a imagem visual está cada vez mais presente em nossas vidas, “é importante desenvolver-se a competência de saber ver e analisar a imagem, para que se possa, ao produzir imagens, fazer com que ela tenha significação tanto para o autor, quanto para quem vai vê-la”. (PIMENTEL, 2003, p. 113). A análise da imagem deve favorecer o desenvolvimento da habilidade de ver, julgar, interpretar.

Sem abandonar a utilização de materiais tradicionais no ensino de artes visuais, o educador deve possibilitar que o aluno tenha experiências com atividades e materiais diversos – câmera digital, celular com captura de imagens – “para que, conhecendo-os, possa pensar Arte de forma mais abrangentes”. (PIMENTEL, 2003, p.116).

Em muitas escolas o fazer artístico está mais ligado a modelos impostos, a cópias de imagens. Há uma preocupação na técnica em detrimento do imaginário do educando, do mundo atual, das tendências artísticas. “A cultura e bagagem de conhecimentos trazidos pelo aluno não são respeitadas e, muitas vezes, anuladas.” (PRANDINI, 2000).

Na constatação de Freitas (2005), ainda há um deixar fazer (*laissez-faire*) nas aulas de arte, “a partir de uma sensibilização simplista ou da apropriação de sucatas”. Pouco se importando com a capacidade criadora dos alunos e ignorando suas vivências pessoais e experiências estéticas. Observação próxima à constatação da autora acima, foi feita por Barbosa (1975, p. 86-7), ao afirmar que nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de

desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao utilizar a terminologia Artes Visuais, vem ampliar o conceito do ensino de Arte na escola, ao abordar outras formas de expressão artística. As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho) incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação).¹

As informações, provenientes de imagens, estão se intensificando, sejam através da TV, internet, espaços públicos. Cada vez mais este processo é acelerado e ampliado com o lançamento de novas tecnologias. Por sua vez, os alunos estão tendo acesso, mais precocemente, com mais facilidade e por mais tempo, a câmeras digitais e celulares dotados de captura de imagens por câmeras e gravação de vídeos.

Os jovens não só estão cada vez mais expostos à TV, computador, videogame, câmeras digitais, celulares como estão se tornando atores e produtores de seus próprios filmes. O acesso fácil à produção e à postagem tem tornado a internet um lugar incrível para a experimentação e uma melhor maneira de ver o mundo.

Além de desenvolver a capacidade do aluno de pensar e fazer Arte de uma forma contemporânea, a utilização de novas tecnologias representa um importante componente na vida dos alunos e professores, na medida em que favorece a ampliação de seu conhecimento e expressão. (PIMENTEL, 2003).

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

A investigação realizou-se junto à Escola Estadual Santa Terezinha, localizada no Bairro Amoroso Costa, na periferia urbana da cidade de Uberaba-MG, entre os meses de abril a junho de 2009.

A escola não dispõe de sala adequada para Arte. Apesar de a escola dispor de um laboratório de informática bem equipado e de um anfiteatro com recursos audiovisuais, as aulas de arte são ministradas exclusivamente na sala de aula tradicional, onde ocorrem as demais disciplinas do curso. Os alunos não visitam museus nem exposições e mostras de arte.

É extremamente importante uma sala de aula adequada para que se possam desenvolver atividades artísticas. É muito difícil para um estudante que passa grande parte na mesma sala de aula, vendo as mesmas imagens sem nenhuma crítica estética, realizar, por exemplo, um estudo de obra de arte. (CORAGEM E PIMENTEL 2004).

Santana (2008, p. 9) apresenta o universo contemporâneo como muito rico e repleto de diversidades. “Cabe ao professor de Arte apresentar esse universo ao seu aluno de forma a explorar as relações sociais, políticas e ideológicas desse contexto, bem como suas concepções estéticas acerca da arte em si”.

O plano de aula da disciplina de arte está fundamentado, basicamente, sobre a História da Arte, com foco na Pintura, Escultura e Arquitetura. As aulas são teóricas e expositivas, com utilização do quadro verde e giz como recursos básicos.

Segundo a própria educadora responsável pela disciplina de arte, a falta de conhecimentos básicos de mídias atuais – fotografia e cinema digital – a deixa sem condições e insegura na utilização destas tecnologias no ensino de Arte.

O professor de arte deverá viver e entender o que ocorre em arte e procurar acompanhar os avanços tecnológicos e avaliar como estas novas mídias podem auxiliar no ensino de artes visuais. “Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no tempo em que vivemos” (PIMENTEL, 2003).

As atividades da pesquisa ocorreram às quartas-feiras, no horário das duas aulas de arte, com início às 9h30min e término às 11h20min. Por iniciativa da própria professora de arte, as duas oficinas – fotografia e cinema digital – foram integradas ao plano de aula, em substituição às matérias que seriam ministradas neste período.

Do total de 33 alunos, regularmente matriculados, somente 28 (84,8%) – sendo 18 (64%) do sexo feminino e 10 (36%) do sexo masculino – participaram das oficinas de fotografia e cinema desenvolvidas pelo pesquisador. A divisão dos alunos em quatro grupos possibilitou uma maior integração e o compartilhamento dos equipamentos – câmera digital e celular – a serem

utilizados nas oficinas de fotografia e cinema, tendo em vista que nem todos dispunham desses recursos tecnológicos.

Os alunos participantes das atividades se sentiram plenamente desinibidos em relação à manipulação dos recursos tecnológicos. O lançamento de novas tecnologias, a custo cada vez menor, tem possibilitado, aos alunos, um contato com celulares, câmeras digitais, com mais facilidade e por mais tempo.

O foco da apresentação teórica da oficina de fotografia esteve voltado para o aprimoramento do olhar e da composição fotográfica, trazendo à discussão uma nova maneira de ver e perceber o meio circundante. A demonstração de câmeras manuais, analógicas e as atuais digitais, bem como a manipulação de visores de câmera escura por parte dos alunos, complementaram o item sobre a história da fotografia.

Em seguida à apresentação teórica, os alunos, acompanhados pelo pesquisador e pela professora de arte, partiram para uma prática fotográfica no próprio ambiente interno da escola. Foram utilizadas câmeras digitais e celulares dos próprios alunos. Aqueles que não tinham equipamento próprio compartilharam dos recursos de seus colegas, assim como da câmera digital e do celular do pesquisador.

Após a realização da oficina de fotografia, duas aulas teóricas de cinema digital foram ministradas pelo pesquisador no anfiteatro da escola, através da apresentação em data show.

Na primeira aula foi discutido um pouco da história do cinema digital, com projeção de desenhos feitos pelo homem desde os primórdios da humanidade. Foi mostrada a evolução das imagens visuais desde os jogos de sombras (na China, por volta de 5.000 anos AC), a lanterna mágica inventada no século XVII até a primeira realização dos filmes pelos irmãos Lumière (1895). Foram exibidos filmes produzidos – no período de 1895 a 1914 – pelos irmãos Lumière, Thomas Alva Edison, Georges Méliès.

Na segunda aula, foram apresentadas noções básicas da linguagem cinematográfica. Uma projeção de vídeos atuais de curta duração, realizados e produzidos com câmeras digitais e celulares, teve como objetivo estimular e criar condições para que os alunos desenvolvessem os seus próprios projetos.

O mês de junho de 2009 foi dedicado à produção dos filmes. O roteiro, direção, fotografia, produção, escolha do cenário, figurino e edição foram dos próprios alunos. Todas as atividades, desde a pré-produção, produção e edição, contaram com a supervisão do pesquisador e da professora de arte.

Cada grupo produziu um filme de curta duração (até 4 minutos): um drama (trágico uso das drogas por uma adolescente), dois documentários (um sobre o meio ambiente e o outro sobre a visão de um professor do ensino médio) e uma ação/comédia. O drama e o documentário sobre o meio ambiente foram gravados em locais externos ao espaço da escola, em horário extraclasse. Os demais foram gravados na própria escola, durante o horário das aulas.

As histórias dos filmes, concebidas totalmente pelos grupos – com base em seu cotidiano e experiência estética – possibilitaram a esses jovens produtores de arte, reconhecer a realidade e refletir sobre ela.

Dois textos foram entregues à professora de arte: um contendo anotações sobre fotografia e cinema para ser entregue aos alunos participantes da pesquisa e um modelo de avaliação de aprendizagem.

O pesquisador orientou os alunos, responsáveis pela edição dos filmes, na utilização do programa *Pinnacle Videospin*. Este *software*, com edição gratuita e voltada para iniciantes, é prático e de fácil utilização, sem deixar de lado a qualidade.

A exposição dos trabalhos proporcionou uma integração entre os alunos que produziram as fotos e os filmes, além de significativa mobilização de demais alunos da escola e professores.

Todo o material empregado pelo pesquisador constituirá, para a professora de arte, um recurso alternativo no desenvolvimento de suas aulas de artes visuais. Além de métodos e técnicas tradicionais, a professora, ao tomar conhecimento de recursos tecnológicos contemporâneos, poderá optar pelo mais adequado em determinada situação.

CONCLUSÃO

A realização das oficinas de fotografia e cinema digital, com um expressivo resultado dos trabalhos práticos produzidos pelos alunos

participantes da pesquisa, mostrou a viabilidade de utilização de novas mídias no ensino de artes visuais numa escola da rede pública.

O fato dos trabalhos terem sido desenvolvidos além do ambiente da sala de aula possibilitou maior interesse e mobilização, contribuindo para a vivência de novas descobertas, tanto individual como coletivamente.

Os trabalhos artísticos – fotografias e filmes de curta duração – realizados com base na experiência estética dos estudantes, permitiu reconhecer a realidade circundante e refletir sobre ela, de uma forma contemporânea.

As oficinas de fotografia e cinema digital constituirão um recurso alternativo para a professora ministrar suas aulas de artes visuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil – realidade hoje e expectativas futuras*. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

CORAGEM, Amarílis Coelho, PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Ensino de arte na UFMG e a integração com a rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Anais do 7º Encontro de Extensão da UFMG. Belo Horizonte. 12 a 15 set. 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa79.pdf>> Acesso em: 6 jun. 2008.

FREITAS, Joselaine Borges Fernandes. *Arte é conhecimento, é construção, é expressão*. Revista Digital Art&. Nº 3. 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/09.htm#_ftn1> Acesso em: 05 jun. 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Metodologias do ensino de artes visuais*. In: Curso de especialização em ensino de artes visuais. Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003. P. 113-20.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *Arte na escola: para quê?* Artigos acadêmicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>> Acesso em: 05 jun. 2008.

SANTANA, apud PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Metodologias do Ensino de Artes Visuais*. Curso de especialização em Ensino de Artes. Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2008. p. 9.

¹ <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>

ARTE E TECNOLOGIA: INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E INFORMÁTICA

PINTO, Ana Patricia T.R.i
Pós-Graduada em Informática na Educação
Prefeitura Municipal da Serra ± Espírito Santo ± Brasil

RESUMO

O presente artigo foi escrito como proposta de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação da Faculdade Estácio de Sá sendo resultado de uma pesquisa que visa investigar que a integração entre a disciplina de Arte e a Informática Educacional pode influenciar os alunos de uma escola pública municipal da cidade de Cariacica a desenvolverem seus trabalhos artísticos com mais motivação, devido aos aplicativos e softwares oferecidos pela tecnologia. Propõe-se a mostrar que a ntegração entre Arte e Informática Educacional ajuda o aluno a ter maior compromisso com a disciplina de Arte. Valeu-se da aplicação de um questionário aos professores de Arte, Mediadores do Laboratório de Informática e alunos com o intuito de se levantar possíveis respostas.

Palavras-chave: Informática Educacional. Arte. Informática. Motivação.

RESUMEN

El actual artículo fue escrito mientras que resultó la oferta de la conclusión del curso de la Después-Graduación en informática en la educación de la universidad Estácio de Sá que era de una investigación ésa tiene como objetivo para investigar que la integración entre las disciplinas del arte y la informática educativa puede influenciar las pupilas de una escuela pública municipal de la ciudad de Cariacica para desarrollar sus trabajos artísticos con más motivación, que tuvo que las y los softwares applicatory ofreció por la tecnología. Se considera demostrarlo que la integración entre el arte y la informática educativa ayuda a la pupila a tener mayor comisión con disciplinas del arte. Fue utilizado el uso de un cuestionario a los profesores del arte, a los mediadores Del laboratorio de la informática y a las pupilas con la intención de si levantó respuestas posibles.

Bela Adormecida: tecnologia para o acesso cultural

La Bella Durmiente: tecnología para acceso a la cultura

GOMES, M.A.F.
RODRIGUES, M.R.F.
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
Brasil

Resumo

Apresenta-se uma proposta para trabalhar os movimentos da pintura (cubista, impressionista, expressionista e surrealista), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um ambiente informatizado de aprendizagem, sustentada na teoria sócio-interacionista. Essa proposta é parte integrante do CDROM Recontando Histórias desenvolvido para as pesquisas de doutorado em Psicologia e de Mestrado em Educação Tecnológica das autoras desse texto. Buscou-se utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos a partir do clássico A Bela Adormecida. Enfatiza-se o papel da educação na inserção da arte como produção cultural, compreendendo criticamente o papel da mídia na possibilidade de democratização e ascensão cultural.

Resumen

Se presenta una propuesta de trabajo sobre los movimientos de la pintura (cubista, impresionista, expresionista y surrealista), en los primeros años em el ensino fundamental, desde un ambiente de aprendizaje, basado en la teoría sócio-interacionista. Esta propuesta es parte del CD-ROM Recontando Histórias desarrollado para la investigación de doctorado en Psicología y Master en Tecnología de la Educación de las autoras de este texto. Tratamos de utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos desde el clásico La Bella Durmiente. Haciendo hincapié en el papel de la educación en la inserción del arte y la producción cultural, incluyendo el papel fundamental de los medios de comunicación en la posibilidad de democratización y ascenso cultural.

Palavras-chave: Artes. Educação. A Bela Adormecida. Tecnologias.

Palabras-clave: Artes. Educación. La Bella Durmiente. Tecnologías.

Maria Aparecida de Faria Gomes

Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (2006), especialização em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002), especialização em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília (2009), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (1999). Professora na área da Educação e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias.

Maria do Rosário de Fátima Rodrigues

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1992), mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007). Atualmente é professora do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: computador, psicologia, cognição, desenho e leitura.

Criação coletiva: um diálogo com a realidade dos adolescentes

Criación colectiva: Uno diálogo con la realidad de los adolescente

PAULA, W. M. Mestrando em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT/CEART/UDESC)
(Orientador: Prof^a. Dr^a. Márcia Pompeo Nogueira)

Análise de uma experiência teatral baseada na criação coletiva, que aconteceu no ano de 2007, com vinte adolescentes, que faziam parte de um projeto de teatro desenvolvido no extra-turno de uma Escola Municipal, da periferia da cidade de Uberlândia, no bairro jardim Canaã, com altos índices de violência, tráfico de drogas e exclusão social. No período analisado, foi desenvolvida uma pesquisa teatral que dialogou com os problemas vividos por aquela comunidade. Na transposição destes para a cena, houve o crescimento do grupo, no entendimento do seu contexto e na estruturação de uma visão de mundo mais ampla. O teatro ganhou significado na vida dos adolescentes, gerando um potencial transformador da sua própria história e da realidade em que vivem.

Considere la posibilidad de un experimento en el teatro sobre la base de la creación colectiva, lo que sucedió en 2007, con veinte adolescentes, que formaban parte de un proyecto desarrollado en el extra-turno de una escuela Municipal en uno pueblo de la ciudad de Uberlândia, en el barrio jardim Canaã, con alta índices de violencia, tráfico de las drogas y la exclusión social. En el periodo examinado, se desarrolló un estudio en el teatro que habla de los problemas experimentados por esa comunidad. En la transposición destes a la escena, se ocurrió el crecimiento del grupo en la comprensión de su contexto y en la estructura de una visión del mundo más amplio. El teatro ha ganado importancia en las vidas de los adolescentes, creando un potencial transformador de la propia historia y la realidad en que viven.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro em comunidades, cidadania, estética, adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Teatro en las comunidades, ciudadanía, estética, adolescentes

1. Contexto da experiência

A experiência que analisarei aconteceu no bairro Jardim Canaã, do município de Uberlândia, Minas Gerais, mais especificamente na E. M. Dr. Gladsen Guerra de Rezende. Trata-se de uma prática de ensino do teatro, desenvolvida nos anos de 2005 a 2007, com vinte adolescentes, fora da grade curricular, no extra-turno. Meu papel foi o de facilitador, e juntamente com

esses jovens desenvolvi uma pesquisa teatral que dialogou com os problemas vividos por sua comunidade, um bairro violento, marcado pelo tráfico de drogas.

O projeto de teatro começou na instituição no ano de 2003, mas iremos relatar o período, em que atuei como professor do mesmo, 2005 a 2007. Durante esse três anos desenvolvemos quatro montagens *Romeu e Julieta na terra prometida*, *As mil e uma noites*, *Sol Ardente* e *Depois daquela viagem*, as quais delimitam diferentes fases do trabalho. Nesse descreveremos a duas últimas montagens mencionadas.

2. Adolescente: um sujeito social

A adolescência é uma fase de transformações, onde as idéias e o corpo mudam, um momento de medos e inseguranças, como a morte, o futuro incerto e uma possível gravidez. E ao mesmo tempo uma fase de várias descobertas significativas como a sexualidade, a busca de liberdade, de realizações pessoais e profissionais, enfim uma fase de várias contradições.

Nesse estudo irei analisar a adolescência como um fenômeno social e historicamente constituído, onde elementos psicológicos se associam a um contexto histórico e social determinado. Um dos autores que nos apontam esse caminho é Groppo, que coloca essa fase como sendo uma categoria social em transformação:

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social -, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero. (GROPPO, 2000, p.15)

Essas combinações sociais, apontadas pelo autor, fazem com que tenhamos vários tipos de jovens, e não um bloco uniforme denominado juventude ou adolescência. Sobre a idéia de pluralidade de juventudes, Groppo é bem claro, acredita que ela se relaciona com fatores sócio-culturais:

A multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso de vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade. (GROPPO, 2000, p.19)

Outro conceito que temos que deixar claro é quanto aos termos adolescência e juventude, dependendo da corrente que iremos analisá-los, de

base psicológica ou sociológica, por exemplo, os conceitos mudam. Nesse momento inicial da nossa pesquisa utilizaremos os dois termos. A faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa se enquadra entre a categoria adolescentes, mas quando os situamos como sujeitos históricos, o termo que melhor os definirá será jovens. Por isso a opção pelas duas nomenclaturas.

Os vinte jovens, com idades entre doze e quinze anos, que participaram do projeto de teatro, vivem uma realidade cercada de violência, gerada entre outras coisas pelo tráfico de drogas. As pessoas que habitam o bairro são pertencentes a classes econômicas menos favorecidas, trabalhadores, que saem de manhã de suas casas, rumo a outros bairros da cidade, para trabalharem e voltam só a noite.

As crianças e adolescentes, na maioria das vezes, passam o dia longe dos seus pais, os vendo só a noite. Crescem e tecem suas primeiras experiências de vida na rua, que pode ser um elemento lúdico, com suas brincadeiras de esconde-esconde, pique-pega e futebol, como também o primeiro contato com o mundo do tráfico de drogas e a marginalidade, ou a combinação de ambos.

Nesse contexto a escola é um local significativo, de socialização e cultura, para os jovens do bairro, pois oferece um atendimento em tempo integral para as crianças e adolescentes, com sua grade curricular e extra-curricular, o que dá a possibilidade, de um novo espaço de socialização, além da rua, para seus alunos.

3. Adolescentes e o teatro comunidade

Falar de adolescentes e práticas teatrais comunitárias, é ao mesmo tempo falar de inclusão, uma vez que são poucos os jovens, que podem pagar cursos de teatro, ou mesmo se deslocar de seus bairros, para fazerem oficinas em outras localidades. Por isso valorizamos as experiências que acontecem dentro de escolas, igrejas, centros comunitários, associações de bairro, grupos amadores, em bairro periféricos, destinados a uma parcela com baixo poder aquisitivo.

Situamos nossa experiência dentro do contexto do teatro comunidade. São vários os motivos que justificam essa escolha, entre eles destacamos a aproximação do projeto com a comunidade, através do diálogo com os

problemas que afetavam a mesma e das apresentações no bairro, sobre esse ponto de vista, destacamos a definição de Baz Kershaw, sobre comunidade

Sempre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da comunidade de sua audiência. Neste sentido estas práticas podem ser categorizadas enquanto Teatro na Comunidade (KERSHAW, 1992, p.5, apud Nogueira,2008)

Esse aspecto da cultura da comunidade, sendo trabalhado em cena, foi uma marca de nossa prática, porém iremos analisá-la, mais adiante nesse artigo. Outro aspecto que nos aproxima do teatro comunidade, é por se tratar de uma prática onde os jovens participavam de forma espontânea, uma vez que não fazia parte de uma grade curricular obrigatória, havia um interesse comum que os unia, que era o fato de poderem se expressar através do teatro.

Nessa pesquisa nos propomos a analisar o que leva os adolescentes a procurarem uma prática teatral na comunidade, e percebemos que parte da mesma necessidade, que os impulsiona a se unirem a tribos e associações de jovens, que é a busca por compartilharem os conflitos, as transformações, as cobranças que a sociedade os impulsiona, ou como diria Campos (2008, p.93), “encontrando linhas de fuga criativas para enfrentar as frustrações que a vida em sociedade produz”.

As linhas de fuga, são todos os agrupamentos que os jovens conseguem estabelecer com pessoas da sua faixa etária, e nesse sentido a arte tem um papel fundamental, pois através dela, eles podem expressar todos os seus medos, angústias e desejos, com outras pessoas.

Durante os três anos da nossa prática de teatro, procurei dialogar com os alunos, para saber o que queriam falar, quais os temas que julgavam importantes de serem debatidos e improvisados em aulas. Era uma prática teatral feita por jovens que dialogava com os problemas dos jovens do bairro Canaã. Dentro dessa perspectiva, consideramos nosso trabalho como um Teatro por Comunidades, por ser uma prática, “que inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação teatral” (Nogueira, 2008), como também um Teatro com Comunidades:

Aqui, o trabalho teatral parte de uma investigação de uma determinada comunidade para a criação de um espetáculo. Tanto a linguagem, o conteúdo - assuntos específicos que se quer questionar - ou a forma - manifestações populares típicas - são incorporados no espetáculo. (NOGUEIRA, 2008)

Para melhor elucidar essa aproximação com os conteúdos vindos da própria comunidade, vamos relatar uma prática que aconteceu no ano de 2007, onde trabalhamos um processo de criação coletiva que deu origem a dois espetáculos.

4. Criação Coletiva: um diálogo com a comunidade

Esse trabalho consiste na análise de uma prática de ensino do teatro, desenvolvida com aproximadamente vinte adolescentes, que participaram do projeto de teatro da E. M. Dr. Gladsen Guerra de Rezende, no ano de 2007. Experiência baseada na criação coletiva de temas surgidos da realidade desses jovens.

No ano de 2007, estávamos apresentando um espetáculo montado no ano anterior, *As mil e uma noites*. Paralelamente, percebemos que nossos alunos queriam falar sobre coisas que estavam acontecendo no seu entorno. Então, começamos um processo denominado de *Assembléias* onde, uma vez por mês, nos reuníamos para debater assuntos que os alunos julgavam importantes naquele momento. A pauta era elaborada por eles e a função do professor de teatro era a de um mediador, pois as decisões que precisavam ser tomadas eram discutidas e analisadas por todos os integrantes do *Projeto de Teatro*. Várias questões sobre o bairro Canaã começaram a surgir.

Passamos a coletar histórias trazidas pelos integrantes do grupo sobre sua comunidade. No início não tínhamos claro onde poderíamos chegar, mas todos se envolveram na proposta.

Em cada encontro fazíamos uma roda onde os participantes contavam as histórias que ouviram dos seus pais, dos seus avós ou de algum amigo. A temática era bem variada. Depois fazíamos uma votação para escolhermos duas histórias para improvisarem.

Esse primeiro momento durou por volta de dois meses. Havia histórias baseadas num realismo fantástico e outras no cotidiano direto deles. Ainda não tínhamos certeza de qual caminho seguir. Fizemos um debate seguido de votação, para o grupo decidir. Quase que unanimemente decidiram por investir em histórias que tivessem relação com a realidade deles.

Então começamos uma nova etapa do processo. De posse de alguns dados surgidos no momento descrito anteriormente, começamos a questioná-

los sobre os pontos positivos e os pontos que consideravam negativos do bairro. Várias foram as respostas apontadas. Entre os pontos que consideravam que deveria mudar no Canaã, todos foram unânimes em relação ao tráfico de drogas no bairro e à violência. Em relação aos pontos positivos, alguns mencionaram os projetos artísticos desenvolvidos nas duas escolas municipais do bairro, os amigos, o posto de saúde, etc. Então começamos a explorar esses pontos em debates e improvisações.

Alguns alunos moravam perto de bocas de fumo e relatavam a experiência de serem acordados com traficantes pulando o muro e entrando no quintal deles para fugirem da polícia. Contavam também de colegas que já estavam trabalhando no tráfico e outros que haviam sido assassinados. Tudo isso era explorado em jogos e improvisações. O namoro era outro assunto que surgia durante esse processo, pois a maioria dos participantes estava tendo suas primeiras experiências de namoro, inclusive dentro do próprio grupo. Tudo isso foi incorporado no processo.

Assumimos então duas linhas temáticas, o tráfico de drogas e a descoberta da sexualidade, expresso na questão do namoro. Pedi para os alunos escolherem um texto que tratava das questões abordadas, fizemos a pesquisa na biblioteca da escola, cada participante escolheu dois livros. Estávamos na última semana de aula do primeiro semestre, eles teriam as férias para lerem as histórias. O nosso intuito com isso não era escolher um texto para montar, e sim algo que fosse um estímulo a mais no processo.

Em agosto quando voltamos das férias, todos relataram as histórias dos livros e o grupo improvisou algumas delas. Foram dois dias de trabalho, no final do segundo, fizemos uma votação, onde cada participante escolheu a história que considerava abordar mais os temas que estávamos pesquisando.

As duas histórias mais votadas foram, *Sol Ardente* de Júlio Emílio Braz e *Depois Daquela Viagem* de Valéria Piassa Polizzi. O primeiro livro mostrava o cotidiano de jovens que viviam num contexto marcado pelas drogas. Já o segundo explorava entre outras questões a descoberta da sexualidade e a AIDS, uma vez que a protagonista do livro, era uma adolescente de 16 anos soro positiva, o grupo escolheu essa história pois esse era um fato que os preocupava, pois no bairro existiam jovens que contraíram o vírus.

Dividimos a turma em dois grupos, um para cada história, essa divisão

foi feita por afinidade aos temas abordados nos textos, os grupos ficaram praticamente equilibrados. Passamos para eles as seguintes idéias, a partir daquele momento, três questões motivariam nossas improvisações, a primeira eram os pontos positivos e negativos do bairro, que fizemos no início do processo; A segunda eram as improvisações que já tínhamos feitos. Seus temas, personagens e imagens, seriam resgatados em algum momento; E a terceira eram as histórias dos livros, que serviria para ajudá-los, porém não seriam seguidas na íntegra, eram um material a mais.

Antes de começarem as improvisações os participantes combinaram a história e esquematizaram um roteiro com cenas determinadas. Começaram a improvisar essas cenas, novos argumentos e contradições apareceram. Pedíamos para que explorassem esses elementos, então novas cenas e personagens surgiram.

Os grupos no final de cada encontro, apresentavam um para o outro os resultados do dia. Discutíamos sobre cada um, eram analisados os pontos que os observadores acharam importantes, tanto em relação aos conteúdos como também a forma que as cenas estavam sendo estruturadas. E aquilo que ainda precisava ser mudado para melhorar a dinâmica das cenas. No outro encontro de posse dos dados debatidos os grupos reiniciavam suas pesquisas.

Cada aula começava com alongamentos, exercícios de voz, aquecimento e laboratórios de criação de personagens. Só então os participantes se reuniam para prepararem o trabalho do dia, que consistia na análise das improvisações anteriores e preparação das novas cenas que logo eram improvisadas. Depois passavam tudo o que já tinham feito, nos encontros anteriores e no atual e apresentavam para o outro grupo e no final, aconteciam as avaliações conforme já foi descrito. Durante o processo de construção das improvisações nós íamos nos grupos ajudando com algumas marcações cênicas, porém não interferíamos no encaminhamento das histórias.

Sem que eu pedisse, começaram a transcrever as cenas. Primeiro improvisavam, testavam as possibilidades e só quando achavam que a cena estava do jeito que queriam, o que poderia levar alguns encontros, é que eles escreviam as falas. Assim um texto foi surgindo, e nenhuma fala foi decorada.

Depois de alguns meses chegou a hora de apresentarem as improvisações. Foi um momento delicado para nós, facilitador e participantes.

O motivo era claro, as cenas ficaram fortes e sem nenhuma censura ou julgamento moral. Como a escola receberia isso? Mostrar crianças usando e vendendo drogas, pais que não dão atenção para os filhos, adolescentes sem orientação sexual contraindo o vírus HIV, primeiras experiências sexuais, policiais trabalhando juntos com traficantes no comércio das drogas, pessoas sendo assassinadas, enfim nunca tínhamos ido tão longe. Sempre procuramos dialogar com o cotidiano deles de forma lúdica e poética, mostrando outras possibilidades, e agora, será que tomamos o rumo errado?

Sobre esses questionamentos transcrevemos o depoimento de uma participante,

Dentro do processo de Sol Ardente, fiquei pensando sobre a questão de colocamos na cena a realidade vivenciada por nós. O que mais me marcou foi a forma com que conseguimos superar o desafio de abordar essas questões, tão presentes negativamente na nossa comunidade, e transforma-las em cena. Acredito que para os que atuaram e para os que apreciaram, o processo foi "um pensar sobre" com potencialidades de transformações positivas para a comunidade em que vivemos. (Participante 1, 2009)

Esse pensar sobre, descrito acima, nós motivou a mostrar nossos resultados. Afinal criamos aquilo que todos nós queríamos, um teatro comprometido com as questões sociais daquela comunidade.

Marcamos a apresentação para aqueles que pensávamos ser nosso único público alvo dentro da escola, os alunos do noturno, todos jovens e adultos. Enfim chegou o dia, depois de quase seis meses tudo aquilo que queríamos falar estava ali nas cenas, que aconteceram pela primeira vez na noite de 21 de novembro de 2007. No final da apresentação, houve muitos comentários da platéia, a maioria associando o que acabaram de ver com fatos que já presenciaram na comunidade.

Até então não tínhamos tido o retorno da direção da escola sobre a apresentação, no outro dia quando cheguei na instituição, a Diretora nós convidou para apresentarmos para as crianças de 3ª e 4ª séries do turno da tarde, justificando que elas também precisavam ver nosso espetáculo, pois as questões que abordamos cenicamente, já faziam parte do cotidiano delas. Uma semana depois fizemos algumas apresentações para as crianças, foi interessante observar o interesse delas pelas histórias. Eram questões do seu cotidiano, sendo mostradas com um outro olhar, o da arte.

Todo esse processo que relatamos, foi uma busca por um teatro produzido com adolescentes e engajado em questões sociais da comunidade.

Um processo de criação coletiva fundamentado em alguns princípios do Teatro Comunidade, como a dramatização de histórias, descrita por Van Erven, da seguinte forma, “ênfase em histórias pessoais e locais (em vez de peças prontas) que são trabalhadas inicialmente através de improvisações e ganham forma teatral coletivamente” (VAN ERVEN, 2001, 2, apud Nogueira, 2008). Hoje depois de quase dois anos que essa experiência aconteceu, percebo o quanto ela foi significativa para os participantes, pois através do teatro eles levaram para cena assuntos que os afligiam, compartilharam seus medos, angústias e inquietações, com outras pessoas que vivem uma realidade semelhante da deles.

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Maria Teresa de Arruda. **A adolescência inventada e os sujeitos que se inventam na participação social:** capturas e rupturas. 2008. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GARCIA, Santiago. *Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Hucitec, 1988.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude:** Ensaio sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro em comunidades. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino de Teatro: das idéias às práticas**. Uberlândia: UDUFO, 2008.

PARTICIPANTE um. **Entrevista concedida ao autor do artigo**. Não publicado, 2009.

Currículo resumido do autor – Wellington Menegaz de Paula:

Mestrando em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, início em 2009. Especialização em Psicopedagogia em Contextos Educacionais, pela Faculdade Católica de Uberlândia – MG, conclusão no ano de 2005. Graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Uberlândia – MG, conclusão no ano 2000.

Dando voz às crianças

Dando voz a los niños

ZAJDENWEG, E.; SOUZA, M.C.H.

Área temática: Metodologia de Pesquisa e Ensino em Arte

Resumo: *Em 2007 lancei o livro “Pedro e o Velho Chico”, adotado no ano seguinte em algumas escolas de Belo Horizonte, com o objetivo de tornar-se uma ferramenta para os educadores realizarem com crianças e jovens um trabalho multidisciplinar nas escolas. Através das aulas e da construção da monografia para o Curso de Pós-Graduação em Pesquisa e Ensino no Campo da Arte e da Cultura, da UEMG, percebi que poderia criar, com uma linguagem bem atual, uma ferramenta interativa com as questões levantadas pelo livro. Daí se originou o documentário “Dando Voz às Crianças”, que visa a possibilitar a potencialização das crianças através da imersão do discurso e da prática de preservação e cuidado com a vida, tornando-as re-edoras das questões ambientais.*

Palavras-Chave: Pertencimento; Interdisciplinaridade; Arte; Meio Ambiente.

Resumen: *En 2007 he publicado el libro, “Pedro e o Velho Chico”, adoptado en algunas escuelas de Belo Horizonte, por objetivo de volverse un instrumento para que los educadores pudieran realizar con los niños y jóvenes un trabajo multidisciplinar en estos establecimientos. A través de las clases y de La construcción de la monografía para el Curso de Postgrado en Investigaciones y Enseñanza en Campo del Arte y de la Cultura, percibí que podría crear, con un lenguaje actual, un instrumento interactivo levantando cuestiones a través del libro. Fue donde se ha originado el documental “Dando Voz às Crianças”, con el fin de posibilitar la capacidad de los niños através de la inmersión del discurso y de la práctica de preservación y cuidado con la vida, volviendo las reedoras de las cuestiones ambientales.*

Palabras Clave: Pertenciente; Interdisciplinaridades; Arte; Medio Ambiente.

Como arte-educadora, vejo a importância não só de permanecer sensível em relação ao mundo que me cerca como também ajudar o outro a se conectar com o seu próprio eu e harmonizar sua relação com seu meio. Assim, cada um pode se perceber ligado ao outro, à natureza, a todos os fenômenos, numa rede de relações onde, a todo instante, ele é afetado em suas opções e visões de mundo.

Particularmente o que me move é o sentido de pertencimento, de pertencer à terra, de ser corpo inseparável da natureza, de estar numa grande rede onde o fio que teço parte de mim mesma e se liga a todo o planeta, ao cosmos, criando tudo que enxergo, permitindo-me ser tocada, pois tudo faz parte do mesmo universo.

Vejo como as crianças estão hoje questionando essa trajetória da sociedade que, voltada para o poder e para o acúmulo material, não se preocupa com a destruição da natureza. Percebem que dessa forma seu futuro está se tornando incerto e, como resultado, deparam-se com a fragilidade da existência.

Edgar Morin¹ (1999:56) enfatiza a importância de, neste momento de instabilidade, a sociedade levar o indivíduo desde criança a desenvolver condições de realizar a “convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza”.

Estamos vivendo um momento bastante crítico em que a ética e a moral não são priorizadas. Isso nos leva a refletir sobre todo um sistema social cuja formação humana básica, que é a construção da identidade e fortalecimento das qualidades inerentes ao ser, mostra-se quase negligenciada nas escolas e nos meios de comunicação de massa.

Como hoje nos relacionamos com a terra de forma isolada, estamos deixando para as próximas gerações um futuro incerto, causado pela busca do lucro imediato, sem se levar em conta a continuidade da vida. Urge ampliar a participação da sociedade civil, que muitas vezes assiste impotente a essa destruição desenfreada da natureza.

Uma das soluções para se transformar a fragmentação vivida pelo ser humano é que dentro da vida escolar haja uma maior inter-relação entre as disciplinas, onde os educadores possam estabelecer a rede entre os saberes, de forma que toda a gama de conhecimentos seja valorizada.

Segundo Paulo Freire², “a interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso seria preciso uma atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento”³.

Em minha trajetória como arte-educadora, acredito que a escola tem um papel fundamental na mudança de postura, ao possibilitar o indivíduo a se posicionar desde criança por meio do desenvolvimento de um pensamento crítico e observador.

Ana May Barbosa⁴ amplia o alcance do ensino da arte, do momento em que esta se torna contextualizada e abrangente por meio da proposta triangular:

A proposta triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.⁵

O vídeo “Dando Voz às Crianças” tem o objetivo de levar o educador a tomar consciência do potencial da criança para caminhar como um ser íntegro em prol uma mudança de paradigmas. É preciso ampliar suas perspectivas de atuação no mundo e lhes dotar de forças para construir e transformar a realidade de forma positiva e construtiva. Assim haverá maior visibilidade nas ações das crianças, fortalecendo seus papéis e tornando-as cidadãos pró-ativos dentro da sociedade.

Construção do vídeo “Dando Voz às Crianças”

Uma forma de possibilitar essa integração dentro da dinâmica do cotidiano da escola é realizar a construção de projetos que hoje encontram-se mais difundidos. O projeto “Dando Voz às Crianças” se propõe a atender a essa demanda, utilizando-se da mídia do vídeo, por ser uma linguagem que interage com o cotidiano dos alunos. É importante ressaltar que a realização desse projeto não se transforme naquilo que coloca Hernandez⁶: “uma nova organização externa, um nome novo com o qual se denomina uma atitude profissional rotineira diante das relações de ensino e aprendizagem”. É preciso haver uma inter-relação contextualizada dentro de todo o processo vivido, de forma a levar os alunos a um envolvimento estimulante. Portanto, se os projetos não levarem a uma verdadeira autonomia dos alunos, a experiência pode cair nesse equívoco. O professor está ali como um facilitador do processo, sempre aberto às sugestões e complementações levantadas pelos próprios alunos.

Assim a criança aprende a pensar por si e desenvolve a confiança em seu próprio pensamento crítico e, segundo Hernández⁷, “aprender é um ato comunicativo. Este ato engloba a expressão e a escuta; portanto não pode ser

um processo passivo, onde o aluno espera que o professor tenha todas as soluções”.

O processo de construção do vídeo “Dando Voz às Crianças” foi um desafio por ter interagido com diversos fatores, sobre os quais não se teve controle. E é exatamente esta a idéia: algo que vai se fazendo e vai se revelando em seu percurso.

O Roteiro

Um grupo de crianças participou do processo de construção do vídeo: a Gisele, de 13 anos; o Pedro, de 14, e o Guilherme, de 10 anos. Em nosso primeiro encontro, foi colocada a proposta de se fazerem entrevistas com as crianças, nas quais elas relatariam, de uma forma abrangente, as questões levantadas no livro *Pedro e o Velho Chico*⁸ concernentes a meio ambiente, cidadania, poluição e destruição do meio natural, descrevendo como se sentem, o que sonham e como contribuem para a mudança dessa realidade.

Foi aplicada, então, a metodologia “*chuva de idéias*”, na qual cada um foi colocando o que pensava a respeito do tema proposto. Assim construiu-se o roteiro do vídeo com as idéias das próprias crianças, como num processo cogestivo: arte educadora e crianças participantes.

Foram feitas algumas visitas às escolas que adotaram o livro “Pedro e o Velho Chico” com o objetivo de conversar e desenvolver oficinas com as crianças. Entre elas, seis foram escolhidas para participarem das entrevistas. Foi então marcado o primeiro dia da filmagem, quando se fez uma roda com as crianças convidadas e foi desenvolvida uma vivência para trabalhar a visualização criativa. Guiadas para, através do seu imaginário, entrarem em contato com o mundo que elas conhecem, as crianças desenvolveram, a partir de atos imaginados, o mundo com o qual elas sonham. Nesse processo foi importante estabelecer uma interessante investigação por parte de todos os envolvidos, que os a imaginar cores, cheiros, sons, de forma que as imagens ficassem bem vivas.

O Pedro e a Gisele ficaram responsáveis pela filmagem. A cineasta Yasmini Costa ficou inicialmente para dar uma orientação técnica. Nesse primeiro dia as crianças foram muito especiais, já estando em sintonia com as

questões ambientais. Elas pintavam aquarela enquanto falavam, o que as deixou mais à vontade, levando a um bom resultado.

Em outro momento foi feita uma visita ao Gabriel, de 10 anos, uma das crianças entrevistadas, durante a qual o filmamos mostrando os seus dois livros publicados, com histórias sobre ecologia e cidadania. Ainda como parte deste trabalho, foi feita a filmagem com a Gisele, também entrevistada e parceira de roteiro e captação de imagens, quando ela participava de um ensaio da oficina de teatro realizada no Colégio Pitágoras de Belo Horizonte.

Já que durante as entrevistas algumas crianças falaram do desejo de um retorno à época em que aqui viviam tribos indígenas em perfeita harmonia com a natureza, resolveu-se entrevistar o Kaká Werá⁹, índio de etnia Guarani. Então, num encontro no Instituto Arapoty¹⁰, foi feita uma entrevista extremamente rica, na qual ele abordou as formas de aprendizagem e de relação com a terra, vividas em tribos que ainda mantêm sua identidade viva, como um exemplo positivo para uma mudança de paradigmas.

Através de uma conversa com a equipe de crianças que participavam do roteiro, foi sugerida a experiência de haver um momento inicial livre para as crianças colocarem suas idéias, sem se apoiarem nas perguntas formuladas. Depois poderia se estabelecer um diálogo, partindo exclusivamente da expressão das crianças. Promoveu-se então mais um encontro, dessa vez com duas crianças liberadas para falarem o que quisessem, propondo apenas o tema meio ambiente. Foi uma experiência bem interessante, pois ao colocarem aspectos não esperados, ampliou-se dessa forma a interação.

Durante o processo de construção do vídeo, foi aprovado o projeto “Pedro e o Velho Chico – Educação ambiental nas escolas de Nova Lima”, via SEMAD (Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável). Assim foi proporcionada uma maravilhosa oportunidade de vivenciar com os educadores uma profunda reflexão sobre o papel da escola.

A oficina desenvolvida com eles, constituiu-se de uma parte vivencial e de outra reflexiva, para que pudessem ter uma compreensão mais ampla das possibilidades da escola frente ao objetivo de potencializar nas crianças uma visão mais holística da realidade. Houve uma troca bastante rica de experiências, onde puderam compartilhá-las e interagir com abertura, de forma

a ampliar a escuta entre si e, conseqüentemente, na relação com seus respectivos alunos.

Considerações

Valer-se da linguagem do vídeo como ferramenta para a sala de aula potencializa um ganho de interesse imediato, por parte de educadores e de alunos. A partir das experimentações e reflexões suscitadas pelo processo de construção do vídeo, evidenciou-se que a escola pode ocupar um espaço de vital importância nos esforços em prol de uma mudança, valorizando o ser humano e exaltando sua vida interior e sua participação nos processos de construção e manutenção da vida na terra.

Nas referidas experimentações e reflexões, evidenciou-se, outrossim, a imensa responsabilidade do educador e a preciosidade da arte como ferramenta para possibilitar um maior escopo do olhar e do sentir, bem como para impulsionar o processo de ampliação de uma poética do cotidiano. É quando se pode fazer uma viagem que ao mesmo tempo integra e amplia a realidade, onde o imaginário se expressa e une os seres humanos por meio do processo de criação. Analogamente Paulo Freire ensina:

Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando. Estou seguro de que, na tentativa de criar alguma coisa dentro da história, temos que começar a ter alguns sonhos. Os sonhos me empurram para que eu os realize, os concretize.¹¹

Esse movimento de criação se inicia num sonho: naquele em que a semente sonha em se tornar um carvalho. Da mesma forma, à medida que as crianças percebem que seu potencial vai além de um frágil invólucro, permitindo-lhes e incentivando-as a seguirem seus sonhos, passam a acreditar que elas são sementes de grandes possibilidades e de um agir no mundo que expresse sua unicidade.

Notas

¹ Edgar Morin, cujo verdadeiro nome é Edgar Nahoum, nasceu em Paris em 8 de julho 1921. É sociólogo e filósofo francês de origem Judaico-Espanhola (sefardita), pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia se adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia.

² Paulo Reglus Neves Freire foi um educador brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência.

³ FREIRE, 2008, p. 7.

⁴ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, mais conhecida como Ana Mae Barbosa, (Rio de Janeiro) é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação

⁶ BARBOSA, 2002, p.69.

⁵ Idem.

⁶ HERNADÉZ, 1998, p. 75.

⁷ Idem.

⁸ Evelyn A. Zayden. *Pedro e o Velho Chico*. Belo Horizonte: 2007. Aprovado pela lei Rouanet e lançado em 2008, "Pedro e o Velho Chico" conta a história de Pedro, um menino que, a partir de um pesadelo, busca encontrar uma solução para o problema da água . Num sonho, ele faz uma viagem pelo Rio S. Francisco, na qual aprende a amar o rio e descobrir suas belezas . E se depara com a doença e ameaça vividas pela água.

⁹ Kaká Werá, 39, é um índio de etnia Guarani, nascido em Parelheiros, na periferia de São Paulo, onde ainda sobrevive um agrupamento de índios. Transformou-se num educador para difundir valores universais da cultura indígena, como o respeito ao próximo, à natureza e ao conhecimento. Tem vários livros escritos e fundou o Instituto Arapoty, onde promove vivências com os cantos e danças Guarani.

¹⁰ O Instituto Arapoty foi criado por Kaká Werá Jecupé com o objetivo de, além da difusão cultural de povos indígenas, formar gerações futuras mais conscientes de suas atitudes em relação à pessoas, culturas e ecossistemas.

¹¹ FREIRE, p. 78.



Lista de Imagens: documentário “Dando Voz às Crianças”

1. Matheus tocando violino.
2. Entrevista com Arthur.
3. Entrevista com Helena.
4. Entrevista com Kaká Werá Jecupé.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana May. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Mont Serrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

FREIRE, Paulo, HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminhando - Conversas sobre educação e mudança social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CURRÍCULOS

Evelyn Zaydenweg: Graduação: Licenciatura em Artes com Habilitação em Artes Plásticas: Escola Guignard –UEMG, 2006; Pós-Graduação Lato Sensu – Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura – Escola Guignard – UEMG, 2008; Arte Educadora da Cooperativa de ensino de BH – COOPEM 2008/09; Coordenadora e Arte Educadora - Projeto Conviva – Instituto Ciranda da Arte – Itabirito, 2005/09.

Maria da Conceição Hatem de Souza: Professora da Pós Graduação Lato Sensu – Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura – Escola Guignard – UEMG, 2008; Doutoranda do Núcleo de Subjetividade – PUC – SP; Mestre em Educação Ambiental FURG – RG; Licenciatura em Artes com Habilitação em Artes Plásticas: Escola Guignard – UEMG, 2000.

Desenho infantil e pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos

Maria Lúcia Batezat Duarte
CEART/UDESC
Brasil

Busco neste artigo apresentar brevemente as bases teóricas e as metodologias que sustentam minhas ações como pesquisadora e orientadora de pesquisas referentes ao desenho infantil e ao desenhar na invisualidade. Para além da Arte, o embasamento teórico e metodológico é proveniente, especialmente, da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, bem como da semiótica cognitiva dialógica. Na primeira parte do texto são discutidas as bases teóricas, na segunda as metodologias e, ao final, são enunciados alguns resultados obtidos e as finalidades desse tipo de pesquisa.

1. Bases Teóricas

Como as crianças aprendem a desenhar? Por que e para que desenham? São estas as perguntas que movimentam minhas investigações referentes ao ensino de Artes Visuais.

Procuro responder a estas questões a partir, primeiro, das teorias da arte e da formulação de uma concepção de desenho como representação bidimensional dos objetos do mundo físico e dos artefatos criados pelo homem. Trata-se, então, de compreender todo um processo de visualidade e transformação dessa visualidade em representação gráfica. A neurologia e as ciências cognitivas permitem a compreensão do desenvolvimento e funcionamento da modalidade sensorial visual, e das demais modalidades sensoriais envolvidas no ato de ver e desenhar.

O desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos, desde o nascimento até a morte, é objeto privilegiado de estudo da Psicologia Cognitiva, especialmente no que se refere aos processos de aprendizagem envolvidos nesse desenvolvimento. Durante certo tempo essa área de estudo considerou verificar e avaliar processos mentais à distância e à revelia das inter-relações sociais, separando, à maneira de Descartes, o intelecto do afeto, a razão da emoção. Novos estudos como aqueles de Damásio (2000, 2004) e

Houdé (2004) no âmbito da neurologia (e dos seus recursos tecnológicos atuais) têm comprovado o erro e a impossibilidade dessa dicotomia. Importa, então, considerar o homem em desenvolvimento como um ser social, afetado e afetante, em sua condição de vida necessariamente grupal e plural. Assim, enquanto Piaget vai preservando o seu lugar na história, a psicologia sócio-cognitiva ou cognitiva social de Vygotsky vai encontrando respaldo nas investigações neurológicas mais atuais.

Nas últimas décadas, o aprimoramento tecnológico tem permitido que o cérebro humano seja estudado em ação por meio de registros em imagens visuais fixas e em movimento. Tal fato permite que se estabeleçam novas relações entre o estudo do desenho infantil, visto de um ponto de vista sistêmico e estrutural, e os conhecimentos advindos de pesquisas no âmbito da neurologia.

A relação entre desenho infantil e processos cognitivos cerebrais está presente desde os primórdios dos estudos referentes a essa prática infantil.[1] Mas, ultimamente foi atualizada por Bernard Darras (1996, 1998, 2003) e pontuada por Efland (2004) à luz das novas descobertas científicas. Se, na abordagem mais recente de Efland, o desenho infantil ainda é contaminado pelo apelo modernista e expressivo das Artes Plásticas praticadas na primeira metade do século XX, na abordagem de Darras esse mesmo desenhar escapa aos limites poéticos da Arte e ganha o espaço escolar, familiar e social como um recurso de utilidade primeira, considerado como uma ferramenta comunicacional e cognitiva.

Nos estudos recentes realizados por alunos de graduação e pós-graduação sob minha orientação o caráter comunicacional e cognitivo do desenho infantil têm sido reiteradamente constatados em estudos de caso [2].

Darras constrói suas bases teóricas a partir das teses inovadoras de Eleanor Rosch (1975, 1978) e das investigações francesas e americanas das últimas décadas que comprovam e atualizam os dados de Rosch (Troatec, 1999; Cordier, 1983, 2000; Kossylin, 1995, por exemplo). Ele situa o desenho infantil comunicacional no Nível Cognitivo de Base [3]. As nossas investigações mais recentes confirmam que, desenhando, a criança constrói categorias cognitivas, isto é, identifica e representa graficamente objetos exemplares, que salientam agrupamentos diferentes e básicos na multiplicidade e variedade de

objetos de nossa experiência (Duarte, 2008). Nossa experiência de vida seria caótica sem que dispuséssemos de um sistema de assemelhamento, diferenciação e classificação dos objetos do mundo.

Os estudos de Bernard Darras foram realizados sob a abordagem Semiótica Cognitiva Dialógica, compartilhada com outros pesquisadores, seus pares, no “*Centre de Recherche Images, cultures et cognitions*” (Centro de Pesquisa Imagens, Culturas e cognição) que ele dirige. O sentido intelectual das coisas e os processos de conhecimento (*cognocere*) são princípios fundantes da semiótica piereiana praticada por Darras. A proposta filosófica é o pragmatismo e as relações interpessoais ou “dialógicas”, nas quais objetos e signos ganham sentido, estão no centro das atenções. Trata-se, reiteradamente, de escapar ao campo da poética e encontrar a função mais imediata e prática do ícone no cotidiano social.

Ela [a semiótica cognitiva] emerge em um momento onde, no âmago das Ciências do Homem, cada vez mais se fazem ouvir as vozes que propõem a adoção de abordagens suscetíveis de reunir em um mesmo campo de análise cognição, cultura e comunicação. (FASTREZ, 2003, p.11, a tradução é minha)

O caráter pragmático da semiótica cognitiva dialógica permite adotar políticas de investigação direcionadas a pesquisas de base que visem claramente solucionar um problema do campo educacional. Deste modo, meu interesse de investigação volta-se para questões fundamentais referentes à imagem visual e especificamente ao desenho infantil. Busco responder a perguntas como: Qual a relação entre visualidade e conhecimento? Qual a participação da imagem visual nos processos cognitivos? Quais as relações entre o objeto e sua imagem no desenho? Quais as referências usadas pelas crianças ao desenhar? Estas perguntas podem promover respostas altamente relacionadas a processos pedagógicos em todos os campos do saber humano.

Uma vez apresentadas ainda que brevemente as bases teóricas de trabalho, importa tentar associá-las aos métodos de investigação mais adequados.

2. Métodos de investigação

Não creio ser possível um método de investigação que permita uma total imparcialidade na obtenção ou na análise de dados na grande área das

ciências humanas. Igualmente não creio que toda a pesquisa em ciências humanas esteja condicionada a um método qualitativo e/ou fenomenológico.

Como Luquet (1913,1927), creio que o estudo do desenho infantil requer um estudo “microscópico” ou, como dizemos hoje, requer o método de “estudo de caso”, especialmente o “estudo de caso único”. São diversas as abordagens teóricas sobre “estudo de caso”, basta verificar as divergências entre, por exemplo, Stake, 1995; Flick, 2004; Yin, 2005. É necessário, então, esclarecer de que estudo de caso estou falando aqui.

2.1. Como e por que:

Trata-se de responder no campo específico do desenho infantil COMO e POR QUE a criança desenha e ainda, no campo do ensino de desenho às crianças cegas, responder COMO e POR QUE ensiná-las a desenhar.

No método utilizado, a investigação do processo de desenhar demanda a presença do pesquisador, junto à criança que desenha, observando cada movimento, cada escolha, cada traçado, assim como o registro de suas falas (intenções, interpretações, comentários, dúvidas) e a percepção das relações concretas que ela estabelece com o mundo que a cerca.

Na investigação sobre COMO a criança desenha novos questionamentos se impõem, não raro, relacionados à faixa etária da criança observada: O que ela desenha? Qual o histórico desse ou daquele tema/objeto desenhado? Alguém influenciou/influencia a criança em suas escolhas? Quais as experiências gráficas anteriores ou concomitantes a esta ou aquela fase de desenho? Quais as experiências visuais anteriores ou concomitantes a esta ou aquela fase de desenho? Quais as experiências familiares e/ou sociais anteriores ou concomitantes a esta ou aquela fase de desenho?

Quando se trabalha com Estudos de Caso únicos e longitudinais, é possível observar e analisar o desenvolvimento de uma criança durante um período pré-programado de tempo ou durante um tempo indefinido, enquanto persiste o interesse do investigador e do participante da investigação. Este tipo de estudo de caso permite verificar de modo bastante detalhado cada procedimento e cada escolha realizada pela criança. Foi o estudo minucioso do desenhar de Simonne que permitiu à Luquet estabelecer os “elementos” do desenho infantil: intenção, interpretação, tipo, modelo interno e colorido. Meus

alunos e orientandos continuam verificando e confirmando esses “elementos” nos dias atuais, ainda que trabalhem com períodos de observação e coleta de dados menores e pré-programados.

Um conjunto de Estudos de Caso únicos e longitudinais permite realizar análises transversais, que podem fornecer dados sobre uma única faixa etária e sobre a produção de várias crianças ou de várias faixas etárias e várias crianças, compondo assim um grande mosaico, no qual algumas características podem ser ressaltadas e generalizadas. Trata-se, então, de um trabalho de investigação que se pode denominar Estudos de Casos Múltiplos (YIN, 2005).

Neste tipo de investigação, os modos de obtenção de dados remetem necessariamente à observação participante (desde o estabelecimento de uma relação empática com a criança na proposição de atividades, até à formulação de respostas aos seus questionamentos) e a procedimentos como entrevistas semi-articuladas. Essas entrevistas são úteis quando se pretende esclarecer e/ou ampliar dados relativos ao desenhar com a própria criança, com uma pessoa próxima a ela, ou com o seu professor. Os recursos de registro de dados demandam a utilização de fotografias, gravação de som de diálogos e propostas e, especialmente, sempre que possível, a gravação em audiovisual, na integridade, do período de realização da investigação com a participação da criança envolvida. Já se constatou, com clareza, que a possibilidade de rever uma sequência de ações permite esclarecer uma série de fatos e acrescentar aos dados uma série de evidências e detalhes que foram imperceptíveis *in loco* (Ver para isso, por exemplo: Klug, 2007).

2.2. O que:

No decorrer dos anos de pesquisa sobre o desenho infantil os pesquisadores não raro se deparam com uma pergunta mais simples: O QUE as crianças desenham? O primeiro aspecto na formulação dessa resposta parece irrefutável: as crianças desenham os objetos de suas experiências de vida, sejam eles objetos materiais, físicos, ou objetos conhecidos por meio de outros desenhos. [4] Na tese de 1913, por exemplo, Luquet indica alguns temas ou “motivos” recorrentes no desenhar de Simonne: figura humana,

roupas, casa, veículos, paisagens, animais, vegetais, móveis, jogos, situações e objetos da vida social.

Esse tipo de indagação permite uma coleta de dados mais objetiva e, também, procedimentos diferentes daqueles abordados anteriormente. É possível responder a questões como essa realizando tanto uma pesquisa qualitativa, mais aprofundada e mais restrita, quanto uma pesquisa quantitativa, realmente abrangente. A exigência conseqüentemente imposta pela pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais e biológicas será atribuir e considerar em cada um dos grupos humanos participantes a sua identidade como tal. Isto é, parece impossível, na nossa contemporaneidade, deixar de considerar a imensa variedade de grupos humanos e a grande gama de características cambiantes entre eles.

Compreendo assim, que, mesmo tendo formulado uma pergunta mais objetiva e direta, o pesquisador do desenhar infantil continue no campo restrito da pesquisa qualitativa e do Estudo de Caso, ainda que esse “caso” refira-se a uma sala de aula e à produção desses alunos, ou a uma determinada escola como um todo, ou a todas as escolas de uma determinada cidade.

A diferença na resposta de uma pergunta do tipo O QUE está nela mesma, nos limites que ela suporta. Ao buscar responder a esta pergunta o pesquisador não necessita acompanhar passo a passo o desenhar das crianças, nem contabilizar as diferenças de tempo empregado ou outros recursos utilizados na produção do desenho. Basta que ele obtenha os desenhos e analise as figuras desenhadas na medida exata da sua identificação visual. Trata-se evidentemente de um modo de investigação impossível de praticar com crianças muito pequenas que não constituíram ainda o seu repertório de esquemas gráficos.

Ao final desse tipo de investigação, o pesquisador se encontra com um conjunto de desenhos nomeados e datados, realizados a partir de sua proposta e na sua presença, mas frente a uma performance da qual está excluída toda uma situação de inter-relação com a criança e toda informação sobre seus recursos e aprendizagens de desenho. Entretanto, ele pode responder à pergunta O QUE a criança desenha. É possível realizar uma análise de forma e conteúdo do desenho (Duarte, 1995). Mas não é possível realizar uma análise dos procedimentos (COMO), precisar a intenção (POR QUE) da criança ao

desenhar, ou reconhecer ali, no desenho pronto, suas facilidades ou dificuldades ao desenhar.

Eu tenho proposto modos combinados de investigação. Nestas situações, após um primeiro momento, no qual os desenhos são obtidos com um grande grupo de crianças (sala de aula) e sem a observação caso a caso pelo investigador, é destacado deste grupo um número bem mais reduzido de crianças para um estudo mais aprofundado. Combinam-se, aí, dois tipos de estudos de caso e modos diversos de obtenção de dados. A turma ou turmas de alunos compõem um tipo de estudo(s) de caso e o trabalho individual com alguns alunos selecionados compõe um outro tipo (aquele “microscópico” conforme nomeava Luquet). Esta combinação de casos configura o sistema denominado por Yin (2005) Estudo de Casos Múltiplos e, eu diria ainda, de múltiplas estratégias (Ver para isso: Klug, 2007; Fassina, 2008; La Pastina, 2008).

2.3. Sobre o desenho na invisualidade:

Juntamente com o trabalho de investigação sobre o desenho infantil, meus projetos de pesquisa e extensão visam construir procedimentos e metodologia para o ensino de desenho às crianças cegas. Este intento tem como hipótese o fato de que aprender a desenhar pode ampliar os recursos cognitivos da criança cega uma vez que ela é conduzida a trabalhar com a configuração formal dos objetos e sua representação bidimensional. O ato de desenhar é compreendido ainda como uma etapa necessária à leitura de imagens planas bidimensionais táteis, substitutas possíveis, no caso de invisualidade, das imagens visuais que proliferam em todas as mídias atuais.

Esta é uma pesquisa exploratória de base, uma vez que o ensino de desenho (salvo o desenho geométrico) era, e é ainda, considerado desnecessário e inútil em casos de invisualidade. Por isso, o método de trabalho tem sido alicerçado em um estudo de caso individual e longitudinal (Duarte 2002, 2003, 2004, 2007, 2008). Após sete anos de trabalho de campo e estudos teóricos, esta experiência primeira está sendo estendida a outras duas crianças e uma nova investigação deverá ser iniciada, desta feita, com estudos de casos múltiplos e transversais.

Considerações Finais

Afinal, o que, como e por que as crianças desenham?

Do ponto de vista estrutural minhas próprias investigações, junto àquelas de meus alunos e orientandos, compõem um painel no qual vários Estudos de Caso, entrelaçados, permitem a cada ano, e a cada novo estudo, estabelecer parâmetros mais abrangentes. Dados longitudinais e transversais sobre o desenho das crianças têm permitido confirmar teses propostas pelos teóricos há um século, bem como observar as influências e interferências provocadas pelas inovações na cultura.

Nossos dados de pesquisa indicam também, que familiares e professores desconhecem as fases de desenvolvimento do desenho infantil. Não raro, suas ingerências durante o ato de desenhar das crianças denunciam este desconhecimento: seja quando demonstram impaciência ou desinteresse pelo seu garatujar e tentam superar essa etapa oferecendo modelos de desenho ou figuras prontas para serem apenas coloridas; seja quando interrompem o ato de desenhar com sugestões e cobranças distantes das reais possibilidades gráficas da criança.

Neste processo de investigação espero estar reunindo dados e formando pesquisadores que possam atuar de modo a esclarecer dúvidas de pais e pedagogos a fim de atribuir, ao desenho infantil, um lugar de destaque no desenvolvimento humano. Trata-se de um lugar que as bases teóricas e as provas de investigação já permitem delinear e definir.

Notas:

1. Ver para isso Luquet (1913, 1927) e sua concepção de “modelo interno”.
2. Estes estudos são realizados junto às disciplinas ministradas por mim: “O realismo no desenho infantil” e “Desenho Infantil”, na graduação; e em “Desenho Infantil entre dois séculos” na pós-graduação. Os dados são analisados e catalogados junto ao LabDIA (Laboratório de Pesquisa em Desenho Infantil e Adolescente, CEART/UDESC)
3. Para isso, sobre Rosch, ver Duarte, 2008.
4. Luquet, 1913, 1927, denominou “realismo” essa característica altamente atrelada à experiência de vida do desenhar infantil.

Referências Bibliográficas

- BIDEAUD, J., HOUDÉ, O., PEDINIELLI, J-L. (2004) *L’homme en développement*. Paris: PUF.
- CORDIER, F. e LABRELL, F. (2000) L’enfant et la catégorisation: le traitement des propriétés des objets. Introduction. In: CORDIER, F. e LABRELL, F. (org.)

- L'enfant et la catégorisation: le traitement des propriétés des objets. Psychologie Française, tome 45, n.2, p. 103-112.*
- CORDIER, F. (1983) Inclusion de classes. Existe-t-il un effet sémantique ? *L'année Psychologique*. 83, 491-503.
- DAMÁSIO, A. (2000) *O mistério da consciência*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. Primeira Ed. 1999.
- DAMÁSIO, A. (2004) Como o cérebro cria a mente. *Scientific American*. Edição especial: Os segredos da mente, n. 4, p.6-11.
- DARRAS, B. (1996) *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris: ESF Éditeur.
- DARRAS, B.(1998) L' image un vue de l' esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. *Recherches en communication*, n.9, p.77-99.
- DARRAS, B. (2003) La modélisation sémiocognitive a l'épreuve des résultats des neurosciences. Le cas de la production des schémas graphiques. *Recherches en Communication*. n.19, p.175-197.
- DARRAS, B e DUARTE, M.L.B. (2007) Regards aveugles, mains Voyantes. *Reliance – Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*. Lyon, France : Éditions Éres, n.25, septembre, p.54-63.
- DUARTE, M. L. B. (1995) *O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP.
- DUARTE, M.L.B. (2002) Pedras e água: um estudo sobre desenho e cognição. In: XI Encontro Nacional da ANPAP, 2001, São Paulo. *Anais do XI Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas*. São Paulo : ANPAP, 2001. v. CD-R.
- DUARTE, M.L.B. (2003) Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org) *Arte em pesquisa. Ensino e aprendizagem da arte e linguagem visuais*. Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2003, p. 113-125.
- DUARTE, M.L.B. (2004) Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org) *Arte em pesquisa: especificidades. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais*. Brasília, DF: UnB, V2, p.134-140.
- DUARTE, M.L.B.(2007) Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. In: ROCHA, Cleomar (org) *Anais do 15º encontro Nacional da ANPAP Arte: limites e contaminações*. Salvador: ANPAP, p.468-481.
- DUARTE, M.L.B.(2008) Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. *Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP*. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>
- EFLAND, A. D. (2002) *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- FASSINA, M. K. (2008) *Desenhção - Um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, CEART/UDESC, 2008.
- FLICK, U. (2004) *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto alegre: Bookman, 2004. Trad: Silveira, T. da
- FRASTREZ, P. (2003) Sémiotique cognitive – Cognitive semiotics: Présentation du dossier. *Recherches en communication*. n.19, p.7-20.
- HOUDÉ, O.(2004) *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, 2004.
- KOSSLYN, S.M. ALPERT, N.M. THOMPSON, W.L. (1995) Identifying objects at different levels of hierarchy: a Positron Emission Tomography study. *Human Brain Mapping*, 1995, pp.107-132.
- KLUG, A. (2007) *O desenho infantil em seu cotidiano: imagem, cultura lúdica e socialização*. Dissertação de Mestrado, CEART/UDESC, 2007.

- LA PASTINA, C.C. (2008) *As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil: um estudo com crianças de 8 e 10 anos em uma escola urbana e uma escola rural*. Dissertação de Mestrado, CEART/UDESC, 2008.
- LUQUET, G-H. (1913) *Les dessins d'un enfant*. Paris: Félix Alcan.
- LUQUET, G-H. (1927) *O desenho infantil*. Porto: Ed. Minho. Trad: Azevedo. M.T.G de. ,1969.
- MANDLER, J.M. e BAUER, P.J. (1988) The cradle of categorization: is the basic level basic? *Cognitive Development*, 3, 247-264.
- MANDLER, J. (1997) Development of categorization: perceptual conceptual categories. In: BREMNER, G., SLATER, A. e BUTTERWORTH, G. (Eds) *Infant development: recent advances*. Hove, UK: Psychology Press, p. 163-189.
- PEREIRA, J.C. R. (2004) *Análise de dados qualitativos. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.
- STAKE, R. (1995) *The art of case study research*. London: Sage Publications, 1995.
- TROADEC, B. (1999) *Le développement de la pensée chez l'enfant. Catégorisation et cultures*. Toulouse : Press Universitaire du Mirail, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. (1924-1934) *La imaginacion y el arte em la infancia*. Madrid:
- YIN, R.K. (2005) *Estudo de caso. Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Trad: Grassi, D.

Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte
Programa Educação pela Arte – Instituto Ayrton Senna (Brasil)

ANDRADE, Maria Lívia C.; ANDRÉ, Simone; PELLEGRINI, Mônica;
ANDRADE, Paulo E. C.

Resumo

Este trabalho apresenta uma síntese dos princípios, conceitos e estratégias da Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, solução educacional desenvolvida pelo Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna. Articulada com as concepções contemporâneas do ensino de arte, esta solução educacional propõe que crianças, adolescentes e jovens façam arte e apreciem e interpretem obras de arte sob a perspectiva multiculturalista e tenham a oportunidade de desenvolver um conhecimento sensível sobre si mesmos e sobre o mundo e vivenciar, identificar e incorporar valores. A Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte é fundamentada na certeza de que o ensino de arte promove o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas das novas gerações.

Palavras-Chave: Arte/Educação; Desenvolvimento Humano; contemporaneidade.

Educación para el Desarrollo Humano por el Arte
Programa Educación por el Arte – Instituto Ayrton Senna (Brasil)

ANDRADE, Maria Lívia C.; ANDRÉ, Simone; PELLEGRINI, Mônica;
ANDRADE, Paulo E. C.

Resúmen

Este trabajo presenta una síntesis de los principios, conceptos y estrategias de la Educación para el Desarrollo Humano por el Arte, solución educacional desarrollada por el Programa Educación por el Arte, del Instituto Ayrton Senna. Articulada con las concepciones contemporáneas del enseñanza del arte, esta solución educacional propone que los niños, adolescentes e jóvenes hagan arte, disfruten e interpreten obras de arte bajo la perspectiva multiculturalista; tengan la oportunidad de desarrollar un conocimiento sensible acerca de si mismos y del mundo, además de vivenciar, identificar e incorporar valores. La Educación para el Desarrollo Humano por el Arte es basada en la certeza de que la enseñanza del arte fomenta el desarrollo de las competencias personales, relacionales, cognitivas y productivas de nuevas generaciones.

Palavras-Clave: Arte/Educación; Desarrollo Humano; contemporaneidad.

Área Temática: Metodologias de Ensino e Pesquisa em Arte

Currículo resumido dos autores:

Maria Livia de Castro Andrade: Arte/educadora. Atuou no Colégio Pitágoras e foi responsável pela Integração Cultural da comunidade brasileira em Angola, entre 1974 e 1992. Entre 1993 e 1996, prestou consultoria à Fundação Odebrecht. Em 1996, fundou a ONG Humbiumbi - Arte, Cultura e Educação. Em 1998, fundou o Centro Cultural Maria Livia de Castro. Desde 1999 é consultora do Instituto Ayrton Senna.

Simone André: Psicóloga, educadora, atuou na área da infância e juventude como consultora de organizações governamentais (prefeituras, órgãos estaduais), não-governamentais e internacionais (Unicef, OIT). Atualmente, é Coordenadora da Área de Juventude do Instituto Ayrton Senna, membro da Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento Humano e autora de publicações neste campo.

Mônica Pellegrini: Atuou desde 1992 como arte/educadora e coordenadora em diversas ONGs. Atualmente é coordenadora do Programa Educação pela Arte, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, que atua com base na proposta de Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, em nove estados brasileiros, que atendem diretamente cerca de 4.000 crianças e jovens.

Paulo Emílio de Castro Andrade: Mestre em educação pela UFMG. É pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG. É consultor do Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna. Coordenou, entre 1999 e 2008, os projetos de educação pela arte desenvolvidos pela ONG Humbiumbi - Arte, Cultura e Educação. É coordenador da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia em Belo Horizonte.

O Programa Educação pela Arte, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna desde 1999, atua de forma complementar à escola, em parceria com 17 ONGs de 9 estados brasileiros, atendendo cerca de 4.000 crianças, adolescentes e jovens e realizando a formação continuada de 418 gestores e educadores das organizações não-governamentais parceiras.

A visão de mundo que orienta nosso conceito de educação na sociedade do século 21 é o Paradigma do Desenvolvimento Humano. Trata-se da crença de que o desenvolvimento de um país ou de uma comunidade depende fundamentalmente das oportunidades que oferece para que as pessoas desenvolvam seus potenciais humanos. Nessa perspectiva, uma das maneiras de agir em favor das novas gerações é criar concepções e práticas educacionais capazes de contribuir para que, por meio da arte, crianças e jovens transformem seus potenciais humanos em competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

As estratégias e ações do Programa estão centradas na crença de que o desenvolvimento de competências pelos educandos se dá a partir de três aspectos principais: o primeiro refere-se ao conhecimento sensível, que pode ser desenvolvido pelos educandos à medida que vivenciam oportunidades de fazer e apreciar/interpretar obras de arte. O segundo refere-se ao fato que o ensino de arte possibilita aos educandos oportunidades de vivenciar, identificar e incorporar valores. O terceiro aspecto, por sua vez, relaciona-se à visão multiculturalista da arte, que, necessariamente, influencia os processos de fazer artístico e de apreciar/interpretar obras de arte vivenciados pelos educandos.

1 O ensino de arte e o conhecimento sensível do ser humano e do mundo

Fazer arte e apreciar e interpretar obras de arte são oportunidades privilegiadas para que o educando desenvolva seu potencial e adquira um conhecimento sensível de si mesmo e da realidade. O conhecimento sensível é um modo singular de conhecer, que não pode ser proporcionado por outros modos de apreensão do real. O modo de ver, sentir, pensar e agir proporcionado pela arte torna nossa interação com o mundo mais rica, integrada, inventiva e humana.

Uma função importante do ensino de arte é ajudar os educandos a atribuir significados ao mundo. Para atingir esse objetivo, é importante que os educandos

desenvolvam três tipos de habilidades: a sensibilidade, a percepção e a criatividade.

1.1 A sensibilidade

Quando falamos de sensibilidade, estamos tratando da capacidade que todas as pessoas têm de conhecer e dar significados a si mesmas e ao mundo por meio dos seus sentidos. De acordo com as oportunidades que cada pessoa encontra, este potencial tem mais ou menos chances de se desenvolver. Uma sociedade estruturada em torno da massificação e do consumo influencia a visão de mundo das pessoas. Nesse contexto, a Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte propõe um valor renovado à sensibilidade, compreendendo que o ensino de arte contribui para que os educandos despertem o interesse para aspectos essenciais da vida, seja por meio da criação ou da apreciação/interpretação de obras de arte.

É essencial, ao tratarmos do conceito de sensibilidade, fazermos referência a um equívoco que por muito tempo perdura o campo do ensino de arte. Trata-se da compreensão de sensibilidade como sentimento, emoção. Ao tratar desta questão, Ana Mae Barbosa (2005) afirma:

(...) Perguntadas sobre o que era “sensibilidade”, as professoras por mim pesquisadas em 2000 responderam mais frequentemente que era: “ser capaz de se emocionar”, além de outras como “ser capaz de respeitar os outros”, (...) “sofrer com o sentimento dos outros”, “ser romântico”, “exercer a cidadania”. (BARBOSA, 2005, p. 99)

Esse entendimento equivocado do conceito de sensibilidade, tendo em vista a visão contemporânea do ensino de arte, tira o foco da possibilidade da arte contribuir para que os educandos desenvolvam os sentidos. A sensibilidade entendida como “desenvolvimento dos sentidos”, segundo Barbosa (2005) é “a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino de arte”.

1.2 A percepção

Por meio de nossos sentidos captamos alguns dados do mundo a nossa volta, sendo que esses dados foram ativamente selecionados por um conjunto de interesses, conhecimentos, valores. A percepção, por meio dos sentidos, forma a base dos nossos conhecimentos e critérios de valor. À primeira vista, pode parecer que todas as pessoas percebem as coisas do mesmo modo, e que a

percepção é um processo passivo, no qual a pessoa “absorve” o mundo à sua volta, o que, no nosso ponto de vista, não é verdade. O observador exerce um papel ativo na seleção dos estímulos que recebe. Mesmo porque, seria humanamente impossível captar toda a imensa quantidade de informações que o mundo nos oferece. Dependendo dos conhecimentos, da experiência, das preferências, dos valores e dos interesses imediatos, uma pessoa vai fixar sua atenção em determinados pontos e ignorar outros. A habilidade pessoal e a cultura em que uma pessoa está inserida também exercem influência neste processo.

O ensino de arte, na perspectiva do desenvolvimento humano, deve promover o desenvolvimento da percepção pelos educandos. Por meio de atividades de fazer e apreciar/interpretar arte, os educandos estabelecem relações entre as informações do mundo a sua volta, construindo um conhecimento sobre os fenômenos que experimentam. Num processo simultâneo, dão significado para suas experiências. O desenvolvimento da percepção, portanto, está necessariamente ligada à habilidade dos educandos de captar e de organizar as informações, conhecimentos e estímulos presentes no mundo que os cerca.

1.3 A criatividade

Longe de ser exclusivamente ligada às artes, a criatividade é vital para todos os campos da atividade humana. O prazer que advém do ato criativo está relacionado com a transformação não só do mundo, mas do próprio ser, que alcança um novo estágio de consciência neste processo. Por isso mesmo, todo ato criativo é um momento de total envolvimento, que exige uma concentração profunda. No processo criativo, as pessoas se entregam totalmente às suas atividades. É esta perda da noção do tempo, este alheamento do entorno, esta comunhão total entre o ser e o fazer que caracteriza a criação.

O ensino de arte representa um campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, pois a arte se caracteriza por uma procura ativa de respostas para as questões essenciais da vida.

Para reverter o processo de “dessensibilização” que a sociedade atravessa, precisamos de pessoas mais sensíveis, mais perceptivas e mais

criativas. Valores humanistas precisam de pessoas inteiras, capazes de ver, pensar, sentir e agir com a cabeça, o coração, os olhos, os ouvidos, o corpo.

1.4 A vivência, identificação e incorporação de valores

Tendo em vista a contemporaneidade, é possível afirmar que estamos em um momento de crise de valores, o que dificulta os processos que vivemos cotidianamente de atribuir sentido ao mundo. Isso é agravado pelo poder das indústrias de informação e entretenimento, que pregam um estilo de vida voltado para o consumo. Por outro lado, temos um leque de possibilidades de escolha que seria impensável alguns anos atrás. O contato com diferentes culturas amplia nossas referências do mundo e influencia nossos valores. A discussão sobre identidade ocupa um papel cada vez maior nesse contexto, por meio da valorização das raízes e o questionamento da padronização promovida pelos meios de comunicação.

Obras de arte dão corpo aos valores de uma determinada sociedade em um contexto específico, e cumprem variados papéis - servir de objeto de culto, promover relações sociais, documentar fatos, defender pontos de vista, etc. O aumento significativo de obras de arte que propõem a discussão de questões éticas marca a arte contemporânea. O mergulho das artes nas esferas política e social chegou a tal ponto, que muitas vezes é difícil separar obra de arte de manifestação política ou de atividade social.

Por mais difíceis ou provocativas que sejam, as obras de arte contemporânea nos colocam face a face com as questões e os dilemas que são necessários serem enfrentados. Seu caráter híbrido, seu engajamento político-social, suas experiências tecnológicas e sua impermanência refletem a vida contemporânea.

O ensino da arte, portanto, deve incluir e problematizar as questões do nosso tempo sob o ponto de vista ético, promovendo a vivência, a identificação e a incorporação de valores. Essa proposta encontra grande correspondência com a concepção contemporânea do ensino de arte e contribui para o desenvolvimento humano das novas gerações.

1.5 A visão multiculturalista

No mundo globalizado em que vivemos, o contato com outras culturas é uma realidade inescapável. Na geração dos nossos pais ou avós, as notícias e produtos de lugares distantes tinham um peso pequeno no modo como as pessoas enxergavam o mundo e viviam suas vidas. Hoje, o estrangeiro vive conosco: nas notícias que chegam pela televisão, nos produtos culturais que consumimos, nas comidas que comemos, nas roupas que vestimos, na língua que falamos, nos ideais e valores que buscamos.

Mas o Outro não é só aquele que vem de longe. Os que estão bem perto, mas nunca foram olhados nem ouvidos, são também “estrangeiros”. Até recentemente, grupos sociais que fugiam aos padrões estabelecidos pela sociedade não participavam na discussão e condução do espaço público. As reivindicações e pontos de vista de mulheres, índios, negros, pobres, homossexuais e vários outros grupos não eram sequer considerados.

A perspectiva multiculturalista na educação surgiu a partir dessa nova consciência sobre a diversidade cultural da humanidade. O multiculturalismo parte do pressuposto de que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os grupos humanos. Promover uma educação multiculturalista significa reconhecer os saberes de diferentes grupos como equivalentes, em uma rede horizontal de relações. Isso significa ajudar os educandos a desenvolver uma visão crítica sobre os conhecimentos, os valores e as visões de mundo das manifestações artísticas presentes nas comunidades; acessar e refletir criticamente sobre os conhecimentos, os valores e as visões de mundo de manifestações artísticas de outros grupos culturais; e adotar uma atitude de respeito e interesse por diversas formas de expressão artística e por diferentes grupos culturais.

Um dos grandes desafios da visão multiculturalista no ensino de arte é promover uma visão crítica da arte. Questionar a cultura branca, masculina, de origem européia e americana como padrão único de referência e combater a massificação promovida pela indústria cultural são pontos fundamentais dessa proposta. Precisamos levar nossos educandos a pensar sobre as manifestações artísticas presentes em seu universo cultural, ajudando-os a desenvolver seu senso estético e ético. Através da apreciação crítica de exemplos da arte popular e da cultura de massa, podemos ajudar nossos educandos a refletir sobre sua

qualidade estética, sua função social, seus valores e a visão de mundo que apresentam.

2 A visão de ensino de arte do Programa Educação pela Arte

Ao promover um programa educacional que tem a arte na centralidade de suas ações o Instituto Ayrton Senna acredita que as ações educativas e sociais voltadas para a infância e juventude ganham um novo sentido, tendo como objetivo final realizar o ensino de arte como uma oportunidade efetiva de desenvolvimento humano.

Sob o ponto de vista do Programa Educação pela Arte, o ensino de arte tem como proposta o fazer arte e a apreciação e interpretação da obra de arte a partir de uma educação rica e inovadora, que assegure a visão multiculturalista, o conhecimento sensível do ser humano e do mundo, a vivência, a identificação e a incorporação de valores.

Assim, mais do que ser uma fonte de prazer ou meio para a construção da auto-estima, fazer e apreciar arte contribuem para que crianças e jovens ampliem seu olhar sobre si mesmos e o mundo, transformando-se e realizando ações transformadoras no seu contexto.

Ao reconhecer a força transformadora da arte e seu importante papel para promover o desenvolvimento humano, o Programa Educação pela Arte contribui para que crianças e jovens possam:

- se conhecer melhor e fortalecer sua identidade, desenvolvendo, assim, suas competências pessoais;
- interagir e se comunicar em grupo, conviver com as diferenças, atuar com foco na coletividade, no ambiente e na diversidade cultural, desenvolvendo, assim, suas competências relacionais;
- desenvolver habilidades de aprender, ensinar e conhecer, desenvolver a capacidade crítica e construir significados, desenvolvendo, assim, suas competências cognitivas; e
- dar soluções transformadoras e concretizar ações criativas, desenvolvendo, assim, suas competências produtivas.

2.1 O fazer artístico como oportunidade de desenvolvimento humano

Na proposta de Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte o ensino de arte tem um papel fundamental no desenvolvimento do potencial humano das novas gerações. Não se trata de transformar todos os educandos em artistas profissionais, mas de dar meios para que as crianças e jovens possam se expressar poeticamente.

O fazer artístico, no ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, deve articular as características gerais do processo de criação dos artistas com o conhecimento sensível do ser humano e do mundo, a vivência, identificação e incorporação de valores e a perspectiva multiculturalista. Dessa forma, é possível contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas pelos educandos.

Em termos metodológicos, o fazer artístico proposto pelo Programa Educação pela Arte tem as seguintes características:

- a) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, tenham uma atitude de iniciativa, dedicação, compromisso, liberdade e prazer.
- b) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, partam dos desafios de sua existência, vivenciando, identificando e incorporando valores.
- c) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, utilizem como referência as grandes questões de seu tempo.
- d) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, utilizem como referência a visão multiculturalista.
- e) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, pesquisem, construam conhecimentos e experimentem técnicas e materiais.
- f) Criar oportunidades para que os educandos, ao fazer arte, realizem a sua criação artística como um processo livre e dinâmico, transformando-se e transformando seu meio.

2.2 A apreciação e interpretação da obra de arte como oportunidades de desenvolvimento humano

Toda expressão artística está ligada a outros campos da vida humana (filosófico, cultural, político, econômico e outros) e aos interesses, desejos e a singularidade do artista. Apreciar uma obra de arte é fazer uma leitura do mundo

a partir da própria obra, do contexto em que foi criada e dos valores, conhecimentos e habilidades do artista e os que o observador traz consigo.

Uma experiência de apreciação artística não acontece por meio de um contato casual com obras de arte. Atualmente, muitos estudiosos colocam a necessidade de formar pessoas capazes de estabelecer uma relação mais profunda com obras de arte como uma meta importante da educação em arte.

O Programa Educação pela Arte acredita que, ao apreciar e interpretar a obra de arte, os educandos têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos, sobre o objeto de arte e seu tempo, lugar e contexto histórico. Eles têm a chance de se confrontar e valorizar as diversas manifestações culturais, de refletir, comparar, diferenciar e interpretar a obra de arte.

- a) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, tenham uma atitude de abertura e interesse diante do novo.
- b) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, estabeleçam uma relação dinâmica com a obra de arte.
- c) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, conheçam e reflitam sobre o contexto da obra de arte e o seu próprio contexto.
- d) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, reconheçam e valorizem as propriedades formais da obra de arte.
- e) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, relacionem a obra de arte à história da arte.
- f) Criar oportunidade para que os educandos, ao apreciar e interpretar a obra de arte, tenham acesso e compreensão de diversas expressões artísticas e culturais.

Assim, mais que ser uma fonte de prazer ou meio para a construção da auto-estima, a Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte possibilita que crianças e jovens pensem e façam arte, ampliando seus horizontes e realizando ações transformadoras em seu meio.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Simone e GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (2004). **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.

BARBOSA, Ana Amália T. B (2005). **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (2001). **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (org) (2002). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane e Sales, Heloisa (2005). **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

BARBOSA, Ana Mae (org) (2005). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora.

BARBOSA, Ana Mae (2003). **Apreciar e interpretar**. Seminário SESC “A compreensão e o prazer da arte”. Disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/art_ed.htm . Acesso em 19 Ago 2003.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC.

CHANDA, Jacqueline (2003). **Arte e Tessitura da Vida: a questão étnica nos parâmetros multiculturais da história da arte**. Seminário SESC “A compreensão e o prazer da arte”. Disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_3.htm . Acesso em 19 Ago 2003.

DAYRELL, Juarez (2005). **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

FERRAZ, Heloísa (2003). **Leitura de obra de arte**. Seminário SESC “A compreensão e o prazer da arte”. Disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_4.htm . Acesso em 19 Ago 2003.

FERRAZ, M.H.C.T; FUSARI, M.F.R (1994). **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez.

GOMBRICH, Ernest Hans (1999). **A História da Arte**. LCT Editora.

IABELBERG, R (1995). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas.

OLHAR CIDADÃO (2005). Revista Onda Jovem: **arte & cultura**. Ano 1, nº 3 – nov./05 a fev./06. São Paulo.

OSTROWER, Fayga (1983). **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus.

OSTROWER, Fayga (1977). **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

MACHADO, Regina (2003). **Para pintar o retrato de um pássaro**. Seminário SESC “A compreensão e o prazer da arte”. Disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_4.htm . Acesso em 19 Ago 2003.

MUSEU DE ARTE MODERNA ALOÍSIO MAGALHÃES (2005). **Coleção de Arte: doações 2001-2004**. Recife.

PARSONS, Michael J (2003). **Compreender a arte**: um ato de cognição verbal e visual. Seminário SESC “A compreensão e o prazer da arte”. Disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm . Acesso em 19 Ago 2003.

PIMENTEL, Lucia Golvêa (1999). **Limites em expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte.

SALLES, Cecília Almeida (1998). **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp: Annablume.

SHUSTERMAN, Richard (1998). **Vivendo a Arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34.

EJE TEMÁTICO: METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL ARTE

TITULO: EDUCACIÓN Y ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DE AULA

AUTORES : AZAR, Salomón/ AZAR Simonne/CABANNE, Josseline/CANALE,
Cecilia/DUARTE, Mariana/ IVALDI, Elizabeth/ SINISCALCO, Andrea

Docentes del INSTITUTO URUGUAYO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE-
TALLER BARRADAS- www.tallerbarradas.com- Dirección Postal : Asturias 1435-
Montevideo- Uruguay- Código Postal 11200- Teléfono: (00-598-2) 6191557 (1)

RESUMEN:

Se presenta una experiencia de formación docente “en servicio” , dirigida a docentes de grupos de niños/as de 2, 3, 4 y 5 años que se caracteriza por el impacto causado sobre sus prácticas de aula . El proyecto, presentado por el Taller Barradas ante el Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay (CEIP) , se titula : “De la formación docente a las prácticas de aula” . Surgió por el convencimiento de que existe una estrecha relación entre la formación de los/las docentes y la calidad de las propuestas didácticas referidas a la Educación Artística que éstos diseñan y aplican en el aula. Los primeros resultados evidencian los beneficios que surgen al generar estos espacios de formación , con apoyo y tutoría de las prácticas, lo que genera la reflexión y la innovación docente en relación a la Educación, la Expresión y el Arte.

PALABRAS CLAVES : educación , arte, formación, expresión

ABSTRACT:

Esta propuesta de formación docente demuestra los beneficios que surgen de la complementación entre la educación formal y no formal , al instrumentar en forma conjunta, entre el Taller Barradas y el CEIP, cursos de formación-capacitación. A lo largo del curso se le ofrecen al docente una serie de insumos que aplica en su aula, registrando los procesos en portafolios y elaborando proyectos que se evalúan y retroalimentan a medida que se desarrollan las acciones de formación . La tutoría y el seguimiento que se realiza a cargo de los formadores enriquece los procesos de reflexión-acción. El docente se transforma en un investigador de los aspectos metodológicos de su práctica de aula. Como fruto de este proceso logra elaborar variados y originales recorridos didácticos en relación con la Educación y el Arte.

PALABRAS CLAVES : reflexión-acción, metodología, tutorías

CURSO: LA EXPRESIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

POBLACIÓN OBJETIVO

El curso “La expresión en Educación Inicial” está dirigido a egresados/as del Taller (“Coordinadores de Talleres de Expresión”) , a docentes, educadores /as, artistas, artesanos/as , psicólogos/as y otros/as técnicos/as y profesionales.

PERFIL DEL EQUIPO DOCENTE

Los docentes y educadores/as a cargo del curso cumplen con la doble condición de ser egresados del Curso “Coordinador de Talleres de Expresión” dictado en el Taller Barradas y de ser especialistas en algún aspecto relacionado con la Educación Inicial. Todos ellos, además, participan activamente en las propuestas de investigación, de extensión hacia la comunidad planteadas periódicamente en el Taller con invitación a sus egresados/as .

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta de formación- capacitación se fundamenta en el valor que , tanto el Director del Taller como su equipo de docentes ,le otorgan a los procesos expresivos personales, genuinos y originales que anidan en el interior de cada ser humano desde el momento de su nacimiento.

Coincidimos con Goethe cuando afirma : “Si los niños siguiesen desarrollándose tal como se insinúan, no tendríamos más que genios”

El fundamento principal que guía a los integrantes del taller para implementar este curso radica en el convencimiento acerca de la importancia de instrumentar acciones de formación permanente para los/las docentes y educadores/as que están a cargo de instituciones y/o grupos de Educación Inicial. Se busca formar a los/las participantes para incorporar más y mejores prácticas en relación al abordaje de las expresiones en las instituciones y en las aulas, sean éstas formales , alternativas, mixtas, comunitarias, etc.

Atendiendo a las características de la etapa, se proyectó la formación de los/las participantes en aquellas competencias que les permitieran articular las áreas expresivas con los programas vigentes para la Educación Inicial

Para elaborar el itinerario o recorrido didáctico del curso “La Expresión en Educación Inicial”, se tuvieron en cuenta algunas premisas:

- Es necesario movilizar el interés de los/las participantes ofreciéndoles la posibilidad de conocer aspectos que no conocían o que conocían parcialmente sobre sus formas de aprender, de enseñar, de “expresar”.
- Es por eso que las propuestas deben ser suficientemente abiertas , con espacios en blanco para ser llenados por los/las participantes , quienes, como protagonistas activos de su propia formación, profundizarán y complementarán los conocimientos adquiridos mediante búsquedas personales.
- La metodología aplicada en el curso debe promover espacios de acción y de reflexión, espacios para “pensarse” como docentes y educadores/as , capaces de proponer a sus alumnos/as otros recorridos, otros itinerarios, hasta encontrarse con su propia e intransferible manera de “ser docente”.
- A partir de las experiencias desarrolladas en el curso, los/las participantes se sentirán capacitados y motivados para generar intervenciones variadas y complejas sobre los objetos, los vínculos, el ambiente y la realidad que los rodea, logrando la adecuación y /o la contextualización de las propuestas al medio en el cual las aplican.

OBJETIVOS :

- Acercarse al mundo infantil conociendo el lenguaje expresivo, aspecto clave y fundamental en el sano desarrollo de la personalidad
- Profundizar la formación del Coordinador egresado, en los diversos y complejos aspectos de la expresión del niño, en la etapa de la Educación Inicial (1 a 5 años)
- Brindar una propuesta de profundización en Áreas Expresivas en los primeros años, de modo que el docente/educador pueda trabajar de forma amplia a partir de los Programas de Educación Inicial y Primera Infancia

METODOLOGÍA

El curso “La expresión en Educación Inicial” es una propuesta de formación permanente. Al respecto Susana Huberman opina: *“El concepto de formación permanente , entendida como un modus vivendi de cada profesión u oficio, implica un estilo de estar en el trabajo y en el ocio, una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal (...) Quien enseña se convierte en un impulsor de la creatividad, asume el compromiso de la creación, de la imaginación; compromiso que primero supone el desarrollo de tales actitudes en sí mismo. Se trata pues, de la creatividad generada desde adentro que se irradia hacia afuera (...) Capacitar constituye de alguna manera un arte (...) Un capacitador , un verdadero maestro, moviliza, ayuda a despertar, permite “darse cuenta””* (2)

Las propuestas del curso “La Expresión en Educación Inicial” se desarrollan bajo la modalidad de TALLERES. De esta forma, se potencian los deseos de aprender de los/las participantes, promoviendo el desarrollo de sus estrategias personales de aprendizaje. Se promueve la formación de los/las participantes, no sólo en relación con los contenidos de la Educación Artística sino, sobre todo, en la aplicación específica de metodologías que privilegian el “hacer” por sobre el “escuchar”.

Coincidimos con Loris Malaguzzi (1988) , creador de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia Italia, cuando opina que : *“El taller...no se considera un lugar separado, donde “hacer arte”,sino como algo que trasciende e impregna la escuela...es un espacio vital...un lugar impertinente ”*

Esta modalidad de trabajo promueve en los/las participantes el desarrollo de su sensibilidad, potenciando su capacidad expresiva por medio de la participación activa en talleres vivenciales.

Entendemos EL TALLER como una metodología de trabajo que permite abordar el conocimiento y la realidad, mediante la acción protagónica individual y/o grupal . Es un camino, una guía flexible, dúctil, enriquecedora para cada uno/a y para el grupo. Implica asumir un compromiso personal frente a una propuesta específica y/o frente a un proyecto de trabajo junto con otros/as. El pensamiento actúa por propia convicción ante una necesidad sentida como tal. Es una propuesta que se implementa desde la cogestión

entre docente/s y alumno/s y donde los vínculos se establecen en forma horizontal.

En el taller se producen procesos de participación y de acción vividos con libertad, compromiso y responsabilidad. En el ámbito del grupo, se producen interesantes procesos de personalización, motivados por las vivencias de cada participante, las que resultan únicas e intransferibles. El/la coordinador/a del taller promueve procesos personales y/o grupales de investigación en torno a una propuesta determinada; procesos de sensibilización, experimentación, exploración y producción.

Concebimos el taller como una metodología de trabajo que es posible desarrollar en diferentes espacios: un lugar específico destinado para ello en la institución educativa (el taller), el espacio exterior (aula a cielo abierto), el aula extendida (otros espacios institucionales, comunitarios o urbanos asimilables a un aula) y/o el propio salón de clases (aula-taller).

En relación a los MARCOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES, la postura del taller es ecléctica, proporcionando a los/las participantes bibliografía que resulta medular para conocer aspectos esenciales de las corrientes relacionadas con la Educación y el Arte. También se promueve el conocimiento y/o acercamiento a las experiencias educativas vigentes en Educación Inicial, en nuestro país y en el mundo, varias de ellas contemporáneas. Los/las egresados/as siempre encuentran un espacio para narrar a los/las estudiantes, año tras año, sus propias experiencias, desarrolladas a partir de su participación en el curso.

La reflexión y la profundización teórica son promovidas también a nivel grupal, a partir de las vivencias que surgieron en los talleres. Otra de las estrategias utilizadas es la aplicación de disparadores para la reflexión, generalmente documentos en imágenes, que forman parte del archivo institucional de experiencias.

Las jornadas, seminarios y/o muestras organizadas o co-organizadas, en modalidad de extensión hacia la comunidad, son otras de las actividades que promueven la reflexión teórico-práctica. En este campo de acción se establecen coordinaciones con organizaciones e instituciones con las cuales se comparten objetivos.

Durante el transcurso del curso se orienta al estudiante para la elaboración de PORTAFOLIOS, entendidos como:

- Aprendizaje por experiencia y por reflexión sobre las prácticas
- Historia y pensamiento en desarrollo
- Registro individual o grupal
- Auto evaluación en diálogo con otros

Su elaboración por parte de los/las participantes, les permite descubrir y potenciar el espacio institucional en el cual cumplen sus funciones, como un espacio de aprendizaje, no solamente para los alumnos/as sino también para los/las docentes y educadores/as.

El propósito del equipo docente, al aplicar esta estrategia, es el fortalecimiento del desarrollo profesional de cada participante ; entendido como un continuo de estadios en el progreso de la profesión ; desarrollo profesional que se proyecta desde puntos de partida diferentes en relación a cada cursillista.

El primer destinatario del portafolio es su propio autor/a que lo incorpora como estrategia de auto evaluación en diálogo con otros/as y como un estímulo para el aprendizaje por experiencia a partir de la reflexión sobre sus prácticas.

Al adoptar esta estrategia los/las participantes recopilan, registran, documentan producciones, elementos, materiales, vivencias , procesos y/o experiencias que ponen de manifiesto los diferentes aspectos de su crecimiento personal y profesional . Se desarrollan de esta forma sencillos procesos de investigación-acción a partir de las experiencias vividas en el Taller.

La elaboración del portafolio puede ser un proceso individual o grupal. Cada participante es invitado/a a elaborar su portafolio . De existir participantes del curso que provengan de una misma institución se los invita a elaborar un portafolio institucional.

Al elaborar un portafolio, ya sea en forma individual o institucional , el/la cursillista:

- genera un acopio de documentos , producto de reflexiones sobre la práctica
- incorpora procesos de auto evaluación docente y de evaluación cualitativa
- enriquece su planificación en diálogo con otros/as.

Los portafolios pueden ser elaborados mediante procesos formales, pautados y dirigidos o en forma autónoma e informal. En este último caso, el/la autor/a del portafolio es quien determina los tipos de trabajo que deben incluirse y reflexiona sobre ellos cuando se le presenta la oportunidad.

La orientación dada a los/las participantes referida a la elaboración del portafolio, es sumamente abierta, con indicaciones muy generales.

Entre las actividades propuestas durante el transcurso del curso se encuentra la participación activa de los/las cursillistas en una INVESTIGACIÓN sobre el dibujo infantil que se continúa y se profundiza año tras año. Cada generación de estudiantes se suma al análisis del material que fue recopilado por los propios participantes del curso en interacción con sus pequeños/as alumnos/as, aplicando pautas previamente acordadas. A lo largo del tiempo se ajustan los indicadores, se elaboran y/o reelaboran las conclusiones primarias, se definen las características de la muestra. Más allá de las conclusiones finales a las que se llegue, el involucramiento y la participación de los/las cursillistas en el proceso de la investigación sobre el dibujo infantil, conformando grupos de estudio en torno a una pequeña parte de la muestra, confrontando sus análisis en plenarios, resulta sumamente formativo. La comprensión del lenguaje gráfico-plástico de los/las niños/as pequeños/as, intentando “leer” sus producciones, es un valioso ejercicio mediante el cual el/la participante forma y educa su mirada, realiza análisis, elabora hipótesis, arriesga inferencias, confronta sus ideas con otros/as.

PROYECTO : “DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DE AULA”

A partir del año 2006 , se viene desarrollando un Proyecto de complementación entre la educación formal y la no formal, entre el Taller Barradas y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

Dicho Proyecto fue autorizado por medio de las siguientes Resoluciones del CEIP : Acta Ext N° 3- Res N° 48- Exp N° 4242/95 Leg 6 Fecha 11/1/07- JITC 214 y JIHP 221 // Acta Ext N° 53- Res N° 36- Exp N° 4242/94 Leg 7 Fecha 13/8/07- JICI 311

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

	AÑO 2006	AÑO 2007	AÑO 2008
JI N° 214	Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes	Continuidad de los vínculos personales e institucionales
JI N° 221	Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes	Continuidad de los vínculos personales e institucionales
JI N° 311		Actividades de formación docente y elaboración del Proyecto en el Taller	Ejecución del Proyecto con seguimiento y tutorías en el Jardín de Infantes

La formación en Educación Artística de los equipos docentes de tres Jardines de Infantes de Montevideo (N° 214 Bella Italia , N° 221 Buceo y N° 311 Malvín Alto) se cumplió mediante la modalidad de becas otorgadas por el Taller para el curso “La Expresión en Educación Inicial”.

El usufructo de las becas implicó para los becarios algunos compromisos : asistir regularmente al curso , aplicar en el aula las experiencias surgidas a partir de sus vivencias y aprendizajes , elaborar registros en portfolios.

Con las Maestras Directoras de los Jardines de Infantes y los equipos docentes de estas instituciones, se acordó otro compromiso que consistió en planificar un proyecto basado en la Educación Artística para aplicarlo en la institución al año siguiente al de la formación de los /las docentes en el Taller.

FUNCIÓN TUTORIAL :

En el marco del Proyecto “De la formación docente a las prácticas de aula”, el equipo docente del Taller Barradas realiza el seguimiento y la tutoría de los Proyectos Institucionales. Mediante las tutorías, se apoyan y se aseguran los procesos institucionales de articulación entre las áreas expresivas y el programa formal. Con la aplicación de esta estrategia se le otorga continuidad al proceso de formación, con intervenciones en el propio campo de acción.

La función de “formador de docentes” se profundiza mediante las intervenciones realizadas en el contexto institucional

LA ACCIÓN TUTORIAL ES:

- tarea y acción cooperativa en búsqueda de logros
- acción orientadora que implica a un grupo de personas entre las que se encuentran los tutores
- anticipación y prevención para minimizar los obstáculos y consolidar los avances
- intercambio horizontal (el tutor es uno más de los agentes implicados en la acción tutorial)
- análisis del currículo prescrito en relación con el currículo real

PRIMERAS CONCLUSIONES

A pesar de que las experiencias continúan abiertas, es posible señalar algunas conclusiones primarias que demuestran el éxito de la propuesta:

- durante los procesos de formación de los/las docentes y de aplicación del Proyecto Institucional con tutorías, se logró desarrollar la profesionalidad, la actitud crítica y de autocrítica, el sentimiento de pertenencia al grupo, en todos los integrantes del equipo docente
- el involucramiento y la implicancia de los/las docentes con la propuesta, se produce, entre otras cosas, porque :
 - *se parte de una necesidad de formación sentida por los/las participantes
 - *se instrumenta basada en la fluidez de las comunicaciones, en el compromiso de todos los actores ,en el análisis y seguimiento de su aplicabilidad real
- la realización y aplicación del proyecto institucional, sostenido por acciones previas de formación docente , le otorga continuidad a dicha formación con prevalencia de las acciones prácticas llevadas a cabo en contextos educativos diversos y reales
- cuando se apuesta a la deconstrucción de los límites y de las barreras institucionales ficticias o reales, apostando por la coordinación de acciones, la complementariedad entre la educación formal y la educación no formal resulta posible.

OPINAN LOS EQUIPOS DOCENTES : “Esta experiencia se constituyó en el punto de partida de una reflexión acerca de una verdadera “didáctica de la expresión”y del compromiso de buscar propuestas a la luz de un nuevo enfoque. Como consecuencia de esto, las prácticas áulicas se vieron modificadas positivamente, producto de la propia vivencia, la discusión, el intercambio en grupo, la autocrítica, y la reflexión a partir de los aportes teóricos. Comenzó así todo un replanteo de la didáctica de la expresión, que generó preguntas, dudas, reflexiones que involucraron a todos los actores: docentes, no docentes, practicantes, niños y padres.”

Jardín de Infantes Nº 221- Habilitado de Práctica

REFERENCIAS

(1) El “INSTITUTO URUGUAYO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE – TALLER BARRADAS” inició sus actividades en el año 1974, en Montevideo- Uruguay. Su Director es el Profesor Salomón Azar, Licenciado en Artes Visuales y Psicólogo Social. El Equipo de Dirección está integrado por las Maestras Especializadas en Educación y Arte María Teresa Esmoris y Simonne Azar. Cuenta con un equipo docente con formación y trayectoria. Entre sus actividades se destacan : los talleres de expresión plástica para niños y adolescentes, la formación docente, la proyección hacia la comunidad, los vínculos con la educación formal, la investigación, la documentación de experiencias.

(2) HUBERMAN, Susana- *“Cómo se forman los capacitadores”- Arte y saberes de su profesión-* Ed Paidós- Bs Aires 1999

BIBLIOGRAFÍA

*REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA- Dirección de Educación- Área de Educación en la Primera Infancia- *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses-* 2006

*ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA- Inspección Nacional de Educación Inicial- Programa de Educación Inicial ara 3, 4 y 5 años – 1998// Programa de Educación Inicial y Primaria 2008

*Publicación del Taller Barradas- *“Canteras de creación”- De la piedra a la forma: Riachuelo una escuela transformadora-* Ed del Taba Montevideo- 2005

*MALAJOVICH, Ana (compiladora) *“Recorridos Didácticos en Educación Inicial “– Colección: Cuestiones de Educación-* Ed Paidós- Bs Aires- 2000

*TORRES, Rosa María- *“Itinerarios por la educación latinoamericana”-* Ed Paidós- Bs Aires 2000

*SHORES, Elizabeth F. GRACE, Cathy- *“El portafolio paso a paso” Infantil y Primaria-* Ed Gráo Biblioteca Infantil 4 - España -2004

* MAYOL, Mercedes (compiladora)- *“Grandes temas para los más pequeños- Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años”*-2009-Ed Puerto Creativo- OMEP Argentina/ UNESCO- Capítulo : “La Expresión en Ed Inicial: de la formación docente a las prácticas de aula”- Autores AZAR, Salomón // IVALDI, Elizabeth

*LESPADA, Juan Carlos- “Aprender haciendo: los talleres en la escuela”- Ed Humanitas- Bs Aires- 1994

BREVE CURRÍCULUM VITAE DE LOS AUTORES

AZAR, Salomón- Montevideo- Uruguay

Licenciado en Artes Plásticas y Visuales (Universidad de la República) // Psicólogo Social // Director del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte // Taller Barradas // Ha sido presidente de la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte y Secretario General del CLEA, del cual es miembro permanente// Integra la Com. de Ed. y Arte del Ministerio de Educación y Cultura

AZAR ESMORIS , Simonne- Montevideo- Uruguay

Maestra de Ed Primaria y Ed Inicial // Psicóloga Social // Integra el Equipo de Dirección del Taller Barradas // Formación en Expresión Corporal (Instituto de Norma Quijano) // Docente de Expresión Plástica Infantil y en los cursos de Formación Docente: Coordinador de Taller de Expresión Plástica y La Expresión en la Educación Inicial del Taller Barradas

IVALDI, Elizabeth- Montevideo- Uruguay

Maestra de Ed Inicial y Primaria // Especialista en Ed. de la Primera Infancia // Inspectora – Supervisora a nivel Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública) // Prof. de Ed. Artística en los Institutos de Formación Docente de Montevideo// Egresada del Taller Barradas . Docente del curso “La Expresión en Educación Inicial”

CABANNE, Joselinne- Montevideo- Uruguay

Egresada del Taller Barradas como “Coordinadora de Talleres de Expresión Plástica”//Docente del curso “La Expresión en Educación Inicial”// Docente del Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica- CIEP//

Docente/Tallerista en Centros de Educación Inicial// Diploma en Historia, Cultura y Patrimonio-CLAEH

DUARTE- Mariana- Montevideo- Uruguay

Maestra de Educación Primaria// Egresada del Taller Barradas como “Coordinadora de Talleres de Expresión Plástica”// Docente del curso “La Expresión en Educación Inicial”

CANALE, Cecilia- Montevideo- Uruguay

Maestra de Educación Inicial //Egresada del Taller Barradas como “Coordinadora de Talleres de Expresión Plástica”// Docente del curso “La Expresión en Educación Inicial

SINISCALCO, Andrea – Montevideo- Uruguay

Maestra de Educación Inicial //Egresada del Taller Barradas como “Coordinadora de Talleres de Expresión Plástica”// Docente del curso “La Expresión en Educación Inicial”

¿Es el arte contemporáneo “difícil” para los niños?

GRAFAKOU, ELENI

Artista visual - Profesora de arte

Investigadora

¿Es el arte contemporáneo “difícil” para los niños? ¿O acaso el acceso de ellos al arte abstracto y conceptual podrá ser directo y creativo con la aproximación adecuada?

El filósofo americano, John Dewey, considera que la ocupación con el arte es una experiencia especial y única, que no puede repetirse.

La experiencia de los talleres educativos nos muestra que los niños se familiarizan fácilmente con las obras del arte contemporáneo. Sonsacan de estas imágenes e ideas que pueden reformarlas creativamente y con gran imaginación en obras suyas, ampliando y liberando sus fuerzas expresivas.

Cada vez que tengo la oportunidad de trabajar con niños en un taller artístico, intento enfocar en como los “arrastraré” hacia un pensamiento crítico y una reflexión semántica simultáneamente con la actividad artística.

El taller que presentaré más abajo tiene como objetivo que los niños conozcan el trabajo de un artista contemporáneo y experimenten.

La idea de este taller surgió previo estudio mío para la conclusión de mi Tesis, en los programas educativos de los museos de Arte Contemporáneo de Grecia y del exterior y el modo en que los niños son llamados para aproximarse a las obras.

(los museos que visité y estudié sus programas educativos son: en Grecia, el Nuevo Museo Benakis y el Museo Nacional de Arte Contemporáneo, mientras que en el exterior, el museo ARTIUM en el País Vasco en España, el espacio de exposición de Caixa Forum y el museo de Arte Contemporáneo MACBA en Barcelona, al igual que el Whitechapel Gallery en Londres)

Objetivos:

Los objetivos que les planteé a los alumnos fueron los siguientes:

- activar su imaginación creativa;

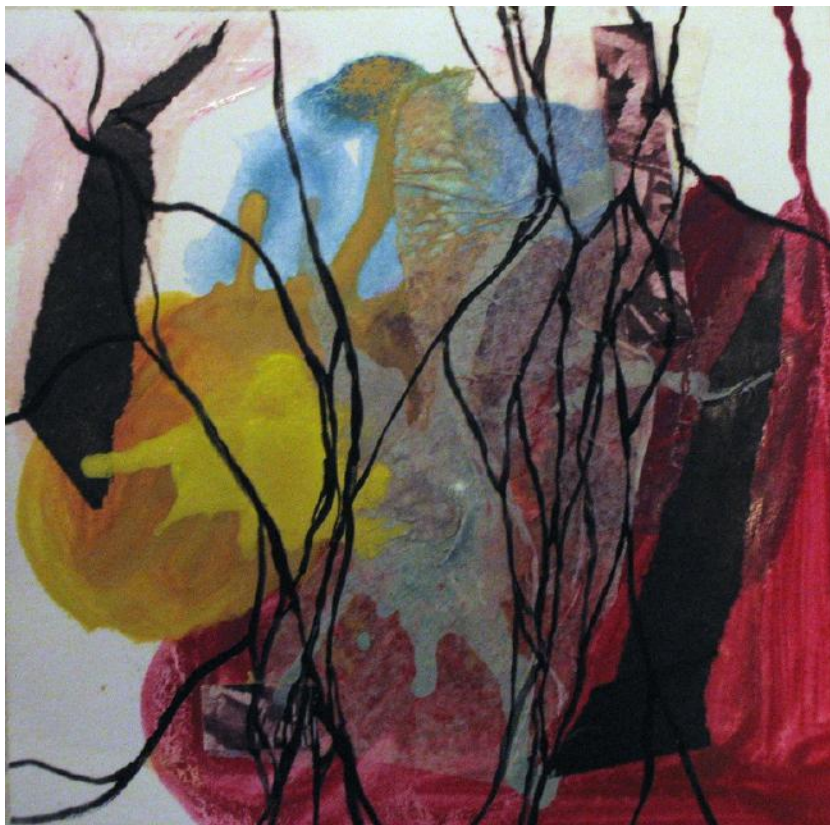
- ejercitarse en la aproximación a las formas y las imágenes;
- expresar sus pensamientos y sentimientos;
- respetar el grupo y dialogar con sus compañeros de clase;
- activar su capacidad de reconocer conceptos a través de la vida cotidiana de ellos;
- aproximarse a las obras de arte contemporáneo, utilizando su pensamiento crítico.

Este taller se llevó a cabo el mes de abril de 2009 en el Colegio Heleno-Americano de Atenas, con niños de diferentes edades (8 y 9 años).

Las obras a las que nos aproximamos fueron las obras de la última unidad de mi trabajo plástico, la cual les analizaré a continuación:

Pocas palabras sobre la última unidad de mi trabajo:

(Se adjuntan fotos con obras de Eleni Grafakou que fueron presentadas a los niños y que fueron conversadas)



La última unidad de mi trabajo está inspirada en la obra del profesor Griego de Cambridge, Matemático y Medico, Sr. Athanasios Fokas, quien es el primero que logró registrar la consciencia y la experiencia en las neuronas del encéfalo.

En base a este tema atractivo fui conducida a un “viaje” plástico que se encuentra aún en evolución.

En mis obras, el lienzo o cualquier superficie “se teje” con la necesidad natural de una araña o la devoción de un asceta, para albergar angustias personales, sueños, pensamientos... a través de una búsqueda continua sobre las materias, las materias cromáticas, los nuevos materiales.

Este es el modo del artista de ver a su alrededor y en su interior. Y en la pequeña escala que se le ha dado, trasladar lo mínimo y transmutarlo en lo máximo. Cuando la traslación es sincera, toda persona puede verse a sí misma, en una imagen que está fuera del tiempo y del espacio o en una imagen que se convierte en el espacio y el tiempo personal del espectador.

Los artistas intentan registrar las vibraciones de su época, lo visible y lo invisible, lo real y lo irreal, a través de una equivalencia cromática y plástica, teniendo frecuentemente como causa y referencia el paisaje urbano, natural y social.

La educación artística para la comprensión de la cultura visual:

Y repito la pregunta que antes planteé: ¿Es el arte contemporáneo “difícil” para los niños? ¿Cómo pueden concebir las obras de arte y, por consiguiente, los acontecimientos a nuestro alrededor, la cultura visual (visual culture) que nos rodea?

Hoy en día, la cultura visual es importante no solo en el objeto de estudio, sino también como una parte de gran importancia para nuestra experiencia diaria, de tal manera que tanto los productores como los receptores se beneficien de su estudio.

En este sentido, un estudio sistemático de la cultura visual puede suministrar comprensión crítica de su papel, sus funcionamientos sociales y las relaciones de fuerza con las cuales se vincula, permitiéndonos apreciarla más allá del placer que nos proporcionan las imágenes o los objetos.

Las imágenes son medios de valores culturales y contienen traslaciones las cuales surgen por la necesidad social de la creación de conceptos. El hecho de conocer estas traslaciones y su valor en las diferentes civilizaciones, así como también la posibilidad de crear más, es uno de los objetivos de la educación artística para la comprensión de la cultura visual.

El arte constituye parte de la cultura visual y, por consiguiente, se convierte en el medio cultural, con el hecho de reconstruir fenómenos que se relacionan con las reflexiones sociales.

De acuerdo con lo antes expuesto, la educación artística, concentrada en la comprensión de la cultura visual, contribuye a la configuración de la personalidad y la identidad de la persona y desarrolla capacidades de lectura, juicio y apreciación de todas aquellas informaciones visuales que recibimos diariamente, mientras que – simultáneamente – forma personas creativas y activas, capaces de apoyar los cambios y los derrocamientos y contribuir al progreso de la sociedad.

Taller:

(se adjuntan fotos de las obras de los niños en el expediente de trabajo de los niños)



Materiales:

- Fotos de las obras pictóricas ampliadas
- Papel de arroz
- Marcadores de colores
- Pared de anime para la presentación de las obras.

Métodos:

Se sabe que los niños necesitan encuentro alegre, así como también lo mucho que los despega y los fortalece la magia de lo fantástico.

La primera fase del programa se basa en el diálogo y en un juego de preguntas y respuestas.

Habitualmente son los niños los que formulan las preguntas a los mayores, esperando respuestas. ¿Pero que sucede cuando pasa lo contrario? ¿Cuando el niño es el que dará todas las respuestas y será conducido a la respuesta de sus preguntas iniciales?

¿Acaso así entra en un procedimiento de pensamiento adecuado para que lo haga preguntarse, observar, pensar, elegir, decidir, componer, presentar y valorar?

Al inicio de la proyección de las imágenes (de mis obras), les pregunto:

- ¿qué ven?
- ¿qué sienten?
- ¿qué les recuerda?
- ¿a qué se parece?

Les transmito algunas de las “imágenes” que me dijeron: raíces en la tierra, ramas caídas, hojas, flores, bosque, fantasmas pequeños, llama, lava, calles, callejones, líneas pequeñas, volcán, mantones blancos, nubes, relámpagos, tormenta, sol, nido de madera, orto y ocaso, corazón, cosas enredadas, etc.

La vista reconoce, la mente intenta interpretar. Las imágenes crean conjeturas! Las primeras observaciones de los niños deben proceder de su concepción directa en relación con las imágenes que ya han recibido en su vida cotidiana.

Asimismo se nos da la oportunidad de hablar sobre el concepto de la diafanidad, del procedimiento de reconocer algo que se encuentra detrás de otra cosa.

Con motivo de las palabras de los niños propongo un diálogo, comenzando:

“me pierdo dentro de la vida...

no se que camino seguir...

¿a qué se parece el mundo? ... ¿se parece a laberinto?...”

Los niños me dicen que se sienten asustados en el camino, lejos de sus personas queridas, no se sienten seguros cuando están fuera de casa y de la escuela, muchas veces – añaden – sienten soledad, sienten que se van a perder...

El siguiente paso fue incitarlos a pensar en que momento no sienten soledad e inseguridad y las caen como lluvia: cuando se encuentran cerca de sus seres queridos, cuando se encuentran en un lugar conocido y querido, en la casa, en la vecindad, en el parque infantil, etc.

Y continuo preguntando: “Y los mayores, se pierden los mayores?”

“Los mayores utilizan mapas!”, contestan los niños.

Los nuevos datos que desenvuelven las respuestas de los niños nos dan la posibilidad de concluir en lo siguiente:

“las formas (*figuras) nos ayudan a no perdernos;

las personas utilizan mapas y encuentran más fácilmente su camino;

utilizando las figuras y las líneas ponemos el mundo en orden”.

El paso siguiente es proponerles a los niños que hagan sus propios mapas.

El objetivo siguiente es dar la oportunidad a los niños para que sueñen y transmitan un viaje real o imaginario, expresando sus sentimientos.

La mayoría de los niños eligen crear un viaje real en la vecindad de cada uno de ellos, un ambiente familiar y seguro y enriquecerlo con elementos fantásticos.

Las preguntas que siguen:

¿Cómo es mi vecindad? ¿A qué se parece?

¿Cómo desearía que fuera mi vecindad?

¿Qué elijo añadirle?

¿Qué elijo sustraerle?

¿Cuáles son las imágenes que recibo diariamente?

dan el estímulo de preguntarse en dónde se encuentra la casa de cada uno de ellos, los recorridos diarios y las imágenes que – consciente o inconscientemente – son grabadas.

Se trata – sustancialmente – de muchas historias de niños que se narran a sí mismos.

Se preguntan y seleccionan imágenes, se preguntan sobre su identidad.

Resumidamente, el procedimiento es el siguiente:

Las fotos de mis obras se imprimen ampliadamente y se colocan en el suelo, una al lado de la otra. Cada niño toma un “pedazo” del mosaico, el cual está cubierto con papel de arroz – diapositiva y es llamado para que encuentre “su escritura personal” con sus marcadores.

Cada uno con su propio ritmo sigue las líneas básicas de las obras pictóricas mientras que – simultáneamente – “borda” con pequeños diseños y figuras.

Al final, una por una de las piezas de papel de arroz que es completada se levanta y se coloca en la pared de anime como si se armara un rompecabezas (puzzle).

Entonces tenemos una nueva obra llena de caminos y pensamientos, los caminos y los sueños de los niños.

Conclusiones:

En nuestros días se distingue una necesidad muy importante:

la comunicación a través de los sentimientos. Aquí el arte tiene mucho que dar. Los niños comprenden que el arte es un lugar de encuentro con las ideas, la expresión, el reparto de la experiencia.

El arte contemporáneo, así como cualquier otro tipo de arte, es el medio para liberar las fuerzas capaces de traer a los hombres más cerca de sus necesidades emocionales, de conciliar lo impropio con lo cotidiano, de conversar.

Así como todo tipo de arte, cuando es instruida correctamente, contribuye a la formación de la personalidad y de la identidad de la persona.

Esto se logra desarrollando la capacidad crítica que es necesaria para poder analizar, interpretar, describir y juzgar todas las imágenes que recibe del ambiente y desarrollar la habilidad que le permitirá organizar y crear.

El arte nos hace pensar utilizando nuestra imaginación y nuestro juicio. Cuando es instruida correctamente contribuye a la formación del desarrollo de la persona joven, nos hace ver el mundo en nuestro alrededor de manera diferente, nos ayuda a expresar visualmente nuestros pensamientos, nuestros sueños, nuestras ideas más desenfrenadas, creando imágenes. Las imágenes y nuestras selecciones configuran nuestra percepción sobre el mundo y sobre nosotros.

No creamos sabiendo siempre el resultado final. No utilizamos normas inquebrantables. La creación de la obra es como el juego del escondite, encierra diferentes pruebas, intentos de combinación, experimentación. Únicamente cuando llegamos al final de este juego encantador sabemos que lo logramos.

Además, no tiene importancia solo el resultado, sino – principalmente – el procedimiento a través del cual llegamos al resultado.

Referencias bibliográficas:

- GALLIOT BERNAR ANTRE (2002) "Artes Plásticas, Elementos de una didáctica – crítica", Nefeli
- DAUCHER H. & SEITS R. (2003) "Didáctica del Arte", Ellinika Grammata
- CHAPMAN LAURA H. (1993) "Educación Artística", NEFELI.
- DOKUMETZIDI TITIKA SALA (1996) "Fantasía creativa y arte infantil", Exantas
- ROBERTS, L. (1997) "From knowledge to narrative". Washington y Londres: Smithsonian institution.
- EFLAND ARTHUR D. / KERRY FREEDMAN/ PATRICIA STUHR (España 2003) "La educación en el arte posmoderno", Paidós
- PARSONS J MICHAEL. (España 2002) "Cómo entendemos el arte"
- VIGOTSKY L.S. (España 2003) "La imaginación y el arte en la infancia", AKAL
- HERNÁNDEZ FERNANDO (2000) "Educación y cultura Visual", Octaedro
- GARDNER HOWARD (España 1994) "Educación artística y desarrollo humano", Paidós
- VIDIELLA ZABALA ANTONI (1995) "La práctica educativa. Cómo enseñar", Gras
- CAJA J. Coord. (2003) "La educación visual y plástica hoy, educar la mirada, la mano y el pensamiento", GRAS
- BRUNER JEROME (2000) "La educación, puerta de la cultura", Visor
- KENNETH GERGEN J. (2003) "El yo saturado", Paidós Contextos
- EISNER ELLIOT W. (2004) "El arte y la creación de la mente", Paidós

Estágio curricular: estagiárias, professoras e estudantes re/descobrimdo a arte e sua relevância na educação infantil

FERREIRA, A. M. N.

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia

AMARAL, M. V. N.

Professora adjunta do curso de licenciatura em pedagogia

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns -
Brasil

Resumo

O presente texto se configura como um relato de experiência, elaborado a partir de observações coletadas no Estágio Curricular III (regência), realizad



Este texto está diseñado como un relato de experiencia, recopilada a partir d



Palavras chaves: Estágio. Arte/Educação. Pedagogia. Espaços expositivos.

Palabras clave: escenario. Arte / Educación. Pedagogía. Espacios de exposición.

Estrategias para desarrollar la creatividad en la escuela primaria a través de la música, la plástica y el teatro.



Percy Carlos Morante Gamarra
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Facultad de Ciencias Histórico
Sociales y Educación
LAMBAYEQUE-PERU

RESUMEN

Las actividades artísticas en la escuela primaria, actualmente están logrando avances significativos en su difusión y aplicación; sin embargo aún existen muchas instituciones educativas que por desconocimiento o desinterés, continúan negándoles a nuestros niños y niñas toda posibilidad de expresarse en forma libre, creativa y espontánea a través del arte.

El presente trabajo, tiene como objetivo proponer un conjunto de estrategias que integrando la música, el teatro y las artes plásticas promuevan en nuestros estudiantes el desarrollo de su creatividad, descubriendo un abanico de posibilidades expresivas y disfrutando de sus producciones artísticas en un clima que favorezca las relaciones interpersonales a la vez que contribuya a su bienestar y desarrollo personal.

PALABRAS CLAVES. *Creatividad - estrategias – música- artes plásticas*

ABSTRAC

The Artistic activities in primary school, are now making significant strides in its dissemination and application; however, there are still many schools where ignorance or indifference, continue to deny to our children every opportunity to express themselves in free, creative and spontaneous ways through art.

This work aims to propose a set of strategies that integrate music, drama and art craft in our students development in their creativity, discovering a range of expressive possibilities, and enjoy their productions in an environment that promotes the interpersonal relationships, at the same time contributing to their welfare and personal development.

KEYWORDS. *Creativity-strategies - music - Art craft.*

MARCO TEÒRICO

➤ LA MUSICA EN LA ESCUELA

Las canciones mimadas o de acción, como sugieren algunos autores, son aquellas que despiertan la necesidad de realizar movimientos gestuales rítmicos en relación con el texto. En estas canciones, el movimiento tiene dos funciones

principales; por un lado actúa como elemento mediador entre la memoria y el canto y, por otro lado, actúa como elemento expresivo. (Blaser y otros 2001)

La música forma parte de casi todas las actividades lúdicas de los niños, en un grado que sorprende incluso a los observadores experimentados la primera vez que se fijan especialmente en eso. En el aula o el parque de juegos encontraremos que casi todos los juegos tienen aspectos musicales que se convierten en movimientos musicales propiamente dichos. (Glover 2004)

Importancia de la educación musical

La música ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotriz, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético. Es más : una buena y adecuada educación musical potencia las facultades innatas del ser humano; especialmente, las cerebrales.

Orientaciones para la enseñanza de las actividades musicales

- Crear un clima agradable.
- Tener los materiales preparados y ordenados.
- Seleccionar previamente las acciones que se desarrollarán.
- Realizar actividades que agudicen la sensibilidad auditiva.
- Analizar las letras de las canciones.
- Motivar las actividades de manera creativa.
- Entonar la canción varias veces.
- Las canciones deben ser en un primer momento familiares para los alumnos.
- Sugerir formas de acompañamiento.
- Posibilitar el desarrollo de la creatividad con actividades variadas que se realicen dentro y fuera del aula. (Educación Artística II. U.N.I.G. V. 1992).

➤ **IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

A través de la plástica se busca desarrollar la creatividad, ése es el objetivo de esencial de la educación artística.

La actividad creadora en el niño es una actividad que le insume mucho tiempo. Para los pequeños es un juego, y bien se sabe que ellos le dan al juego la misma importancia que los adultos al trabajo. Los niños son capaces de expresar plásticamente todo lo que les gusta y también lo que les disgusta. (Pérez 2000)

➤ **EL TEATRO EN LA ESCUELA**

Hacer teatro en clase permite dar una motivación a las disciplinas escolares, desencadenar un proceso de utilización y de perfeccionamiento de lo que se va adquiriendo. La creación de una obra de teatro proporciona un material que puede explotarse en numerosos ámbitos: en lenguaje, en actividades manuales, físicas, etc.

La actividad teatral permite al niño:

- Hablar y mejorar su lenguaje. El tema de la obra es una ayuda para el enriquecimiento del vocabulario. Se discuten, se explican, se preparan las sesiones de dramatización estableciendo los temas de las improvisaciones.
 - Ejercitarse en la expresión escrita.
 - Poner en práctica ciertos medios de expresión artística(canto, la danza, la poesía, el dibujo, la pintura)
 - Familiarizarse con otros medios de expresión (expresión corporal, mímica, etc)
- (Renoult y otros 2003)

La dramatización o la creación teatral infantil es lo que más cerca está de la creación literaria infantil. Junto a la creación literaria, la dramatización o la representación teatral, constituye el tipo de creación infantil más frecuente y divulgado. (Vigostki, 2008)

➤ **CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN**

Acerca de la creatividad existen muchas definiciones entre las que podemos mencionar las siguientes:

Para Rodari (citado en Pacheco 1998) la creatividad es sinónimo de pensamiento divergente o sea capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que trabaja siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias

Martínez 1995, (citada en Guanche 2001) nos dice: La cultura es la máxima expresión de la creatividad del ser humano, de la liberación de su potencial y de la lucha por la elevación de su dignidad. El proceso creativo implica la transformación del medio y por tanto del individuo en el que se anota lo que aprende y las habilidades para abordar y solucionar problemas de manera diferente.

Denominamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que produce algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior que resulta de la acción creativa o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúa y está presente sólo en el propio hombre.(Vigostki 2008)

Elementos característicos de la creatividad

Conectividad. Se refiere a la creatividad combinatoria por la cual se mira en diversas perspectivas buscando más de una respuesta.

Originalidad. Este criterio es relativo, en todo caso se puede establecer una suerte de gradiente de niveles de creatividad.

Fluidez. Se refiere a la gran productividad de las ideas, de asociaciones, de pensamientos, de imágenes que aparecen en la mente del creador.

Flexibilidad. Características de poder cambiar de enfoques, de perspectivas, de afrontes. El mudar de ideas, para desarrollar otras.

Valor. Una obra creativa lo es tal cuando resulta valiosa, para el grupo familiar, la comunidad o la humanidad.

Niveles de la creatividad

Nivel expresivo. Se caracteriza por la espontaneidad y libertad, los dibujos espontáneos de los niños son el ejemplo tipo.

Nivel productivo. Se manifiesta en la preocupación por el logro de una producción técnica, que limita y controla la actividad libre.

Nivel inventivo. Está caracterizado por un despliegue de ingenio que implica la combinación de relaciones inusuales entre elementos que anteriormente se encontraban separados. Consiste en formas de ver las cosas.

Nivel innovador. Depende de la habilidad de penetrar y entender los principios fundamentales de cualquier teoría y tratar de perfeccionarla con nuevas aportaciones.

Nivel emergente. Este nivel implica estar entregado a la producción de respuestas, que emergen de forma continua y totalmente diferentes. Cualquier estímulo sirve para dar expresiones inusuales.

Etapas del proceso creativo.

(Parra, 2003), acerca de los procesos creativos presenta una redefinición del proceso creativo propuesto por Wallas y que sostienen otros estudiosos de la creatividad:

Exploración. Es la etapa en que definimos el problema. Se reconoce por la sensación de concentración.

Sobreexplotación. Comenzamos a buscar nuevas formas de abordar el problema. Le damos vuelta a la formulación del mismo. Se reconoce por la sensación de desorden y ambigüedad debido a la dispersión.

Bloqueo. Llegamos a un punto de saturación debido a la exploración del problema. Se reconoce por la sensación de frustración, sobrecarga cerebral.

Características de la personalidad creadora

Logran desarrollar fluidez, son flexibles, logran redefinir sus problemas, buscan originalidad, su motivación es intrínseca y son tolerantes a la ambigüedad.

METODOLOGÍA

- La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de cuarto grado de primaria, distribuidos en dos grupos de 25 estudiantes cada uno.
- Al grupo A (experimental) y B (control) se les aplicó el pre test (Paquete de Valoración de la Creatividad A.) de F. Williams en tiempo de 20 minutos.
- Luego se aplicó el Programa al grupo experimental, durante 03 meses (12 sesiones) con una duración de 03 horas cada sesión.
- Al término del programa se aplicó el post test (Paquete de Valoración de la Creatividad B) para ambos grupos.

ESTRATEGIAS

Comprende un conjunto de actividades que utilizando la música como elemento motivador incorporan la dramatización y la expresión plástica para propiciar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

PINTACANTOS.

- Escuchan con los ojos cerrados una canción.
- Dibujan lo que más les ha gustado de la canción.
- Exhiben sus dibujos, al ritmo de la canción escuchada.
- Entre compañeros se interrogan acerca de sus producciones.
- Buscan un título para sus dibujos explicando el significado del mismo.



PASEO MUSICAL

- Se desplazan por el aula libremente, llevando consigo un globo inflado al que se le ha introducido semillas previamente.
- El docente les comenta que realizarán un viaje:
Ejemplo: - A la playa - A la montaña



- Escuchan canciones referentes al mar y con ayuda de los globos simulan el sonido de las olas del mar, luego comentan la experiencia.

TITERECANTO

- Aprenden una canción y comentan acerca de su contenido.
- Determinan los personajes, el ambiente, las principales acciones.
- Forman grupos de trabajo y utilizando cartulinas, colores, cartón, goma y tijeras, diseñan y construyen los personajes de la canción.
- Entonan la canción y dramatizan con ayuda de sus títeres.
- Comparten sus apreciaciones al término de la presentación.

UNA ORQUESTA ESPECIAL

- Se organizan en grupos, con su respectivo director.
- El docente distribuye una tarjeta conteniendo el dibujo de un instrumento musical.
- Al sonar la música, los integrantes del equipo deben ejecutar imaginariamente el instrumento presentado.
- A la indicación del docente, los directores intercambian grupo y los integrantes ejecutan el nuevo instrumento.
- Se solicita utilizar todo el cuerpo para una mejor "ejecución" del instrumento.

CUERPOS SONOROS

- Distribuidos en el salón de clase o patio, se desplazan al ritmo de una canción instrumental que escuchan.
- El docente solicita que utilizando solamente su cuerpo, produzcan diferentes sonidos.
- Seleccionan los sonidos (agudos, graves, suaves, fuertes).
- Acompañan la canción con los sonidos seleccionados.

CANTOMIMO

- Se forman dos grupos con su respectivo coordinador.
- Cada grupo presenta cinco títulos de canciones aprendidas a través de tarjetas.
- El coordinador de grupo elige una tarjeta del otro grupo y después de leerla, tiene que dar a conocer el título a su equipo utilizando solamente gestos.
- Luego le corresponde al otro equipo realizar la misma acción. Gana el grupo que descubra la mayor cantidad de canciones en menos tiempo.



MIS CANCIONES DE PAPEL

- Los estudiantes después de aprender la canción se organizan en equipos.
- Cada equipo utilizando solamente papel, goma, colores, tijeras y pinturas, diseña vestimentas para representar a los personajes de la canción.
- Dramatizan la canción utilizando los disfraces confeccionados.



PAREJAS MUSICALES

- En parejas se desplazan por el ambiente al ritmo de una canción.
- Un miembro de cada equipo se convierte en mago y cubriéndose los ojos con las manos debe decir en voz alta la frase: “veo, veo un gatito”.
- Al descubrirse su compañero se transformará en un gatito.
- Luego intercambian los roles. Se sugiere nombre de animales y objetos.
- Se toman de una mano y quien conduce ejecuta una serie de movimientos de acuerdo a la melodía que se escucha; el compañero debe repetir todos los movimientos, luego intercambian roles y comentan la experiencia.

➤ **PAQUETE DE VALORACIÓN DE LA CREATIVIDAD (CAP)** Frank Williams.

Es un paquete de pruebas de administración grupal para niños. La Prueba del Pensamiento Divergente mide una combinación de habilidades verbales, junto con habilidades perceptiva visuales no verbales. Produce puntajes para los cuatro factores del pensamiento divergente: fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración. Además se considera el puntaje del título como habilidad verbal.

NIVEL	ESCALA
Superdotado	120 – más
Muy alto	110 - 119
Alto	100 - 109
Medio alto	90 – 99
Medio	80 – 89
Medio bajo	70 – 79
Bajo	60 – 69
Muy bajo	50 – 59

PRUEBA DE PENSAMIENTO DIVERGENTE (pre y post test)

Está formada por 12 cuadros donde cada uno tiene un trazo motivador a partir del cual el estudiante debe realizar un dibujo y proponer un título para cada uno. Se obtienen cinco puntajes brutos.

Se evalúa considerando los siguientes factores:

FLUIDEZ (FL) Es la cantidad de producción mediante el conteo de cuadros intentados, sin importar lo que ha sido hecho en cada uno. (1 punto por cuadro)

FLEXIBILIDAD (FX) El número de veces que el dibujo cambia de categoría del primer cuadro, a través de las cinco posibles categorías listadas a continuación:

Vida (persona, flor, árbol, animal, etc.)**Mecánica** (bote, bicicleta, carro, herramienta, juguete, equipo, etc.)**Símbolo** (letra, nombre, bandera o algo que

expresen un significado, etc) **Vista** (ciudad, autopista, océano, montañas, patio, parque, etc.) **Utilidad** (casa, ropa, comida, muebles, etc.)

De 01 a 11 puntos, dependiendo del número de veces que la categoría del dibujo cambia, después de la categoría inicial.

ORIGINALIDAD (O) Donde la persona trabaja al dibujar. Cada cuadro tiene una parte creada por la línea o figura estímulo mostrado. Esta parte actúa como una restricción para una persona menos creativa. La originalidad es mayor para las personas que dibujan dentro y alrededor de la forma o parte restringida.

1 punto – si dibuja solamente fuera de la parte cerrada.

2 puntos – si dibuja dentro de la parte cerrada.

3 puntos – si dibuja fuera y dentro de la parte cerrada (síntesis).

ELABORACIÓN (E). Donde los detalles son colocados haciendo el dibujo asimétrico.

0 puntos – simétrico lo que se encuentra dentro y fuera del espacio cerrado.

1 punto – asimétrico lo que se encuentra fuera de la parte cerrada.

2 puntos – asimétrico lo que se encuentra dentro de la parte cerrada.

3 puntos – asimétrico por todo lado con detalles mostrados dentro y fuera de la parte cerrada.

TÍTULO (T) Es la extensión y complejidad del vocabulario usado.

0 puntos – sin título

1 punto – título simple sin modificar.

2 puntos – nombre con un modificador descriptivo.

3 puntos – Título imaginativo que expresa un nombre que vaya más allá de lo que se muestra en el dibujo.

RESULTADOS

CUADRO N° 01

Pre Test y Post Test grupo control y experimental

	PRE TEST		POST TEST	
	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
X	57,44	59	60,6	74,96
PUNTAJE	1436	1475	1515	1874

FUENTE:
Pre Pretest
2008 Mayo
03. Post
test 2008
Agosto 04.

En el cuadro se observa que el grupo control en el pre test obtuvo 1436 puntos lo que representa el promedio de 57,44 es decir el nivel **bajo** y alcanzó en el post test 1475 puntos que representa el promedio de 59, manteniéndose por lo tanto en el mismo nivel.

El grupo experimental de 1515 puntos obtenidos en el pre test, que representa el promedio de 60,6 alcanzó 1874 puntos cuyo promedio es 74,96 es decir que del nivel **bajo** alcanzó el nivel **medio bajo**

CONCLUSIONES

- Los estudiantes que participaron del Programa, manifiestan un desarrollo significativo de su creatividad.
- Los estudiantes muestran más seguridad y confianza al participar, son más sociables y disfrutaban más de las actividades artísticas propuestas.
- El programa favorece el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes, partiendo de la música y se expande a otras áreas del conocimiento.

REFERENCIAS

- BLASER**, A y otros (2001) *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Ed. GRAO. España
- DELGADO ALVARADO** J. (1994) *Creatividad, el gran reto del maestro*. UDCH Chiclayo.
- GLOVER**, J. (2004) *Niños compositores*. Ed. GRAO. España.
- GUANCHE**, A. (2002) *Creatividad: Tendencias y Concepciones Psicopedagógicas*. Editorial Magisterial. Lima.
- LEHMANN**, E. (1992) *Canta, toca brinca y danza*. NARCEA EDICIONES. Madrid.

PACHECO, J y PACHECO, M. (1998) *Construyendo imaginarios*. Ed. Magisterio. Colombia.

PARRA DUQUE, D. (2003) *Creativamente*. Editorial Norma. Colombia.

PÉREZ ULLOA, I. (2000) *Didáctica de la Educación Plástica*. 2da ed. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.

RENOULT, N y VIALARET, C. (2003) *Dramatización Infantil*. 3era ed. NARCEA EDICIONES. Madrid.

VIGOTSKI L. (2008) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Educap. EPLA. Perú.

Revista electrónica

LEÓN PELAEZ María, Importancia de la música en la escuela. Innovación y experiencias educativas. SCIF. 2008. [citado el 25 de mayo 2009]pp.2. Disponible en internet:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA_LEON_1.pdf

ISSN 1988 - 6047

Material de trabajo

Discos Compactos de música para niños: autor: Percy Morante Gamarra

Cuando los niños cantan

Que canten los niños

Cantemos en la escuela.

Vamos a cantar

Si todos los niños cantaran

Canciones para niños ...

DATOS DEL AUTOR

Docente Universitario. Con estudios de Maestría en Docencia Universitaria, Doctorado en Gestión Universitaria y Diplomado Internacional con mención en Inteligencia, Creatividad y Talento. IPLAC- Cuba. Derrama Magisterial 2004 Premio Nacional de Educación "HORACIO 2003" en el área de canciones educativas.

Autor de 06 discos compactos con canciones para niños.

Expositor en Congreso Mundial para el Talento de la Niñez, Cuenca 2006, Santiago de Chile 2008. ELIC. II Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía. Cartagena de Indias.

Fotografia: Arte e Educação do Olhar **Fotografia: Arte e Educación de la Mirada**

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo

Trabalho sobre as fotografias publicitárias, com ênfase na produção de subjetividades mediada pela linguagem fotográfica utilizada na mídia impressa e como proposta para o Ensino de Artes. Utilizou-se a linguagem da publicidade, na qual a fotografia ocupa papel significativo como meio de operacionalizar a investigação, onde se observou o discurso oral e plástico dos adolescentes a partir da leitura das peças publicitárias presentes nas revistas: Atrevida, Capricho e Toda Teen. A metodologia considerou a investigação participante voltada para a prática do olhar. Conceitos de subjetividade, dialógica, alteridade e práticas escolares que valorizam a “Educação do Olhar”, assim como os conceitos da linguagem fotográfica. Os autores que subsidiam a pesquisa são: Mikhail Bakhtin e Arlindo Machado.

Resumen

Trabajo sobre la producción de la subjetividad mediada por el lenguaje de la fotografía utilizada em la mídia impressa y como propuesta para la enseñanza de Artes. Utilizouse el lenguaje de la publicidad, en la cual la fotografía tiene papel importante como medio de hacer la investigación. La relación entre discurso oral y plástico de los jóvenes a partir de la lectura de trabajos publicitárias en los magazines: Atrevida, Capricho e Toda Teen. La metodología utilizou la investigación participante centrada em la práctica del acto de mirar. Conceptos de subjetividad, discurso dialógico, alteridad y prácticas escolares que valoran la “Educación de la mirada”, bien como los conceptos del lenguaje de la fotografía. La investigación partio de los aportes de: Mikhail Bakhtin y Arlindo Machado.

Palavras-chave: arte – educação – fotografia – subjetividade

Palabras-clave: arte – educación – fotografía – subjetividad

O texto¹ apresenta uma investigação sobre as fotografias publicitárias sobre moda no contexto da educação de ensino fundamental e como essas fotografias viabilizam uma concepção dialógica nas práticas escolares. Essas investigações estão presentes na minha trajetória de professor de Artes, onde observo, principalmente, a valorização e significação das fotografias no contexto escolar e sua dimensão textual, como enunciadoras de sentidos. Esta prerrogativa constitui parte fundamental no ensino de Artes, ou seja, uma educação do olhar mediada pela imagem/linguagem fotográfica.

No caminhar do processo da pesquisa, busquei investigar e compreender os fenômenos sociais e culturais acerca dos adolescentes, que no contexto das práticas² escolares ofereciam uma profusão de comportamentos e “modos de ser, agir e pensar”. Esses comportamentos estavam circunscritos nos diálogos, atitudes, aspirações e, principalmente, na produção de subjetividades mediadas pela relação com as fotografias publicitárias no âmbito da escola.³

O objetivo da pesquisa é contribuir para uma melhor compreensão do mundo da escola e das práticas escolares voltadas para a educação do olhar, como também, das transformações sociais, culturais e ideológicas que se processam no contexto escolar, tomando como mediação a linguagem fotográfica utilizada em revistas produzidas para adolescentes. Compreender, também como o adolescente percebe a mídia, por meio da linguagem fotográfica, produzindo sentidos e relacionando-os às suas práticas escolares e de vida.



Foto 1: Imagem fotográfica publicitária da revista “Atrevida” Nº. 5/2007

“Eu gostei porque tem amizade, o estilo do grupo, igual na escola com minhas amigas, e fora também, nós saímos juntas. É maneiro falar da escola fora da escola.” (Adolescente H)⁴

Nessa perspectiva a pesquisa em ciências humanas, e principalmente na filosofia da linguagem indica um referencial de análise que permita uma flexibilização dos métodos, “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p.79)

A viabilização apontada por Chizzotti traz possibilidades para pensar a pesquisa sob o prisma das materialidades que a compõem, pois representam o mundo real dos sujeitos envolvidos. Assim, a linguagem compreende as dimensões da fala, do texto escrito, do texto fotográfico, da imagem como enunciações que se estabelecem no cotidiano e anunciam novos tempos.

Desse modo, uma pesquisa centrada na linguagem permite, no dizer de Amorim, “o encontro com o outro no contexto da pesquisa” (AMORIM, 2004, p.19), estabelecendo um diálogo constante e promissor. Amorim enfatiza que uma pesquisa pode ocorrer de inúmeras formas, de acordo com o lugar que o “pesquisar” ocupe, mas em todos os casos, uma ou mais relações de alteridade estão em jogo.

“Alteridade no interior de uma diferença cultural, para o etnólogo; alteridade numa diferença de classe, para o sociólogo; alteridade numa diferença de lugar enunciativo, na situação clínica. Ou ainda, em todas essas diferenças e em outras tantas, como é o caso da pedagogia onde, muitas vezes acrescenta-se a diferença de gerações.” (AMORIM, 2004, p.30)

Com esse pensamento sobre a alteridade apontado por Amorim, levei em consideração o processo primordial da pesquisa no que tange à produção de subjetividades a partir da linguagem. Conseqüentemente, a dimensão intersubjetiva está posta, pois na relação com o outro encontro à alteridade que completa a pesquisa.

Para a compreensão da dimensão da linguagem utilizo o referencial teórico-metodológico acerca da filosofia da linguagem instaurada por Mikhail Bakhtin. Sua teoria permite pensar na possibilidade acerca dos discursos e objetos que constituem a pesquisa em ciências humanas, como também, a interlocução com outros autores que compartilham dos pressupostos da filosofia da linguagem.

O pensamento de Bakhtin possibilita um referencial de análise, onde a sua teoria sobre linguagem remete as relações sociais. Relações que se estabelecem na e pela linguagem, tanto em sua dimensão verbal, quanto escrita, que se produz nas relações sociais e materiais.

Dessa forma, o objeto de estudo resulta do encontro de conceitos: da linguagem, da fotografia, da arte, da imagem e da educação. Conceitos

inseridos na fronteira⁵ que define o campo de confluência: linguagem, subjetividade e cultura amparadas na dimensão subjetiva, dialógica e polifônica da linguagem na perspectiva bakhtiniana.

Os conceitos sobre imagem, linguagem e fotografia foram fundamentais para as investidas no campo da educação do olhar mediada pelas linguagens, valorizando as relações: imagem e discurso, imagem e linguagem e, principalmente, fotografia e linguagem.

As questões sobre fotografia e linguagem estão presentes na minha prática docente e muito instigaram minha trajetória profissional ao longo dos anos. Para explicitar claramente essa questão, trago duas “perguntas de partida”, que enunciam “uma investigação, algo que se procura” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p.29), principalmente, no percurso da pesquisa acerca da dimensão da filosofia da linguagem.

-As imagens fotográficas constituem linguagem significativa no contexto da escola?

-As imagens fotográficas publicitárias sobre moda presentes nos anúncios das revistas: “Atrevida”, “Capricho” e “Todateen” funcionam como mediação na produção de subjetividades por adolescentes?

Perguntas que norteiam o estudo, pois entendo que a imagem fotográfica constitui uma linguagem e desse modo trago-a para a compreensão enquanto texto.

Ao pensar justamente nesta possibilidade entre a imagem, a linguagem e a sociedade, buscam o contexto da educação e da escola para aplicar o método sociológico, o contexto da linguagem fotográfica com o recorte para o campo do seu estatuto epistêmico. Bakhtin apresenta a necessidade de compreender a filosofia da linguagem numa abordagem marxista e, ao mesmo tempo, oferece a oportunidade de compreender todos os domínios das ciências humanas, como por exemplo: a pedagogia das línguas, a estilística e, principalmente, a comunicação, que representa o campo promissor para as “perguntas de partida” que propus anteriormente.

Pensar no processo de comunicação é também falar a respeito da necessidade de compreensão acerca das estruturas sociais. Compreensão que busco na reflexão sobre a linguagem para além da fala, da enunciação da imagem, da palavra. Porém, não posso deixar de lembrar sua natureza social, não

individual, proposta por Bakhtin: “A fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (BAKHTIN, 2004, p.14)

Definir as estruturas sociais prevê refletir sobre as relações que serão estabelecidas no contexto social da linguagem, que compreendem a fala, a enunciação da imagem e o signo, que têm vital importância para a determinação de um sistema ideológico: “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.” (*Idem*, p.16)

Pensar no sistema ideológico e na concepção de signo é justamente caracterizar o “horizonte social” (*Ibidem*, p.16) do sujeito no contexto de suas práticas cotidianas, sejam elas práticas escolares, de lazer, em casa, em família, assumidos como horizontes pelos sujeitos da pesquisa, permeadas de signos. Bakhtin adverte que:

“o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.” (*Ibidem*, p.16)

Para explicitar ainda mais a relação proposta por Bakhtin quanto ao signo e as ideologias constituídas na dimensão social da linguagem:

“a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda de palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (*Ibidem*, p.36)

Ao considerar a palavra como fenômeno ideológico por excelência, Bakhtin deixa claro que a formação da linguagem ocorre mediante a aquisição do signo da palavra. Essa aquisição também pode ocorrer para outros processos que envolvam a linguagem e, conseqüentemente a relação com as imagens que permeiam os contextos sociais e os processos de aprendizagem.

Na dimensão da linguagem compreendida por Bakhtin, a palavra assume importância vital, no sentido de sua significação no contexto social em que está inserida. Assim, penso na palavra e sua significação como da produção de subjetividades, capaz de promover a compreensão e o entendimento das ideologias, pois:

“Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.” (*Ibidem*, p.50)

Justamente, é nesta concepção do signo de comunicação que Bakhtin possibilita a reflexão para o signo da imagem fotográfica. A imagem fotográfica como detentora de uma linguagem, onde confere para o sujeito uma relação de significação e conhecimento.

Fica claro que essa possibilidade só ocorre se a imagem fotográfica, em sua dimensão de imagem e signo, for compreendida como linguagem no sentido de sua significação para o sujeito. Pois que a imagem fotográfica difere do signo - palavra - apreendido pela consciência individual e decifrado pelo código lingüístico no sistema de práticas formadoras e alfabetizadoras que a escola oferece e confere para o sujeito.

A imagem fotográfica compreende outra leitura, outra dimensão de texto, que o sujeito ainda não está preparado para “decifrar”, como signo no tocante a sua “refração subjetiva”, pois, posto na corrente ideológica da comunicação, o signo fotográfico apenas “reflete objetivamente” sua imagem, como se fosse um simples espelho.

Para participar dessa questão sobre a dimensão do reflexo e da refração, que se faz presente, tanto no signo da palavra, quanto no signo fotográfico, trago a teoria de Arlindo Machado que, em sua obra “A ilusão especular”⁶, flexionou o signo para o universo da imagem fotográfica. O autor sustenta, a princípio, que a fotografia é a expressão verdadeira de uma realidade e aponta para sua refração, proposta teórica presente na articulação da “ilusão especular”.

Machado denuncia, justamente, que esse “reflexo” da fotografia na sua concepção não é verdadeiro. Ele busca a refração como conceito na filosofia da linguagem bakhtiniana, assim como, utiliza o marxismo para pensar o processo de inversão proposto por Marx & Engels.

“O que Marx & Engels querem dizer com a metáfora da “inversão” é que os sistemas de representação agrupados sob o nome geral de “ideologias” não são simples “espelhos” para refletir o mundo de forma imediata: ao representar, ao construir sistemas para operacionalizar o mundo, ao articular as relações em que se acha mergulhado, o homem necessariamente “inverte”, isto é, interfere, interpreta e altera o objeto representado, porque a ação do sujeito é sempre produtiva e não pode ser reduzida à atitude do espectador passivo. Se a atividade

representativa – a atividade ideológica – é “inversora”, os critérios dessa inversão estão dados pela estratégia operativa de cada grupo, gangue, clã, casta, raça ou, na sociedade de classes, por cada uma das classes que se enfrentam na arena social.” (MACHADO, 1984, p.14)

Portanto, permito-me construir analogias entre a proposta de Machado com a filosofia da linguagem de Bakhtin, uma vez que o signo da palavra também reflete e refrata outra realidade enunciativa de acordo com as relações sociais e o horizonte social dos sujeitos envolvidos.

Trazer à tona a possibilidade de dialogar com essa arena social mostra o potencial da linguagem fotográfica no que se refere à ideologia da imagem. Pensar no adolescente como um sujeito passivo na conjuntura social, tanto na dimensão da palavra, quanto na dimensão da imagem, representa esquecer o potencial desse sujeito frente à produção do mundo através das suas práticas que se formalizam na escola, que se estruturam no processo de comunicação social, enfim, convergem para o mundo social, na articulação com as suas relações sociais, interferindo, interpretando e alterando a realidade social, no âmbito da linguagem, da imagem e da palavra.

Pensar na interação dialógica proposta por Bakhtin é poder construir associações relevantes para o universo da fotografia, da linguagem, como também, pensar em torno da relação com o signo.

“um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2004, p.32)

O ponto de vista que Bakhtin traz para referir-se ao signo conflui com a perspectiva de Machado na dimensão da ideologia, do “reflete” e do “refrata”, pois ao pensar na palavra e na imagem, ambas caminham na direção ideológica de sua enunciação. Tal dimensão ideológica sofre as vicissitudes do “reflete” e do “refrata”, quando expostas à esfera social das relações.

Bakhtin aponta regras metodológicas indispensáveis ao processo dialético do ser no signo. Em uma das regras, enfatiza:

“Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).” (*Idem*, p.32)

Desse modo, pensar no sistema de comunicação social proposto por Bakhtin é pensar no contexto dialógico, que envolve a possibilidade de interlocução entre a imagem fotográfica e a linguagem.

O sujeito, ao aprender a ler, começa a decifrar todas as palavras, começa a perceber o significado daquelas estruturas como signos, que significam algo, remetem para o seu horizonte social e ideológico. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (*Ibidem*, p.38). E, no caso das fotografias, a imagem possibilita uma compreensão mais abrangente da realidade, suas possíveis relações sociais.

Do mesmo modo que a palavra precisou ser decodificada, a imagem fotográfica também necessitou, posteriormente, dessa articulação. Inicialmente, a fotografia realista projetava para o observador uma definição do seu repertório, pois registrava de forma figurativa aquilo que os olhos podiam ver. Com o passar do tempo, essa enganosa facilidade do ver ganhou peculiaridades simbólicas que aos olhos não era mais suficiente.

Retomar a formação desses sujeitos na compreensão crítica dos elementos que caracterizam a linguagem da fotografia, assim como outras dimensões imagéticas no contexto da educação do olhar, representa uma formação voltada e preocupada com a relação entre texto e imagem. Para a compreensão desse universo visual na conjunção e na relação estabelecida entre texto, imagem e palavra, que é o que ocorre nos anúncios de publicidade, a decodificação torna-se mais complexa, pois os sujeitos não são educados para essa leitura de imagens e, sim para sua percepção imediata, objetiva, não a subjetivando.

O papel da educação do olhar é justamente possibilitar essa dimensão de compreensão frente à subjetividade que a objetividade da imagem camufla. Principalmente, porque estamos inseridos em uma “civilização da imagem”⁷ (AUMONT, 1995, p.14), Aumont se apropria do termo para designar que essa expressão revela o sentimento generalizado de se viver em um mundo de imagens, onde as mesmas são cada vez mais numerosas, diversificadas e intercambiáveis. O objetivo da pesquisa atende, necessariamente, essa questão, ou seja, de compreender como essas imagens estão articuladas nas relações sociais e, nesse sentido a filosofia da linguagem numa dimensão de

entendimento da imagem fotográfica como texto, linguagem e ideologia que possibilita sua investigação.

Trata-se de abrir um leque de possibilidades para as práticas escolares, no sentido de oferecer para a formação dos adolescentes um aprendizado que atenda a uma diversidade de linguagens, uma vez que o conhecimento sobre o texto escrito, a aquisição da palavra, o aluno conquista a partir da sua alfabetização letrada. E onde estaria a alfabetização do olhar? Vale lembrar que, na perspectiva do estudo, denomino de “educação do olhar” a proposta voltada para a afirmação de um sujeito que identifica na imagem refletida, a refração ideológica que o signo simbólico instaura na imagem.

Cabe à escola e aos profissionais de educação, um olhar mais próximo e afinado para o contexto das práticas escolares, na dimensão enunciativa do texto visual, enfim, perceber a linguagem presente na imagem fotográfica como texto repleto de enunciados e sentidos.

O estudo, nesse sentido permitiu que os adolescentes pudessem pensar um pouco mais sobre a imagem/linguagem fotográfica, não apenas como um processo que captura a imagem, mas como um mecanismo que constrói diálogo, estabelece relações entre os sujeitos, e além de tudo vende comportamentos, produtos, idéias, transformando a sociedade.

¹ O texto apresentado corresponde à dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com o título: Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares.

² O conceito de práticas para Foucault: “representam os processos e técnicas, que são usados em diferentes contextos institucionais, para operar sobre o comportamento dos indivíduos, tomados individualmente ou em grupos – para modelar, dirigir, modificar a maneira deles se conduzirem a si próprios [...] Através das práticas disciplinares, o indivíduo é sempre confinado a uma instituição, seja ela fábrica, escola, quartel, prisão, que o irá distinguir enquanto sujeito individualizado”. FOUCAULT, M. “Dois ensaios sobre o poder” In **DREYFUS**, Hubert e **RABINOW**, Paul. Michel Foucault: un parcours philosophique. Paris: Ed. Gallimard, 1984. (tradução Lília Vale e Sílvia Aguiar, UFF, 1989, mimeo) Apud **MIRANDA**, L. L. Produção de subjetividade: por uma estética da existência. PUC-RJ, 1996: 9 e 12. (Dissertação de Mestrado/Departamento de Psicologia).

³ Os diálogos produzidos na pesquisa de campo remetem às peculiaridades que tanto me inquietavam na prática docente e que pude constatar a partir de uma pesquisa participante desenvolvida com um grupo de adolescentes.

⁴ Fragmento da fala da adolescente H referente ao primeiro momento da pesquisa de campo. Processo de desconstrução da imagem a partir do conceito de reflexo. Percepção dos elementos visuais e sua relação de significação e sentido com o contexto das práticas escolares.

⁵ O conceito de “fronteira” na perspectiva bakhtiniana significa o encontro entre categorias, desse modo, o Campo de Confluência em Linguagem, Subjetividade e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense permitiu a relação entre o campo da linguagem e da imagem fotográfica.

⁶ **MACHADO**, Arlindo. A ilusão especular: introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1984. Pode-se considerar que a obra de Machado representa um marco para pensar a fotografia em sua dimensão de reflexo e refração. Permite associar o conceito de inversão do marxismo ao conceito de refração.

⁷ Cabe destacar que o termo “civilização da imagem” foi proposto por René Huyghe, em sua obra “O poder da Imagem”, justamente, em contraposição ao termo “civilização do livro” termo cunhado por Lucien Febvre para designar os tempos modernos saídos da Renascença. Huyghe afirma que o termo de

Febvre estava ultrapassado e, a partir do século XX propõe a substituição, em virtude das mudanças na sociedade, afirma: “[...] já não somos homens de pensamentos, homens cuja vida interior se alimenta nos textos. [...] a vida moderna assalta-nos pelos sentidos, pelos olhos, pelos ouvidos. O automobilista vai demasiadamente depressa para ler painéis e apenas obedece aos sinais vermelhos e verdes [...]”
HUYGHE, René. O poder da imagem. op. cit., p. 9.

Referências bibliográficas:

AMORIM, Marília. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora.

AUMONT, J. (1995). *A imagem*. São Paulo: Papirus.

BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

CHIZZOTTI, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Arlindo. (1984). *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense.

QUIVY, R. & **VAN CAMPENHOUDT**, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Mestre em Educação/PPGE da Universidade Federal Fluminense no campo de confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura. Graduação com Licenciatura Plena em Educação Artística e História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Experiência na área de Educação com ênfase no ensino de Artes Visuais. Professor da Secretaria Municipal de Educação/RJ.

LAS HISTORIAS MÍNIMAS DEL ANÓNIMO TRANSEÚNTE

VELEZ, G. M.
Universidade de Antioquia

INTRODUCCION

En el año 2003 por la casualidad de un encuentro fortuito se reveló la existencia de un archivo fotográfico muy particular: no de un personaje reconocido, ni de un período histórico relevante, sino de un tipo de fotografía ya en desuso. En aquel momento no fue posible, siquiera, revisar el material y la historia no pasó de quedarse como tal. Dos años después, aprovechando la oportunidad de participar en la convocatoria de las becas de creación de la Alcaldía de Medellín, se propuso el desarrollo de una obra de investigación-creación a la que se denominó *Transeúntes*.

En el año 2007, en la convocatoria de proyectos del Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia, se presentó una nueva propuesta, esta vez, se configuró un grupo de investigación conformado por 5 personas. Para este segundo momento se concibieron varias tareas, la primera y la más difícil, fue la de buscar y contactar a cuantos fotógrafos hubiesen participado del fenómeno. Para la segunda se emprendió una campaña de búsqueda de los personajes que aparecen registrados en el archivo. Con tal propósito se publicaron en la página web del proyecto¹ un número aproximado de 1.500 imágenes que se sumaron a las 1.000 ya existentes. El diseño de la galería de fotos se realizó considerando un elemento fundamental del fenómeno: el azar. Un asunto que se hace explícito no sólo en los métodos de producción de las imágenes, sino en la manera como se producen los acontecimientos que rodearon dicha producción.

Tal es la certidumbre, que en efecto la localización de los fotógrafos se produjo bajo este esquema. Aparecieron como producto de contactos fortuitos, pero que a la postre condujeron a fuentes de inestimable valor para el desarrollo de la investigación. Es a partir de los testimonios dados por varios de estos personajes que fue posible fijar algunas fechas, personajes y situaciones que intervinieron en este tipo de fotografía callejera y que popularmente fue bautizada como *fotocine* o *fotocinería*.

¹ www.transeuntesmedellin.com

Finalmente en el año 2008 la propuesta artística fue instalada en sala de exposiciones de la Alianza Francesa y en el Museo de Arte Moderno de Medellín, ambas estableciendo un circuito de comunicación complementario.

MÁS ALLÁ DEL DATO

El sistema de interpretación desarrollado por Barthes², atiende precisamente a la dualidad información-emoción propia del dispositivo fotográfico. Mientras por el *Studium* nos aproximamos a la fotografía como un producto cultural, por el *Punctum*³, como si se tratara de un choque eléctrico, recibimos el embate de un golpe emocional, y frente al cual no tenemos más alternativa que ceder con un suspiro -o más bien con un hálito-.

Buena parte de las prácticas fotográficas desarrolladas con fines básicamente comerciales, se enfocaron en este aspecto: la colección de fotos que solemos llamar álbum de familia se elabora bajo la premisa, precisamente, de la acumulación de un conjunto de imágenes dado para tocar la fibra más sensible de los sentimientos humanos. Este es el caso de las imágenes de nuestro archivo.

El aspecto de todas estas fotografías estaba regido por un esquema compositivo semejante. Una práctica comercial condicionada por las leyes del mercado. Dinámica que, a la vez que determinó su aparición y su aplicación en distintos momentos, también anunció su desaparición.

Cada una de las fotografías captura el instante, también casual, del paso de un transeúnte por las calles del centro de Medellín (igual que ocurrió en otras ciudades). No hay pose, el fotógrafo, de hecho actuaba como un depredador al acecho de una presa. Sin permiso, activaba el disparador de su cámara y capturaba el transitar de cada uno de estos personajes: el huidizo cliente que, en sobre aviso, simplemente rechazaría la oferta. Luego, como si se tratara de una nota de secuestro, el fotógrafo le entregaba una tarjeta con un número de serie, para que, a cambio de una

2 En La cámara lúcida de Roland Barthes.

3 Para entender la relación entre Punctum y Studium, el mejor ejemplo aparece en la Cámara Lúcida, cuando, a pesar de que el libro se escribe a partir del descubrimiento de una foto del álbum familiar –la de su madre-niña en el invernadero–, nunca nos muestra la imagen. Y no porque sea difícil de entender, sino porque para cualquiera la foto no tendría el efecto lacerante (de choque emocional), que sin embargo, para el escritor resultó ser definitivo.

pequeña suma de dinero, se le devolviera en el laboratorio de procesado la imagen que antes había sido raptada.

EL PASEANTE DE LA CIUDAD

Todas estas fotografías, en su conjunto, construyen lo que con propiedad podemos denominar las historias mínimas de personajes anónimos. Aquellas que no son registradas en los libros de la historia oficial, sino que se diluyen en la incertidumbre de la multitud⁴. Un personaje que Baudelaire describiera como el *flâneur*⁵, el paseante de las urbes. Una mezcla de bohemio y vagabundo que se dedica a recorrer las calles de la ciudad, deteniéndose de vez en cuando para mirar, para ejercer de *voyeur*. Claro que el *flâneur* de Baudelaire se parece más al detective de Poe, un paseante ocioso que se planta en la ciudad como un atento observador y que aplica su mente a lo casual para descubrir un cierto orden trascendental. Una revelación que se produce en medio de las fantasmagorías producidas por los cristales, las luces y los coloridos avisos que se encuentra en los pasajes comerciales⁶: “la posibilidad de construir “una representación concreta de la verdad, en la que las imágenes históricas volvieran visibles las ideas filosóficas” (BUCK-MORSS.1995.Pág.72)⁷. De este modo se plantea la misma dualidad que aparecía con la doble dimensión de la fotografía, una aparente contradicción. No obstante, en realidad lo que se pone en evidencia son las mismas tensiones que se produjeron con la instauración del proyecto moderno.

Es, en efecto una *recherche*⁸ de la verdad que, parafraseando a Barthes, plantea una búsqueda, pero no de la Verdad -con mayúscula-, sino "únicamente su Ariad-

4 Tal como en el poema de Edgar Allan Poe El hombre de la multitud.

5 En El pintor de la vida moderna de Charles Baudelaire.

6 Que empezaron a aparecer en París –y las demás capitales europeas- en el siglo XIX.

7 Esta tesis es planteada por Walter Benjamin en el proyecto del “Passen-Werk”. En 1927 lo comienza pensando en concluirlo como un ensayo de 50 páginas. Lo interrumpe durante 13 años y en 1940 (la fecha de su muerte) permanecía todavía inacabado. Cuando en 1982 el texto es publicado, el conjunto de notas y pasajes alcanza las mil páginas.

8 Recherche haciendo referencia al texto de Proust (en francés: “À la recherche du temps perdu”). Concepto que Deleuze reitera con insistencia vinculándolo con una búsqueda de la verdad: “si el tiempo tiene importancia en la recherche es porque toda verdad es verdad del tiempo. Pero recherche es, en primer lugar, la búsqueda de la verdad” (DELEUZE.1972.Pág.177).

na"⁹. Y con esta afirmación Barthes nos está diciendo que con la fotografía aún es posible mantener el impulso de una búsqueda de las esencias. Pero, ¿cuáles esencias?

A través de Deleuze es como mejor podemos entender esta nueva configuración de la *recherche* de la verdad que se asoma tan precaria a través del signo fotográfico y que también puede aparecer en el deambular por la ciudad; porque, tal como nos dice Deleuze ¿acaso igualmente precarias no parecen “las reminiscencias del ruido del tenedor o el gusto de la magdalena”? “El gran tema del *tiempo recobrado* es este: la búsqueda de la verdad es la aventura de lo involuntario... Mucho más importante que el pensamiento es *lo que da a pensar*”. Y cuando nos dice involuntario nos posiciona de nuevo en esa categoría indómita e inestable de la herida emocional. Lo que “a la fuerza... moviliza una memoria involuntaria (o imaginación involuntaria nacida del deseo)”, alcanzándonos como reminiscencia, como emoción y en cualquier caso asaltándonos como malestar.

Tal es el programa de la Internacional Situacionista¹⁰, en particular cuando desarrolla las técnicas de la *deriva* (el andar sin sentido fijo por la ciudad o el territorio: la práctica de una confusión pasional por el cambio rápido de ambientes) y el *desvío* (una utilización imprevista y libre de elementos artísticos existentes: la reutilización en una nueva unidad de elementos artísticos preexistentes, a la manera de las citas y "homenajes").

Es necesario entender que en el contexto situacionista, todo manifiesto se producía por la mezcla entre ideología, política, arte, y siempre utilizando la ciudad como escenario. Precisamente la técnica de la deriva estaba encaminada a propiciar “la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y su transformación en una calidad pasional superior” (manifiesto situacionista para definir la situación); lo que en última instancia supondría la creación de una nueva materia, la *psicogeografía*. Disciplina encargada del estudio de los efectos específicos del ambiente geográfico –organizado conscientemente o no- sobre las emociones y el

9 En esta cita Barthes declara uno de los argumentos centrales de su tesis “punctual”. El pasaje en sí mismo es muy revelador. Primero ha citado a Proust en uno de sus episodios de recuperación corporal de la memoria infantil y luego se ampara en Nietzsche para decirnos que “un hombre laberíntico jamás busca la verdad, sino únicamente su ariadna”.

10 Movimiento aparecido en 1957.

comportamiento de los individuos. En concreto, los situacionistas planteaban un tipo de recorrido que, utilizando un mapa para perderse en la ciudad, propiciara las revelaciones móviles y fugitivas.

Ya nos lo dice Baudelaire con su transeúnte, se trata de un imaginario que se abre a un mundo de posibilidades. Y no sólo por estar disponible o atento, ya que la situación más corriente o el gesto sutil de un personaje secundario, podrían servir de elemento detonante. De este modo las historias mínimas adquieren la dimensión mítica de los grandes relatos y los personajes anónimos se transfiguran en héroes cuya humanidad se diviniza en el escenario de la urbe contemporánea. Es el nuevo Ulises –el de Joyce-, que desarrolla su periplo en las calles de Dublín, su ciudad natal, reciclándose y renovándose en cada recorrido, en cada narración.

LA FOTOCINERÍA EN MEDELLÍN

Está claro que la fotografía callejera se desarrolló como producto comercial. Una afirmación que para el caso del Fotocine se aplicó en toda su dimensión. Aparecida en la década del 50's y fundada en métodos básicamente artesanales, muchos de los cuales fueron inventados por los propios fotógrafos, la dinámica de producción que llegó a dominar en toda la cadena fue nítidamente industrial. En ningún caso se llegaron a presentar expectativas o preocupaciones artísticas.

Su desaparición se produjo también por las mismas razones. Es decir, la práctica quedaría en desuso, cuando las mismas características que democratizaron el medio, se hicieron tan accesibles, que casi cualquier persona podía ejercer de fotógrafo y de ese modo los clientes simplemente ya no consumieron el producto.

Claro apelando al potencial de las historias mínimas, en Medellín corrió la noticia que la verdadera causa de la desaparición del Fotocine, se encuentra relacionada con la llegada de un personaje en la escena local a principios de los 80's: el mafioso. Aparentemente, la policía, a la más clara usanza de las teorías panópticas del XIX, sabiendo de las cualidades de la fotografía para fijar las identidades furtivas, exigió que los laboratorios abrieran sus archivos para utilizarlos como herramienta de control. Por supuesto, la noticia se extendió entre aquellos que no querían ser detectados y en consecuencia no sólo evitaron ser fotografiados, sino que

amenazaron a los fotocineros y los ahuyentaron de sus emplazamientos, permitiendo sólo permanecer a los fotógrafos de pose, los que no procedían de forma furtiva.

Para terminar, vale la pena reseñar un par de las *historias mínimas* que fueron recolectadas y construidas a partir de las fotos del archivo.

ESE SEÑOR ES MI TIO¹¹

-Horacio Vélez muere en 1982. No se perdía cada tarde a Montecristo en la radio, después se la pasaba echando chistes de doble sentido: “Era muy gracioso”.

Esta historia la cuenta Sara con una sonrisa. Se sorprende mucho cuando en medio de una conferencia en el Museo de Antioquia se encuentra con la fotografía de su tío a tamaño real.

-Que susto verlo ahí parado con su vestido de saco y chaleco tal como era en aquella época.

Pero para continuar con las casualidades, Sara es hermana de Juan Alberto, a quien conozco desde hace años.

Cuando le pregunto, Juan Alberto me cuenta que Horacio era el esposo de su tía, con el cual compartían el negocio familiar: una farmacia.

Un día llega a la farmacia en Buenos Aires con la noticia de su jubilación. Al día siguiente emprenderían un viaje de turismo a la costa. El viaje se haría en avioneta con el cupo completo: Horacio, su esposa, también los padres de Juan Alberto y Sara. El paseo se planeó con todo incluido para los 4 viejos.

Pero el tour nunca se llevaría a cabo como estaba planeado. La avioneta se estrella antes de llegar a su destino, no habría sobrevivientes.

UN FOTÓGRAFO CIEGO

Don Octavio es el más claro ejemplo del fotocinero. Aprende en el oficio a usar la cámara y también todos los secretos del laboratorio. Viaja desde Manizales a Pereira, luego a Bogotá, después un largo período en Medellín. Más tarde en distintas ciudades de la costa y ahora, en su vejez, vive con sus hermanas en el barrio las Palmas de Medellín.

¹¹ Las imágenes se encuentran disponibles en la página web www.transeuntesmedellin.com/historias_minimas

Llegó a Medellín por primera vez en el 61 y casi de inmediato doña Inés lo enrola como fotógrafo en Fotolujo:

-Fue una época de mucho trabajo. Cuando dejé la cámara y me fui al laboratorio, entraba por la mañana al cuarto oscuro y prácticamente no salía hasta la tarde.

Su memoria es una suma de datos con fechas precisas, historias asombrosas de aventuras personales y muchos otros cuentos que aspiran al mito.

Tal vez el relato más asombroso sea el que ahora rememora con risa, aunque en su momento “le pegó como un mazo”.

-Yo estaba en el laboratorio haciendo ampliaciones como era habitual. De repente monto el negativo en la ampliadora y luego de enfocar me encuentro con la imagen de mi mujer con otro tipo agarrada de la mano. Ya nos habíamos separado, pero de todos modos “me dolió mucho”.

-Yo salí del laboratorio, me encontré con don Jorge, el dueño del negocio. Cuando me vio la cara de tragedia me preguntó. Yo le conté la historia. Después nos pasamos casi 3 días bebiendo guaro...

Otra de las historias que cuenta como un chiste, pero que es tal vez aún más dramática, relata el modo como se quedó ciego de un ojo:

-Yo estaba en el Carnaval de Barranquilla tomando fotos en la calle con una Kodak que hacía instantáneas. Ya eran como las 6 de la mañana, estaba cansado y apenas me quedaba una foto.

-Andaba ya de camino para la casa cuando me encontré a un grupo de gente rumbiando. Yo andaba de gafas oscuras porque justo en esos días me habían operado de cataratas y tenía que cuidarme.

-Los rumberos me pidieron una foto. Yo no quería y les pedí un montón de plata como pa' que no me la pagaran. Pero dijeron que sí.

-Entonces yo me agaché para cuadrar la cámara, me quité las gafas para poder ver bien y cuando tenía todo listo alcé la vista para ver a la gente. Justo en ese momento una muchacha me echó un puña'o de harina en los ojos. Así me quedé ciego de un ojo. El otro lo perdí con los años y desde entonces no pude seguir de fotógrafo.

Ahora Don Octavio sólo sale a la calle cuando su sobrino Carlos lo saca de paseo. Se dedica a fabricar tamborcitos de juguete y a contar los cuentos de las épocas en las que vivía la vida con todo lo que traía.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, R. La cámara lúcida. Nota Sobre la Fotografía. Barcelona: Paidós comunicación, 1992.

BILLETER, E. Canto a la realidad. Fotografía latinoamericana 1860–1993. Barcelona: Lunwerg, 1993.

DEBRAY, R. Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente. España: Ibérica, 1994.

FREUND, G. La Fotografía Como Documento Social. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

JIMÉNEZ, C. Las muertes de narciso. Revista Lápiz 196. Año XXII. España, 2002.

_____. Los Rostros de Medusa. Estudios Sobre la Retórica Fotográfica. UNAL de Colombia. Bogotá, 2002.

LEMAGNY, J. C. y ROUILLE, A. Historia de la fotografía. Barcelona: Alcor, 1988.

PROUST, M. En Busca del tiempo perdido. La Fugitiva. Madrid: Alianza editorial, 1968.

SCHAEFFER, J. M. La Imagen precaria del dispositivo fotográfico. Madrid: Cátedra, 1990.

SERRANO, E. Historia de la Fotografía en Colombia. MAM. Bogotá, 1983.

_____. Historia de la Fotografía en Colombia 1950 - 2000. Planeta. Bogotá, 2005.

SILVA, A. Álbum de familia. La Imagen de Nosotros Mismos. Bogotá: Norma, 1998.

SONTAG, S. Sobre la fotografía. Barcelona: Edhasa, 1973.

VÉLEZ, G. La Fotografía Como Dispositivo Mágico. Universidad de Medellín. Medellín, 2006.

MARIA... MARIA(S): UMA LEITURA INFANTIL DE GÊNERO A PARTIR DA MUSICALIDADE DE MILTON NASCIMENTO

MARÍA...MARÍA(S) UNA LECTURA INFANTIL DE GÉNERO A PARTIR DE LA MUSICALIDAD DE MILTON NASCIMENTO

SOUZA, A.C .

Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

PARADA, M.B.A.

Universidade Salgado de Oliveira

FIGUEIREDO, T.A.M

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Oficina de gênero realizada com 22 crianças de nove anos de idade, estudantes de uma escola pública municipal de Vitória – ES, e que teve como propósito celebrar o Dia Internacional da Mulher, em 8 de março. Toda a produção estética dessa oficina girou em torno da música "Maria, Maria", de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant (1978) e constou de canto coral e elaboração de pictografias femininas (desenho com massa de modelar), a partir da questão norteadora: "Quem é essa mulher, de quem tanto fala a música?" Maria foi representada pelas crianças principalmente como figura parental (mãe, avó), trabalhadora (cantora, feirante, lavadeira e professora) ou ente religioso (santa). A oficina culminou com a apresentação de toda a produção estética (canto coral e projeção de imagens) para as mães daquelas crianças.

Resumen

Taller de género realizado con 22 niños de nueve años de edad, estudiantes de una escuela pública municipal de Vitória – ES, y que tuvo el propósito de celebrar, el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer. Toda la producción estética de ese taller giró alrededor de la música "María, María", de los autores Milton Nascimento y Fernando Brant (1978) y constó de canto coral y elaboración de pictografías femininas (diseño con masilla de modelar), a partir de la cuestión norteadora: "¿Quién es esa mujer de quién tanto habla la música?" María fue representada por los niños principalmente como figura parental (madre, abuela), trabajadora (cantante, feriante, lavandera y profesora) o ente religioso (santa). El taller culminó con la presentación de toda la producción estética (canto coral y proyección de imágenes) para las madres de aquellos niños.

Palavras Chave

Gênero; Música Popular Brasileira; Crianças; Educação Artística

Palabras Clave

1. Género; 2.Música Popular Brasileña; 3. Niños; 4.Educación Artística

Sobre os Autores

Alberto Carlos de Souza é professor de Arte no ensino fundamental do Município de Vitória e Serra – ES. Atualmente é mestrando em História pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.

Maurício Barreto Alvarez Parada é doutor em História Social pela UFRJ e professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.

Túlio Alberto Martins de Figueiredo é doutor em Saúde Pública pela USP e professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFES.

Memória e imaginação: percepção estética na atividade de construção de assemblages por crianças.

Área temática: Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar

FERREIRA, P. N.
Mestre - FEUSP
DIAS, M. C. M.
Professora Doutora - FEUSP

Resumo

Este trabalho, fragmento de uma dissertação de mestrado, estuda a assemblage infantil, observando o seu processo de criação durante a atividade de construção de assemblages, procurando entender as múltiplas relações entre percepção, memória e imaginação, como forma de refletir sobre a natureza da criação artística na infância. A pesquisa foi desenvolvida com grupos de crianças, entre 4 e 7 anos em escolas da cidade de São Paulo, durante 2007 e 2008, na forma de pesquisa-ação. Os resultados demonstram que a assemblage é uma linguagem expressiva significativa para a infância e surge como produto de narrativas lúdicas construídas sobre indícios materiais e imateriais, que amplia a experiência social e cultural das crianças, equilibrando o conhecimento subjetivo e objetivo em artes visuais.

Palavras-chave: Arte-educação, Educação infantil, Artes Visuais, Assemblage infantil.
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.

Memoria e imaginación: percepción estética en la actividad de construcción de ensamblajes hechas por niños

Resumen

Este trabajo, fragmento de un trabajo de fin de máster, examina la actividad de construcción de ensamblajes por niños, en la observación de su proceso de creación, procurando comprender las múltiples relaciones entre la percepción, la memoria y la imaginación, como una manera de reflexionar sobre la naturaleza de la creación artística en la infancia. La investigación fue hecha con grupos de niños, entre 4 y 7 años, en dos escuelas de la ciudad de São Paulo, durante los años de 2007 y 2008 en forma de investigación-acción. Los resultados muestran que la ensamblaje es un lenguaje expresivo y significativo para la infancia y se plantea como un producto lúdico de narraciones construidas sobre indicios corpóreos e incorpóreos, que extienden la experiencia social y cultural de los niños, además de promover el equilibrio entre el conocimiento subjetivo y objetivo en las artes visuales.

Palabras clave: Arte, Educación, Educación Infantil, Artes Visuales, Ensamblaje Infantil.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.

1. Introdução

A observação e o registro da atividade lúdica e plástica de construção de assemblages¹, alvo da presente pesquisa, mostrou aspectos dos processos criativos das crianças que instigam a busca por compreensão. Chama a atenção a maneira como elas escolhem os materiais, pois dedicam muito tempo a essa atividade. Observa-se, por exemplo, que quando uma criança se lança na busca por materiais, é freqüente que ela procure por grupamentos de objetos semelhantes que possuam as mesmas características de forma ou cor. E essa escolha se justifica na hora em que as partes se transformam em um objeto, demonstrando que há pensamento e imaginação atuando, evidenciando uma estética singular na forma de dispor o conjunto das partes.

Em outras ocasiões observadas, as crianças podem passar a maior parte do tempo da oficina apreciando os objetos, trocando alguns com pares, como se fosse um mercado de pulgas. Situações de contato com os materiais como estas freqüentemente põe em movimento um processo imaginativo de caráter narrativo e lúdico² que é motor da construção de assemblages.



foto 1 – Pesquisa de materiais: “mercado de pulgas”.

Partindo do entendimento de que a infância é uma época da vida em que há uma intensa interação sensível e corporal com o mundo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre como se articula a percepção infantil sobre o mundo material com a memória e imaginação nas narrativas do brincar de construir assemblages, na busca de uma maior compreensão da natureza da criação artística na infância e do processo da aprendizagem da linguagem visual.



foto 2 e 3: Crianças da Escola Arraial das Cores 2007

2. Referenciais metodológicos e teóricos

Esta pesquisa, fragmento de dissertação de mestrado já concluída, foi realizada em Oficinas de Construção com sujeitos de 4 a 6 anos, G5 e G6 da Educação Infantil da Escola Arraial das Cores em São Paulo. Os dados foram colhidos com base na caracterização da pesquisa etnográfica, no formato de pesquisa-ação a partir de registros escritos, fotográficos e em vídeo (diário de campo) com “forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos” (ANDRÉ, M. E.D.A e LÜDKE, M.1986, p. 8).

Os dados aqui apresentados foram organizados na forma de um episódio, extraído dos vários registrados no diário de campo, selecionado por ser revelador de aspectos essenciais às questões investigadas. A análise tem como referência as concepções teóricas de Bachelard, G. sobre a imaginação e Fernandes, R. S. e Park, M. B. sobre a memória na infância, postos em diálogo com outros autores como Schatel, E. (como citado por Kohan e Kennedy), Marina, A. e Pessanha, J.A.

2.1 Dados da pesquisa: A transcrição do diálogo³

“Hoje, durante uma aula, Clara me procurou. Trazia entre as mãos um pote de achocolatado Toddy rotulado como “poço dos desejos” .

— Paulo, você quer um desejo?

Tentei entrar na brincadeira, fechei os olhos, estendi a mão e disse que sim.

Depois de um tempo sem que nada tenha acontecido, Clara me tocou e disse:

— Não, Paulo, você tem que olhar, tem um monte de coisas aqui dentro.

Abriu a tampa e colocou um objeto na minha mão que depois ela mesma recolocou dentro do pote para propor a mesma pergunta a seus colegas de sala. No intervalo daquele dia, na hora do lanche, Clara apareceu na porta da sala e fez um comentário. Rindo ela disse:

— Sabe, Paulo, que eu adorei o trabalho de hoje? O do poço dos desejos? Só que eu acho que não é poço dos desejos, mas um Toddy dos desejos.”



foto 4: "Toddy dos desejos".

3. A análise dos dados

Nossa participação como pesquisadores em ação nas Oficinas de Construção em que crianças desenvolvem um processo de criação de assemblages, nos leva a constatação de que esta atividade é muito rica para elas, como revela o episódio acima descrito. Este aspecto multidimensional do fenômeno nos coloca no difícil papel de escolher um recorte epistemológico para desenvolver uma análise, pela complexidade dos conteúdos observados. A escolha sobre do conceito de *imaginação material* de

Bachelard, G. articulado as concepções de memória na infância de Fernandes, R. S. e Park, M. B. constituem-se apenas um dos arcabouços teóricos possíveis para a análise desta atividade. Estes autores tomados em referência foram escolhidos por parecer importante resgatar na atualidade, o valor da experiência concreta e material da vida, nos trabalhos de arte com crianças em escolas de Educação Infantil.

3.1 Memória material e imaginação material

Certamente o olhar de Clara sobre seu trabalho desencadeou uma lembrança significativa. Nós podemos imaginar o que um pote de achocolatado possa representar para ela em relação aos momentos das refeições, pois o título “Toddy dos desejos” uniu de maneira poética a felicidade que há em ter desejos com o calor do aconchego de um café da manhã com a família, simbolizado pelo cheiro e paladar dos alimentos. Cada desejo do seu poço, transformado em alimento para a fantasia e para o espírito, tornou presente as sensações de conforto e bem-estar alcançados na relação com seus principais vínculos afetivos, e socializados na escola.

A observação da criança na atividade de construção de assemblage no episódio transcrito indica que a memória parece ser ativada de alguma maneira específica no momento em que a criança interage com os materiais, constrói objetos e cria uma narrativa no seu brincar.

Compreender o papel da relação memória e imaginação num contexto lúdico e perceptivo, pode contribuir para se apreender aspectos pessoais que as crianças expressam nas suas assemblages. Os significados construídos na experiência de cada criança, encarnam na sua materialidade, o jogo de imaginação e memória. Imaginação e memória andam juntas e às vezes se confundem, uma como o alimento da outra.

Fernandes e Park (2006), em trabalho que procura caracterizar a *memória da criança* diferenciando-a da *memória da infância* elaborada por adultos, refletem sobre as recordações de crianças de 9 anos de uma escola da cidade de Campinas. Referenciando-se em trabalhos de diversos autores — Bruno e Samain, (2004), Izquierdo, (2004), Montero, (2004) — estudam a relação entre lembrar e esquecer e a suas afinidades com os afetos. Observam que algumas vezes recordar pode significar imaginar ou inventar memórias ocorrendo um predomínio do afeto sobre a precisão dos fatos. “A imaginação e o afeto são dois aspectos que participam do processo

constante de reconstrução das histórias de vida ao longo do tempo”, (FERNANDES; PARK, 2006, p. 55).

Numa direção semelhante Kohan e Kennedy (2000, p.10), referem-se a um trabalho de Ernest Schatel (sem citar referências) que diferencia a natureza da memória na infância e na fase adulta.

[O autor] sugeriu que as estruturas memorísticas de crianças e adultos são diferentes. Portanto, a criança relaciona-se diferentemente do adulto com o seu passado. Ela lembra-se profundamente através dos seus sentidos, com o olfato, com os músculos, com suas imagens eidéticas. O adulto, porém, tem desenvolvido um sistema abstrato de categorização que guarda o passado em caixas acumuláveis e armazenáveis. Embora esta explicação não seja mais que uma metáfora, sugere que existam diferenças qualitativas entre adultos e crianças em termos de experiência de vida. A criança, pelo menos as crianças pequenas, vivem uma diferente relação com o mundo que, na melhor das hipóteses, pode ser parcialmente traduzida na compreensão dos adultos.

A memória da criança entrelaça afetos e percepção do mundo concreto, ou dizendo de outro modo: do mundo material a memória infantil elege sensações e objetos que de alguma forma participaram da sua experiência e que, portanto, simbolizam ou representam suas relações afetivas e sociais.

Fernandes e Park (2006), na pesquisa já referida, fazem diversas perguntas às crianças sobre a memória e sobre o ato de lembrar ou esquecer. Dentre as perguntas, uma nos atraiu a atenção por relacionar-se com os desejos de realização futura. Perguntaram às crianças sobre que objetos, situações, sensações ou pessoas elas desejariam lembrar ou esquecer no futuro. Ao responderem, elas relatam situações de afeto ou desafeto em recordações diretamente relacionadas aos sentidos ou ao corpo. O cheiro do avô e da avó, o barulho do carro do pai chegando, o travesseiro, o cheiro de sorvete e de comida, o braço quebrado são alguns exemplos. Nossa memória não é um depositário impessoal de sensações, imagens e situações.

Em sua primitividade psíquica, Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel. Analisamo-las mal quando as ligamos à percepção. O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores.(BACHELARD, 1988, p.99).

Na nossa história de vida somos levados a escolher o que recordar e o que esquecer. Conferimos um valor ao que lembramos ou esquecemos. Como diz Marina (1995, p.138), "a memória não é tanto um armazém do passado mas um limiar do porvir. Não se ocupa de restos, mas de sementes". Só podemos pensar no futuro e

portanto *criar* algo, se somos capazes de imaginar é claro, mas não criamos a partir de dados vazios, criamos a partir de algo que faz sentido e que de alguma forma foi interiorizado pelas nossas experiências de vida.

O filósofo Bachelard, segundo Pessanha (1988), ao desenvolver o conceito de imaginação, se rebela contra certa tradição intelectualista da psicanálise que despreza o valor da imaginação poética, distorcendo a natureza da imagem, sobretudo na apreciação de obras de arte.

Bachelard (1997), diz que há uma imaginação que responde a uma causa formal, de papel reprodutor, ligada a uma “função do real” e mais própria da ciência; ao lado desta há uma imaginação que responde a causa material, uma imaginação criadora, a qual o filósofo atribui uma “função do irreal” tão importante quanto a primeira. A *imaginação material*, dinâmica por natureza, esta enraizada no mais profundo psiquismo. As imagens da *imaginação material* vão alimentar tanto a arte como a filosofia com a tarefa de “recuperar a suas construções, cada qual a seu modo, as raízes dos mitos e dos devaneios infantis, dando voz à originária inserção do corpo do homem no corpo do mundo”, (PESSANHA, 1988).

Para Bachelard, a imaginação poética teria fontes primitivas e profundas na vivência infantil encarnada no mundo material.

Os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indeléveis em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da *libido* infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação dessa *libido* se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A *libido* surgiria então como solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada como uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. Uma coisa é certa, em todo o caso; o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são sonhos das substâncias orgânicas. (BACHELARD, 1997, p.9).

A criança que devaneia quando tem a matéria entre as mãos, imagina histórias e personagens cujos espíritos vem habitar os objetos. São espíritos que emergem de sentimentos, desejos, vontades de viver e reviver, e que quando evocados pela memória e animados pela imaginação, encarnam de afetos os objetos, que passam a representar os seus objetos de afeto.

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa em Oficinas de Construção de Assemblages, nos permite fazer algumas afirmações. O conhecimento que surge na estreita ligação da criança com o ambiente material das Oficinas, é essencialmente existencial, vivido e percebido por ela como uma totalidade, uma experiência encarnada, que a constitui como pessoa. A interação das crianças com os materiais através do brincar, faz surgir objetos que podem dar forma a latências que unem uma imaginação materialista a uma memória também materialista de característica afetiva e dinâmica. A relação entre imaginação e memória, nas suas expressões materiais, está presente no brincar da criança, que é na verdade, uma maneira dela ser e estar no mundo, certamente não por opção, mas sua condição.

A criança nascida para o mundo depara-se com uma paisagem concreta que a toca e identifica-se com esta ou aquela matéria. Como diz Campbell (2002), “a natureza para a qual você está olhando é a sua natureza”. E a criança faz escolhas e não há nada de casual nas suas preferências pelos objetos, pois estes simbolizam seus afetos. Este processo de identificação está na intersecção entre o aspecto subjetivo e objetivo, entre o pessoal e o social no desenvolvimento infantil.

São as escolhas das crianças que nos permitem conhecê-las por que revelam uma maneira peculiar de agir no mundo. Ao escolher elas demonstram a maneira como percebem seu ambiente, suas relações afetivas e sociais e indicam para nós educadores o papel da percepção nos processos de aprendizagem em artes visuais.

A criança, no entanto, não é capaz de fazer suas escolhas sozinha, sua liberdade é limitada pelas nossas escolhas enquanto educadores, pois estas podem permitir ou não às crianças, terem a oportunidade de brincar com a matéria que levam entre as mãos e sonhar.

A arte como expressão estética necessita de uma ética que se traduz nas condições oferecidas pelo adulto na organização de espaço, tempo e materiais que favoreçam o devaneio. E não há nada de espontâneo nesta tarefa, ao contrário, exige por parte do professor uma mobilização interior, trabalho organizado, capacidades de observação e interlocução com as crianças além de um profundo conhecimento da arte. Antes de tudo está a pessoa do professor com disponibilidade para trocas afetivas, cognitivas e culturais.

Referências

- ANDRÉ, Marli E.D.A. ; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202 p.
- . **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.
- BRUNO, F.; SAMAIN, E. **Retratos da velhice**: memória e fotografia. Revista Virtual Historicidade, Univ. do Vale de Sapucaí - MG, v. 1, p. 1-20, 2004.
- CAMPBELL, Joseph. **Mitologia na vida moderna**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002, 346 p.
- ENCICLOPÉDIA Virtual Itaú de Artes Visuais. Verbetes **Dadaísmo**. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3651&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=8. Acesso em 7 jan 2008
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. **Lembrar-esquecer**: trabalhando com memórias infantis. Cad. Sedes, Campinas, v. 26, n.º 68, p. 39-59, jan/abr. 2006.
- FERREIRA, P.N. **O espírito das coisas**: um estudo sobre a assemblage infantil. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2009, 121 p.
- IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004, 116 p.
- KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. 271 p.
- KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 126 p.
- MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa; Editorial Caminho, 1995. 412p.
- MONTERO, R. **A casa da louca**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, 196 p.
- PESANHA, José Américo da Mota. **O olho e a mão**. In.: NOVAES, Adauto (org.). O olhar. São Paulo: Cia. das Letras, 1988, p.149-165.

¹ O termo assemblage é adotado aqui para nomear o objeto tridimensional feito pela criança por um processo construtivo em que “os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original”, (ENCICLOPÉDIA Virtual Itaú de Artes Visuais, 2008).

² Cf. FERREIRA, 2009, p 83-96.

³ Registrado no caderno de campo em 4/09/2008. Sujeito de 6 anos.

Múltiplas impressões: um olhar estético na produção cultural baiana

Múltiples impresiones: una mirada estética en la producción cultural bahiana

BITENCOURT, M. L.
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a produção cultural no campo das artes visuais na cidade de Salvador / Bahia / Brasil, em dois espaços empíricos a feira de São Joaquim e o Mercado Modelo. O projeto de pesquisa foi elaborado e vivenciado com 20 alunos do curso de Pedagogia da disciplina Arte Educação, no segundo semestre de 2002. A pesquisa consistiu em levantamento fotográfico da estética do cotidiano, com máquinas fotográficas não profissionais. A metodologia consistiu em análises e reflexões através de oficinas e seminários sobre temáticas como: "arte culta e popular", "o que é cultura e indústria cultural na pós modernidade?". Realizamos visitas a espaços selecionados e deixamos o olhar percorrer livremente, fotografando e filmando. O resultado envolveu exposições itinerantes em diversos locais da cidade, publicação de catálogo e produção de vídeo.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar la producción cultural en el campo de las artes visuales en la ciudad de Salvador / Bahía / Brasil, en dos espacios empíricos la feria de San Joaquín (São Joaquim) y el Mercado Modelo. El proyecto de investigación fue elaborado y compartido con 20 alumnos del curso de Pedagogía de la disciplina Arte Educación, en el segundo semestre de 2002. La pesquisa consistió en levantamiento fotográfico de la estética del cotidiano, con máquinas fotográficas no profesionales. La metodología se constituyó en análisis y reflexiones a través de talleres y seminarios sobre temáticas como: "arte culta y popular", "¿qué es cultura e industria cultural en la posmodernidad?". Realizamos visitas a espacios seleccionados y dejamos la mirada transitar libremente, fotografiando y filmando. El resultado envolvió exposiciones itinerantes en diversos lugares de la ciudad, publicación de catálogo y producción de vídeo.

Palavras chaves : Arte - Educação - Cultura

Arte - Educación - Cultura

**NA CIRANDA DA ARTE CAPIXABA: DIÁLOGOS, BRINCADEIRAS E LEITURA
DE IMAGENS**

**EN LA ZARANDA DEL ARTE CAPIXABA: DIÁLOGOS, JUEGOS Y LECTURA DE
IMAGENES**

CHISTÉ, P. S. - Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória.

FOERSTE, G. M. S. - Universidade Federal do Espírito Santo.

MACÊDO, E. S. - Faculdade Centro Leste – UCL.

Resumo: O presente estudo pretende demonstrar o desenvolvimento da criação e divulgação de material educativo voltado para o ensino da arte na educação infantil que visa a promoção da cultura local através da pesquisa e leitura de imagens de cinco artistas capixabas, além de propostas educativas relacionadas ao conteúdo pesquisado.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo demostrar el desarrollo de la creación y difusión de materiales educativos para la enseñanza del arte en la educación infantil orientada a promover la cultura local a través de la investigación y la lectura de imágenes de cinco artistas de la Provincia de Espirito Santo - Brasil, más allá de los proyectos educativos relacionados a los contenidos investigados.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Leitura de imagem. Material educativo.

Palabra-llave: Arte. Educación infantil. Lectura de imagen. Material educativo.

Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória; Faculdade Centro Leste; Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.

Introdução

Entendemos que a arte no contexto escolar visa introduzir a criança no universo da produção de arte e deve ser compreendida, primeiramente, como um momento prazeroso de fruição, experimentação, conhecimento e expressão. Neste espaço, é importante possibilitar o contato com a produção na área, favorecer o julgamento do produto artístico, proporcionando experiências com os materiais, com as técnicas e com a expressão particular da criança relacionando-os com seus conhecimentos prévios. Ou seja, na educação infantil, mais de que aprofundar análises históricas, sociais e culturais, é importante ampliar as referências da criança, oferecendo opções novas para a expressão e construção e novas interpretações.

A educação infantil é um espaço de crescentes pesquisas, especialmente voltadas à compreensão da criança como sujeito cultural e social. A escola, como espaço de formação, necessita redimensionar o trabalho educativo no sentido de buscar maior aproximação da produção cultural local com a construção do conhecimento pela criança. Nesse contexto, identificamos importante lacuna entre os materiais educativos destinados à educação infantil, no que se refere à cultura local.

Sendo assim, apoiados nestas considerações iniciais, tomamos como princípio básico a necessidade de elaborar um material voltado ao trabalho educativo com crianças pequenas e assumimos no desenvolvimento desta pesquisa, o desafio de trazer para o espaço da educação infantil discussões sobre a produção artística capixaba, com especial atenção às Artes Visuais. É importante justificar aqui que privilegiamos expressões artísticas bidimensionais, pois se trata de material educativo voltado à Educação Infantil e compreendemos que a reprodução fotográfica de obras tridimensionais implica distorção do objeto, fato este que prejudicaria a leitura e a compreensão visual das imagens que seriam apresentadas.

Ainda em relação aos objetivos deste presente estudo, podemos dizer que ao elaborar e publicar este material didático voltado à educação infantil, buscamos favorecer projetos pedagógicos que resgatem identidades e otimizem propostas educativas voltadas à valorização da cultura local. Com isto, pretendemos estabelecer uma mediação pedagógica entre a produção artística capixaba e a leitura de imagens por crianças pequenas em espaços educativos da educação infantil. Procuramos também, através dos textos contidos neste material, produzir conhecimento e estimular a discussão no campo do ensino da arte para crianças pequenas.

O processo de criação do material educativo: os eixos norteadores

Ao criarmos este material educativo buscamos estabelecer uma relação mais próxima entre a arte capixaba, o professor e, em especial, a criança pequena. Procuramos ver esta criança como parte de uma cultura, ou seja, como ser social, individual e coletivo. Por este motivo, procuramos colocá-la em diálogo com as produções culturais que ocorrem ao seu redor, para que ela possa, no momento em que entra em contato com estas manifestações interagir, conhecer, reler, reconstruir estes eventos, formando assim sua história, seu repertório, seu percurso em um processo contínuo e significativo. Acreditamos que a criança na Educação Infantil deva ser cuidada, deva ser estimulada no brincar, mas ao mesmo tempo, deva construir conhecimentos. Este pensamento foi a base que norteou nossas ações no processo de criação deste material educativo, desta forma acreditamos que seja interessante apontarmos aqui algumas idéias que surgiram

no desenvolvimento desta pesquisa e que se tornaram aos poucos os seus eixos norteadores.

A primeira idéia impulsionadora das nossas ações no sentido de criar esse material se refere à produção cultural destinada à criança. Nos diálogos estabelecidos entre teorias e pesquisadores ficam demonstradas a necessidade e a preocupação em dedicar maior atenção à produção televisiva para crianças, aos filmes infantis, aos brinquedos, à literatura infantil, às peças de teatro, entre outros produtos. Entre as discussões sobre os processos educativos implicados no consumo desses produtos, destacam-se os impactos sobre o imaginário infantil. Decorre daí, nossa primeira temática na abordagem desse material educativo: introduzir reflexões sobre o imaginário infantil estabelecendo uma interface com a produção artística capixaba. Além disso, outras temáticas bastante recorrentes nas pesquisas sobre a infância referem-se ao brinquedo e às narrativas como artefatos culturais basilares ao fazer lúdico e à construção do conhecimento na infância. Assim, a eleição desses outros dois eixos temáticos na construção desse material educativo apresentou-se como essencial.

A quarta idéia norteadora desse processo se refere às nossas investigações anteriores sobre o grande impacto das imagens na formação da criança. Compreendemos que a criança precisa ser desafiada a ver imagens que proponham um novo olhar. Torna-se um desafio ao professor propor a leitura de imagens que superem uma cultura cotidiana de consumo de imagens a partir de um olhar superficial e/ou massificado. Ou seja, o professor precisa desenvolver práticas reflexivas/emancipatórias sobre a produção imagética contemporânea. Dessa forma, compreendemos que é igualmente fundamental abordar elementos da composição plástica para provocar um exercício reflexivo sobre linha e cor na produção das imagens artísticas.

Assim, ao mesmo tempo em que discutíamos aspectos teóricos sobre a infância e sua expressão cultural, colocávamo-nos em diálogo com a arte capixaba, buscando aproximações entre obras de arte e os eixos temáticos, numa construção que passava da teoria à empiria e da empiria à teoria em fluxo contínuo. A seleção das imagens representou um desafio em particular, visto que contamos com grande produção de artistas em contexto capixaba. Tarefa árdua dentro de um universo tão amplo. Mas, olhamos para esse universo de imagens possíveis através de critérios inicialmente estabelecidos no projeto: as imagens deveriam ser representativas do contexto capixaba de produção de arte e deveriam ser apresentadas de forma bidimensional, ou seja, desenho, pintura, gravura, fotografia e pintura mural. Em seguida, buscamos nos artistas e em suas produções temáticas modos de produção que de alguma forma dialogassem

com os eixos temáticos citados anteriormente. Assim, criamos uma rota, um caminho possível para a estrutura do material que se apresentou a partir desses cinco eixos temáticos e através dos cinco artistas escolhidos: A Criança e o Imaginário – Eduardo Cozendey; A Criança e a Narrativa – Walter Assis; A Criança e a Cor – Raphael Samú; A Criança e a Linha – César Cola; A Criança e a Brincadeira – Ângela Gomes.

A estrutura do material educativo: percursos, criações, histórias, idéias e leituras

Com esse trajeto a ser percorrido, nossas idéias aos poucos se transformaram em ações: entrevistas, visitas aos ateliês e pesquisas. Em seguida, nossas idéias e nossas ações foram se materializando em palavras: textos foram criados, retomados, transformados; histórias inventadas, re-inventadas, modificadas; propostas interventivas foram elaboradas, discutidas e alteradas. Sob esse prisma, no percurso de criação desse material ainda surgiram novas idéias.

A primeira se refere à estrutura do trabalho. Não queríamos colocar os artistas em compartimentos fechados, em fronteiras temáticas que pudessem limitar sua leitura; por isso pensamos em elaborar propostas de diálogos entre as obras e as temáticas nas quais se encontram esses artistas pesquisados. Isso se torna essencial, pois sabemos que a imagem de Ângela Gomes não é feita só de brincadeira; César Cola não criou suas imagens somente através das linhas; não enxergamos somente cores na obra de Raphael Samú; o painel de Assis envolve mais que uma narrativa; e, Eduardo Cozendey não provoca somente nosso imaginário com suas imagens. Uma segunda idéia diz respeito à elaboração de textos literários para cada uma das unidades temáticas. Dessa forma, além de promover o diálogo entre as imagens artísticas e destas com as crianças, esse material procura também interagir com outras linguagens, no caso a literatura. A partir destas idéias e discussões decidimos por uma estrutura do material que será detalhado a seguir.

Cada capítulo é dedicado a um artista e ao seu eixo norteador, apresentando em seu desenvolvimento os seguintes tópicos:

- 1) A apresentação inicial do artista para introduzir o capítulo
- 2) "Uma história de criança" – relato do artista sobre fatos de sua infância
- 3) O percurso artístico – síntese da trajetória profissional
- 4) O processo de criação – texto e relatos sobre como ocorre este processo
- 5) Identidade e assinatura – texto que apresenta as características do trabalho do artista
- 6) A imagem – texto que apresenta uma leitura possível de uma obra do artista
- 7) Propostas e idéias – texto que apresenta discussões teóricas sobre a temática abordada no capítulo, sugestões de projetos para serem realizados em sala de aula

utilizando as obras do artista pesquisado e textos literários relacionados com as propostas apresentadas.

O capítulo final, denominado "Uma ciranda de imagens: o diálogo entre as obras" assume a função de finalizar a pesquisa promovendo e estabelecendo as possíveis ligações entre os trabalhos artísticos dos cinco artistas pesquisados. Este diálogo entre as obras é analisado através da observação de aspectos específicos da linguagem artística, como por exemplo, a figura humana, o ponto de vista, a composição, a cor, a linha, bem como aspectos relacionados aos eixos norteadores da pesquisa apontados anteriormente: o imaginário, a brincadeira e a narrativa.

Finalmente é importante destacar aqui que o material educativo proposto nesta pesquisa apresenta em anexo dez (10) imagens em formato A4 das obras de arte dos artistas pesquisados, facilitando assim, a utilização do material em sala de aula e promovendo o contato destas imagens com as crianças.

Esperamos assim que a explicitação do percurso que nos guiou na criação desse trabalho, estimule assim a criação de novas rotas, outros caminhos e leituras possíveis dentro desse material e de forma mais ampla, no ensino da arte.

Resultados

Do material publicado

Levando em consideração resultados pretendidos no projeto e a partir de uma apresentação prévia ocorrida no I Seminário de Educação Física e Artes Visuais nos CMEIS da SEME/PMV, podemos avaliar que:

- a) O projeto alcançou a meta de elaboração de proposta educativa voltada aos espaços de educação infantil no município de Vitória, contemplando o uso de imagens da cultura local.
- b) O material cumpre os objetivos de colaborar na otimização de projetos de ensino da arte que valorizem a arte produzida no contexto local e proporcionem imagens de qualidade na educação infantil.
- c) O trabalho agregou e fortaleceu parcerias entre professores, pesquisador e artistas, ao mesmo tempo em que reforçou a necessidade de colaboração entre a Secretaria de Educação de Vitória e a Universidade Federal do Espírito Santo, na perspectiva de maior articulação entre pesquisa e ensino;
- d) A disponibilização/socialização do material educativo de arte na educação infantil, regionalizado e de qualidade, representou importante contribuição para o planejamento e as práticas de ensino nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/Secretaria de Educação, conforme relato dos professores no I Seminário de Educação Física e Artes

Visuais nos CMEIS da SEME/PMV.

Da divulgação e distribuição do material

Após sua publicação o material foi entregue às diretoras das Escolas Municipais da Prefeitura de Vitória de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo necessário assim viabilizar uma forma de promover, estimular e orientar sua utilização em sala de aula.

Portanto, foi criado um Projeto de Extensão Universitária na UFES que teve como objetivo a organização de um curso de Formação Continuada de Professores denominado "Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens".

Esta formação contou com a seguinte equipe de professores formadores: Prof^a. Dr^a Gerda M. S. Foerste (coordenação), Prof^a Ms. Érika Sabino de Macedo (coordenação), Prof^a Fernanda Camargo, Prof^a. Myriam Pestana e Prof^a. Rosiane dos Santos Paiva.

O curso contou com a participação de 89 professores e como programado, no dia 04 de outubro, pela manhã, foi feita uma palestra de apresentação do conteúdo e do processo de criação do material pelas autoras do livro. Em seguida foi promovido um encontro com dois dos artistas envolvidos no material: Raphael Samú e Walter Assis. Estes iniciaram as palestras apresentando informações sobre seus respectivos percursos artísticos. Os professores também participaram deste momento com perguntas sobre as obras que faziam parte do material educativo.

Na parte da tarde, foi dada continuidade ao curso através de cinco Oficinas Temáticas planejadas e criadas pelas coordenadoras e professoras formadoras envolvidas no projeto. Cada oficina trabalhava um dos cinco aspectos abordados pelo conteúdo do material educativo.

No desenvolvimento das cinco oficinas foi observado um grande envolvimento e participação dos professores inscritos. No final deste dia, as produções elaboradas nas oficinas foram guardadas para posterior exposição. A continuidade do curso ocorreu nos quinze dias seguintes, de forma não presencial, ou seja, o último item de cada oficina foi proposto visando o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas posteriormente em suas respectivas escolas.

No dia 18 de outubro o curso teve início com a presença de outros dois artistas abordados pelo material educativo: Ângela Gomes e Eduardo Cozendey. O envolvimento e participação dos professores neste momento foram ainda maiores que no encontro anterior. As discussões envolveram o ensino da arte, a formação dos professores, além da obra dos artistas presentes. Em seguida os grupos formados nas oficinas se reuniram para discussão e fechamento das apresentações dos projetos desenvolvidos em sala de

aula. As apresentações dos trabalhos e a troca de idéias geradas foram interessantes e enriquecedoras tanto para os professores participantes quanto para os coordenadores e professores formadores do curso.

No final do curso, foi realizada uma pesquisa para avaliarmos a proposta e desenvolvimento do curso e do material educativo junto aos participantes deste encontro.

Esta enquête foi realizada em grupo de 3 a 5 pessoas, totalizando 12 formulários respondidos. O conteúdo deste instrumento de pesquisa foi dividido em duas partes, a

primeira era sobre o curso de formação e a segunda sobre o material educativo, em ambas as partes foram apresentadas as seguintes questões: O que mais gostou? O que você precisa saber mais sobre os assuntos abordados? O que poderia ter sido melhor?

Analisando o resultado desta enquête podemos destacar os seguintes aspectos apontados pelos professores participantes:

- A divulgação dos artistas capixabas e da cultura local e o espaço promovido para discussões e troca de experiências foi apontado como o aspecto mais positivo proporcionado pelo Curso de Formação Continuada de professores: Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens.
- Os professores sentiram falta de informações mais detalhadas e precisas de onde encontrar as obras dos artistas. Sugeriram também que fossem estabelecidos diálogos destes artistas abordados pelo material com outras obras.
- Os professores apontaram como pontos negativos o curto tempo das oficinas e do prazo para aplicação do projeto em sala de aula.
- Sugeriram a criação de um meio digital para promover a troca de experiências entre os participantes. E ainda sugeriram a organização de outros encontros.
- Alguns professores reclamaram da "conversa paralela" no auditório no momento da apresentação dos artistas.

Com relação ao material educativo "Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens" os aspectos positivos apontados foram a diversidade de propostas encontradas em seu conteúdo; a valorização da cultura local; e a liberdade das propostas educativas. O principal aspecto negativo destacado pelos participantes foi a não disponibilidade comercial do material, além de sugestões como a ampliação para tamanho A3 das reproduções para a melhor utilização em sala de aula.

A leitura dos relatórios de atividades entregues pelos professores apresentou-se também como um interessante instrumento de análise para esta pesquisa. Eis alguns dados importantes levantados:

- 1) Dos 89 professores inscritos somente 33 apresentaram o relatório, o que totalizou 20

trabalhos apresentados (alguns trabalhos foram feitos em grupo). Embora os participantes tenham reclamado da data das atividades não-presenciais coincidirem com a programação da semana da criança, prejudicando assim o desenvolvimento das atividades em sala de aula, podemos dizer que estes dados apontam para uma falta de envolvimento e participação dos professores, visto que somente 28% apresentaram os relatórios solicitados.

2) Com relação ao conteúdo das atividades realizadas pelos professores em sala de aula, observamos que dos 20 trabalhos apresentados, 13 trabalharam com a imagem do artista. Para um curso de formação que tinha como proposta principal a divulgação e a utilização da produção imagética capixaba na escola, podemos dizer que não atingimos completamente nosso objetivo.

3) Percebemos que cada oficina proporcionou um aspecto específico de abordagem em sala de aula. Os trabalhos que tinham como proposta a narrativa e imagens de Walter Assis, estimularam a elaboração e a produção de projetos mais subjetivos e partiam sempre da experiência trazida do próprio aluno. Os trabalhos relacionados com a obra da Ângela Gomes que abordavam a temática da brincadeira tiveram como propostas as atividades que mais se afastaram da observação e discussão da imagem. A maioria dos trabalhos teve como foco as cantigas de roda e sua posterior ilustração, sem estabelecer um diálogo com a imagem da artista. Nos relatórios de atividades que trabalharam com o aspecto do imaginário na obra de Eduardo Cozendey, percebemos que o conteúdo dos trabalhos apresentados se relacionavam com a questão da exploração das novas tecnologias e não necessariamente com o imaginário. O aspecto da linha trabalhado na obra de César Cola provocou a criação de atividades relacionadas à técnica, como a cor, a linha e a composição. Este aspecto também foi observado nos trabalhos que utilizaram a obra de Raphael Samú e seu diálogo com a cor.

Considerações finais

Desta forma, podemos concluir destacando que o curso promovido além de estimular e promover a utilização do material educativo em sala de aula, promoveu discussões e a troca de experiências, ampliou conhecimentos e estimulou seus autores a desenvolver outras pesquisas relacionadas ao tema para dar continuidade a este projeto. Além disso, percebemos que é necessário que promovam outros encontros para discussão da questão da utilização da imagem em sala de aula.

A organização deste evento foi importante, pois percebemos a necessidade de trazer para o espaço da educação infantil discussões sobre a produção artística capixaba. Estas discussões tiveram como objeto de estudo e avaliação o material educativo elaborado e

distribuído a todos os Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental de Vitória da PMV, possibilitando assim a compreensão e vivência das propostas educativas abordadas no material educativo em questão, buscando suscitar reflexões sobre a produção em arte e seu ensino.

Referência

CHISTÉ, Priscila de Souza; MACÊDO, Érika Sabino; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens.** Vitória: FACITEC, GM Editora & Gráfica, 2008.

Érika Sabino de Macêdo

Formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestre em Literatura e Semiótica por esta mesma Universidade. Atualmente é professora de História da Arte, Fotografia e Semiótica na Faculdade Centro-Leste-UCL.

Priscila de Souza Chisté

Formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Arte-Educação e Mestre em Educação por esta mesma Universidade. Atualmente assessora projetos educativos em museus, é professora de Arte na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória.

Gerda Margit Shultz Foerste

Licenciada em Arte pela FEEVALE/RS, Mestre em Educação pela UFG/GO. Doutora em Educação pela UFF/RJ. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino de arte

El uso de entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza del arte

FERNANDES, M. S.(EMEF Arthur Pereira de Vargas, Canoas RS)

FONSECA da SILVA, M. C. R. (CEAD - PPGAV - UDESC)

SOSNOWSKI, K. (PPGAV- UDESC)

Resumo: O texto apresenta um projeto desenvolvido entre os anos de 2008 e 2009, com o objetivo de realizar intercâmbio entre crianças e professoras de arte na internet, para aprender e ensinar arte. Utilizamos a plataforma virtual de aprendizagem - Moodle tendo como suporte o setor UDESC - Virtual. Apresentamos algumas aprendizagens em arte desenvolvidas neste espaço, através de fragmentos dos discursos dos alunos participantes e relatos das professoras separados pela distância geográfica, mas lado a lado no espaço virtual ampliando possibilidades de inclusão

digital.

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto desarrollado entre los años 2008 y 2009 con el

objetivo de enseñar y aprender arte a través de intercambios por internet entre profesores y estudiantes. Hemos utilizado la plataforma virtual para aprendizaje "Moodle", siendo apoyados por el sector UDESC-Virtual. Se presentan los logros en arte desarrollados en este espacio, a través de fragmentos de los discursos de los

estudiantes y de los informes de los docentes, separados por la distancia geográfica pero lado a lado en el espacio virtual.

Palavras chave: Educação à distância, internet, ensino de arte, inclusão digital.

Palabras clave: Educación a Distancia, Internet, la educación artística, la inclusión digital.

Universidade do estado de Santa Catarina - Brasil

1.1. Internet e arte: um encontro educativo:

O Centro de Educação a Distância - CEAD da Universidade do Estado

de Santa Catarina - UDESC - articulando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolve uma proposta de ensino de arte com crianças na qual criou um espaço de interação entre três escolas que intitulamos: *"A plataforma Moodle: uma experiência inclusiva a partir da Arte" - Etapa 01*

Considerando que na atualidade as imagens em movimento têm participado do cotidiano das crianças e jovens, acredita-se que a temática

deveria ter mais atenção da escola. A ideia de propôr um projeto de troca de experiências multiculturais entre adolescentes, que freqüentam o nono ano, de três escolas, em cidades diferenciadas, tem como eixo a formação crítica desses estudantes para o uso de tecnologias de informação na aula de arte.

Tanto a televisão quanto o cinema, os games e a Internet dialogam com o contexto da arte oferecendo expectativas de reflexão com os estudantes. A possibilidade de interatividade, de troca de proposição amplia a autoria dos estudantes. Igualmente o desenvolvimento desses processos na sala de aula permite a articulação crítica que amplie a capacidade de aprendizagem dos estudantes, educando o olhar para práticas investigativas e de compreensão da arte como produção sócio-histórica.

Buscamos referências do uso de tecnologias no âmbito da arte e entre as produções selecionamos autores como: Araújo (2006), Bueno (1999), Domingues (1997) e (2003), Mello (2003), Rush (2006), Charney e Schwartz (2004). Esses referenciais apontam a perspectiva de relação entre a Arte e o uso de mídias tecnológicas, tendência presente em meados do século XX para o século XXI, no espectro das chamadas novas tecnologias. Acreditamos que essas bases teóricas auxiliam na fundamentação dos professores para exercer a docência na relação arte e tecnologia.

Efland (2005) aponta que um dos fenômenos possíveis de visualizar no Ensino de Arte é tornar presente as tendências da Arte. Muitas vezes, a sala de aula se constitui como um dos espaços de encontro entre os públicos e a Arte, na medida em que as tendências da Arte se incorporam nos planejamentos Educativos. Acreditamos que o contato das crianças na escola, com as tecnologias, ampliam seu potencial de aprendizagem a partir da comunicação que se estabelece para além do seu contexto.

Cauquelin (2005) descreve duas práticas de uso de tecnologias na arte, uma primeira em meios tradicionais como o correio, técnicas mistas, instalações vídeos, televisão e intervenção pictóricas. Segundo a autora "Esses dispositivos fazem atuar as novas tecnologias de maneira pontual e dentro de uma esfera definida como artística" (2005,p.151). Na segunda proposição, em que a autora apresenta o computador como suporte de produção de imagens, como instrumento de composição. Também assinala o uso dos *softwares* como um novo processo de produção da obra de arte.

Acreditamos que o manuseio dos processos de produção da ^{arte}, na escola, oferece possibilidades de ampliar a compreensão da arte produzida na sociedade, principalmente aquelas que utilizam conceitos desestabilizantes, conturbadores e, portanto estabelecem inquietações no espectador. Consideramos que, de modo geral, a produção artística de ponta apresenta um universo intrigante, grotesco, inquietante que exige dos públicos uma atitude investigativa.

1.2. A preparação da aula de arte no ambiente virtual

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) já são largamente utilizados em instituições federais e particulares de ensino, nos quais são oferecidas disciplinas de graduação, cursos de extensão ou pós -graduação na modalidade a distância. Nesta perspectiva, Belloni realça que, integrar as tecnologias de informação e comunicação a processos educacionais é "(...)uma das transformações necessárias à escola, para que esta esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada" (2008,p.100).

Desenvolvemos no presente projeto uma experiência inclusiva por meio da arte destacando entre seus objetivos: identificar o discurso das crianças acerca da cultura local e articular as ^{pr}áticas culturais com os conteúdos do ensino de arte, além de explorar as oportunidades que estão sendo acrescentadas ao expandir os espaços virtuais como uma aprendizagem paralela às aulas de arte. O projeto iniciou em 2008, quando tivemos a turma piloto, e está em fase de conclusão no mês de novembro esta segunda edição, desenvolvido por ⁿ cinco eixos temáticos.

O curso "Educação, arte e inclusão" é composto de 112 alunos divididos fisicamente em 3 turmas do 9º ano do ensino fundamental e suas respectivas professoras de arte das escolas: Centro Educacional Sistema Unificado - Itapema SC, Escola Básica Municipal Maria Tomazia Coelho - Florianópolis SC e EMEF Arthur Pereira de Vargas, Canoas ^{RS}. A arquitetura pedagógica do ambiente virtual é desenvolvida durante o curso, semanalmente são realizados "chats" com as professoras, coordenação e tutoria antes de serem

disponibilizadas as atividades no ambiente. Isso porque elas vão sendo postadas à medida que são discutidas pelas professoras e coordenadoras do curso, avaliando aspectos culturais, sociais.

Para a criação do curso no ambiente *Moodle*, tendo como eixo temático "Minha escola meu mundo", utilizamos diversas ferramentas, as quais nos pareceram adequadas ao proporcionar registros e logs entre os grupos. Assim, a página inicial do curso foi ilustrada com a pintura "Mãos Olhudas" (1978), da artista catarinense Eli Heil. Abaixo da imagem um pequeno texto de boas vindas sugeriu um primeiro encontro das três turmas no fórum, o qual foi chamado de Pátio. Como principal objetivo a atividade pretendeu aproximar os alunos das três escolas. Cada participante poderia abrir um tópico sugerindo um assunto novo ou participar dos tópicos criados anteriormente pelos colegas, fomentando assim uma aproximação dos pares por afinidades.

Estabelecemos o fórum Mural para avisos importantes e publicação das versões finais dos trabalhos. Também, optamos por adicionar os conteúdos diretamente na tela principal facilitando a leitura. Para isso, elaboramos pequenos textos com as suas respectivas imagens. Utilizamos o recurso "*link*" para facilitar aos alunos a possibilidade de encontrar os sites das escolas participantes, e o recurso "vídeo" para estimulá-los à promoção da aprendizagem colaborativa. Em um segundo momento, já ambientados, os alunos foram divididos em doze (12) grupos, ou seja, foram abertos doze (12) fóruns para que eles pudessem trocar ideias e trabalhar coletivamente. Cada grupo foi composto por alunos das três escolas e ilustrado com uma imagem da pintura de George Dêem (1932-2008), todas as imagens tinham como tema o espaço escolar. Nestes fóruns, lançamos um desafio que consistia em decifrar uma charada a respeito da obra do artista.

O fórum "Álbum de fotografias", criado como metáfora dos fóruns, constitui-se num portfólio onde os alunos postavam imagens das escolas e também dos trabalhos realizados nas aulas de arte, em atividades presenciais, obtendo um espaço de comentários sobre as imagens.

A flexibilidade do ambiente virtual e do próprio planejamento nos permitiu perceber assuntos nascidos entre conversas dos alunos e efemérides do contexto estudantil. Por entendermos que os temas seriam pertinentes ao ensino de arte, foram lançados mais dois fóruns com temáticas singulares. Os

fóruns "Bulling virtual" e "7ª Bienal do Mercosul", foram acrescentados a plataforma e mediados pelas professoras.

Adicionamos a ferramenta "Wiki", para que cada escola criasse um texto coletivamente entre seus alunos, falando sobre o cotidiano de cada uma. Observamos que os alunos apresentaram dificuldades em relação à autoria, à colaboração e à autonomia, isto é, os processos educacionais nos quais fomos formados não primavam pelo desenvolvimento destas competências, que passam a ser exigidas nos espaços on-line. Essa é uma das questões colocadas por Martin Barbero (2008) quando nos faz refletir sobre:

Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que erem instantaneamente o local ~~ms~~ global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas dos videogames? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimento? (2008,p.58)

A ferramenta *Chat* foi disponibilizada apenas para reuniões ^{semanais} com as professoras, tutores e coordenação. Enquanto que a ferramenta Diário, esta sendo utilizada como caderno de registro de campo por alunos e professores. Outra ferramenta que compõe o espaço virtual é a de envio de tarefas, nela os alunos podem anexar arquivos e imagens, assim como enviar textos e respostas às questões propostas nas atividades.

Face ao exposto, entendemos que o uso de uma ação ou atividade não inviabiliza outras possibilidades, pois cada uma delas pode ser inserida no mesmo curso quantas vezes e em que posição ou momento o professor achar necessário. Nesta perspectiva, concebemos o ambiente virtual bem mais do que um simples espaço de publicação de materiais, também como um ^{mas} local onde o professor espelhe as necessidades de interação e comunicação que cada contexto educacional lhe apresenta em diferentes momentos e situações.

1.3. As aprendizagens de arte no Moodle

Evidenciamos que também na educação à distância é imprescindível um espaço para o olhar e a voz dos educandos e suas vivências, não só estéticas, mas também psico-sociais. Considerando que cada discurso traz em si um potencial criativo, embasado na leitura de mundo de seu interlocutor e na sua capacidade de estabelecer novas relações, destacamos a importância de contextualizar ideias a partir do contato com diferentes origens étnicas e meios sócio-culturais e artísticos (Lei 10639/2003) [1]. O respeito e a valorização da cultura trazida pelo educando é tão importante na educação à distância quanto na presencial, pois só assim teremos um ambiente propício para a troca de lugares que exige o ato de aprender, sendo que quem ensina também aprende e quem aprende sente-se potencialmente capaz de ensinar (FREIRE,1987).

Observamos que em um primeiro momento, os educandos que estavam on-line utilizavam a ferramenta de mensagens para bate papo, usando o ambiente primeiramente como uma possibilidade para comunicar-se com colegas de outras cidades. No fórum Pátio, a temática livre permitiu que abordassem assuntos de seus interesses e ali percebemos que dos 85 tópicos criados somente nove deles abordavam alguma forma de manifestação artística ou cultural, como o que foi criado pela aluna G. M de Itapema, intitulado - Gostam de desenho? Que recebeu 28 mensagens, lançando o maior índice de participações num mesmo tópico. Destacamos abaixo o exemplo:

Re: Gostam de Desenho ? **

Por L.R. - quinta-feira, 23 abril 2009, 21:30
adoro desenhos, mas quando outras pessoas fazer!
hahaha³ é que tipo, eu não tenho o 'dom' x
e não tenho pratica, então nem tento :/

só pra aulas de artes mesmo!

HASHIOSDAIODHASIDOHASIOH³

beijos :*

Re: Gostam de Desenho ? **

por G. M. - quarta-feira, 13 maio 2009, 08:31

L, eu também nunca me imaginei desenhando, e comecei sem prática nenhuma.. O lance é só tentar, naum liga se fica feio, ou nao saí do jeito q tu pretendia, continua tentando, jogando folha fora, rascunhando... É o único jeito, praticar! um bjoo!♥

Re: Gostam de Desenho ? **

Por A.G - quarta-feira, 13 maio 2009, 14:51

Ooii G. me chamo A, estudo aqui em Canoas, tô no 8º ano!

Adoro desenhos, mesmo não sabendo desenhar direeitoo. ;P'

bjinhos ;*

Re: Gostam de Desenho ? **

Por G. M - quarta-feira, 20 maio 2009, 22:38

Mas aĩ é que tá a "alma" - por assim dizer - do desenho, A. :D
Para de pensar que teus desenhos são feios coisa e tal, pq eu tenho certeza que se tu tem idéias boas, tu SABE desenhar ;)

Isso se chama estilo, criatividade, originalidade...

Quando puder, manda teus desenhos pra cá ^^ (REGISTRO NA PLATAFORMA MOODLE).

Na resposta, a aluna G. M., proponente do tópico, encoraja as colegas a continuarem desenhando, relatando suas vivências com relação ao desenho através da experimentação de erros e acertos. Identificamos, no discurso dos estudantes a realização de objetivos específicos que se referem à capacidade de articularem as práticas culturais com os conteúdos do ensino de arte, como também do estímulo à produção artística, à leitura e a contextualização a partir da cultura do outro.

Percebemos, que apesar do aparato tecnológico disponível o desenho na sua forma mais tradicional, continua sendo um meio de expressão muito utilizado pelos educandos dentro ou fora do ambiente escolar. Pimentel afirma que "(...) ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística" (2003, p116). Pensando nos meios de expressão, materiais e suportes comuns nas aulas de arte, vale lembrar que as produções artísticas com o uso das tecnologias contemporâneas têm "um toque assustador de assepsia", já que não há lugar para lascas de pedra, respingos de tinta, papéis pelo chão, rasuras e resíduos de borracha. Já em relação aos professores é possível dizer que: "Na educação de professores os desafios aumentam na medida em que, além de pensar o processo de aprendizagem de seus alunos, têm de desconstruir as formas de aprender e ensinar da educação presencial, para que possam ser autônomos em sua aprendizagem" (FONSECA da SILVA, 2004, P.143).

Conhecendo os meios tradicionais e tecnológicos de produção artística, criamos atividades de aprendizagem colaborativa dissolvendo-se um pouco o sentido da autoria individual, dando lugar a saberes que se reorganizam em uma produção coletiva. As atividades propostas são relacionadas inicialmente ao eixo temático: - Minha Escola Meu Mundo.

Partimos da apreciação e da leitura de imagens de Arte ¹ por acreditamos na importância da formação do repertório imagético dos educandos, mas cabe salientar que o contato com a obra de Arte em qualquer meio tecnológico ou midiático não substitui nem se compara ao contato com a obra no seu ambiente expositivo. O acesso dos educandos aos bens

¹

culturais e aos ambientes expositivos deve ser sempre uma das preocupações constantes dos arte/educadores. Pensando nisto, temos a obra de arte presente já na página inicial da plataforma e esta ideia se perpetua nas demais atividades, como ponto de partida do fórum que propõe uma reflexão sobre as representações da escola na História da Arte e na visão de diferentes artistas como: A Jovem Professora (1736) - Jean Baptiste Simeon Chardin, Escola de Atenas (1510) - Rafael Sanzio, A Escola do Quenia (1993) Sebastião Salgado e Escola do Charlie Brown (1970) Charles M. Schulz, onde os alunos realizavam uma apreciação estética da obra respondendo verbalmente aos seguintes enunciados: O que vê nesta ^{imagem} ? O que mais lhe chamou a atenção? O que ^{imagem?} você gostaria de saber sobre esta ^{Canóas} Que relações podemos traçar ^{imagem?} entre esta imagem e o nosso cotidiano escolar em Itapema ou Florianópolis? Quais são as diferenças? Ou semelhanças com as nossas escolas?

Nesse processo cada professora responsabilizou-se em mediar o fórum de uma das obras, respondendo as indagações dos alunos e também trazendo novas informações sobre a obra e a vida do artista em questão. Através da fala de alguns educandos percebemos o quanto avançamos em nossos objetivos, como no comentário abaixo:

Re: Escola de Atenas (1510) - Rafael Sanzio

Por L.C. - quinta-feira, 23 abril 2009, 17:09

Oi, vamos lá: Essa imagem me chamou bastante atenção por ser bem diferente das outras. Primeiro por causa do ambiente, como muitos falaram que se parece como uma igreja ou algo assim. Nunca diria que era uma escola se não soubesse o nome da obra. Segundo que à primeira vista tive a impressão de que só tinham homens na imagem, mas aí depois olhei melhor e vi algumas mulheres. Me chamou muito a atenção o fato de serem todos adultos, e estarem acontecendo muitas atividades simultâneas. Enquanto uns lêem, outros conversam, outros escrevem! me dá a impressão de ser um tanto desorganizado... ao contrário das nossas escolas, onde existem professores com objetivo de ensinar e manter a ordem. e é isso, achei muito interessante as diferentes 'especies' de escolas que já existiram, e como ela mudou até chegar no tipo que frequentamos hoje! (REGISTRO, ALUNO NO MOODLE).

A aluna L.C. foi perspicaz na leitura da imagem, fazendo analogias com as outras obras, referiu-se a conhecimentos anteriores na busca de uma semelhança com a arquitetura de uma igreja. Ampliando a primeira impressão, ao dedicar um olhar mais apurado sobre a imagem identificou a representação de diversas ações que acontecem simultaneamente. Fazendo uma relação

entre as escolas e professores da atualidade, articulando ideias para a contextualização de um novo saber .

1.4. Considerações finais

Ambientes emergentes são criados em diferentes locais objetivando uma renovação conceitual na educação e nos processos de construção das aprendizagens. Ponderamos o ambiente virtual de aprendizagem Moodle ,utilizado como um objeto de estudo que está se construindo , como também um potencial pedagógico emergente, por suas ferramentas, um grande aliado para a escola que pretende dar um salto qualitativo. Igualmente, uma possibilidade de desenvolver práticas mediadas pela tecnologia digital e telemática que exige um constante processo de formação de alunos e professores.

Apontamos inicialmente que a realização de um projeto piloto no ano de 2008 foi um grande laboratório de práticas que nem sempre foram satisfatórias. Igualmente partindo da concepção de que refletir sobre o erro é uma estratégia de reconstrução do processo e motivo para re-organizar o projeto, acreditamos que a experiência até o momento nos satisfaz, pois vários objetivos foram ^{vá} atingidos.

Constatamos como resultado da investigação que os estudantes envolvidos no projeto apresentam poucas iniciativas no sentido da leitura, talvez uma hipótese para isso seja a falta de projetos que fomentem a leitura desde a infância. Ainda foi possível perceber que os educandos ainda não estão suficientemente encorajados a exercer sua autonomia, autoria e cooperação coletiva, ficam na maioria das vezes presos ao programa e a iniciativa do professor. Acreditamos que isso aconteça, pois no contexto da [2] sala de aula as práticas educativas ainda são muito focadas no encaminhamento do professor.

Percebemos que um dos atrativos dos estudantes ao AVA se constitua pelo uso de ferramentas de comunicação como o MSN e outras propostas de relacionamentos virtuais. Porém quando aliamos essas modalidades ao estudo sistematizado emergem as práticas escolares predominantes no cotidiano. Acreditamos que ainda não tenha se instalado uma cultura de aprendizagem

virtual por meio das tecnologias . É possível dizer que essas práticas necessitam de um tempo maior para fortalecerem-se.

Finalmente e não menos importante podemos dizer que no âmbito seleção^{da} de conteúdos necessitamos enfatizar a arte contemporânea e suas relações com as novas tecnologias. Pensar em um currículo de aprendizagem virtual, que aborde os temas selecionados, e que articule os contextos locais e os diferentes contextos, ainda ensinar as tecnologias e o estímulo a participação coletiva, é desafiador. Do mesmo modo podemos ver que os chats semanais foram fundamentais para a construção e o envolvimento dos professores de arte nesse processo. Igualmente acreditamos que o processo até o momento foi bastante rico e envolvente.

Referências:

ARAÚJO, Denize Correa (Org). **Imagem (r)realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: 2006.

BUENO, Maria Lucia. **Artes plásticas no século XX**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BELLONI, MARIA Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. **Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações**. IN:

FANTIN, M.; Girardello, G. (orgs.). Liga, roda, clica: Estudos em mídias, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CHARNEY, Leo e SCHWARTZ. O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOMINGUES, Joana.(org.) **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In J. Guinsburg, **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.(173-188).

FONSECA da SILVA, Maria Cristina da Rosa. **A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância**. 187p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Os Exercícios do** ; hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Leitura de imagens para a educação** . 288f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

PILLAR, Analice Dutra(Org.). **A educação do olhar: no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
RUSH, Michel. **Novas mídias na arte contemporânea** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Notas:

[1] Diretrizes para a Educação inter étnica e multi-racial. 2003

[2] Sobre esse tema ver Barbosa (1997) Pillar (1999), Ramalho e Oliveira (1998) Rossi (2005).

Currículo resumido das autoras:

Katyúscia Sosnowski: Bolsista da CAPES, Mestranda do curso de Pós graduação em artes visuais PPGAV - UDESC , Especialista em arte educação e tecnologias contemporâneas - UNB, Arte educadora e membro do grupo de pesquisa CNPq: Educação arte e inclusão.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva: Professora do CEAD e do PPGAV do CEART/UDESC. Líder do grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Arte e Inclusão. Autora do Livro: Formação de Professores de Artes: diversidade e complexidade pedagógica. Vice-Presidente da Federação de Educadores do Brasil - FAEB - Biênio 2008-2010 Arte

Marília Schmitt Fernandes: Artista plástica, arte/educadora, reconhecimento profissional em arte/educação: II Prêmio Arte na Escola Cidadã - 2001, IV Prêmio Arte na Escola Cidadã - 2003 - 1º lugar Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10 em Arte com o projeto " Agora nós sabemos o que é Arte Contemporânea" 2006.

PERCURSOS CRIATIVOS DE CRIANÇAS EM ARTE CERÂMICA

Sirlene Giannotti
Antropóloga, Mestre, FEUSP

De um hibridismo formativo – sou antropóloga por escolha e ceramista por destino – meu olhar voltou-se para o campo da educação através da arte. Como professora atelierista, durante oito anos na educação infantil e doze anos em meu próprio ateliê de arte cerâmica, estou confiante na afirmação de Ferreira Gullar de que “a experiência afetiva do homem no mundo é um modo de conhecimento tão verdadeiro quanto o conhecimento científico, e do ponto de vista da criação artística, mais rico”.

Nesta perspectiva, em meu trabalho de dissertação de mestrado importou-me investigar o lugar da experiência estética na construção do conhecimento ‘do mundo’ e ‘de si’, e, assim, contribuir para o diálogo entre arte e educação.

Os dados recolhidos nesta pesquisa intitulada “Dar forma é formar-se” (Feusp/2008) confirmaram a potencialidade dos processos criativos enquanto processos de conhecimento e de auto-conhecimento conectados á uma complexa rede da dinâmica da construção de uma identidade.



Na educação infantil, chamavam minha atenção, o desprendimento, a iniciativa, a curiosidade, e até o atrevimento das crianças pequenas para o desenho, para a pintura e a modelagem. Com efeito, pude evidenciar a riqueza das explorações sensoriais pelas quais se interessavam e o quanto o resultado plástico configurado ficava em um segundo plano. Mas ao final dos trabalhos, surpreendia-me o fato de que todos eram capazes de identificar a sua “pintura”, no meio de tantas outras. Como as distinguiam?

A condução dos trabalhos plásticos, de crianças entre dois a quatro anos, ainda resultando de explorações sensoriais, com diversas incorporações de acasos e eventos aleatórios, desprovidos de um projeto final de criação, já estariam impregnadas com qualidades de suas individualidades? Qual seria então, o meu papel diante destas suas produções? Que leituras um educador

está capacitado a fazer destes contextos e que intervenções são legítimas, se nos entendemos como ‘facilitadores’ do desenvolvimento das crianças? O que estas experiências das artes plásticas poderiam dinamizar para cada um?

Seus desenhos contavam suas histórias, revelando as imagens que lhes habitavam, sinalizando seus interesses temáticos, preocupações, vontades, vaidades, com todo o poder da imaginação. O quê realmente, pode significar, para uma criança, colocar seu desenho, “sua história”, em ‘exposição’ ou guardá-lo em pastas? É arte o que a criança faz? Sob que definição de arte trabalha o educador? Em 2005, trouxe estas minhas perguntas para compor meu objeto de estudo na pesquisa de mestrado: o papel das linguagens expressivas da arte no desenvolvimento pessoal na infância.

2. A oficina de cerâmica para crianças

Em 2004 elaborei um projeto para implantação de “Oficinas de Cerâmica em Escolas” que foi inserido no Colégio Oswald de Andrade-SP, como curso extracurricular. O fato do curso ser optativo agregou aos meus propósitos um atributo fundamental: a escolha da criança por aquela linguagem.

Esta nova experiência qualificou-se pela convivência de dois grupos de 15 a 20 crianças, não coetâneas: entre 4 a 11 anos; em encontros semanais, de 2 horas. Ao longo de dois anos foi possível conviver com 28 crianças fixas.

O espaço oferecido pela escola para esta atividade se realizar foi o ateliê de artes. Todas as peças modeladas pelas crianças foram confeccionadas em massas cerâmicas que suportam queimas em fornos de alta temperatura, específicas para o trabalho de ceramistas.

A princípio, o planejamento dos encontros do curso pautou-se por duas dinâmicas: por um lado, pretendia oferecer-lhes as técnicas da arte cerâmica e apresentar-lhes a produção de ceramistas de diferentes origens culturais. Seriam momentos de vivência de um saber prático-constructivo compartilhado. Onde eu iria a apresentar-lhes as etapas da produção da arte



cerâmica apreciando objetos de contextos culturais diversos, tais como a arte africana, indígena, chinesa e de artistas contemporâneos. Chamei esta parte dos nossos encontros de “*momento minha proposta*”. A princípio, isto ocupava mais da metade do tempo de cada encontro.

Mas também pretendia oferecer espaço e tempo para as crianças criassem livremente as suas peças. Chamei esta parte do encontro de “*momento seu projeto*”. Isto acontecia nos momentos finais dos encontros.

No decorrer da experiência, pude identificar que os ‘tempos’ oferecidos a cada uma destes “momentos”, não atendiam às necessidades das crianças. No ano de 2007, ampliei e estendi ao máximo os “momentos seu projeto”, legitimando e acolhendo as necessidades expressivas das crianças. Inspirada pelas orientações de Albano (1991), pretendia que “*acima de tudo, o ateliê fosse o lugar do devaneio, da experiência, da poesia (...)*”



3 A pesquisa etnográfica: a descrição densa de uma experiência

Dois anos desta Oficina de Cerâmica para crianças foram registrados em um diário. Não apenas como um planejamento de ‘temas, materiais e objetivos’, minhas anotações estiveram voltadas para o registro de minhas impressões sobre os gestos, as posturas das crianças, as formas que foram configuradas, a energia do grupo, a recepção das crianças às minhas propostas, a dinâmica de suas relações, elementos de seus temperamentos e, com especial atenção, registrei a fala das crianças enquanto modelavam o barro.

Tomando a experiência vivida na oficina de cerâmica para crianças como campo de pesquisa da dissertação, busquei subsídios procedimentais na proposta da investigação etnográfica, contida na metodologia de pesquisa antropológica. Acreditando que há uma compreensão possível do que está insinuado nas práticas dos indivíduos pesquisados, a pesquisa antropológica se afirma como uma ciência interpretativa. Para construir uma *leitura*, o antropólogo anota os acontecimentos significativos; não quaisquer

acontecimentos, mas os acontecimentos que carregam um significado dentro de conjecturas cultivadas pelo pesquisador. Conjecturas que funcionam como catalisadores de entendimento, no reconhecimento de contextos que sinalizam um caminho compreensivo e que comportam um significado. São indícios de uma compreensão aspirada. Por isso, a escrita no diário de campo, mais do que descrever, enuncia; revela o conteúdo da busca compreensiva.

Geertz(2003) assiná-la três importantes características da pesquisa em antropologia: ela é *interpretativa*, ela é *circunstancial* (encontrando sua profundidade na especificidade revelada do pesquisador e do contexto em observação) e, portanto, ela é *altamente participante*.

Em minha postura na oficina de cerâmica cultivei a presença de um duplo papel: arte-educadora e pesquisadora. Esta conjuntura, também, aproxima este trabalho ao caráter de uma ‘pesquisa-ação’.(Severino, 2001).

No segundo ano da experiência, atendendo a demanda das crianças, os “*momentos minhas propostas*” foram se restringindo para dar maior espaço ao desenvolvimento dos trabalhos pessoais. Passei a organizar meus arquivos fotográficos, não mais por episódios ou propostas de trabalho. Mas ‘por alunos’. E, foi diante destes registros, que vislumbrei um sentido nos caminhos construtivos singulares.

5 . Percursos criativos

Na simplicidade dos gestos impressos, nas formas modeladas pelas crianças, da oficina de cerâmica que conduzi e pesquisei ao longo de dois anos (2006/07), em encontros semanais de duas horas de duração reconheci, no conjunto dos trabalhos criados por uma mesma criança, marcas de suas individualidades.



Quanto mais o tempo transcorreu, mais nítido, significativo e coerente se anunciou, aos meus olhos, o sentido existencial guardado na essência daquelas formas criadas pelas crianças. Com efeito, ao entrar na intimidade de suas mobilizações, pude recolher pistas que sugeriam uma atuação marcante de características individuais, específicas de cada criança, nas suas

produções. Em outras palavras, vislumbrei a existência de um “*fio condutor*” , que conectava os desdobramentos das produções de uma mesma criança às singularidades de sua personalidade.

Ao observar os registros em meu diário (relatos e imagens fotográficas) dos episódios do cotidiano, dos encontros e das peças que as crianças produziam, fui percebendo rastros, falas, condutas, relações e formas modeladas no barro que, com o passar do tempo, permitiram-me vislumbrar suas coerências internas. Tais coerências, à luz das concepções de Salles (2004), foram compreendidas como percursos criativos: trajetórias que percorrem uma busca expressiva; gestos e formas criadas, que, ao longo de um tempo, reafirmam o significado de uma temática; um conjunto de criações que compõem um todo integrado, coerente e associado a uma personalidade; caminhos expressivos significativos em torno de uma tendência, de uma necessidade ou de uma questão.



Reunidas como a produção de uma mesma criança, modeladas a partir de motivações espontâneas - não dirigidas por uma proposição de um adulto educador - estas produções não me pareciam arbitrárias. Nem em suas temáticas, nem em suas qualidades construtivas.

“*Estilo quer dizer autenticidade*” (Ostrower, 1995:252). As coerências que observei no conjunto de produções de uma mesma criança, embora ainda não possam ser caracterizadas como *estilos*, demonstram a atuação de uma personalidade: uma autoria. Entre os meus objetivos como arte-educadora, sempre estive o de respeitar a autenticidade expressiva de cada criança.

Possibilitando uma atmosfera de liberdade de criação nas oficinas de arte cerâmica, o tempo da construção, a quantidade de barro solicitada, a energia dos gestos e as temáticas que se propuseram representar, variaram muito de uma criança para a outra. O que pude constatar de comum a todas elas, é o fato de que, ao longo de um tempo prolongado, percebe-se o desenvolvimento de um **percurso criativo**, onde observa-se uma busca temática e expressiva, às vezes até filosófica, sendo percorrida.

Nas formas modeladas pelas crianças observadas, fundiram-se os traços de seus temperamentos, seus humores e disposições, as forças dos gestos de suas condutas, suas habilidades e competências motoras. Tudo isto articulado às temáticas emergentes de seus cotidianos, à vibração de suas emoções, aspirações, frustrações, angústias e alegrias somadas às fantasias e mitos do imaginário infantil. Os trabalhos resultantes deste processo estão atados às suas subjetividades, neste momento de suas vidas.

De todo modo, o processo de criação, ao se desdobrar em percurso criativo, acaba por constituir um todo integrado em um contexto de vida. Vislumbrar estes percursos permitiu-me reconhecer o crescimento, a maturação, a conscientização de crianças rumo à autenticidade, favorecida pela atividade expressiva. Mas também pude reconhecer conflitos, complexos, bloqueios, insatisfações e dificuldades pessoais que se materializaram nas formas criadas. Na maior parte das vezes, sem que os seus agentes tenham se dado conta delas. Como *“caminhos coerentes de criação”*, os percursos criativos, revelam uma *“fidelidade a uma personalidade”* em desenvolvimento (Salles, 2005). As coerências observadas estão longe de significar linearidades logicamente encadeadas. Mas manifestam uma busca, uma tendência temática, ou um direcionamento de interesses e necessidades.

As crianças com as quais trabalhei na Oficina de Cerâmica puderam deixar a marca de suas individualidades nos trabalhos produzidos, porque as condições nas quais conduzi os encontros possibilitaram a expressão espontânea de suas temáticas, contemplando a escala de seus desejos. Para isto, elas tiveram um tempo dilatado e adequado aos seus ritmos individuais e livre-arbítrio de organização espacial. Espaço, tempo e liberdade são os condicionantes do trabalho pedagógico.

Para Anna Marie Holm, as crianças precisam *“estar em um espaço desafiador”*, ter a *“disponibilidade para o corpo se movimentar livremente”*, *“a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala”*, de *“escolha de materiais”*, de *“oportunidades de experimentar”*, de *“controle do tempo”*, de *“conversa”* e *“ter a liberdade de ser ela mesma”* (Holm,2004).

As formas modeladas por cada uma destas crianças, separadas nas suas individualidades e observadas em um período de tempo extenso, demonstraram a presença de motivações individuais profundas. Diante destes

caminhos expressivos, fui encorajada a afirmar a presença de percursos de criação desde a primeira infância.

A noção de percurso criativo talvez possa insinuar, erroneamente, a presença de um projeto consciente, antecipado e linear de elaboração. No entanto, diferentes análises de processos criativos, como de Fayga Ostrower (1987; 1995; 1998) e de Cecília Almeida Salles (2004) nos revelam uma trajetória mais complexa, multidimensional e muitas vezes inconsciente. Para estas pesquisadoras, as obras de arte, que consagramos nos museus e exposições, resultam de longos processos nos quais se alternam acertos e recusas, mistérios e incertezas, conflitos e buscas, onde “*a criação artística surge na confluência de tendências e acasos*” (Ostrower, 1995:13).

Portanto, a noção de percurso criativo, se propõe como uma trajetória menos previsível, pois “se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma predeterminação, não haveria espaço para desenvolvimento, crescimento e vida; a criação seria um processo puramente mecânico, sem aventura.” (Salles, 2004:40) .“*Puramente mecânico*” e “*sem aventura*” é o que caracterizam a maioria dos trabalhos de artes quando a proposta do educador predetermina todo o processo de criação. Transformando o saber da “*experiência*” em “*experimento*” de procedimentos técnicos (Larrosa,2004) . Se os projetos dos artistas se iniciam, e se mobilizam por indeterminações ou, pelo menos, por propósitos vagos, o fazer criativo em uma linguagem expressiva da arte convida-nos à aventura de correr alguns riscos e de descobertas. O percurso criativo se compõe do conjunto de trabalhos que documentam este processo de investigação, experimentação, expressão e maturação, vividos com muitas frustrações, medos, angústias e também conquistas (Salles,2004).

Mas, é apenas após viver, percorrer uma trajetória de criações, que nos é possível vislumbrar a coerência do processo criativo. Tornando-se claro para o próprio autor, as indagações que buscou responder. Só então, as formas criadas integram sujeito e criação numa teia de redes estruturantes recíprocas (Salles, 2005).

O conjunto dos trabalhos de um percurso deixa transparecer um nexos condutor e revela as motivações que levaram a transformação de um trabalho em outro. O diálogo do movimento criador destes trabalhos com a totalidade de

uma personalidade em desenvolvimento, constitui o papel essencial da experiência criativa, por esta razão é tão importante para a Educação.

Como os artistas, as crianças também são atraídas pelo fazer criativo seguindo propósitos vagos, atendendo a necessidades existenciais muitas vezes misteriosas, inconscientes. A partir de intenções inicialmente indefinidas, a relação que se estabelece com a matéria vai organizando a experiência em função de uma tendência, uma direção.

O conjunto dos trabalhos de uma mesma criança inquietou meus saberes e minhas competências de entendimento. Neles percebi fios condutores de sentido. Vislumbrei essencialidades e coerências internas. Mas, confirmando a sabedoria das proposições de Fayga Ostrower, as formas falam à minha consciência, em uma linguagem não verbal e, traduzi-las, interpretá-las me pareceu uma tarefa *“intangível”*. Como já nos anunciou a artista-pensadora: *“a forma nunca é conceito”* (Ostrower, 1987: 69) .

Diante dos percursos assistidos, só posso reafirmar a força do impacto, quando minha percepção-intuição os reconheceu, estremecendo meus saberes diante do visto, ouvido, tocado e vivido.

Guardadas as especificidades dos níveis de qualidade expressiva das peças modeladas, pelas crianças no ateliê de cerâmica - em relação a um padrão adulto, nos tratamentos estruturais e de acabamento - o conjunto de processos criativos, nos quais se empenharam, confirmaram a atuação de um processo de elaboração de um potencial criativo. Diante do impacto de identificar o desdobramento de percursos criativos na infância, considero pertinente, ainda, questionar: como pudemos ignorá-los por tanto tempo? Como poderíamos adotar este reconhecimento, de talentos e de áreas de sensibilidade, como parâmetro pedagógico? Por que mantê-los submersos nas geleiras conteudistas de nossas propostas curriculares? É certo que sobreviverão como *“desenhos de resistência”* (Holm,2004). Mas, a partir da experiência vivida me arrisco a vislumbrar que dimensão *“de vibração de vida”*, a educação poderia alcançar ao acolhe-los, afinal, como diz Saramago, *“só com esse saber invisível dos dedos se poderá alguma vez pintar a infinita tela dos sonhos”*.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GULLAR, Ferreira. **Relâmpagos: dizer o ver**. São Paulo: Cosac&naify, 2003.

HOLM, Anna Marie. "A energia criativa natural", In Rev. **Pro-posições/** Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Faculdade de Educação, v. 15, n.43. jan/abr 2004, p. 83-96.

_____. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

_____. **Baby art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KANDINSKY, Vasily. **De lo espiritual em el arte**, Barcelona: Barral e Labor, 1981.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**, belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2004a .

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Anagrama, 1995.

_____. **Ética para náufragos**. 2ª ed. Barcelona: Compactos & Anagrama, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Acasos e criação artística**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. **A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. "A construção do olhar". In: NOVAES, Adauto..(et al) **O Olhar**, 10ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2ª ed. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2004.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Pintura e a compreensão de imagens

Pintura y la comprensión de imágenes

ROCHA, S. M.

Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Resumo

No Projeto de Ensino Pintura: processos, procedimentos, percursos, realizado no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, uma pintura foi executada coletivamente pelos alunos, concomitantemente com a produção de uma animação gráfica elaborada a partir de fotografias do processo, com o propósito de auxiliar na análise da construção da imagem. As atividades realizadas, assim como a sua discussão, fizeram parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Visuais da autora, durante o primeiro semestre de 2008. Neste artigo relata-se a investigação empreendida junto aos alunos no âmbito da pintura e da análise de obras visuais, trazendo, por fim, a discussão de como eles lidam com a compreensão e criação de imagens – ressaltando a abordagem utilizada para a interpretação de obras visuais.

Resumen

En el Proyecto de Enseñanza de Pintura: procesos, procedimientos, percursos, realizado en el “Colégio Técnico” de la “Universidade Federal de Minas Gerais”, una pintura fue ejecutada por un grupo de alumnos, al mismo tiempo que la producción de una animación gráfica, elaborada a partir de fotografías del proceso, con el objetivo de auxiliar a los estudiantes en el análisis de la construcción de la imagen. Los ejercicios realizados, así como este debate, hicieron parte del Trabajo de Conclusión de Curso en el Profesorado en Artes Visuales de la autora, en el primer semestre de 2008. En este artículo se relata la investigación hecha junto a los alumnos en el ámbito de la pintura y del análisis de obras visuales, y trae, al fin, una discusión sobre como los alumnos lidian con la comprensión y creación de imágenes - destacando el enfoque utilizado para la interpretación de obras visuales.

Palavras-chave

Ensino de arte, pintura, tecnologias contemporâneas, análise de obras de arte.

Palabras Clave

Enseñanza de arte, pintura, tecnologías contemporâneas, análisis de obras de arte

Oficina de Pintura: processos, procedimentos, percursos

O Projeto de Ensino *Pintura: processos, procedimentos, percursos*, foi realizado no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG) em 2008, teve por objetivo que os alunos, através da experimentação plástica em pintura e da análise de seu processo de criação/construção, fossem capazes de compreender melhor a prática artística, expandindo seus conhecimentos em Artes Visuais. Participaram desse projeto cinco alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio.

O Projeto de Ensino foi dividido em três momentos: o primeiro, de introdução à pintura e análise de vídeos de animação que compunham o material didático; o segundo, de produção de uma pintura coletiva de grande formato, registro desse processo utilizando a fotografia digital e produção de vídeos de animação; o terceiro, com a análise do processo (utilizando o vídeo produzido) e avaliação. Assim foram abordados os três eixos do Ensino de Arte de forma indissociada, sendo eles *fazer, fruir e contextualizar*.¹

As primeiras aulas incluíram a fruição e contextualização de pinturas de diferentes períodos, criação de estudos utilizando colagem e desenho, e análise de animações mostrando o processo de elaboração de pinturas por diferentes artistas². As animações foram inspiradas no filme “O Mistério de Picasso”³, e são parte de um material didático elaborado pela autora para o Ensino de Pintura. Esse material aborda o processo de criação na arte como soma de procedimentos e experimentações, incluindo as características do material utilizado e as descobertas do acaso. Entende-se que, para isso, o aluno deve adentrar no mundo da criação artística, de preferência de forma ativa: *experimentar para experienciar*. É aí que reside a importância da atividade prática, que deverá ser uma prática reflexiva e não só uma abordagem técnica.

¹ Ana Mae Barbosa in: *Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/ARTE, 1998, p. 30-51.

² Animações gráficas geradas a partir de uma série de fotogramas, mostrando o processo de construção da pintura de diferentes autores, incluindo os percalços e as mudanças ocorridas no percurso. Uma descrição detalhada das atividades da oficina pode ser encontrada na Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso pela autora. ROCHA, S. M. ; PIMENTEL, L. G. . *Pintura: processos, procedimentos, percursos*. Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

³ *O Mistério de Picasso* (Le Mystère Picasso), França, 1956, Direção Henry-Georges Clouzot, 75min.

Como registro de parte das atividades ocorridas na oficina, a seguir é apresentado a animação gráfica produzida a partir da pintura realizada pelos alunos:



Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4wBX6iQ1vVw>

Analisando imagens

No decorrer das atividades da oficina, notei que os alunos apresentaram grandes limitações para discutir, analisar ou *falar sobre* obras de arte, no caso apresentadas como reproduções de pinturas. Foram comuns opiniões preconceituosas já consolidadas pela mídia ou pela fala popular. O valor monetário das obras muitas vezes é tido como uma avaliação da importância ou relevância da obra para a história ou crítica de arte, numa confusão de *valores* mercadológicos e estéticos. No geral, faltava repertório visual e entendimento do que seriam obras de arte e o trabalho do artista.

A análise de obras apresentadas na oficina, através de reproduções de pinturas, foi uma importante etapa do aprendizado, pois possibilitou a contextualização da produção em pintura ao longo da História. Essas reproduções contribuíram também como referência imagética na discussão dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Para compreender melhor a relação dos alunos com a pintura, parti para uma etapa de identificação da maneira como os alunos analisam obras de arte e os problemas dessa análise. Para tanto, selecionei seis cartões-postais estampados com pinturas de artistas e períodos variados.



Giuseppe Arcimboldo. O verão. 1573. Óleo sobre tela, 76 x 63,5 cm.

Domenico Ghirlandajo. Retrato de um velho e um menino. Óleo sobre tela, 62 x 46 cm.

Ingres. A banhista Valpinçon. 1808. Óleo sobre tela, 146 x 97 cm.

Lucian Freud. Em pé junto aos retalhos. 1988-9. Óleo sobre tela, 168,9 x 138,4 cm.

Henri Matisse. Os peixes vermelhos. 1912. Óleo sobre tela, 140 x 98 cm.

Daniel Richter. Warum ich kein Konservativer Bin. 2000.

Em um local reservado da sala, os alunos foram entrevistados individualmente, observando os cartões. Foi requisitado ao aluno que escolhesse um cartão, sendo os outros descartados. Foram colocadas oralmente as questões “por que você escolheu essa figura?” e “faça uma análise, descreva tudo o que você pode observar/perceber dessa imagem” e registradas as respostas.

Em outro momento, a atividade foi repetida utilizando como referência os mesmos cartões postais, pedindo que os alunos selecionassem um cartão diferente do utilizado anteriormente. Dessa vez a questão foi modificada para “faça uma análise, descreva tudo o que você pode perceber dessa imagem *ou a partir dela*”, tentando ampliar o conceito de *análise* dos alunos, e as respostas foram registradas por escrito.

Observando a fala dos alunos entrevistados, procurei dividir suas respostas em categorias, classificando o tipo de entendimento que tinham da obra de arte. Os resultados são apresentados na Tabela 1 (em anexo).

Alguns alunos conseguem relacionar a imagem apresentada ao trabalho do artista, podendo destacar seus aspectos composicionais, inclusive se o desenho é fiel à realidade ou não, enquanto outros surpreendentemente se referem aos elementos representados como se estivessem vendo os próprios objetos diante de si, sem diferenciar o signo do seu referente – o que pode ser uma confusão apenas verbal, mas é preocupante, pois indica a falta de formação dos alunos para se relacionarem com o mundo imagético.

Todos os alunos atribuíram emoções a elementos das pinturas, de duas maneiras distintas: dizendo que a obra o faz sentir de determinada forma, ou que uma cor ou tema “é” alegre ou triste, como se esses sentimentos estivessem intrinsecamente ligados ao elemento da pintura. Assim, para esses alunos, a idéia de *expressão* está mais ligada à *expressão de sentimentos* do que à *expressão de experiências estéticas*.

O entendimento estético de indivíduos frente a obras de arte foi estudado por diversos autores. Michael J. Parsons dividiu as etapas do desenvolvimento cognitivo para a compreensão da arte em estágios, sugerindo que o padrão de idéias de um estágio recapitularia a história da filosofia da arte. “*O ideal mimético da beleza, que foi desenvolvido cedo na história da filosofia estética, provavelmente estaria disponível para o indivíduo no estágio anterior às teorias formalistas, que surgiram na era moderna.*”⁴. Observando as respostas dos alunos, não atribuo um aspecto evolutivo às suas idéias, mas é possível identificar que alguns levam a tarefa a níveis mais sofisticados de relação entre obra e gosto, contexto ou fazer artístico. O ideal seria que o aluno pudesse analisar a obra usando todos os critérios apresentados (consciente de que critérios como o gosto são subjetivos e individuais) podendo, enfim, ampliar a sua percepção inicial da obra.

No estudo de Judith Koroscik sobre erros e equívocos cometidos por estudantes no estudo das Artes Visuais, a pesquisadora aponta que essas deficiências podem ser causadas por problemas no conhecimento prévio do estudante, por estratégias de busca do conhecimento fracas ou inadequadas, ou em função da falta de disposição para a aprendizagem⁵. Considerando que os participantes da oficina foram voluntários e não tinham qualquer indisposição para a aprendizagem, suas deficiências podem ser relacionadas com as duas primeiras suposições (Tabela 2).

No grupo analisado, todos os tipos de problemas com o conhecimento prévio foram observados. Todavia, as falhas na análise parecem estar relacionadas à

⁴ EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002. p 28.

⁵ EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002. p 80.

padrões desorientados de busca, onde os alunos não sabem por onde começar a olhar a imagem e analisá-la. Isso se deve a um fato simples: esse exercício provavelmente nunca foi abordado antes com os alunos nas aulas de Arte. No meio popular é comum a crença de que as obras de arte são feitas para serem admiradas e gostadas, mas não *compreendidas* ou *experienciadas* esteticamente. Esses alunos desconhecem o conceito de *análise*.

A importância da interpretação da obra de arte, de forma a construir significados em Artes Visuais é comentada por Parsons (1998). É preciso mais do que construir habilidades perceptivas para lidar com os elementos da obra visual, é preciso contextualizar e interpretar a obra para fazer sentido delas.⁶ Essas interpretações tem um caráter múltiplo, pois existem diferentes formas de entender uma obra de arte, existindo portanto interpretações relevantes distintas, porém não excludentes. Compreender algo de maneira crítica, percebendo múltiplos pontos de vista que pertencem a contextos diferentes, é uma reflexão necessária ao indivíduo contemporâneo, devendo fazer parte de uma educação multicultural.

Em seu texto sobre a “leitura” de obras de arte, Cristina Rizzi (2000) traz a proposta de crítica artística *Image Watching*, elaborada por Robert William Ott, dividida em etapas de sensibilização, descrição, análise, interpretação, fundamentação e revelação.⁷ Abordando a análise de obra como momento de experiência e crítica - e não como *leitura* de imagens -, as etapas de Ott respondem a todas as necessidades de análise, podendo ser articuladas, reordenadas e flexibilizadas de acordo com as necessidades práticas encontradas no exercício. A abordagem *Image Watching* é coerente com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, contemplando em suas etapas os momentos de Fruição, Contextualização e Criação da obra de arte.

⁶ PARSONS, Michael J. Mudando direções na arte-educação contemporânea. A Compreensão e o Prazer da Arte. 5o. Encontro, São Paulo, SESC – Vila Mariana, 1998. Disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm Acesso em 25/07/2009.

⁷ RIZZI, Cristina. *Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching*. 2000. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15 Acesso em 25/07/2009.

Considerações Finais

Nas pesquisas contemporâneas sobre Ensino de Arte, fica clara a importância da interpretação da obra de arte, de forma a construir sentidos, ponderando entre a imagem visual e sua fruição e contextualização. Assim, a tarefa de *análise* da obra de artes visuais existe em um limiar de estudo verbal e imagético, onde “a linguagem não substitui o pensamento em imagem, é apenas uma forma de comunicá-la”⁸. Portanto, nesse estudo adota-se a questão da *análise* não como *leitura* da obra visual, mas como forma de interpretação dessa imagem - entendendo-se que, a Arte, como campo específico do conhecimento, deve procurar suas próprias abordagens para lidar com as especificidades da sua produção e construção de sentidos. Destaca-se ainda que a interpretação não é uma questão de pura subjetividade, mas de fundamentação crítica e contextualização, possível no entendimento dos movimentos individuais e coletivos próprios da atividade artística.

Na oficina realizada, a experiência do *fazer artístico* provocou uma nova abordagem do conteúdo por parte dos alunos que, ao se posicionarem no lugar do artista e conhecerem o processo de construção do objeto artístico, ampliaram não só a percepção, mas também a interpretação de obras visuais. O próximo passo seria refinar a análise de obras visuais, para um entendimento mais completo da arte e seus contextos – considerando que nunca é possível se apoderar do *sentido* total da obra, sempre aberta a novas fruições e interpretações.

⁸ PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa; GOUTHIER, Juliana (org). *Curso de especialização em ensino de artes visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. p 18.

PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ATUAM OS PEQUENINOS?

Elaine Cristina Rodrigues de Souza, mestanda,
UNIRO Universidade do rio de Janeiro/Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte da dissertação de mestrado TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE O ENSINO DO TEATRO E O LETRAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2008 numa escola pública no município de Nova Iguaçu/RJ. A metodologia utilizada foi a pesquisação onde sequências didáticas eram experimentadas e analisadas através da fundamentação teórica. Nesse processo foram utilizados jogos vinculados ao uso social da leitura e da escrita para apropriação desse conhecimento pela criança no início de sua escolarização enriquecendo, dessa forma, seu processo de letramento, de autoconhecimento e de leitura de mundo.

Este trabajo presenta un truncamiento del dissertação del mestrado: TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE IA EDUCACIÓN TEATRAL Y EI LETRAMENTO DEL NIÑO EN IA EDUCACIÓN INFANTIL: MANERAS POSIBLES. La investigación se realizó durante el año escolar de 2008 a una escuela pública en la ciudad de Nova Iguaçu/RJ. La metodología usada fue la pesquisação donde sequências didáticas fueron probadas y analizadas a través de la base teórica. En este proceso se utilizaron los juegos vinculados a uso social de la lectura y la escritura para la apropiación de esos conocimientos por el niño al principio de su escolarización así enriquecían su proceso del letramento, conocimiento de sí mismo y la lectura del mundo.

Palavras-chave: Criança Teatro Educação Letramento

PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA NA SALA DE AULA: A LINGUAGEM DO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTE

PRODUCCIÓN CINEMATOGRAFICA EN LA CLASE: LA LENGUAJE DEL AUDIOVISUAL EN EL ENSEÑANZA DE ARTE

FARIA, N.V.F.

Universidade Federal de Juiz de Fora
Colégio de Aplicação João XXI Brasil

Resumo:

O cinema surgiu nos fins do século XIX e com duas décadas estabeleceu um cardápio de códigos próprios que conferiu a ele o status de linguagem artística. Desde o nascimento do cinema, a escola vem discutindo sua utilização em inúmeras possibilidades. O projeto “Curta o 9º ano” propõe a criação e produção de filmes em curta metragem nas aulas de Arte desde a concepção da idéia inicial, sua produção e exibição para a comunidade escolar. Com esse projeto, questões sócio-culturais e da realidade dos alunos são trazidas para dentro da escola. O exercício do olhar e da reflexão, a pesquisa e o debate necessários na produção audiovisual resultam formas de ação sobre a própria realidade, desenvolvem a capacidade crítica e encurtam distâncias entre ensino e novas tecnologias.

Resumen:

El cine surgió a fines del siglo XIX y con dos décadas formó un conjunto de códigos propios que confirió al cine el status del lenguaje artístico. Desde el nacimiento del cine, la escuela ven discutiendo su utilización como recurso pedagógico. El proyecto “Curta o 9º ano” propone la creación y la producción de películas en corta metraje con alumnos en las clases de Arte desde la concepción de la idea, su producción, hasta su exhibición para la comunidad de la escuela. Con ese proyecto, cuestiones sociales, culturales y de la realidad del alumno son transportadas para la escuela. El ejercicio del mirar y de la reflexión, la pesquisa y el debate necesarios a la producción audiovisual resultan maneras de acción sobre la propia realidad, desarrollan la capacidad crítica y encortan las distancias entre enseñanza y nuevas tecnologías.

Palavras-chave: cinema, audiovisual, arte, educação

O desejo de representar graficamente o movimento que sempre causou fascínio e acompanhou a humanidade em todas as épocas e lugares, já se fazia presente nas pinturas rupestres em Altamira, na Espanha, há mais de 12 mil anos.

Depois do teatro de sombras, de incontáveis manifestações artísticas, entre elas a fotografia, surge, em 1895, pelas mãos dos Irmãos Louis e Auguste Lumière, uma nova e avassaladora possibilidade de domínio da imagem em movimento, chamada originalmente de cinematógrafo.

Já nos primeiros anos do cinema, pesquisas e experimentações com as possibilidades que o meio apresentava foram emergindo. Como resultado de algumas dessas investidas, realizadas principalmente por George Méliès, Edwin Porter e David Griffith, o cinema libertou-se das amarras realistas, introduziu as narrativas atemporais, produziu um conjunto de códigos próprios e elevou-se à categoria de Arte.

No final da década de 1910 estes códigos já estavam sistematizados numa publicação de David Griffith e configuraram as bases da linguagem cinematográfica presente até os dias de hoje.

Dois vertentes, portanto, marcaram os anos iniciais do cinema (ainda no século XIX): o cinema documental - com o registro de cenas do cotidiano e de famílias influentes, fatos históricos, exposições esportivas e eventos artístico-culturais - e o cinema ficcional - com narrativas construídas cenicamente preestabelecidas por um roteiro.

O cinema dava seus primeiros passos, expandia-se pelo mundo e encantava platéias e já iniciavam, também, as discussões sobre sua utilização no meio educacional.

No início do século XX, no Brasil, o cinema já era visto como recurso eficaz na Educação, mas a dificuldade de acesso aos equipamentos não permitia seu uso nas escolas. Em 1929, é que os filmes educativos chegam às escolas primárias do Rio de Janeiro e em 1936, surge o INCE, Instituto Nacional de Cinema Educativo, uma iniciativa do governo federal, com objetivo de produzir e difundir filmes educativos na linha do cinema documental e possibilitar sua exibição nas escolas.

O investimento do governo nesse projeto seguiu até os anos 70, quando o surgimento e crescimento da TV no Brasil causaram uma drástica redução na produção de filmes educativos e fecharam os órgãos governamentais. A partir daí, a produção de filmes educativos passou a ser responsabilidade das TVs e, devido às mudanças sociais e mercadológicas até o final do século XX, teve uma vigorosa redução.

Nesta época, a indústria cinematográfica do entretenimento já havia se estabelecido em várias partes do mundo e as discussões sobre a utilização do audiovisual na escola se ampliava. O uso desta cinematografia - o cinema ficcional - crescia e com a popularização do vídeo cassete e, posteriormente, do DVD, disseminou-se o uso de filmes e assim, proliferaram-se os projetos de cinema na escola.

No início, a maioria deles relacionava-se com a exibição de filmes com temáticas diversas, escolhidas pelo professor, seguido de debates e reflexões sobre o conteúdo e, geralmente, aplicado a outras disciplinas. Os projetos de análise fílmica são largamente utilizados nos contextos escolares como ferramenta didática e recurso adicional para acessar informações e conhecimentos de toda índole.

Mesmo ciente da valorosa contribuição que os projetos de análise fílmica trazem para a escola, a proposta aqui apresentada não tem a intenção de discuti-los, mas relatar outra vertente na utilização do audiovisual pautada pela produção de curtas metragens em aulas de Artes, sendo também objeto de pesquisa de mestrado, em andamento.

Diferente de outras propostas de utilização do cinema na escola, a produção de filmes em sala de aula extrapola a idéia do produto audiovisual como ferramenta de utilização pedagógica que serve para certos conteúdos ou como ilustração para algumas disciplinas.

A apropriação da linguagem cinematográfica essencial na criação e produção de filmes remete o alunado ao conjunto de códigos próprios para criar narrativas através do cinema permitindo que reflitam e se expressem artisticamente.

De maneira geral, o que se tem buscado no ensino de arte atual é refinar os sentidos, alargando a imaginação e aprimorando a capacidade cognitiva. Em acordo com Barbosa (2005, p.100) através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitir analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Com a criação e a produção de filmes em salas de aula, além da alfabetização audiovisual, os alunos passam por um processo que vai exigir

crítica, debates, pesquisas, tomar decisões, direcionar o olhar para uma questão/tema pinçada em suas próprias realidades, dominar os princípios básicos de captura e edição de imagens, sistematizar o pensamento na criação de argumentos e roteiros de ação, enfim, um arsenal de atividades que podem ser exploradas através da linguagem cinematográfica.

E ainda, conforme o PCN de Arte (2005, p.), "estudar e aprender artes audiovisuais constitui um novo parâmetro de inserção cultural", pois a relação das pessoas com a imagem em movimento é bastante significativa e consolidada no cotidiano, podendo ser aproveitada nas aulas de arte.

A contextualização é parte das preocupações existentes em todo o processo de produção audiovisual em sala de aula, pois visa estabelecer uma conexão da escola com a sociedade contemporânea ao mesmo tempo em que busca diminuir as distâncias entre o ensino e as novas tecnologias.

O projeto de produção de filmes em sala de aula intitulado "Curta o 9º ano" foi concebido no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2000, sendo realizado inicialmente em vídeo.

Desde 2006, usando a tecnologia digital, o projeto foi ampliado e apresenta todas as etapas da realização de filmes (exceto a fase de captação de recursos).

O projeto "Curta o 9º ano", com alunos e alunas dos 9º anos do ensino fundamental, nas aulas de Artes, consiste em percorrer as etapas de produção e criação de filmes em curta metragem, da concepção da idéia à exibição do filme para a comunidade escolar.

Este percurso visa o entendimento da concepção de arte bem como sua prática contemporânea, onde a reflexão e a "re-significação" sejam ponto de partida para a construção crítica do conhecimento.

A utilização dos códigos do cinema e de alguns recursos (equipamentos, softwares, etc.) para a realização de filmes em curta metragem pelos alunos e alunas possibilita o acesso e a alfabetização dentro da linguagem audiovisual, o exercício do olhar, assim como a aproximação e experimentação de algumas tecnologias disponíveis.

O projeto "Curta o 9º ano" desdobra-se em quatro frentes distintas e complementares que acontecem concomitantemente, com alternância de atividades entre cada uma delas.

Uma consiste numa abordagem teórica com informações sobre a história do cinema, diretores, atores, atrizes, grandes produções e os códigos da linguagem audiovisual. A segunda trata-se de uma abordagem técnica com estudos sobre recursos que os equipamentos e softwares oferecem. Uma terceira, de análise crítica quando o alunado assiste a filmes em curta metragem de produções nacionais e discute cada um destes produtos no tocante à temática, a concepção, aos recursos aplicados, à linguagem utilizada, entre outros elementos. E a etapa prática onde alunos e alunas percorrem o processo de realização dos filmes desde a concepção até a sua apresentação pública. Essa etapa, mesmo contínua, é subdividida didaticamente, nessa proposta, em seis etapas assim nomeadas: Argumento, Roteiro, Decupagem, Filmagem, Edição e Exibição.

O processo de criação e produção de filmes é iniciado com a definição do **argumento** quando os alunos, divididos em grupos, escolhem a temática e, em linhas gerais, como será desenvolvida a narrativa. A temática é estabelecida a partir de uma relação de assuntos listados pelo próprio grupo e o sumário da história é determinado basicamente pela apresentação dos personagens e suas intenções na trama.

A segunda etapa é a confecção do **roteiro** com a descrição das cenas, dos diálogos e demais elementos necessários para o detalhamento da narrativa. Esta fase é de extrema importância para o resultado final pois só assim toda a trama é estabelecida e compartilhada integralmente por todos, ou seja, cada detalhe torna-se familiar a cada membro do grupo.

Neste estágio é necessário que se faça a “tradução” do roteiro para a linguagem cinematográfica onde o foco é a imagem e o som e, portanto, reescreve-se o roteiro inserindo aspectos como iluminação, tipos de plano, tomadas de cena, enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera, fundo musical ou efeitos sonoros, etc. A esta etapa dá-se o nome de **decupagem**.

Precedendo a **filmagem** propriamente dita é necessário ensaiar e, paralelamente, acontece a “produção de arte”, responsável por providenciar tudo o que foi determinado na fase de decupagem como: adereços, figurinos e elementos do cenário e todo o necessário para a que a filmagem aconteça dentro do planejado.

A finalização do filme acontece com a **edição** no computador, onde as cenas são dispostas na ordem prevista no roteiro, são introduzidos os efeitos sonoros e/ou a trilha sonora, realizadas as melhorias na imagem e a inserção de efeitos, transições de imagens e créditos.

A etapa final inclui a **exibição** e o debate sobre os trabalhos de cada grupo. Pode, ainda, incluir outras atividades que envolvam outros segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, pais e familiares)

O legado freiriano fundamenta as ações acima propostas e isso é evidenciado quando afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996: 47).

A partir dessa concepção, a produção fílmica na escola, além das questões de comunicação e informação já apontadas, pode ser um elemento formador-problematizador sobre a realidade vivenciada pelo aluno. O educando, segundo Freire (2005: 47), torna-se realmente educando na medida em que vai conhecendo os conteúdos e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

No campo da Arte e Educação, a teórica e investigadora Ana Mae Barbosa (2005: 111) afirma que "com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente".

A autora deixa patente a necessidade de se desenvolverem projetos de pesquisa que visem práticas docentes voltadas ao uso dos audiovisuais em sala de aula, retirando o caráter apenas operacional e instrumental das tecnologias, restituindo-lhe o valor educativo, potencializando as relações entre tecnologia e processos de conhecimento e criação.

No que diz respeito ao binômio Cinema e Educação, é escassa a bibliografia sobre o assunto. Boa parte dos autores encontrados discute o uso do cinema na escola a partir da análise fílmica, mas o pesquisador e coordenador do laboratório de estudos audiovisuais da Unicamp, Milton José de Almeida (2004, p.8), revela a sua estranheza quando considera que "estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons

das produções do cinema e da televisão (...) e que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a "alfabetização" de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo".

Adotando a concepção defendida por Almeida, construir o saber a partir do audiovisual é uma das possibilidades que a escola pode oferecer aos alunos de reencontrar e reescrever a cultura de seu tempo, contextualizando o ensino que, aliado à estética, ao lazer, a tecnologia, a reflexão, a ideologia, à crítica, a valores sociais mais amplos, configura outros modos de aprender.

Referências:

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.
- AUMONT, Jacques. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/ Educação contemporânea - consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Ministério da Educação, 2005.

**Título: "Sai sai sai ô Piaba": o 'samba de roda' como experiência de dança-
educação.**

**Título: "Sai sai sai ô Piaba": la 'samba de roda' como experiencia de danza-
educación.**

Amoroso, D.M., doutoranda em Artes Cênicas, PPGAC/UFBA.

Resumo:

Esse trabalho trata da experiência e dos desdobramentos resultantes pesquisa de campo realizada no Recôncavo baiano, cuja investigação in loco teve como tema o Samba de Roda de dois grupos, Filhos de Nagô e 'Suerdick', de São Félix e Cachoeira, respectivamente. A observação participante, as entrevistas, os registros áudios-visuais, a convivência e a prática corporal foram métodos aqui utilizados.

No intuito de contribuir para os estudos em arte-educação, parto do princípio de que o ritual festivo do samba de roda possui elementos estéticos espetaculares que são fonte de criação para artistas e educadores. Especificamente, apresento e analiso um 'workshop' desenvolvido especialmente para o Programa 'Erasmus Mundus en Spectacle Vivant' e, onde, a dança brasileira do samba de roda é aplicada como processo arte-educativo.

Resumen:

Este trabajo se ocupa de la experiencia y de la investigación resultante de los unfoldings del campo llevada a través en el Recôncavo bahian, que investigación adentro arriendo tenía como tema la samba de la rueda de dos grupos, "Filhos de Nagô" y "Suerdick", de São Félix y Cachoeira, respectivamente. El comentario del participante, las entrevistas, los audio-aspectos de los registros, el convivência práctico y el corporal habían sido métodos usados aquí.

En la intención de contribuir para los estudios en la arte-educación, parto del principio de eso el ritual festivo de la samba de la rueda tién los elementos estéticos espetaculares que son fuente de la creación para los artistas y educadores. Específicamente, presento y analizo uno "workshop" desarrollado especialmente para el programa "Espectáculo Vivant - Erasmus Mundus" y, donde, la danza brasileña de la 'samba de roda' se aplica como proceso arte-educativo.

Palavras-chave:

Samba de roda; dança; etnocenologia; arte-educação.

Palabras-llave:

'Samba de roda'; danza; etnocenologia; arte-educación.

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC/UFBA/Brasil

Texto completo:

Esse artigo tem o objetivo de apresentar resumidamente aos leitores algumas observações de pesquisa sobre o samba de roda do Recôncavo baiano e de relacionar a vivência/experiência com uma atividade arte-educativa específica realizada durante uma visita à Universidade Livre de Bruxelas onde ministrei uma oficina de samba de roda. Entendo que uma brincadeira como a do "Sai sai sai ô piaba" e outras tantas que as crianças do Recôncavo aprendem desde pequenos e sua dinâmica de roda, de dança e de diversão compõem uma fonte de criação para artistas-dançarinos-atores e para arte-educadores. O corpo em movimento, que canta, que bate palmas, que samba, que se expressa enfim, representa uma liberdade de comunicação educativa, seja pelas regras, pelos comportamentos ou pelo aprendizado musical.

A experiência escolhida para ser relatada nesse trabalho tem como característica distintiva a distância geográfica e cultural existente entre o lócus da pesquisa de campo e o lócus da aplicação da oficina. Uma brincadeira tipicamente baiana aplicada ao corpo europeu, diferenciado secular e culturalmente do corpo baiano e que, no entanto sambou e brincou e ainda, criou a partir do samba de roda.

PEQUENA DESCRIÇÃO DA CENA DO SAMBA DE RODA

A cena do samba de roda pode ser entendida como um micro-ritual que se repete e que faz parte do cotidiano do povo das cidades de Cachoeira e São Félix. Nesse ritual, a preparação dos instrumentos e a passagem do som, representam o aquecimento, a preparação para o início do samba. O samba começa e as pessoas se aglomeram, formam roda, ou rodas, e sambam, um por vez, dois a dois, ou todos ao mesmo tempo. Às vezes todas essas possibilidades acontecem num mesmo lugar, numa festa de proporção grande, como, por exemplo, os festejos de São João, quando os grupos tocam em cima de palcos e as pessoas sambam no chão. Outras vezes, uma única roda se forma, sambadeiras oficiais vestidas com indumentárias específicas sambam uma por vez, correm a roda, desempenham coreografias, dão a umbigada, a pernada ou o sinal chamando outra sambadeira e, assim, se vai até que todas sambem. Depois desse ritual, abre-se a roda ao público e sambam homens, crianças, casais e etc. Outras vezes ainda, num caráter mais informal, como num ensaio de um grupo ou numa comemoração de aniversário, forma-se a roda e samba quem tiver vontade. Um a um, no início do samba, como num ritual de respeito, no qual um por vez se apresenta para o samba, para os tocadores, enfim, para a roda. A partir de determinado momento sambam dois, três, mulher com mulher, homem com homem, homem com mulher, criança com mãe, com pai

e assim por diante.

O samba de roda possui a característica da simplicidade, como explica Sandroni¹ (2006). Ele pode acontecer com toda a instrumentação: viola, violão, cavaquinho, pandeiros, reco-reco, triângulo, prato e faca, timbal, atabaque ou simplesmente com a palma-de-mão. A dança possui um passo entendido como passo-base do samba de roda, o miudinho. O miudinho, como explica Martins S². (2006) também no livro que resultou do Dossiê para o Registro do Samba de Roda "Das Formas de Expressão Patrimônio da Humanidade". Martins explica que o passo do miudinho "é um deslizar dos pés para frente e para trás, sem que os calcanhares percam o contato com o chão. Enquanto executam esse movimento, as mulheres mexem os quadris, com o corpo ereto ou curvado, correm a roda, dão umbigada, fazem manejos e se revelam enquanto corpo vivo".

A roda, como o próprio nome diz, é onde tudo acontece. É na roda que se canta, dança, bate palmas, toca instrumentos. E é na roda que a energia se cria, se multiplica, se espalha. Entendo que a roda não é uma mera forma de organização espacial do samba de roda e estou convencida de que semelhanças existem entre o que acontece na roda de capoeira, no samba de roda e também no candomblé. A roda constrói o lugar daquele ritual, que não é religioso, mas festivo. Não é algo banal entrar numa roda para sambar, não é banal iniciar um jogo numa roda de capoeira como não é banal um xirê. Existem significados, valores subjetivos ali naquele lugar. Isso também é o samba de roda.

Dessa maneira, descrever o samba de roda, a sua coreografia, o seu espaço, a sua música e sua subjetividade não é uma tarefa fácil. Descrever exige experimentar para não cair no preconceito etnocentrista de falar do outro através da própria e única observação. A experiência permite descrever com mais propriedade, o que se viu e o que se fez, o que se trocou, o que se aprendeu. A descrição, neste trabalho não está separada da experimentação, no sentido do deleite da experiência.

A DANÇA: EDUCAÇÃO CORPORAL CULTURALMENTE ENSINADA

A dança do samba é o samba, simplesmente. Não existe dançar o samba, existe sambar, com suas variações, com seus passos, mas sempre sambar. O samba não é uma dança de salão, onde o parceiro tira a dama para dançar: "você dança"? O samba é expressão do corpo, arrisco dizer até que para o corpo nascido e criado nesse ambiente cultural, é uma expressão involuntária do corpo. O samba começa, o corpo se mexe, é assim: "Será que eu vou sambar, ai não sei"... Essa é uma dúvida que não acontece, quem gosta de samba, samba. E, quem não samba... Mas quem não samba? Pode até

não sambar daquele ou desse jeito, mas todos sambam, o francês, o gaúcho, o paulista, o carioca e ninguém samba igual a ninguém. No entanto, existem "convenções de movimentos", os corpos que aprenderam os mesmos trejeitos, que possuem uma musicalidade comum e essa característica é muito presente nessas duas cidades do Recôncavo.

A dança, por necessidade de proximidade e de facilidade, será chamada nesse trabalho de samba, simplesmente. Não posso dizer dançar o samba, seria uma invenção acadêmica desnecessária. O que se faz com o corpo quando se entra na roda é sambar. Sambar nas ruas das cidades de Cachoeira e São Félix é uma responsabilidade grande para qualquer dançarina ou bailarina. O miudinho, passo característico, equivale a uma pirueta, sambar no ritmo durante vários minutos, fazer variações, demonstrando que o corpo está vivo e com "graça" nos olhos. Os movimentos e gestos do corpo todo poderiam não fosse o risco etnocentrista e todos os mal entendidos que esse método causa, ser comparados aos 23 *fouettés* do balé de repertório. No entanto, faz-se com facilidade notável, os pés deslizam pelo chão como se estivesse coberto de sabão, os quadris balançam sempre no vai e vem, e os sorrisos, o prazer, encantam homens, mulheres, crianças da região e também as pessoas que vêm de fora.

NOTAS SOBRE A ATIVIDADE DIDÁTICA: QUANDO O RITUAL SE TRANSFORMA EM PRÁTICA ARTÍSTICO-EDUCATIVA.

Em 2008, na ocasião de um intercâmbio de Doutorado no âmbito do Programa *Erasmus Mundus en Spectacle Vivant*, desenvolvi com alunos ³ das Universidades de Bruxelas e de Paris, assim como com a Associação Macunaima, em *Bordeaux*, uma atividade de 8 horas cujo conteúdo foram as dinâmicas do samba de roda. A prática veio acompanhada de uma conferência sobre a pesquisa de doutorado e de uma dinâmica de apresentação de vídeos registrados durante a imersão no campo. Tomo a liberdade de dividir com os leitores as notas dessa atividade.

Antes, porém, devo ressaltar que não me considero uma sambadeira e, muito menos, um (a) mestre popular. A investigação parte do corpo da dançarina e a criação parte da interpretação e do processo de transmissão do conhecimento adquirido por esse corpo. É aqui o lugar e a importância da metodologia já que a postura do pesquisador, o envolvimento com seu sujeito de pesquisa e sua apetência no que se refere às práticas corporais criam um embasamento para a continuidade da transmissão do apreendido.

Exercícios de Aquecimento

A. Reconhecimento e sensibilização corporal

Em duas filas, uma de frente para a outra, os alunos são convidados a perceber o corpo do outro, o tamanho, os olhos, o rosto, as mãos, os quadris, os pés. Trata-se de um exercício de reconhecimento da alteridade. Em seguida, eles são estimulados a tocar o corpo do colega com o dedo indicador em pequenos toques, o corpo que recebe os estímulos reage em movimentos pequenos.

B. Preparação dos pés

Os alunos começam a andar pelo espaço da sala, andam para frente, para trás, primeiro bem lentamente e depois com um pulso mais rápido. Andam com os pés todo no chão, somente com os calcanhares, somente com as bordas internas e em seguida com as bordas externas. Para terminar caminham variando essas indicações aumentando a agilidade dos movimentos dos pés e ao mesmo tempo aquecendo as articulações do tornozelo e do tarso/metatarso. Ambas importantes para o samba já que o miudinho exige bastante coordenação do conjunto de articulações dos pés, pernas e bacia. Ainda com os pés, os alunos recebem outra indicação: partir da posição dos pés em paralelo, distanciados pela largura referente ao tamanho da bacia, fazem o movimento de contração e relaxamento dos dedos, como se os dedos do pé pegassem um lápis do chão e ainda, o de abrir e fechar os dedos dos pés, espalhando a planta do pé no chão. Esse exercício além de aquecer os pés, promove a sensação de segurança dos pés no chão, de fortalecimento do equilíbrio do corpo a partir do enraizamento dos pés no chão.

C. Preparação da bacia e joelhos

Os alunos são convidados a se posicionarem em um círculo fechado e com os pés em paralelo distanciados pela largura da bacia, com as mãos apoiadas sobre os ossos ilíacos iniciam um movimento do 8 ou, do infinito, ou ainda de acordo com Laban, do anel de *Mobius*. Esse movimento se inicia bastante lento para que os alunos percorram cada ponto do circuito do ∞ (infinito) de forma contínua e com os joelhos semi-flexionados. Esse exercício acompanhado de outros, como o de levar a púbis para frente e para trás, para o lado direito e para o lado esquerdo, tem como resultado o aquecimento e a sensibilização da região da bacia, amplamente utilizada na dança do samba. A relação entre a bacia, os joelhos e os pés - complexo de articulações que atuam conjuntamente na execução do miudinho - foi estimulada com o exercício de flexão dos joelhos, um de cada vez; acompanhado do deslocamento lateral da bacia. Após algumas repetições, indiquei que cada flexão do joelho fosse acompanhada de um passo para frente, primeiro com o pé direito e depois com o esquerdo, promovendo assim, um deslocamento arrastado dos pés. A imagem é a de uma engrenagem.

Esse exercício foi intencionalmente sugerido para facilitar a execução do miudinho que tem como base essa 'micro engrenagem', formada pelos pés, joelhos e bacia. O deslocamento inicialmente grande foi induzido a se tornar pequeno, o menor possível e, assim, chegamos bem perto do que é o miudinho do samba de roda.

D. Preparação do tronco

Sambar no pé é uma expressão deveras conhecida no Brasil e revela exatamente o que diz, o samba está nos pés, são eles que mantêm o ritmo do corpo que dança em harmonia com o ritmo tocado pelos pandeiros, surdos, tamborins, violas, cavaquinhos dos sambas e sambas brasileiros. Assim também acontece no samba de roda, os pés realizam a matriz de movimento mais visualmente percebida no miudinho. No entanto, o samba conta também com movimentos secundários ou complementares, que apesar dessa nomenclatura puramente metodológica, não estão separados do corpo que samba com os pés. Tem-se um conjunto de movimentos onde o tronco, os ombros e os braços dão nuances, ou melhor, a 'graça' de cada sambadeira.

O exercício proposto foi o de circular os ombros, um de cada vez, primeiro no sentido horário e depois no anti horário. Os alunos receberam a indicação de fazer essa mesma seqüência de rotação da articulação escapular, com os braços estendidos e sem tensão alguma e em seguida com os braços semi flexionados, como duas asas ao lado do corpo, ou, para ser fiel à imagem que me motivou, como os braços da dança de lemanjá, característico tanto nas danças desse orixá nos terreiros de candomblé, como no samba de roda do Recôncavo, principalmente das senhoras sambadeiras.

Exercícios de Treinamento

Após os exercícios de aquecimento das principais regiões do corpo a trabalhadas ^{serem} na prática do samba de roda, iniciei os exercícios de treinamento do miudinho propriamente dito. Decidi pela didática dos movimentos passo a passo ao invés de mostrar o miudinho e pedir para que os alunos me imitassem, pois, a partir do momento em que cada corpo descobre a sua organização motora para realizar um determinado movimento torna-se mais simples a passagem para nuances que a imitação do corpo de alguém demanda. Não pretendo entrar no mérito da discussão entre conteúdo e forma, mas percebo que elementos técnicos apesar de não serem suficientes para o ^Oaprendizado de uma dança, são ao menos um ponto de partida eficiente.

Entendo ainda que, imagens, músicas, histórias são elementos que favorecem o aprendizado do corpo mesmo distante do lócus natural de cada dança. A localização e ambientação de um corpo dentro de uma matriz de movimento culturalmente adversa a

ele depende assim de diversos estímulos e métodos e, dessa forma, o aprendizado técnico é apenas um deles.

A. Os alunos se dividiram em linhas, três ou quatro, e receberam a indicação de fazer um movimento que chamei de 'pequeno motor do samba'. Trata-se de um movimento sincrónico dos pés semelhante a um 'contratempo': o pé direito avança para frente com o apoio do calcanhar e a planta do pé para cima, o pé esquerdo pisa com a meia ponta e no momento em que a ponta pisa no chão temos uma suspensão do corpo. O pé direito que estava à frente com o calcanhar volta e se alinha ao pé esquerdo, ficando os dois, por um tempo, alinhados e na meia ponta. O movimento recomeça quando o pé esquerdo avança e apóia o calcanhar (1), o direito pisa na meia ponta (2), o corpo se eleva, o pé esquerdo volta na meia ponta alinhado com o direito (3) e assim por diante. Um motor do samba em três tempos.

B. Após o aprendizado do 'motor do miudinho', os alunos receberam a indicação de se deslocarem para a direita e depois para a esquerda, para frente e para trás.

C. Aos poucos e após várias repetições, foram se sentindo a vontade com o movimento base do miudinho. Interferi pedindo para que a cada vez da repetição a elevação do corpo fosse menor e que os pés se distanciassem cada vez menos do chão. É a transformação do movimento, o miudinho começa a aparecer. Distância miúda entre os pés, deslocamento miúdo, quase um arrastar dos pés. A indicação dada foi a de que sempre que perdessem o movimento do miudinho, seja pela perda do ritmo, seja pela dificuldade de fazê-lo pequeno, deveriam voltar ao motor do miudinho e depois transformá-lo.

D. O próximo exercício objetivou descontrair os alunos e ao mesmo tempo, incentivá-los a controlar o corpo e se relacionar, com o parceiro, com o espaço a percorrer e dentro do ritmo da música tocada no aparelho. A indicação foi a de que dois a dois e se olhando, se relacionando, eles percorressem o espaço de uma diagonal da sala. Assim o fizeram, rindo, se atrapalhando, falando, desistindo, insistindo.

E. Como continuação do exercício anterior, indiquei que a dupla fosse e voltasse na mesma diagonal e na volta, após a umbigada, uma outra dupla já posicionada começasse e percorresse, indo e voltando, a diagonal e assim por diante. Para isso, expliquei o movimento da umbigada enquanto um encontro de ventres, ou melhor, enquanto um chamamento para a próxima sambadeira entrar na roda para sambar. A descontração foi atingida, o contato com o corpo do outro através de um gesto ancestral como a umbigada trouxe alegria para o exercício e assim, a roda do samba de roda começava a se instaurar.

F. Pedi para que repetissem várias vezes o último exercício, sempre acrescentando

alguma variação, como o giro em torno de si mesmo, o sambar de frente e bem próximo do outro, um mexer dos ombros como uma marca pessoal de graça ou contentamento.

G. E, finalmente, a roda. Indiquei que formassem a roda. Mostrei a palma de mão do samba de roda, todos repetiram. Ensinei uma pequena canção, um barravento do samba de roda. Cantamos. Cantamos. E a partir do ritmo da palma de mão, da música, começamos a sambar um a um no centro da roda.

H. Indiquei que um a um, brincassem dentro da roda com as variações, girar, sambar de lado, para trás, dar a umbigada. Após cada umbigada, o aluno que recebeu a umbigada entrava na roda e assim o fizemos até todos entrarem. Sempre cantando e batendo na palma de mão.

I. Em seguida, ensinei a música do "sai sai sai ô piaba". Cantamos. E depois, dançamos. A brincadeira do "sai sai sai ô piaba" segue a dinâmica anterior mas a partir do momento em que a pessoa chega no centro da roda, ela deve fazer o que diz a letra da música: Bote a mão na cabeça/outra na cintura/ dê um remelexo no corpo/ dá uma umbigada na outra/. E essa brincadeira trouxe muita diversão, alegria, risos, soltura do corpo, esquecimento da técnica.

J. Para finalizar indiquei que entrassem de dois em dois na roda, se relacionando, brincando e depois de três em três, até que no final estavam todos sambando e cantando ao mesmo tempo, uma festa de corpos alegres e dançantes.

Referências Bibliográficas:

IPHAN. Samba de roda do Recôncavo Baiano . Brasília, DF, IPHAN, 2006.

Currículo resumido da autora:

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC/ UFBA. Desenvolveu espetáculos de dança baseados na cultura popular brasileira e atualmente é pandeirista do grupo Botequim de samba em Salvador. Participou do programa Erasmus Mundus 2008/2009 como conferencista nas Universidades de Paris8, Bruxelas e Nice. É graduada em Economia pela UNESP e Mestra em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP.

¹ Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Brasília, DF: Iphan, 2006.

² Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Brasília, DF: Iphan, 2006.

³ Estavam presentes 40 alunos, dentre os quais, a maioria absoluta era composta por mulheres. As nacionalidades se diversificavam entre franceses, belgas, alemães, portugueses, venezuelanos, chilenos, bolivianos, africanos e italianos. A língua utilizada como padrão em aulas na Universidade Livre de Bruxelas é o francês, podendo ser substituído pelo inglês. Na oficina em *Bordeaux*, tivemos doze alunos já com um 'background' de conhecimentos sobre a cultura brasileira, o que permitiu diferenças entre uma experiência e outra.

Teatro pós-dramático: ações compartilhadas

COSTA, F. R. S.; Graduanda de Licenciatura em Teatro (UFMA)
PEREIRA, A. S.; Graduado em Licenciatura em Teatro (UFMA)
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Resumo

Este trabalho detém-se ao relato de uma experiência vivida no V Seminário sobre o ensino de Arte realizado em Agosto de 2008 na cidade de Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, em um mini-curso de teatro pós-dramático.

Essa nova estética tem ganho espaço em vários ambientes de discussão, justamente por dedicar-se à aspectos considerados menos nobres ou menos importantes dentro da estética tradicional (dramática). Buscando ampliar os horizontes desta investigação, nos dedicamos ao assunto do pós-dramático, compartilhando com os colegas da instituição anfitriã do evento nossas considerações a respeito e também nossas indagações, realizando também alguns exercícios que poderiam ajudá-lo a situar-se nesta nova jornada, ainda que de forma primária.

Palavras-chave: Teatro; Pós-dramático; Corpo; Experimentação

1- REPENSANDO O CAMINHO

Quando o plano de trabalho do mini-curso teatro pós-dramático foi elaborado, ele foi pensado para pessoas envolvidas de alguma forma com a prática teatral e que já tivessem contato com a estética pós-dramática. Temos consciência que a discussão a esse respeito é nova e ainda não foi iniciada em muitos pólos de difusão do teatro, mas por estarmos dirigindo nossa atenção ao público universitário, partimos do princípio de que o tema naquela instituição estaria minimamente iniciado, assim como em nossa instituição de origem (UFMA). Porém, ao entrarmos em contato com os inscitos em nosso mini-curso percebemos a necessidade de alterar o plano de trabalho e transformá-lo em uma pequena introdução ao assunto, o teatro pós-dramático.

Pensamos que seria importante esclarecer pontos característicos da estética pós-dramática, afim de que os participantes pudessem estabelecer uma diferença entre as práticas teatrais dramáticas e as pós-dramáticas. Entender, nesse primeiro momento, quais seriam as propostas da nova estética foi considerado por nós fundamental, para que chegássemos até uma construção prática. É bom mencionar que anteriormente houve a realização de uma mesa-redonda com o propósito de esclarecer algumas dúvidas sobre teatro pós-dramático para os participantes do evento.

Também consideramos que era importante garantir aos participantes uma prática mínima dentro dessa estética, para que toda a teoria que seria exposta não ficasse solta, sem alicerces minimamente sólidos para estruturar uma investigação sobre o teatro pós-dramático. Como bibliografia básica, lançamos mão do livro *Teatro pós-dramático*, de Hans Thies Lehmann, considerado o primeiro tratado oficial sobre o chamado *novo teatro*, também o livro do professor Marcos Bulhões, denominado *Encenação em jogo*, para que a discussão sobre formação de professores fosse contemplada, e ainda, a tese de doutorado de Carminda Mendes André sobre *Teatro pós-dramático na escola*.

Reelaborando o plano de trabalho, acreditamos que atenderíamos melhor à demanda que tínhamos naquele momento. Ficou claro que era necessário instaurarmos uma inquietação para que a investigação sobre a temática fosse iniciada pelos estudantes da UFAL, assim, decidimos salientar a presença do *corpo* nesse trabalho.

2- DANDO O PRIMEIRO PASSO

Para o primeiro dia de atividade optamos por um trabalho corporal que acentuava algumas características da estética pós-dramática. Iniciamos com exercícios básicos de alongamento e aquecimento, tais como experimentar as várias formas de andar e correr, percebendo como o corpo se comporta diante dessas variações. Então, demos continuidade com exercícios que tinham por objetivo *dessignificar* o corpo para que ele pudesse tomar outra proporção, não

enquadrada na representação de um sentido, de uma palavra ou texto, mas tornando-se o próprio texto, desobrigando-o de servir às palavras racionalizadas.

Buscando elevar o corpo dos participantes a um estado genuíno de movimento, utilizamos como principal técnica a exaustão corporal e a realização de movimentos não racionalizados, eliminando a superficialidade do gesto e da movimentação de forma geral e priorizando as impossibilidades corpóreas de cada indivíduo. Não havia um roteiro a ser seguido nem personagens a serem construídos. Apenas era necessário que cada corpo fosse explorado ao máximo por seus “donos”, expondo as suas fraquezas.

Cada participante foi convidado a imprimir no corpo uma movimentação que, para ele, de forma sincera, dava conta de suas impossibilidades corporais, tendo como foco a geração de imagens extra-cotidianas. Essas imagens que foram geradas durante os exercícios, com corpos contorcidos, desenhavam seus próprios textos, demonstrando suas condições significantes, o corpo a serviço do próprio corpo. Assim, a dor foi experimentada no corpo e não representada.

A exaustão, as contrações musculares, o quase esgotamento da matéria geraram formas genuinamente compreensíveis, sem a obrigação de haver sentido único ou global. Vários participantes desistiram do exercício antes de seu término, pois chegaram ao esgotamento. Acreditamos que isso tenha ocorrido pela falta de uma prática corporal incisiva e regular, o que automaticamente gera um desconhecimento do corpo e dos limites que podem ser alcançados e por vezes restabelecidos.

Ao final do exercício, abrimos o espaço para um debate sobre o que fora sentido e observado no primeiro momento do mini-curso, aproveitando para estabelecer algumas diferenciações entre a forma dramática e esse *novo teatro*. Neste momento pudemos perceber que, entre aqueles que lá estavam, estudantes e profissionais de arte/teatro, essa discussão era extremamente nova, e o interesse em ampliar a investigação por parte dos participantes foi visível. O dia seguinte nos esperava ansioso por mais novidades.

3- O INÍCIO DA TRILHA

Para o segundo e último dia, preparamos e propusemos um desafio não declarado de imediato ao grupo, que era realizar uma Performance. Assim, experimentamos a utilização de frases ou palavras criadas por cada um a partir das sensações vivenciadas na oficina, que deveriam estar diretamente ligadas ao momento energético gerado pelo corpo de cada participante; elas não precisavam necessariamente se vincular a uma construção de sentido lógico, ou seja, as frases não indicavam ações com começo, meio e fim.

Foi proposto aos participantes que ao movimentarem-se de forma aparentemente descomprometida, elaborassem frases com a seguinte instrução: *O que você gostaria de dizer ao mundo?* Aos poucos eles foram convidados a compartilhar suas frases, na alternância da luz e da escuridão da sala, ora sentados, ora em movimentação.

Inserimos a primeira parte do nosso desafio, elaborar uma movimentação, onde os participantes estivessem ligados uns aos outros através de um enorme elástico. Deslocamentos e gestos foram experimentados num bloco humano e cênico *costurado com elástico* juntamente com as frases elaboradas anteriormente, tudo desenvolvido dentro da sala.

Em um segundo momento o desafio foi proposto por completo: levar aquele emaranhado de *peessoas-elástico* para fora da sala adentrando em outros espaços do prédio e depois para a rua, mas nada disso foi dito anteriormente para o grupo, apenas realizado. A superação de algumas barreiras, inclusive físicas, foram percebidas por nós, ministrantes, e também pelo grupo como um todo.

A energia alcançada pelo grupo através de seus movimentos e palavras tornou o espaço pequeno demais para ser explorado. Desse modo, começamos a segunda parte deste dia, fazendo com que o emaranhado de pessoas e elástico descesse as escadas do primeiro andar do prédio, com os

corpos suando *impossibilidades*, explorando outra estética, uma nova forma de manifestar o corpo presente. Os corpos derramavam pelo chão e tomavam o espaço até não caberem mais no prédio e tomarem a rua, a praça em frente. Ali corpos misturaram-se à poeira e aos olhos dos curiosos, gritando ao suposto mundo tudo aquilo que julgavam querer.

Após tal experiência, fizemos uma roda para debater o que acabara de ser experimentado e compartilhar as inquietudes e dúvidas do corpo. Também refletimos em como poderia ser utilizado esse tipo de trabalho dentro da educação básica. Percebemos que o exercício que havia sido desenvolvido minutos antes havia tomado uma proporção e importância muito relevante para a construção daqueles educadores em formação. Notamos que muitos nunca haviam passado por algo parecido, de tamanha intensidade.

4- AGORA É POR CONTA DE VOCÊS

Apesar de termos que descartar o primeiro plano de trabalho para a realização do mini-curso, enxergamos esta experiência com olhos de satisfação. Sabemos que muito caminho ainda há para traçar por aquele grupo, de forma individual, mas ficou perceptível a semente da indagação e inquietude que ficava em cada pergunta ou comentário. O espírito do teatro pós-dramático havia sido disseminado naqueles estudantes e profissionais de arte que, antes de mais nada, são seres humanos que vivem em um mundo fragmentado.

Enquanto educadores em formação não podemos nos tornar professores em estado de conformação. Nosso papel enquanto colaboradores para a vida, para o sentir, precisa ser maior que aquilo que nos parece possível. A curiosidade e a investigação devem fazer parte do dia-a-dia daqueles que se propõem a conhecer. É no espaço de aprendizado, e somente nele, que nos é permitido errar, experimentar, reinventar.

O mercado de trabalho nos suga certezas, e não nos deixa espaço para as dúvidas. E são justamente elas, as dúvidas, que nos levam à criação. As

certezas nos enraízam em nossos confortáveis cadernos onde anotamos tudo aquilo que deveria ser respondido nas provas durante nossa vida acadêmica. Não há necessidade de afirmar, mas sim de indagar. O caminho a ser percorrido agora só dependerá da vontade daqueles que não se contentam com o que já foi dito, mas que se interessam pelo que ainda pode ser dito ou sobre o que jamais será dito; a idéia é que trabalhem com possibilidades, sim, com possibilidades, pois são elas que nos mostram caminhos e desafios.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.teses.br/teses/disponiveis/48/48>>. Acessado em: 15 nov. 2007.
- DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo**. Editora. Hucitec – São Paulo, 2006.
- LEHMANN, Hans-This. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.
- MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

A câmara escura como recurso didático no ensino de artes visuais

La cámara oscura como recurso didáctico en la enseñanza de artes visuales

OLIVEIRA, V. C. P.

Resumo

Este texto apresenta uma prática artístico/pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Na ocasião, a sala de aula foi transformada em uma câmara escura, servindo como meio de produção de retratos pelos alunos. A experiência propõe uma situação instigante para a realização do desenho de observação. Os registros gráficos resultantes apresentam uma espontaneidade gestual significativa. São levantadas questões sobre a importância de atividades de cunho sensorio no ensino de artes visuais e também a respeito da postura do arte/educador em relação à dinâmica das aulas. Ao final, é reconhecida a importância da prática por contribuir para que o ensino de arte se dê efetivamente dentro as propostas contemporâneas.

Resumen

Ese texto presenta una práctica artístico/pedagógica realizada en una escuela de la red municipal de enseñanza de Belo Horizonte. En la ocasión, el aula fue transformada en una cámara oscura, valiendo como medio de producción de retratos por los alumnos. La experiencia propone una situación estimulante para la realización del dibujo de observación. Los registros gráficos que se resultaron presentan una espontaneidad gestual notable. Son planteadas cuestiones sobre la importancia de actividades de carácter sensorio en la enseñanza de artes visuales y también a respecto de la actitud del arte/educador en relación a la dinámica de las clases. Al final, es reconocida la importancia de la práctica por contribuir para que la enseñanza de arte ocurra realmente de acuerdo con las propuestas contemporâneas.

Palavras-chave: Arte; Ensino; Metodologia; Desenho

Palabras clave: Arte; Enseñanza; Metodología; Dibujo

Curriculo resumido:

Graduada em Artes Visuais (Licenciatura) pela Escola de Belas Artes da UFMG. Bacharelado em Cinema de Animação em andamento na mesma instituição. Tutora de apoio no Curso de Especialização em Artes Visuais à distância pela UAB/EBA-UFMG.

**A TRANSFIGURAÇÃO DA CULTURA POPULAR E A EDUCAÇÃO
ATRAVÉS DA ARTE.**

**LA TRANSFIGURACIÓN DE LA CULTURA POPULAR E LA
EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE.**

BIONE, A. L. Universidade Federal de Pernambuco

ROCHA, I. Universidade Federal de Pernambuco

SANTANA, P. A. G. M. de. Universidade Federal de Pernambuco

SILVA, K. J. P. da. Universidade Federal de Pernambuco

SILVA NETO, A. M. da. Universidade Federal de Pernambuco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - BRASIL

O presente trabalho consiste em uma breve reflexão, realizada por alunos do Curso de Educação artística com habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sobre a utilização dos elementos artísticos da cultura popular brasileira pelos profissionais da área de Ensino de Artes nos setores da educação formal e não-formal, e aponta possíveis problemáticas existentes na apropriação da matéria popular e as contribuições de pensadores do campo da Educação para a construção de uma prática educacional através da arte que se desenvolva numa perspectiva emancipatória e transformadora. A fundamentação teórica relaciona teorias do campo da Arte Educação, do Folclore, da Cultura e da pedagogia do oprimido a fim de propor possíveis caminhos para a Arte Educação contemporânea.

Presentamos una breve reflexión sobre la utilización de los elementos artísticos de la cultura popular brasileña por los profesionales del área de Enseñanza de Artes en los sectores de la educación formal y no-formal apuntando posibles problemáticas existentes en la apropiación de la materia popular y las contribuciones de pensadores del campo de la Educación para la construcción de una práctica educacional a través del arte que se desarrolle en una perspectiva emancipatória y transformadora. El fundamento teórico es una abordaje sobre investigaciones del campo del Arte Educación, del folclore, de la cultura e de la Pedagogia del Oprimido com La intención de proponer nuevos caminos para el Arte Educación contemporânea.

CURRÍCULOS:

Ana Luiza Bione é graduanda do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco. Atriz-pesquisadora do Grupo Griô de teatro.

Antônio Marinho da Silva Neto é bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco e estudante do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas da mesma instituição. Ator-pesquisador do Grupo Griô de teatro.

Indira Rocha é graduanda do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco. Atriz-pesquisadora do Grupo Griô de teatro.

Paulo André Gonçalves Mafra de Santana é graduando do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco. Ator-pesquisador do Grupo Griô de teatro.

Karla Juliana é bacharel em design pela Universidade Federal de Pernambuco e estudante do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas da mesma instituição. É bonequeira e educadora social na área de teatro e dança, encenadora e atriz-pesquisadora do Grupo Griô de Teatro.

ARTE E ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: INQUIETUDES, CRIAÇÃO, FORMAÇÃO

ARTE Y ESTETICA DE LA DOCENCIA: INQUIETUDES, CREACIÓN,

LOPONTE, L. G. – Faced/UFRGS - Brasil

Resumo: *Há espaço para criação e invenção na docência? A docência pode ser uma obra de arte? O que a docência pode aprender com os/as artistas? Que ético/estética é possível para a docência na educação básica? Este trabalho parte de algumas destas e outras questões, alimentadas pelas provocações teóricas dos filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche e por pesquisas anteriores. Nessa direção, o projeto de pesquisa “Arte e estética da docência”, com financiamento do CNPq (em andamento) tem como seus principais objetivos: a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de docentes da Educação Básica de Porto Alegre de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte (principalmente as produções contemporâneas em artes visuais, cinema e literatura) e a experiência estética; e a problematização da constituição de uma dimensão estética para a formação docente, a partir do acompanhamento das atividades e registros produzidos por um grupo de formação continuada docente criado durante o projeto. As discussões realizadas com o grupo (formado por professores/professoras e estudantes de licenciatura oriundos de campos disciplinares diversos) nos permitem perceber a potencialidade da arte e da experiência estética, pensadas como experiências desestabilizadoras e não “consoladoras”, para a formação docente, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência.*

Resumen : *Hay espacio para la creación y invención en la docencia? La docencia puede ser una obra de arte? Lo que puede la docencia aprender con los/las artistas? Cual ética/estética es posible para la docencia en la educación básica? Este trabajo parte de algunas cuestiones alimentadas por las provocaciones teóricas de los filósofos Michel Foucault y Friedrich Nietzsche y por investigaciones anteriores. El proyecto de investigación “Arte y estética de la docencia”, con soporte del CNPq (en curso) tiene como sus principales objetivos: la creación y el seguimiento de un grupo de estudios con docentes de la Educación Básica de Porto Alegre de diferentes niveles de enseñanza y áreas disciplinares, teniendo como eje conductor el arte (principalmente las producciones contemporâneas en artes visuales, cinema y literatura) y la experiencia estética; y las discusiones sobre la constitución de una dimensión estética para la formación docente, a partir del seguimiento de las actividades y registros produzidos por un grupo de formación docente continuada, constituido durante el proyecto. Las discusiones realizadas con el grupo (constituido por maestros/maestras y estudiantes de profesorado originados en campos disciplinares diversos) nos permiten percibir la potencialidad del arte y de la experiencia estética, pensadas como experiencias desestabilizadoras y no “consoladoras” para la formación docente, posibilitando prácticas del arte, creación y invención de la propia docencia.*

Palavras-chave: ética, estética, arte e docência.

Palabras-clave: ética, estética, arte y docencia.

Há espaço para criação e invenção na docência? A docência pode ser uma obra de arte? O que a docência pode aprender com os/as artistas? Que ético/estética é possível para a docência na educação básica? Este trabalho trata destas e outras questões que persigo já há algum tempo (Loponte, 2005),

alimentada pelo trabalho específico com formação docente em arte e pelas provocações teóricas dos filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche.

Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir. Apesar desse cenário tão conhecido e persistente, os avanços teóricos do campo da arte e educação são muitos, não podemos ignorar. Basta considerar o incremento de publicações e eventos na área nos últimos anos, além de experiências inovadoras em algumas escolas. Mas não é disso que se trata este trabalho. Além dessas questões, preocupa-me em pensar: quais as sonoridades ouvidas pela escola quando se fala de arte? A arte apenas conforta ou também pode perturbar, provocar, deslocar formas de pensar? E o que dizer da relação entre arte e formação docente?

Nos ajudando nesta tarefa, Foucault e Nietzsche alimentam um pensamento sobre arte que vai além do campo de um saber específico, dominado apenas por alguns. Perguntar se, afinal “a vida não poderia ser uma obra de arte”, se não teríamos muito “a aprender com os artistas” ou se podemos pensar que não há separação entre arte e vida, se quisermos ser os “poetas-autores de nossas vidas¹” são algumas indagações instigantes que podem impulsionar questões importantes para a formação docente.

A partir da amplitude dessas indagações iniciais, posso chegar a algumas perguntas mais específicas: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência na educação básica? O que professores e professoras da educação básica, que atuam em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente com arte, podem aprender com a arte e a experiência estética para a sua própria formação continuada docente? É possível encontrar espaços de criação na docência da Educação Básica?

Nessa direção, o projeto de pesquisa “Arte e estética da docência²”, com financiamento do CNPq (em andamento) tem como seus principais objetivos: a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de docentes da Educação Básica de Porto Alegre de diferentes níveis de ensino e áreas

disciplinares, tendo como eixo condutor a arte (principalmente as produções contemporâneas em artes visuais, cinema e literatura) e a experiência estética; problematização da constituição de uma dimensão estética para a formação docente, a partir do acompanhamento das atividades e registros produzidos por um grupo de formação continuada docente criado durante o projeto; articulação entre o conhecimento produzido durante o projeto, que envolve o aprofundamento teórico-filosófico e as experiências em formação continuada docente a serem realizadas, com o debate destas questões nas disciplinas da área de Didática da Faculdade de Educação da universidade, com alunos de diferentes licenciaturas em formação inicial.

Descrito o cenário e algumas inquietações, discuto alguns desdobramentos teóricos.

Michel Foucault e Friederich Nietzsche podem nos ajudar a pensar na arte de si mesmo na docência e nas indagações que fazemos nesta pesquisa: porque a arte seria algo apenas para especialistas ou artistas? A vida (e a docência) não pode ser uma obra de arte? E por que não aprendermos com os/as artistas a sermos poetas-autores de nossas vidas (e de nossa docência)?

Um grupo de docentes em formação não é, desta maneira, um ponto de chegada e a ético-estética que o constitui, uma ética que adjetivo como “artista” pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas. Para Bauman (2009, p.99), fazer da existência uma “obra de arte” nesse mundo líquido-moderno é “viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa *diferente* daquela que tem sido até então”. Buscamos uma identidade, para logo descartá-la. Praticamos a *destruição criativa* diariamente, continua provocando Bauman. Isso pode dizer algo à docência?

A docência pode ser “um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico”, diz Fischer (2009) ao trazer mais elementos para pensar na formação ético-estética docente. Além de um lugar de lamentação e impossibilidades diárias, a docência pode ser lugar

mesmo “de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infundas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (Fischer, 2009, p.94).

Parafrazeando a Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com a arte e artistas. Com Michel Foucault, podemos pensar em certa inquietude consigo mesmo³, uma inquietude estética que nos desacomoda. Nesse sentido, os últimos ditos e escritos do filósofo são surpreendentes, ainda que sejam pouco explorados no campo da educação e menos ainda na formação docente. O que já vem sendo afirmado de alguma forma por autores como Gallo (2006) e Peters (2007).

Bem antes de Foucault, Nietzsche já vinha bradando pela arte e sua relação mais próxima com a vida, nos convocando a pensar nossa própria existência esteticamente. A arte não é um mero “tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a ‘seriedade da existência’”, já advertia Nietzsche (2003) em seu primeiro livro aos “homens sérios”, principalmente aqueles que encarnavam a racionalidade moderna e que desacreditavam no potencial da arte para a existência.

A questão da dimensão estética da formação docente já tem sido objeto de pesquisas no Brasil há algum tempo. As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos. Podemos citar, por exemplo, trabalhos tais como Pereira (1996), Leite, Ostetto (2004), Loponte (2007, 2006, 2006a, 2005), Farina (2008), Zanella et al (2007), Frigerio, Diker (2007). Nas últimas reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), a questão da educação e formação estética tem adquirido maior visibilidade desde a criação do Grupo de Estudo (GE) Educação e Arte em 2007 que, desde então tem abrigado trabalhos e apoiado sessões e mini-cursos sobre a temática. Em 2009, o grupo de estudo consolida-se como Grupo de Trabalho (GT), dando maior visibilidade às temáticas ligadas a arte, estética e educação em uma das entidades mais importantes e influentes no cenário educacional brasileiro.

Na atual pesquisa, continuo aprofundando trabalhos anteriores, em que privilegio as interlocuções filosóficas em ética e estética de autores como Michel Foucault e Friederich Nietzsche. Uma das apostas desta pesquisa é de

que professores e professoras da educação básica de campos disciplinares diversos (não necessariamente com atuação em arte) podem potencializar sua formação continuada a partir do trabalho com grupos de formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência.

Na direção de aliar experiência estética e formação docente, oferecemos no segundo semestre de 2008 na Faculdade de Educação da UFRGS o curso de extensão “Experiência estética, docência e formação”. O objetivo do curso foi problematizar as possibilidades de uma dimensão estética da docência a partir da experimentação e discussão de temáticas como cinema, literatura e TV, arte contemporânea, arte da docência. O público esperado eram docentes e estudantes de licenciatura de várias áreas de conhecimento, não apenas arte. A proposta do curso teve uma ótima acolhida, atraindo docentes da educação básica, assim como docentes universitários e estudantes de graduação e pós-graduação. As áreas de formação dos participantes eram variadas, como Letras, Artes Visuais, Teatro, Matemática, Ciências Sociais, Enfermagem, Pedagogia. Pretendíamos, de alguma forma, ampliar a “biblioteca estética” de cada um, trazendo esta discussão para pensar novas possibilidades para a docência.

O programa do curso de extensão⁴ pretendia, de alguma maneira, despertar certa “inquietação estética” (até onde os limites de um curso de extensão tornam possível). Discutimos cinema e formação estética, pensando em filmes que não apenas consolam, mas que perturbam, desalojam, provocam; aproximamos literatura, TV e formação estética ao deslocar um olhar para uma produção televisiva que consegue ser literária em meio a imensa banalização de imagens oferecidas diariamente; a partir das provocações da arte contemporânea, também pensamos nas articulações entre arte e vida, estética e política e na capacidade que a arte tem de dar visibilidade a coisas que já existem, mas de modo diferente. Com nosso repertório estético ampliado, retomamos a discussão sobre as potencialidades da arte para a docência.

Na avaliação do curso foram destacadas as discussões que potencializaram “idéias, articulação entre trabalhos apresentados e as atividades de docência”; idéias desalojadoras que desafiam a romper certos

“marasmos” no ensino; a constituição de uma possível estética de si docente, nos pensando de forma diferente do que já nos constituímos; ver a arte como potencializadora de uma nova percepção de ensino⁵. Em geral, as avaliações do curso se revestem da idéia do novo, do inusitado, do diferente e instigante para as práticas cotidianas de docência. Nossos objetivos do curso foram plenamente alcançados, mas queríamos ir além. Um curso de extensão tem seus limites: pautas já definidas, tempo escasso para aprofundamento, relação vertical entre os proponentes do curso e participantes. Lançamos então a proposta da criação de um grupo de estudos mais regular sobre a temática. Com os interessados na participação do grupo, realizamos em 2008 uma reunião em novembro e em 2009, quatro reuniões (março, abril, maio e junho). A intenção é realizar reuniões mensais até dezembro.

Na experiência do grupo, privilegiam-se as relações horizontais em que os participantes se tornam propositivos em relação às temáticas debatidas em torno do tema arte, experiência estética e formação docente. Instigados pelas provocações teóricas dos principais autores que embasam a pesquisa, Nietzsche e Foucault, trazemos questões para o debate do grupo, que são novamente alimentadas pelas discussões acaloradas dos participantes: a arte “perturba” ou conforta? O que podemos aprender com a arte e a experiência estética na nossa formação docente? Podemos reviver a experiência da criação como espectadores da arte? De que modo a recepção às diferentes experiências estéticas podem afetar a nossa capacidade de criação na docência? Entremeando as discussões, trazemos provocações estéticas como obras de arte contemporânea, como as dos artistas Vik Muniz ou Paula Rego, ou obras cinematográficas como “Invisibles” de Win Wenders. O trabalho está em andamento, mas há já fortes indícios para afirmar a potencialidade dessas provocações estéticas para a docência.

Acredito na produtividade de autores como Michel Foucault e Nietzsche para colaborar e arejar o pensamento sobre formação docente, mesmo que eles próprios não tenham se debruçado (e nem desejado isso) sobre os temas específicos aqui em questão. De Foucault, extraio as problematizações ético-estéticas presentes principalmente em seus últimos escritos que dizem respeito às artes de si, a estética da existência, a constituição de subjetividades a partir de algumas técnicas de si mesmo como a escrita de si e as relações de

amizade. Explorar este Foucault “ético” que reúne de alguma maneira os domínios e eixos presentes em toda a sua obra como o saber-poder-si e sua obstinação na relação entre sujeito e verdade tem sido uma tarefa instigante e surpreendente⁶. De forma mais intensa, Nietzsche chega na pesquisa ao som de “marteladas”, com seus aforismos provocativos e desestabilizadores da nossa vontade de verdade e de uma insana e infrutífera busca por uma “essência” do que somos. Em muitos de seus escritos, a arte aparece com mais importância do que a ciência, e o filósofo pede que vejamos a própria ciência com a ótica do artista. Aqueles que são adversos à arte são hostis à própria vida, pois a vida é ela mesma aparência, ilusão, arte, perspectivismo e erro.

Rosa Dias (2006) nos lembra o quanto a arte para Nietzsche não pretende acalmar, nem suspender o desejo, o instinto, a vontade. A arte “antes de mais nada é o que intensifica a vida”, “enquanto força contrária a toda forma de negar a vida, a arte é a base de novos valores” (Dias, 2006, p. 197). Instigados pelo filósofo, e pelas provocações da arte contemporânea, podemos pensar em sermos artistas da nossa própria existência, nossa vida como obra de arte, e nossos modos de ser docente contaminados por uma perspectiva estética. É preciso, no entanto, ao pensar e ler essas questões não cair em armadilhas fáceis como interpretar tais afirmações como sinônimos de “tudo que fazemos é arte”, “qualquer um pode ser docente e artista”, “só a arte pode salvar a escola e seus professores”. Nada disso. E nem há aqui uma apologia pela formação de docentes de qualquer área para trabalhar com arte na escola.

Uma determinada “arte escolar”, sensível, “bonitinha” e consoladora permeia muitas das experiências estéticas docentes (sejam de arte ou não) e conseqüentemente de seus alunos. Indo além, pensar arte e experiência estética na formação docente nesta pesquisa, pretende sacudir nossas idéias mais comuns a respeito, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento.

Há espaços para invenção e criação na docência? Continuo fazendo a mesma pergunta de outras pesquisas anteriores (Loponte, 2005), com mais elementos para compor o que chamei de “docência artista”. Com Nietzsche, penso em experiências estéticas que podem suscitar o estado de embriaguez da criação, pensando na arte bem além de uma finalidade moral. Reviver a

experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo na docência, criar “obras de arte” em práticas pedagógicas, “embriagar” nossos modos de nos constituirmos como docentes: ambição demais? Por que não?

¹ Os trechos citados estão presentes nas seguintes referências: Foucault (1995) e Nietzsche (2001).

² Este projeto de pesquisa conta com financiamento do Edital Universal 2007 do CNPq e a participação do bolsista de Iniciação Científica (BIC-UFRGS) Rodrigo Scheeren.

³ *Souci de soi*, título de um dos últimos livros de Foucault, foi traduzido para o português como “cuidado de si” e em espanhol, como “inquiétude de si”.

⁴ O programa do curso e os professores convidados foram os seguintes: Arte e estética da docência, e Arte Contemporânea e Educação com Luciana Gruppelli Loponte, Cinema e Educação, com Rosa Maria Bueno Fischer, Literatura e TV, com Fernando Favaretto, Arte, corpo e subjetivação nos processos de formação, com Cynthia Farina. O curso de extensão foi uma promoção do NEMES – Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade, da Faculdade de Educação da UFRGS.

⁵ Excertos das respostas da ficha de avaliação do curso de extensão “Experiência estética, docência e formação”.

⁶ Ver principalmente Foucault (2004).

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 195-204.

FARINA, Cynthia. FARINA, Cynthia. Formação estética. Saber, subjetivação, contemporaneidade. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE*, 2008, Porto Alegre RS. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan/abr 2009.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela (comps). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante, 2007.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.177-189.

LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E., LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 11-24.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006.

_____. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

NIETZSCHE, Friederich . *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo).

PETERS, Michael A. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael A., BESLEY, Tina (orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

ZANELLA, Andréa Vieira et al (org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

Luciana Gruppelli Loponte é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. É mestre e doutora em Educação. Atualmente é a coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. E-mail: lucianagl@terra.com.br

Benedicta Valladares Ribeiro: formação e atuação (1927-1967).
Benedicta Valladares Ribeiro: formación y actuación (1927-1967).

ARAÚJO, Roberta Melo. Professora da Universidade Federal de Uberlândia
e doutoranda da Escola de comunicação e Artes da USP.

Benedicta Valladares; escola nova; John Dewey; pragmatismo.
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.

Resumo

O presente estudo trata da trajetória profissional de Benedicta Valladares Ribeiro (1927-1967), juntamente com mais quatro professoras mineiras estudaram no Teachers College em Nova York, EUA. Trouxe contribuições significativas para a implementação da "Escola Nova" em Minas Gerais. Levando em consideração o pensamento de Dewey em suas proposições educacionais.

Resumen

El actual estudio se ocupa de la trayectoria de Benedicta Valladares Ribeiro (1927-1967), con más cuatro profesores mineiros que juntos habían estudiado en el Teachers College en Nueva York, los E.E.U.U. Traen las contribuciones significativas para la puesta en práctica de la "Escola Nueva" en Minas Gerais. Admitiendo la consideración el pensamiento de Dewey en sus ofertas educativas.

Doutoranda em Artes pela ECA-USP. Mestre em Artes pela ECA-USP Professora de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. Publicou o: O ensino da arte em uma escola de mulheres in Barbosa, Ana Mae (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENTRE O VISTO E O DITO - OS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS

ENTRE LO VISTO Y LO DICHO – LOS ESTUDIOS DE LA CULTURA VISUAL EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES

OLIVEIRA, M. de O – UFSM/RS

Resumo

Este texto pretende discutir os estudos da cultura visual e seu entorno e como este referencial tem servido de suporte teórico para o campo da formação em artes visuais. Aborda-se a problemática - por que trabalhar com os estudos da cultura visual na formação de professores de artes visuais. Como resultado destas discussões temos tido projetos de estágio mais abrangentes, temáticas de trabalho menos excludentes e uma aproximação a referenciais de outras áreas que tem contribuído significativamente na promoção de um maior diálogo no coletivo.

Resumen

Este texto pretende discutir los estudios de la cultura visual y su entorno y como este referencial tiene dado soporte teórico para el campo de la formación en artes visuales. Se contempla la problemática - por qué trabajar con los estudios de la cultura visual en la formación de profesores de artes visuales. Como resultado de estas discusiones hemos tenido proyectos de prácticas educativas más abiertos, temáticas de trabajo menos excluyentes y una aproximación a referenciales de otras áreas que han contribuido significativamente en la promoción de un mayor diálogo en el colectivo.

Palavras-chave: *educação; cultura visual; formação de professores; artes visuais.*

Palabras-clave: *educación; cultura visual; formación de profesores; artes visuales.*

Entre o visto e o dito

Pensar, más que nada es ver y es hablar, pero sólo a condición de que el ojo no se quede en las cosas, sino que se eleve hasta las “visibilidades”, y que el lenguaje no se quede en las palabras o las frases, sino que se eleve a los enunciados [...] Tenemos que tomar las cosas para extraer de ellas las visualidades [...] Y si existe una disyunción entre el ver y el decir, si están separados por un intervalo, por una distancia irreducible, sólo significa esto: no se puede resolver el problema del conocimiento (o, mejor dicho, de los ‘saberes’) invocando una correspondencia o conformidad entre ellas. (DELEUZE, 1996, p.133)

Na academia é bastante freqüente esta disjunção entre o visto e o dito, porém não conseguimos perceber que intervalo é este, quais pressupostos balizam nossas ações, nossas crenças. Pensamos tanto, escrevemos tanto,

nos explicamos, nos retratamos e ainda assim temos tanta dificuldade de nos fazermos entender.

Tantas palavras escritas desde o princípio, tantos traços, tantos sinais, tantas pinturas, tanta necessidade de explicar e entender, e ao mesmo tempo tanta dificuldade porque ainda não acabamos de explicar e ainda não conseguimos entender. (SARAMAGO, 2000, p.21)

O que me levou a escrever este texto foi exatamente a necessidade de pensar e tentar descrever o processo formativo em artes visuais que venho desenvolvendo na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Tentar adentrar neste intervalo entre aquilo que é visto ou dito pelo público, e aquilo que efetivamente realizamos. Explicitar alguns dos referenciais que temos utilizado e de que forma estes podem dialogar com a formação inicial.

Trabalhar com os estudos da cultura visual requer pensar os pressupostos que antecederam os estudos da visualidade. O pós-estruturalismo é um destes pressupostos que devem ser vistos como um movimento que, sob a inspiração de Nietzsche e Heidegger tentaram descentrar as 'estruturas', a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo. O pós-estruturalismo não pode ser dito ou visto como um método, nem pode ser considerado como uma teoria ou tendência da moda.

E qual seria o principal argumento para trabalhar com o campo dos estudos da cultura visual na academia?

O primeiro argumento é epistemológico, de como a realidade pode ser pensada, e remete aos debates pós-estruturalistas em torno de noções como significado, interpretação, relativismo, narrativa, subjetividade, diferença, dentre outras, que foram consideradas como referências para propor uma mudança conceitual no campo de estudos que vinculavam as artes visuais com a educação. (HERNÁNDEZ, 2009, p.226)

A existência da vertente dos estudos da cultura visual não é casual nem fantástica, se deve a um reflexo de mudanças mundiais que vem acontecendo nos últimos trinta anos e a principal alteração talvez resida nas estratégias de interpretação das imagens. Durante vários anos permanecemos questionando nossos alunos: O que vocês estão vendo? Qual é o significado desta imagem? O que esta imagem representa? Sendo que primamos sempre pelo processo de produção da obra/imagem e pela autoria. O que nos interessava era estudar

o objeto (imagem/obra) e seu autor. Hoje, o que nos interessa são os intervalos, os interstícios, é o que está *entre*, os discursos que se produzem ou produziram em torno do objeto, os dispositivos que esta obra/imagem pode lançar, as formas de subjetividade que esta obra/imagem gera. Assim, a pergunta hoje seria: o que esta imagem/obra diz de mim?

Vejamos que o deslocamento desta questão promove outro modo de ver e tratar a imagem/obra. Aquele que vê não apenas descreverá o que está vendo, mas como está vendo; passamos da descrição para a interpretação. Desta forma é oportunizada ao sujeito que vê estabelecer relações enquanto indivíduo que tece narrativas visuais/verbais sobre si mesmo.

De acordo com Kerry Freedman (2006, p. 27)

Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo.

E, o que seria então, cultura visual?

Um termo híbrido que descreve uma situação onde obras de arte se fundem com referenciais de outras disciplinas e campos, como o da psicologia, da antropologia, da história, da filosofia, da sociologia, etc; poderíamos dizer também que a cultura visual examina e questiona o papel da imagem na cultura, buscando diluir fronteiras ao considerar todos os objetos – e não apenas aqueles classificados como arte – como tendo complexidade estética e ideológica; poderíamos ampliar ainda mais dizendo que, “cultura visual é o campo de estudo que se nega a dar por assentada a visão que insiste em problematizar, historiar, classificar, criticar o ‘processo visual’ em si mesmo” (MITCHELL, 2005, p.24). Ou como diria Guasch (2005)

A cultura visual propõem a liquidação da arte tal como a vimos até então. A Cultura Visual transforma a História da Arte em uma história ou teoria das imagens que não se limita somente ao estudo das imagens ou das mídias, mas que se estende as práticas do ver e do mostrar, estudo da mirada (p.59).

Para tanto é importante lembrarmos que os Estudos Culturais defendem a ‘interdisciplinaridade’ não como uma ferramenta metodológica, mas como uma tática, fruto de uma ampla liberdade epistemológica. Segundo Foster

(*apud* GUASCH, 2005) a imagem seria para o visual o que o texto foi para a crítica pós estruturalista – uma ferramenta analítica que situou o artefato cultural em uma outra via.

Estamos falando de um campo que não se organiza a partir das obras e de seus artistas, mas da relação com seus significados culturais. São outras regras, regras baseadas na hibridação, na inclusão e na aliança mais que na filiação ou categorização – uma formulação que deveria ser tomada mais como ‘um experimento de laboratório’ do que como um ditame dogmático ou apriorístico.

Para o trabalho com a formação em artes visuais, seja ela inicial ou continuada, talvez fosse importante perguntar: E o que seria a educação da cultura visual? Como ensinar/aprender a partir da cultura visual? Poderíamos começar pela discussão da terminologia ‘arte’. Provocar um deslocamento do termo ‘arte’ para ‘visual’, ‘visualidade’. Esta postura supõe a perda da autoreferencialidade, fundacionalismo e do essencialismo implícitos na palavra arte a favor de um conceito mais desqualificado, menos maiúsculo, menos pretencioso e mais abrangente. Bem como outros campos com os quais dialogamos: imagens da moda, imagens fílmicas, imagens televisivas; imagens artísticas; imagens virtuais, imagens publicitárias, etc.

Entre o cultural e o social – o visual

Geertz (2008) nos recorda que a Cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos de valores. A cultura faz parte de um fator constitutivo das faculdades orgânicas e genéticas dos indivíduos. Assim que, somos o que somos, agimos como agimos, porque somos seres culturais. Isso significa dizer que ‘ver’ é uma prática cultural que transcende a fisiologia da visão, assim como os objetos ritualísticos, simbólicos tem valor enquanto mediadores de práticas e experiências culturais. Destarte, se consideramos que a visão é um modo de expressão cultural e de comunicação humana tão fundamental e tão generalizada como a linguagem, então, a Cultura Visual não se alimenta somente da ‘interpretação das imagens’ mas também da ‘descrição do campo social da mirada’.

Vejam que isso altera nosso posicionamento. “Um poema não deve significar e sim ser” (GEERTZ, 2008, p.180). Nossa postura enquanto alguém que vê, é outra. Não é somente o que eu olho, o que eu vejo, mas como me olham e como me vêem. O modelo dos estudos visuais aposta decididamente pelo termo ‘cultura’ em vez de ‘história’ com tudo o que supõem apostar nos modelos sincrônicos e horizontais (rizoma) do que nos diacrônicos e verticais.

Entre tantas narrativas instituídas...

Na formação inicial temos narrativas instituídas que buscam justificar muitas das ações dos professores em formação (estagiários de artes visuais): “a escola não tem equipamento adequado para trabalhar com imagens”, “a escola não dispõem de materiais plásticos como tintas, pincéis, argila, papéis, etc.”, “os alunos estão acostumados a fazer qualquer trabalhinho”, “os alunos nunca ultrapassaram a arte moderna, como posso trabalhar com arte contemporânea?”

Essas narrativas também estão presentes na formação continuada, porém, vem por uma outra via: “o professor de artes visuais tem que ter ‘pulso firme’ senão não é respeitado pelos alunos, nem pelos demais professores”, “os alunos precisam manter-se ocupados, do contrário fazem bagunça”. “Vocês (estagiários) pensam assim porque estão começando, quero ver quando tiverem trinta anos de magistério se vão dizer o mesmo!”

Essas narrativas insistem em se presentificar na escola como ‘verdades instituídas’, como barreiras intransponíveis com as quais ambos profissionais têm dificuldade em lidar. Nosso papel como formadores é fundamental neste interstício. Como alguém que problematiza estas questões, estas verdades; como alguém que apresenta outros caminhos que senão estes.

Gergen (1996) nos ajuda a pensar estas narrativas quando diz que o construcionismo social considera o discurso sobre o mundo não como uma relação ou mapa do mundo, mas um ‘dispositivo de intercambio social’. Sempre há uma terceira via, uma outra possibilidade, um talvez, um quem sabe.

Em “Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social” Gergen (1996) conjetura quatro hipóteses básicas do construcionismo social onde infere que este busca explicar como as pessoas chegam a descrever,

explicar ou dar conta do mundo onde vivem. Segundo este autor (Gergen, 1996, p.47):

- O que consideramos conhecimento do mundo não é produto da indução ou da construção de hipóteses gerais, como se pensava no positivismo, mas sim, está determinado pela cultura, pela história e pelo contexto social. Por exemplo, expressões como 'homem', 'mulher', 'raiva' estão definidos a partir do uso social dos mesmos. Se pensarmos estes conceitos no campo que nos ocupa neste momento, isso significa dizer que estas verdades instituídas na escola foram verdades inventadas e, portanto, podem ser re-inventadas por meio de outros discursos.

- As terminologias pelas quais compreendemos o mundo são artefatos sociais, produtos de intercâmbios entre as pessoas, historicamente situadas. O processo de entender não está dirigido automaticamente pela natureza, mas resulta de uma empresa ativa e cooperativa de pessoas que se relacionam. Por exemplo: 'criança', 'amor', etc. variam de sentido segundo a época histórica. Poderíamos mencionar aqui um exemplo bastante corriqueiro e com o qual convivemos com frequência no campo da formação em artes visuais. "A arte é uma disciplina que relaxa, onde os alunos não fazem nada. Uma disciplina sem conteúdos e que não reprova". Esta compreensão foi dada e conveniente historicamente. Mas isso não significa que tenha que ser sempre assim, podemos estabelecer novos convênios.

- O grau de compreensão que uma forma dada prevalece ou não sobre outra não depende fundamentalmente da validade empírica da perspectiva em questão, mas sim das vicissitudes dos processos sociais (comunicação, negociação, conflito, etc.). Por exemplo: interpretar uma conduta como inveja ou exibicionismo depende das relações sociais daquele entorno. Poderíamos exemplificar esta questão com uma afirmação bastante comum no campo dos processos formativos: "Toda aula de artes visuais deve conter uma proposta prática e nisso não está incluído a reflexão, pois a prática só se dá a partir de um fazer artístico: pintar, colar, modelar, etc." Este grau de compreensão aparece nas narrativas, tanto no professor que está iniciando como aquele que já está na escola há mais tempo.

- As formas de compreensão negociadas estão conectadas com outras muitas atividades sociais, e formam assim parte de vários modelos sociais que

servem para sustentar e apoiar certos modelos, excluindo outros. Ou seja, no campo do ensino das artes visuais nós negociamos e aceitamos as regras desta negociação durante anos. Sustentamos este discurso com nosso silêncio e com nossa omissão. Agora precisamos rever estas regras, repensar a norma, aquilo que está posto como verdade.

O campo da arte, ao longo dos últimos anos vem alterando sua cartografia e ampliando seu território no que diz respeito à historiografia da arte e todo o seu entorno. Um contexto que redimensionou o pensar e o fazer no universo da arte ao desvelar conceitos filosóficos que, indubitavelmente contribuíram para as novas emergências do presente. Idéias que foram incorporadas por muitos de nós para enriquecer as discussões em torno da arte e formular novos caminhos para as teorias em vigor.

Entre essas e outras

Entre essas e outras é que precisamos entender que as perspectivas hoje são outras, mudaram as pessoas, mudaram os conceitos, mudaram os desejos e aquilo que considerávamos como relevante há dois ou três anos, hoje não serve mais (OLIVEIRA, 2009). Hoje, os estudos da cultura visual se mostram como uma possibilidade, uma vertente, um outro desejo, um caminho viável que dá conta dos nossos anseios contemporâneos, já que aportam à área perspectivas para trabalhar as visualidades sob outras formas menos rígidas, menos conclusivas e mais incertas.

Referências

DELEUZE, Gilles. La vida como obra de arte In: *Conversaciones con Deleuze* (1972-1990). Tradução J.L. Pardo. Valencia: Pre-Textos, 1996, pp.133-189.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la Cultura Visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2006.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 10ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

GERGEN, Kenneth. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós, 1996.

GUASCH, Anna Maria. Doce reglas para una Nueva Academia: La 'nueva Historia del Arte' y los Estudios Audiovisuales. In: BREA, José Luis (ed.). *Estudios Visuales – la*

epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Akal, 2005. pp.58-74.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) *Educação da Cultura Visual – narrativas de ensino e pesquisa*. Edufsm: Santa Maria, 2009. pp. 213-240.

MITCHELL, W.J.T. No existen medios visuales. In: BREA, José Luis (ed.). *Estudios Visuales – la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, 2005. pp.15-25.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) *Educação da Cultura Visual – narrativas de ensino e pesquisa*. Edufsm: Santa Maria, 2009. pp. 2241-253.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Marilda Oliveira de Oliveira é professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/CE/UFSM. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidade de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPaec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

**Escola Livre de Teatro de Santo André (SP):
Breves considerações sobre mestres e aprendizes**

LEITE, V.C. S Universidade Federal de Uberlândia (MG) – Brasil

Resumo: Escola Livre de Teatro de Santo André (SP): Breves considerações sobre mestres e aprendizes

Em estudo de doutorado tenho me detido sobre a trajetória da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) no período de 1990 a 2008. As produções artísticas realizadas pelos sucessivos núcleos e os depoimentos dos profissionais e estudantes que atuaram ou que estudaram nela são dois dos fios importantes para a composição da narrativa. Nesse texto, inicio uma reflexão a partir da relação que se estabelece na opção da nomenclatura “mestre” e “aprendiz” usual na ELT, em substituição aos termos “professor” e “aluno” que são utilizados nos mais variados níveis do sistema educacional brasileiro.

*“Muitos dos diretores responsáveis pelas
Grandes transformações teatrais do último século,
Tais como Stanislavski, Grotowski ou Barba
De certa forma foram também pedagogos.
De forma radical eles sempre associaram
A depuração de sua arte
Ao desenvolvimento pessoal daqueles que a praticam*

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

A Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) foi criada em 1990, decorrente de uma ação governamental do Partido dos Trabalhadores (PT) na

gestão do prefeito Celso Daniel (1989-1992). Está inserida em uma proposta cultural ampla que deu surgimento a vários equipamentos culturais como a Casa do Olhar, Casa da Palavra, Museu da Cidade, Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), além de um incentivo a produção e a circulação de bens artísticos das mais variadas linguagens de maneira descentralizada.

Enquanto Thaís Lima Santos¹ concebia o projeto da escola de teatro, em consonância com o plano de governo, Ana Angélica Albano² foi convidada para a concepção da EMIA nos moldes em que já estava realizando na Prefeitura do Município de São Paulo.

A ELT e a EMIA são duas escolas distintas, mas que possuem um importante ponto de intersecção. A ELT foi criada para atender demanda de jovens e adultos diversificados, independentemente da sua experiência profissional e da sua formação escolar ou teatral anterior. O propósito incluiu a acolhida de artistas e grupos de teatro já atuantes com interesse em repensar, verticalizar ou aprofundar a sua formação. A EMIA nasce com a função de iniciar principalmente crianças e adolescentes, não só no Teatro, mas também nas Artes Visuais, na Música e na Dança. Nesta última, são propostas várias estratégias de diálogo entre as linguagens artísticas para que elas não se tornassem estanques e ao mesmo tempo respeitando-se as especificidades de cada linguagem artística.

Uma das peculiaridades que chamam a atenção na prática dessas duas escolas é a terminologia “mestre e aprendiz”, muito utilizada para nomear os usuais papéis de professor e aluno. Esta preferência parece apontar para uma direção que envolve não só uma concepção sobre a aprendizagem em arte, mas também sobre o próprio fazer artístico.

Maria Thaís Lima Santos e Ana Angélica Albano entendem que a prática artística é fundamental para aquele que está à frente do processo de condução de um grupo, seja na iniciação ou na formação artística. As duas realizam a

¹ Professora do Departamento de Artes Cênicas ECA/USP e diretora da cia balagan, maiores informações sobre o grupo www.ciateatrobalagan.com.br

² Professora na Faculdade de Educação da UNICAMP, grupo de pesquisa OLHO.

coordenação da EMIA e da ELT entre 1990 a 1992, em conformidade a esse pensamento que também está presente em outros momentos na trajetória delas.

Albano (1998) se deteve na influência da artista Tarsila do Amaral na obra de seu aluno, o artista Tuneu, como um processo iniciatório, formulando como mestre e aprendiz foram influenciados pelo outro. Já Santos (2002) investiga a partir da prática artística e pedagógica proposta por Meyerhold, no período compreendido entre 1913 e 1916, pois apesar de não ter sido um professor no sentido estrito do termo, esteve o encenador à frente de atores em processo contínuo de estudo e, formulando os princípios e elegeu fontes que o conduziram à maturidade artística.

Seleciono a seguir alguns poucos fragmentos da entrevista que realizei em 02 de fevereiro de 2009 com a equipe que primeiro trabalhou na ELT.³ A seleção tem o intuito de um tatear inicial do quanto a não dissociação entre prática artística e pedagógica pode estar diretamente relacionada à nomenclatura “mestre” e “aprendiz”.

Cuca – Eu não tinha nenhuma experiência.

Thais – No geral as pessoas não tinham, em nenhum momento a escola se preocupou em chamar professores. (...) Eu tinha certa experiência com aulas, mas eu não dava aulas nos núcleos de formação do ator, só pontualmente para algumas turmas de estudo. A Malu Pupo tinha experiência do Rio Grande do Sul, além dela ninguém mais tinha experiência na sala de aula de uma escola. O Abreu também dava cursos, cursos livres.(...)

Cuca – Eu sinto que as costuras eram feitas com as coisas que a gente era e do que a gente estava vivendo. Eu era muito menina, e vocês eram jovens, um pouco mais velhos que eu, (risos) Tinham mais experiência, mas eu sinto foi uma construção mesmo (...)

O lugar onde se coloca quem enuncia é um dos aspectos importantes desse trecho: quem conduz o processo se coloca também em um patamar de ser em formação, numa concepção que se aproxima muito das idéias de Paulo Freire.

³ Além de Maria Thaís como coordenadora, estiveram presentes: Cacá Carvalho, Lucienne Guedes, Malu Pessin, Malu Pupo, Luís Alberto de Abreu e Camila Bolaffi.

Os profissionais que foram trabalhar na ELT eram jovens artistas que em exercício naquele momento. A experiência artística era concomitante e não só localizada num passado ou a ser recuperado como memória ou como um bem não material já cristalizado. A nomenclatura “mestre” das corporações de ofício parece atender melhor a esse momento de condução.

O mergulho na própria prática traz ainda certas urgências na experimentação diante do grupo que me parecem importantes e uma contramão importante para que esse mestre não se anule enquanto artista:

Cacá – Eu sabia que eu precisava de um espaço pra trabalhar. Eu tinha estudado coisas muito claras. Era coisas que estavam e que eu defendia em parte com a Thaís (...)Eu sabia que eu tinha que trabalhar com os objetos que eu tinha trabalhado lá em Pontedera com essas pessoas. Basicamente, eu queria exercitar os paus e os panos(...)

Cacá - Eu trabalhava muito com as pessoas, mas eu trabalhava coisas que eu precisava trabalhar.(...) Ele⁴ tem uma qualidade de jogo, de leveza em cena, que eu ficava horas olhando. Eu aprendi muito com ele. Eu gostava muito de trabalhar. Já na segunda turma, (...) tinha um outro ator e ele me levou na casa dele, eu fui conhecer a mãe dele e as partituras das músicas que ele levava para tocar e para cantar na igreja no violino. Esse menino não saiu da minha cabeça por muito tempo, tanto é que ele trabalhou comigo. Eu o vi cantar, ele cantava naquela igreja, tocava na igreja, tinha as partituras. Era interessante. Ele era interessante, parecia que ele não colocava o pé no chão. E por outro lado tinha gente muito prática. Tinha essas coisas, então o trabalho foi muito em cima das pessoas, está entendendo? O trabalho não foi em cima de um programa, o trabalho foi em cima das pessoas que faziam a turma. O trabalho com a segunda turma, foi um trabalho totalmente diferente da primeira turma porque eram pessoas que faziam o trabalho. Nesse sentido eu acho uma experiência válida, por um momento não era uma experiência feita de um programa nascido de uma sala por mais que se discutisse se sabia mais ou menos o que é que era, mas tinha muito material nesse sentido.

Essa necessidade premente e também presente auxilia um olhar para os que estão diante de si e o mestre nessa situação também aprende e a expressão “aluno” que etimologicamente significa “sem luz” ficaria sem sentido para nomear a ligação que se faz.

⁴ Referindo-se a um dos aprendizes.

Há um eliminar do programa ou do currículo característico na ELT, não como descarte de um conhecimento adquirido ou de uma tradição. Muito pelo contrário, diferenciadas tradições teatrais se apresentam na concretude da própria resolução de problemas cênicos a partir das emergências já postas. Leio essa retirada como um desnudar. Sem esse véu, a essência do fazer teatral e também da relação de aprendizagem em qualquer área de conhecimento se apresenta: o próprio ser humano. Colocar o homem no centro não é abrir mão de um saber, mas pode ser mote para o refinamento desse saber, conforme a citação em epígrafe.

Se a preparação corporal e vocal, por exemplo, são elementos da carpintaria do processo atorial, é o próprio ser humano que faz a matéria do fazer teatral. A citação a seguir de Peter Brook é bastante elucidativa nesse sentido.

‘A cena está cortada’. Anunciei ao elenco na noite anterior à estréia. Se eu tivesse parado um instante poderia ter-me dado conta dos custos humanos que essa decisão acarretaria, mas foi somente na noite seguinte, quando vi buquês de flores chegarem para atrizes que não iriam mais atuar que despertei para uma triste e diferente realidade. De uma vez por todas percebi que não é verdade que tudo deve ser sacrificado em nome do sucesso. Ao contrário, o perfeccionismo é freqüentemente uma arrogância e uma insensatez: nada em um espetáculo é mais importante do que as pessoas dos quais ele é composto. De repente, eu reconhece que havia aceito uma meia verdade. ‘O espetáculo deve continuar’. Mas por que o espetáculo deve continuar?’⁵

Essa citação retoma a epígrafe de Maria Lúcia Pupo sobre a importância da proposta pedagógica implícita no trabalho de muitos encenadores. Pupo que também foi mestre na ELT em seu primeiro ano, no decorrer de seu texto, vai explicitando o que pode estar oculto nessa dicotomia que se faz entre

⁵ BROOK, 2000, pp.151-152

“artista” e “docente”, percorrendo, por exemplo, a possibilidade de estar oculta uma necessidade de reserva de mercado, entre outros motivos.

É preciso percorrer com atenção a relação “mestre” e “aprendiz” para um entendimento dos desdobramentos dessa utilização na trajetória da ELT . Aqui apenas um primeiro engatinhar para seguir adiante nas memórias e narrativas acerca da ELT.

- Referências:

ALBANO, Ana Angélica. *Tarsila, Tuneu e outros mestres...O aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.

BROOK, Peter. *Fios do tempo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo; Hucitec, 1996.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros “Além das dicotomias”. *Anais do Seminário Nacional de Arte Educação* 15ª edição – Educação Emancipatório e Processos de Inclusão Sócio-Cultural. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, pp.31-34.

SANTOS, Maria Thaís Lima. *O Encenador Pedagogo*. Tese de Doutorado – ECA/USP, 2002.

"Eus" fragmentados/grafados nas paredes de duas instituições de ensino público da cidade de Macapá: uma debreagem visual.

"Nuestros" fragmentos/graficados en lãs paredes de dos instituciones de ensino publico de La ciudad de Macapá: uma frenaje apagada.

GATINHO. J.B.M.(UNIFAP)

GEMAQUE, M.P. (UNIFAP)

Resumo: *Como pesquisadora em Artes, tenho buscado aspectos da arte contemporânea*

Palavra Chave: Arte Contemporânea; Linguagem poética;



Currículos resumidos

Autora

mapige-ap@hotmail.com Acadêmica de Artes Visuais. Professora voluntária de artes no cursinho pré-vestibular popular da UNIFAP. Pesquisadora do Programa Conexões de saberes; do grupo DIMENSÕES - produção em arte contemporânea, com exposições e artigos publicados no sul e norte Brasil e do Núcleo de Pesquisa em Línguas e Ensino-Aprendizagem. Estagiária do setor de cultura do SESC-AP.

Co-autor

jgatinnho@yahoo.com.br . Professor titular da Universidade Federal do Amapá. Doutor em Linguística Aplicada. Líder do Núcleo de Pesquisa em Línguas e Ensino-Aprendizagem. Tem desenvolvido pesquisas sobre identidade em contextos com ênfase para a formação de professores.

LYGIA CLARK ARTISTA OU PROPOSITORA DA CONTRACULTURA?

LYGIA CLARK ARTISTA OU PROPONENTE DE LA CONTRACULTURA?

*COELHO, A. C. K. - Universidade Estadual de Ponta Grossa

**NUNES, A. L. R. - Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

O presente trabalho é um fragmento da pesquisa: "Lygia Clark: Exponente da Contracultura Brasileira 1958-1968" é um dos estudos realizados pelo GEPAVEC-UEPG-CNPq e tem por objetivo analisar a obra artística de Lygia Clark bem como as pesquisas sobre a mesma e reconhecer nelas aspectos que comprovem ser a artista expoente da contracultura brasileira. Os autores que subsidiaram esta pesquisa foram: Chartier (1999), Barros (2004), Canclini (1998), Diehl (2002); Brito (2002), Catalano (2004), Clark (1980), Fassina (2004), Gullar (1999), Milliet (1992), Nunes (2004), Páscoa (s/d), Paraguai & Carvalho (2007), Pedrosa (1986), Pereira (1983), Queiróz (s/d), Reis (2006) e Rolnik (s/d). Os resultados estão sendo socializados na escola suscitando o debate sobre a artista na perspectiva do contexto histórico de onde se originou sua arte e questionar a cultura escolar e sociedade contemporânea.

RESUMEN

El actual trabajo es uno fragmento de la investigación: Lygia Clark: El exponente de la contracultura brasileña 1958 - 1968 es uno de los estudios realizados a través de GEPAVEC- UEPG- CNPq y tiene por objetivo analizar la obra artística de Lygia Clark así como las investigaciones sobre el artista y reconocer en él aspectos que comprueben ser el artista exponente ilustre de la contracultura brasileña. Los autores que subvencionaron esta investigación son: Chartier (1999), Barros (2004), Canclini (1998), Diehl (2002); Brito (2002), Catalano (2004), Clark (el año 80), Fassina (2004), Gullar (1999), Milliet (1992), Nunes (2004), Passover (s/d), Paraguay y Carvalho (2007), Pedrosa (1986), Pereira (1983), Queiróz (s/d), Reis (2006) y Rolnik (s/d). Los resultados están siendo socializados en la escuela suscitando el discusión sobre el artista en la perspectiva del contexto histórico de donde se originó su arte y cuestionar la cultura escolar y la sociedad contemporánea.

Palavras-chave: Lygia Clark, Arte, Contracultura, Proponente.

Palabras-clave: Lygia Clark, Arte, Contracultura, Proponente.

**Mediação de professoras¹ municipais do Recife e
estudantes universitários sobre a arte de Francisco Brennand**

**Mediación de profesores municipales de Recife e
estudiantes de la universidad en la arte de Francisco Brennand**

AMARAL, M. V. N. (UFRPE/UAG-Brasil)

Resumo: O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre a mediação como arte/educação em museus e escolas, considerando a experiência com o projeto **Formação continuada de arte/educadores, alunos aprendizes e monitores de museus no conhecimento da obra do artista Francisco Brennand**, financiado pela Petrobras/ MinC, realizado com 30 professoras de escolas municipais do Recife, durante 12 meses, afim de estudar a obra deste artista pernambucano, tendo como fundamentos teóricos a arte/educação e a mitologia. As professoras realizaram projetos em suas salas de aula, baseados nos estudos sobre o artista, enquanto os estudantes universitários elaboraram trajetos de visita ao espaço baseados em suas formações acadêmicas, interesses de pesquisa e nossa orientação. Este projeto culminará na publicação de todas as experiências vivenciadas, para que sejam repassadas a outros/as professores/as.

Resumen: El objetivo de este artículo es contribuir para la reflexión en la mediación como arte/educación en museos y escuelas, siendo considerado la experiencia con la formación continuada proyecto del arte/de los educadores, de los aprendices de las pupilas y de los monitores de museos en el conocimiento de la ejecución del artista Francisco Brennand, financiada para MinC de Petrobra, llevado a través con 30 profesores de escuelas municipales de Recife, durante 12 meses, de similar para estudiar la ejecución de este artista del pernambucano, teniendo como lechos teóricos el arte/la educación y la mitología. Los profesores habían llevado con proyectos en sus salas de clase, basadas en los estudios en el artista, mientras que los estudiantes de la universidad tenían pasos elaborados de la visita al espacio - basado en sus formaciones académicas, intereses de la investigación y nuestra orientación. Este proyecto culminará en la publicación de todas las profundamente vividas experiencias, de modo que sean repassed outros/as profesores/as.

Palavras-chave: Arte/educação. Mediação. Mitologia. Oficina Cerâmica Francisco Brennand.

Palabra-llave: Arte/educación. Mediación. Mitología. Taller de Cerámica Francisco Brennand.

¹ Utilizarei professoras no gênero feminino porque de 30(trinta) participantes do projeto, apenas 3(três) homens.

O Projeto **Formação continuada de arte/educadores, alunos aprendizes e monitores de museus no conhecimento da obra do artista Francisco Brennand**, de 12 meses, se fez necessário graças à demanda em formação de arte/educadores (3 e 4 ciclos) e coordenadores/as pedagógicos/as (1º e 2º ciclos), da Secretaria de Educação Municipal do Recife, parceira neste projeto, para conhecer e estudar a obra do artista pernambucano Francisco Brennand; e para a formação de uma equipe de mediadores/as do próprio espaço OFICINA BRENNAND, com estudantes de História e Pedagogia/UFRPE e de Artes Visuais e Turismo/UFPE.



Como o espaço museológico é muito grandioso e diversificado, os estudantes universitários foram levados a criar trajetos temáticos referentes à obra/espço Brennand, com o objetivo de focar e aprofundar as mediações realizadas entre a arte e o público, de acordo com o interesse do público, principalmente das escolas. Cada mediador foi orientado a criar seu trajeto a partir de sua formação, suas curiosidades e seus interesses. Sendo assim, obtivemos os seguintes trajetos:



1. **A Mulher na Obra de Brennand**, criado por Lyvia Tavares, estudante do curso de Pedagogia da UFRPE, que faz parte de um grupo de pesquisa e estudos sobre gênero feminino e refletiu sobre a obra

de Brennand a partir deste ponto de vista, fundamentando nos mitos

estudados na oficina Brennand. Tomou como base no seu trajeto as obras: **Eva** e o mito de criação judaico-cristão em relação à mulher na nossa sociedade ocidentalizada:

A narrativa judaico-cristã da origem do ser humano remete à criação da mulher formada pela costela do homem, este criado do barro. Na bíblia, Adão e Eva são as representações de homens e mulheres do cristianismo, religião que é a base secular da sociedade ocidental. Em tal exposição mítica, Eva é a mulher desobediente que leva seu companheiro ao rebaixamento do paraíso. As mulheres nascidas, desde então, são consideradas as grandes pecadoras que levam o homem ao pecado, por não cumprir a única regra do paraíso: não comer a maçã, ou seja, transgredir as regras.

A estudante depois de muitas leituras e reflexões sobre a mulher na nossa sociedade, lendo as obras de Francisco Brennand, faz uma analogia entre a mulher, a Eva e a Chapeuzinho Vermelho, personagens principais no seu trajeto.

Considerando o contexto da origem cristã da mulher e o pecado original, fazemos uma analogia entre homens e mulheres em suas relações, com a fábula da Chapeuzinho Vermelho, onde as meninas teriam como ícone máximo a figura da Chapeuzinho Vermelho, indefesa mulher/menina, que é enganada pelo sábio Lobo. Ela, como possuidora de uma carne que precisa ser devorada pelos dentes vorazes do lobo, carne esta luxuriosa, que em contrapartida, apresenta-se também como pura e casta, onde Chapeuzinho é objeto do desejo e não o ser desejante. Enquanto o Lobo, devorador dessa carnagem, a tem como objeto de desejo e também saciador de sua fome. Assim, na figura do Lobo Mau, estaria compreendido o estereótipo heteronormatizado do macho devorador, detentor do poder, que a todo custo impulsionado por sua natureza masculina corre atrás de sua caça e a devora sem qualquer culpa ou pudor, pois está desempenhado o papel sexual de sua categoria: homem, na cultura ocidentalizada, como a nossa.

A estudante finalizando seu pensamento diz que: *É assim que encontramos as mulheres em Brennand, que apesar de ter apresentado aqui apenas duas personagens, Eva e Chapeuzinho Vermelho, muitas outras permeiam toda a vasta obra do artista ligadas à tragédia, à sexualidade e à fertilidade.*

2. **Diálogo entre História e Mitologia na Arte de Francisco Brennand**, criado por Keysiane, estudante do curso de História da UFRPE, estudou o contexto histórico e mitológico, onde está inserida a obra do artista:

Nesse contexto histórico e mitológico, difícil é separar estes dois campos de conhecimento, como no caso da Guerra de Tróia, representação escultórica tão recorrente nas obras do artista. Outro ponto importante a ser desvendado é o local onde está situada a Oficina, lugar de História envolvente, que deve ser lembrado como espaço de ocorrências que ficaram marcadas, para sempre, na memória histórica de Pernambuco e do Brasil, por ter sido, um dia, propriedade de um dos líderes da célebre Insurreição Pernambucana, João Fernandes Vieira. Figura devidamente homenageada pelo artista, na sua produção pictórica e muralista. Neste espaço funcionou, também, o engenho de cana-de-açúcar São João, depois Usina, principal alavanca do desenvolvimento econômico do estado pernambucano. Desta forma, o espaço da Oficina Brennand, por si só, é impregnado de importância histórica, o que deve ser reforçado em todo o trabalho de ação educativa e cultural.

3. **Um Trajeto Ecológico na Oficina Francisco Brennand**, criado por Rafaela Ramos, estudante do curso de Turismo da UFPE, estudou o lugar/obra, que ao mesmo tempo que é um espaço onde foi construído o seu museu, tem um contexto geográfico e ecológico, onde está inserida a obra do artista e marca um cuidado com a mãe terra:



A palavra **Ecologia** tem origem no grego "oikos", que significa casa, e "logos", estudo. Logo, por extensão seria o estudo da casa, ou de forma mais genérica, do lugar onde se vive. Por alguma razão, ao longo dos tempos, passamos a nos esquecer que o planeta Terra é, antes tudo, o nosso lar, e que, assim como os demais seres, também somos seres da natureza, dependentes e pertencentes a essa Terra. O homem, acreditando que poderia utilizar os recursos naturais sem responsabilidade e sem respeito para com o meio ambiente, gerou inúmeros problemas ambientais e agora começa a sentir as consequências de seus atos. Diante de todos esses impactos negativos provocados pelo homem, a preservação ambiental vem tomando espaço através da busca por alternativas que minimizem o estrago provocado e demonstrem novos caminhos para se atingir o desenvolvimento sustentável.

4. **Trajeto das Esculturas**, criado por José Vinicius L. de Almeida, estudante do curso de Educação Artística da UFPE, fez uma leitura das esculturas do artista ressaltando que:

O trajeto das esculturas explora grande parte dos espaços da Oficina Cerâmica Francisco Brennand, levando em conta a relevância do dinamismo das esculturas no espaço museológico. Estas são carregadas de fortes referências históricas, míticas e literárias, sendo

de extremo interesse para o público visitante conhecer e se apropriar deste contexto. Para a compreensão da sua obra é importante a exploração dos significados dados à sua obra, a partir da mitologia greco-romana, da história e da literatura, além do contato com a arte e o conhecimento dos processos da cerâmica.

5. **Um Olhar sobre a Pintura de Brennand**, criado por Milena, estudante do curso de Educação Artística da UFPE, fez uma leitura das pinturas do artista:

Após criar a figura feminina como a mulher trágica, e que por isso tem sempre um final infeliz, em sua escultura, Francisco Brennand traz outra mulher na pintura, a mulher sedutora e sensual, a partir da década de 80. Isso ocorre de forma que parece que o artista se despidesse de preconceitos, como se nada mais importasse a não ser a expressão dos sentimentos, das vontades. Por muitos leitores e críticos de sua obra, o artista foi apontado como perverso, assim como Balthus, um dos artistas que inspirou Brennand: *O erotismo é a única arma ou desafio que os humanos utilizam para reagir aos desígnios da Mãe Natureza. Todo erotismo é transgressor, mas é o único alimento que pode nutrir os nossos combatidos instintos reprodutivos*. As mulheres pintadas por Brennand irão constituir uma nova temática na obra do artista, seja em óleo, acrílica ou bastão aquarelável. As séries polêmicas e famosas como *O Beco*, *A Chapeuzinho Vermelho* e *Juventude Estudiosa*, reafirmam a ousadia de Brennand. Ainda na década de 80 pode-se notar algumas telas com um protesto sutil contra a ditadura, mais precisamente contra a tortura. Enquanto a partir dos anos 90 até os dias de hoje, aos 81 anos, o artista solidifica a temática da mulher em todas as suas possibilidades, a grávida, a sensual, a menina, a rebelde, a sofrida, todas elas ganham espaço na pintura e no desenho de Brennand, que agora se vê completamente de volta às origens.

6. **Inscritos nas paredes**, criado por Manoela Lima, estudante do curso de Educação Artística da UFPE, fez uma leitura dos murais realizados pelo artista:

Este trajeto propõe uma abordagem em torno da produção muralista do artista Francisco Brennand, uma vez que essa forma de apresentação de sua arte é responsável pela legitimação de seu trabalho graças à visibilidade obtida com a exposição de grandes murais e tapetes cerâmicos nos espaços urbanos da cidade do Recife e em outras cidades do mundo. Os murais representam uma transição na poética brennandiana, pois seus primeiros trabalhos estão expostos em locais públicos de grande visualização, tratando temáticas de caráter nacionalista e elementos que compõem uma fauna e uma flora características da região. No entanto, apesar da relevância dessa produção, nem sempre os murais, painéis e placas cerâmicas são devidamente valorizados nas mediações realizadas na Oficina Brennand.

Apesar de tão curto espaço de tempo, este projeto envolveu uma grande quantidade de profissionais da educação. Os professores-pesquisadores participaram do seminário Arte e Mitologia na Arte de Francisco Brennand, um

ciclo de 10 palestras e encontros com as coordenadoras do município e da oficina Brennand, para discussão sobre o conhecimento apreendido e para o planejamento das ações nas escolas. Para a aprendizagem e entendimento do processo artístico de Brennand foi importante conhecer os mitos que fundamentam a sua obra, a simbologia, a ecologia e meio ambiente, a geografia e a história do Recife, que contextualizam a sua arte.

Tivemos entre esses professores municipais dois grupos: Um pertencente dos 1º e 2º ciclos², que é formado por coordenadoras pedagógicas, os quais realizaram atividades com as professoras de sala; e o segundo grupo, arte/educadoras de formação, de 3º e 4º ciclos³, que realizaram suas atividades diretamente com seus alunos. Alguns seguiram os temas propostos pela equipe de mediadores outros não, pois iniciaram suas atividades antes mesmo dos trajetos estarem prontos.

Essas professoras participaram inicialmente de um seminário sobre A Arte e a Mitologia na Obra de Brennand, no primeiro mês do projeto, o que de imediato proporcionou uma mudança no olhar, como diz Roberta Aymar:

A princípio, hesitei em aceitar. Preconceitos e estereótipos, apostos, embotavam, naqueles dias, os meus sentidos.

A pergunta não queria calar. Não calava. O que teria a dizer o “Suserano Senhor da Várzea”, através da sua obra “monocromática”, “monotemática” e “auto-referente” para mim? O que me levaria ao estudo de uma obra cuja “natureza da monotonia” não me interessava em nenhum dos aspectos da sua reincidência? Faltava ao artista a profusão das cores da minha cultura nordestina. Isso era fato e quase delito para mim. Este era o meu modo de ver, até então, a obra de Francisco Brennand.

(...)

Estar diante da estética brennandiana é estar diante de um convite a entrar num cosmos harmonicamente particular e universal, permeado de formas e da sóbria paleta de cores pardo ferruginosa que lá “dentro da pedra, no coração da matéria”, o artista se habituou a amar (diga-se de passagem, eu também).

Sua estética singulariza-se não só pelas diferentes formas de linguagem – escultura, pintura, desenho, onde, este último, faz jus ao seu significado etimológico – *desígnio* – desejo, vontade - ato, potência. Mas, também pelas diferentes formas de manipulação da argila, do barro, da terra; pela “maneira de”, “pela *manu*” – mãos que laboram, moldam, esculpem, pintam e dão “*anima*” as ideias.

² Antigas 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

³ Antigas 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

A professora Roberta trata da sua mudança de olhar principalmente quanto à cor, enquanto que a maioria das outras professoras, principalmente as coordenadoras pedagógicas, com formação em Pedagogia, como Tarciana Pereira: *Ao ser selecionada para participar do projeto, as obras de Francisco Brennand se apresentaram para mim tais quais as esfinges a dizerem: “Decifra-me ou devoro-te!”. Sou pedagoga, com pouco conhecimento sobre o universo da arte, portanto, vivia a me questionar como iniciar o trabalho. A princípio estava muito insegura, no entanto, participamos do seminário e do ciclo de palestras que, paulatinamente, junto às pesquisas que empreendi, foram me dando um sustentáculo sobre o qual construiria um trabalho sobre Francisco Brennand e suas obras.*

Estas professoras focaram a mudança a partir da forma e da temática, como podemos observar na fala da professora Rita de Cássia de Souza Lima:

Ao participarmos do Projeto Formação Continuada de Arte-Educadores, Alunos Aprendizizes e Monitores de Museus no Conhecimento da Obra do Artista Francisco Brennand, reconstruímos a visão que tínhamos do artista, pois, anteriormente, era de um trabalho muito fálico. Entretanto, a medida que íamos estudando e refletindo sobre as suas obras, surgiu um novo “olhar” pelo despertar, nas palestras, sobre elementos até então não observados.

Muitas mudanças aconteceram ao participar deste projeto, o tempo curto fez com que produzíssemos muito e rápido. O tempo o nosso maior parceiro e o nosso maior inimigo. Parceiro, ao nos apressar a produzir tão rico material e fazer com que descobríssemos o quanto somos capazes; e inimigo, ao nos apressar tanto, sabendo o quanto poderia ser melhor. Assim nós todos nos vimos como devoradoras: professoras, estudantes e todos que participaram do projeto devoraram as imagens das esculturas, pinturas e espaços brennandiana...



**Degustar a arte
E dela se alimentar**

**Criando outros fazeres
Buscando sua poética encontrar
Mergulhando no universo brennandiano
Procurando conhecê-lo para outros diálogos buscar**
Profa. Áurea Bezerra

(imagens e texto produzido durante a sua atividade,
a partir de estudos sobre a Medusa de Brennard)

Os estudantes municipais também se apropriaram da poética do artista pelas imagens do teatro, como proporcionaram Tereza Farias e Gisélia Sátiro, ambas professoras de teatro:

As crianças participaram ativamente, uma vez que sempre tínhamos atividades para desenvolver, seja na leitura, nas discussões sobre os filmes, nas discussões de imagens e na produção das esculturas (cavalos de Tróia). (...) houve muita movimentação e jogo dramático com as peças montadas por eles, quando estavam na produção. (Profa. Tereza Farias)



Nas atividades preliminares das atividades em teatro as professoras fizeram a mediação entre as obras do artista, de outros artistas e a própria experiência das crianças, como fez a professora Gisélia Sátiro:

Apresentei para a turma a imagem de uma escultura produzida por Francisco Brennand e perguntei se eles/as reconheciam aquele personagem retratado ali. Reconheceram a imagem de Palas Atena ao identificarem o capacete na sua cabeça e os lábios femininos que possuía. Falaram que aquela Atena não parecia com as outras que conheciam dos filmes e dos livros.



Palas Atena – Brennand



Palas Atena – Cavaleiro do Zodiaco

A apropriação do conhecimento aconteceu em vários níveis: pela quantidade de profissionais envolvidos (200 crianças nas oficinas realizadas, sem contabilizar os/as estudantes das professoras envolvidas; 30 professoras; 8 estudantes das UFPE e UFRPE; a coordenação da secretaria municipal de Educação do Recife; 30 escolas, sem contar as outras que as coordenadoras trabalham, técnicos das escolas e da Oficina Cerâmica Brennand); pela variedade de profissionais; áreas de conhecimento abordadas durante todo o processo de realização do projeto; linguagens artísticas (artes visuais, teatro e literatura); e, principalmente, pela superação das dificuldades encontradas pelas professoras para a aprendizagem e o registro desta aprendizagem. Para finalizar este projeto, encontra-se em fase de acabamento um livro que relata toda experiência.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Emanoel (curador). **Francisco Brennand: uma obra em PERSPECTIVA** – folder (s/d).
- BARBOSA, Ana Mae T.B. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Iochpe, 1991.
- BRENNAND, Francisco. **O Oráculo Contrariado – Reflexões** in: [HTTP://WWW.brennand.com.Br/frame-artista.html](http://www.brennand.com.br/frame-artista.html).
- BRENNAND: **esculturas** 1974-1978. São Paulo, 1998 (s.p.).
- BRUNEL, Pierre. **DICIONÁRIO DE MITOS LITERÁRIOS**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- COMPANHIA EDITORA DE PERNAMBUCO. **F.B. A arte e a filosofia do artista de São João da Várzea**, Suplemento Cultural, Janeiro de 1997.
- CONTINENTE MULTICULTURAL, Recife, ano 1, nº 6, junho. 2001.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- FERRAZ, Marilourdes. **Oficina Cerâmica Francisco Brennand: usina de sonhos**. Recife: 147. AIP, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 8º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CURRÍCULO DA AUTORA

Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Doutora em Arte/Educação pela Universidade de São Paulo (2005), Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Arte/Educação, Cultura e Imaginário (UAG/UFRPE) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário (PPGA/UFPE). Teve experiência como pesquisadora no Department of Art Education, na The Ohio State University (EUA). Atua principalmente nos seguintes temas: arte/educação, cultura, educação, arte e antropologia do imaginário.

O CAp-UERJ como arte visual

El CAp-UERJ y arte visual

Arcuri, C.F.P.

Instituto de Aplicação / CAp-UERJ

RESUMO

A partir de considerações sobre o ensino de arte e o papel do professor em sala de aula, são apresentadas experiências de propostas visuais (desenvolvidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental do CAp-UERJ) como metodologias de ensino com a interferência de características de tendências estilísticas da História da Arte.

RESUMEN

De las consideraciones sobre la enseñanza del arte y el papel del profesor en el aula se presentan propuestas con la experiencia visual (desarrollado por los estudiantes del 6º año de la escuela primaria en Cap-UERJ) y los métodos de enseñanza con la interferencia de las tendencias estilo de la Historia del Arte.

Palavras-chave: Arte / Ensino / Metodologia / Pesquisa

Palabras clave: Arte / Educación / Metodología / Investigación

1. O ensino de Artes Visuais: considerações

O ensino de arte deve estar atento a promover, entre outras tantas coisas, o conhecimento cultural e estético das civilizações relevantes ao longo da História da Arte, a noção para o exercício da cidadania, a formação do olhar estético do aluno e sua disponibilidade em expor visualmente suas concepções de mundo que tanto contribuem na concepção de um cidadão único capaz de se (re) conhecer e se (auto) confirmar em suas particulares reflexões plásticas.

Para tanto, o professor de arte deve estar atento para que a sua função seja reconhecida como parte deste processo cultural e estético que vai se estruturando e sendo moldado com o dinamismo de suas ações em sala de aula.

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação subjetiva da realidade ou um conteúdo que almejamos entender. Na verdade, só externamos o que apreendemos quando descobrimos nossas próprias reflexões estéticas relacionadas à teoria que nos foi mostrada, ou melhor, quando nos vemos capazes de reproduzir de uma maneira original o que

nos foi posto como modelo. Esse processo só se estabelece quando o conhecimento e os interesses pelo o que é novo (ou não) passam a ter um significado original. Com uma nova forma, o que é novo, agora novo, modificado, vem confirmar uma nova leitura do que passa a se integrar ao restante já estabelecido pelo aluno como vocabulário visual. Desta forma, não é só uma ampliação e acumulação de conhecimentos, “(...) mas a modificação, a integração e a coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos dotados de certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos”. (Coll, 2003, p. 20)

A visão construtivista nas aulas de arte é um referencial que se confirma com a prática advinda da teoria: quando o professor vê a possibilidade de configurar a prática do que até então não passa de uma mera exploração teórica, apesar de estética. Com o decorrer das situações de ensino, a arte institucionalizada torna-se referência para o dinamismo do processo de criação visual. O que acontece é que os alunos assumem um papel norteador importante no processo ensino-aprendizagem quando despertam para assuntos e questões que complementam o assunto principal em questão, mas que passa a ser tão fundamental quanto o principal assunto inicialmente norteador, ou seja, ao abordar um conteúdo, o professor deve se predispor a entreter outros assuntos que apesar de parecerem paralelos, veem como os iniciadores e complementares de uma idéia estética.

A nova representação visual do aluno deve transcender o espaço institucional para uma dimensão atemporal e que venha provocar um novo olhar para a arte realizada até então. Sem a teoria, a prática se esvai e, quando ao contrário, a prática perde seu valor de origem, de referencial histórico e estético.

Entendendo as representações visuais como sistemas de significação, os alunos confirmam seus valores e identidades num ambiente com padrões de comportamento e de conduta que passam a ser questionados e revistos, inclusive por todos os demais envolvidos na instituição quando se deparam numa apreciação estética das produções artísticas: a troca de códigos e valores estimula outros novos códigos para compensar as inadequações de códigos existentes, o que reforça o dinamismo do ambiente escolar.

As funções do professor em sala de aula, portanto, passam por questões construtivas, onde a relação que estabelece tanto com o aluno como com a instituição permite que seja o gestor de uma condição compartilhada de aprendizagem, onde as decisões devam ser tomadas coletivamente presididas por atitudes consensuais e conteúdos coerentes com o planejamento curricular.

O propósito é permitir que os alunos, por meio de suas capacidades imaginativas e criadoras, relacionem fatos, fenômenos, experiências e idéias relacionadas ao projeto pré-definido e às suas experiências, produzindo significados e sentidos. É necessário que organizemos e sistematizemos nossas propostas curriculares, pois esse instrumento pode dar voz às ações tão sonhadas não só pelo professorado, mas pelos alunos, inclusive. A conquista por novos espaços no currículo educacional, ainda tão engessado e tão distante do que realmente pensamos e desejamos para o ensino da arte em nosso tempo/espaço/lugar, pode inserir a arte no sistema educacional não somente como um complemento destoante das demais disciplinas, mas pensá-la como possibilidade de ampliar nossos processos cognitivos e sensíveis, para muito além do que simples disciplina.

2- Metodologias de pesquisa: relatos de experiências no ensino de artes visuais

No Instituto de Aplicação da UERJ, algumas turmas de 6º ano do ensino fundamental, representam plasticamente o nome da escola (CAp-UERJ), com interferências de características do Surrealismo, da Op Art e do Concretismo (mais especificamente do artista Mondrian), além de pontos negativos relacionados à alimentação, ao convívio entre os alunos e a própria localização da escola.

2.1. O projeto “Arte à mesa”: representações de pontos negativos do ambiente escolar

Para a representação dos pontos negativos, num projeto intitulado “Arte à mesa”, alguns temas transversais ressaltados nos PCNs (1998) como *ética, cidadania, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e consumo* servem como eixos condutores das diversas maneiras de ver alguns aspectos tão corriqueiros no instituto. Como esses conceitos estabelecem uma estreita relação com a democracia do cotidiano escolar, nada melhor do que pensar este espaço como um

ambiente onde estes valores circulam com idéias concomitantes, muitas vezes, ou seja, um mesmo ponto / assunto é apresentado diferentemente pelos alunos.

Através de temas como *ética e cidadania*, o aluno se depara com o conceito de justiça e de cooperação pouco habituais no universo escolar. Seja quanto à diversidade de tratamento no âmbito pessoal e em grupo, seja na sala de aula ou no pátio, seja pelo professor ou pelo funcionário, estes temas suscitam (re) considerações que são imaginadas e retratadas num prato de papelão para o seu oferecimento estético ao expectador. O reconhecimento do comportamento inadequado em sala de aula quando há falta de professores; as discussões e agressões que surgem por motivos pouco relevantes; a falta de concursos públicos para a substituição de professores temporários, entre outros tantos fatos corriqueiros mantêm a ética e a cidadania como elos de confirmações de condutas negativas no instituto.



João Vitor Lemos e Pedro Vitor Marques

As questões ligadas ao *meio-ambiente e à saúde* são lembradas quando um aluno está diante de uma estrutura cinza de um prédio de concreto, assim como quando convive com um ar poluído por gás carbônico dos automóveis; com filtros de ar condicionado poucas vezes limpos e com uma temperatura que só esquenta o ambiente; da ausência de um purificador de gordura no restaurante; da poluição sonora de aulas externas ou de turmas “sem professor” espalhadas no pátio ou mesmo na falta de ventilação das salas das aulas de artes localizadas no porão da escola.

A *pluralidade cultural* é notada a todo tempo principalmente quando um aluno, filho de funcionário, morador de um conjunto habitacional da zona norte

chega à escola de transporte coletivo e convive com o filho de outro funcionário que atravessa a zona sul (em seu próprio veículo) e que tem a oportunidade de viajar todo ano para a Europa, mas que não deixa de reclamar da localização da escola que está entre tantas favelas e engarrafamentos; quando os materiais escolares de uso pessoal são variáveis, seja em relação a sua funcionalidade ou ao último lançamento tecnológico; a marcas de tênis e jeans tão díspares no modelo e no valor de mercado.

O *consumo*, muito ligado à pluralidade cultural, é evidenciado quando no momento dos lanches e/ou refeições, os alunos não apreciam o cardápio já que o acham pouco saudável ou pouco acessível financeiramente, ou mesmo quando repensam em qual lixeira reciclável vão jogar seu lixo produzido.



Yan Rocha e Daniel Valois

É importante ressaltar que alguns conceitos e procedimentos técnicos-artísticos foram desenvolvidos ao longo de um projeto, com a viabilização plástica de uma idéia simbólica; com a estilização de elementos e seu possível entendimento visual; com a construção de formas tridimensionais a partir de um croqui a grafite no papel num suporte redondo (prato); com a proporcionalidade das formas, e tudo o mais que foi sendo considerado fundamental para o avanço estético e visual das idéias.

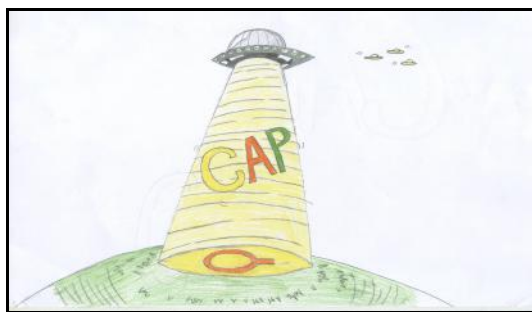
A curiosidade dos alunos é motivada por contrastes de opiniões, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais tão diversas e que, muitas vezes, por serem tão distantes, possibilitam as múltiplas aproximações (dos olhares) expostas nos trabalhos artísticos que se tornam, pouco a pouco, tão pertinentes para a reflexão e possível transformação do espaço escolar. Conforme os PCNs (id: 30), “(...) como a transversalidade dá possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos

teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (...)", o projeto "Arte à mesa", tem a finalidade de expor questões do dia a dia da escola discutidas de uma forma mais dinâmica, mesmo que ainda visual, porém estética, no entanto. As dúvidas, os questionamentos, as comparações, entre tantos outros sentimentos, se restringem a outras questões que se inflam de significados ao serem representados plasticamente, permitindo, neste sentido, que os temas transversais proporcionem um vínculo entre o científico e o cotidiano.

A capacidade de compreensão do aluno sobre a rotina que tem na escola passa a ter mais sentido quando reflete sobre o que vê e o que acha de questões corriqueiras, mas que podem ser reparadas. E a reprodução de uma opinião, mesmo que plástica, leva a todos (dentro e fora da sala de aula) a rever a sua própria posição crítica de assuntos relevantes focados em contextos e situações pontuais, já que a visão mais abrangente da realidade muitas vezes pode nos parecer fragmentada e pouco importante: a responsabilidade pela mudança e melhoria passa a ser de todos. O propósito, portanto, é destacar a realidade do instituto de modo que as evidências possam transformá-la o quanto antes num ambiente mais aprazível.

Vale dizer que desde o início do projeto os pontos positivos foram lembrados, mas os negativos foram os escolhidos (por unanimidade, pelos alunos) para a representação plástica do ambiente escolar _ mesmo que inconsciente, os alunos anseiam por melhorias.

2.2. CAP Surreal



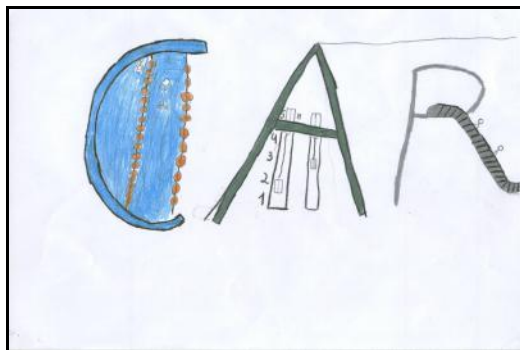
Lucas Taveira

Para o projeto do CAp surreal, seqüencial ao “Arte à mesa”, foi dado início a um projeto onde o nome CAp (podendo estar com UERJ ou não, a critério do aluno) possa ser representado visualmente com características do Surrealismo.

Vale lembrar que este projeto dá continuidade às mesmas intenções estéticas de um projeto desenvolvido no último ano quando os alunos representaram seu nome próprio a partir de características de tendências artísticas.

Com os trabalhos CAp surreal, as características do movimento são ressaltadas com a apreciação estética de obras mais relevantes. Para os alunos poderem construir um elo entre as representações tão criativas e por vezes utópicas do Surrealismo com a representação visual de um CAp que mostre sonhos, desejos e vontades muitas vezes obscuras, os pontos positivos passam a ser encarados como possíveis, mesmo que representados plasticamente.

Daí em diante, a proposta para o CAp surreal é vista como um vir a ser, uma reflexão hipotética, muitas vezes comum nas obras do Surrealismo. Os alunos são motivados pela possibilidade da concretização de pensamentos e devaneios que as obras surreais provocam dentro de cada um. A piscina, o elevador, a escada rolante, o ar condicionado deixaram de serem apenas sonhos de consumo para se apresentarem como indispensáveis no ambiente escolar.



Matheus Balmas

2.3. CAp óptico

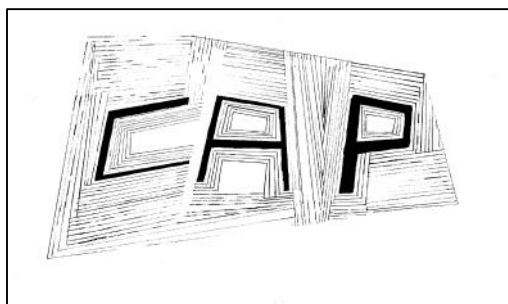
Na proposta da aula do CAp óptico, os alunos ficaram bastante surpresos de como a repetição de formas geométricas e de linhas pode causar tanta movimentação visual. As características de obras da Op Art foram ressaltadas para que o nome CAp pudesse propor o efeito estético que lembrasse os objetivos do

movimento artístico apresentado e fosse visto como uma marca com um novo design gráfico (tendência geométrica), agora com interferência da Op Art.

O que mais chamou à atenção foi a desorganização espacial muitas vezes apresentada em algumas composições: a preocupação de todo o preenchimento do papel com linhas e formas geométricas camuflou o nome CAP. As letras se perderam entre tantas linhas e a sensação ilusória de movimento não deu conta de apresentar o CAP com as suas características estilísticas.

Entretanto, algumas outras composições visuais foram muito bem elaboradas de acordo com as características da Op Art.

Alline



REFERÊNCIAS:

- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo, Pioneira, 1989.
- AUMONT, J. *A Imagem*. São Paulo, Papirus, 2003.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2003.
- FRANCASTEL, P. *Imagem, Visão e Imaginação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- HADDAD, D. & MORBIN, D. *A arte de fazer arte*. São Paulo, Saraiva, 1999.
- MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- MOYSÉS, L. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, Papirus, 1994.
- OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro, Campus, 1990.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* / Secretaria de Educação / Ensino médio. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. *Imagem. Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo, Iluminuras, 2005.
- STANGOS, N. *Conceitos de Arte Moderna*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.
- TATIT, A. & MACHADO, M. S. *300 propostas de artes visuais*. São Paulo, Loyola, 2003.

CURRÍCULO RESUMIDO: Professora Assistente de Artes Visuais e História da Arte do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / CAP- UERJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF; Doutoranda no Programa de Letras (Literatura e outras Artes) - UFF. Experiência Administrativa: Chefia de Departamento / Coordenação de Disciplina / Coordenação Projetos Extensão.

O cinema como mediador na educação da cultura visual

COSTA, A.C.(FAV/UFG)

MARTINS, A.F.(FAV/UFG – PACC/UFRJ)

Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás - Brasil

Resumo

Neste estudo é proposta uma investigação sobre a ampliação das possibilidades de articulação, informação e interação de estudantes com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de expressão, tendo como eixo orientador o cinema. Nesses termos, parte em observação da construção imagética favorecida pela visualidade que o cinema proporciona e potencializa, questionando como essa construção é compreendida por crianças com idade entre 8 e 10 anos. Paralelamente aos momentos de encontro com as crianças, quando foram feitas abordagens sobre interpretações construções de sentido e aprendizagens a partir de interações com filmes, foram desenvolvidos estudo e pesquisa bibliográfica referencial.

Palavras-chave: cinema na educação, estudo visual, construção imagética, indústria cultural.

O DEBATE AMBIENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DE OBRAS DE ARTE CONTEMPORÂNEAS

EL DEBATE AMBIENTAL POR MEDIO DEL ANÁLISIS DE OBRAS DE ARTE CONTEMPORÁNEO

SANTINI, R. F. (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumo

O presente artigo consiste de reflexões desenvolvidas durante o trabalho de conclusão em Licenciatura em Artes Visuais/UFSM, paralelo à Especialização em Educação Ambiental/UFSM/2006. As obras escolhidas apresentam em suas visualidades a intenção de refletir sobre questões ambientais, evidenciada pela proposta dos artistas. A razão da escolha por tais obras se deve às suas configurações, nem sempre representativas, caracterizando dessa maneira uma abordagem condizente às linguagens usadas por artistas contemporâneos. Sendo assim, utilizando-me do método de leitura crítica visual, proponho um entrecruzamento entre ensino de arte e educação ambiental, esperando dessa forma contribuir para o debate ambiental na educação e na arte contemporânea.

Resumen

Este artículo consta de las reflexiones desarrolladas durante el trabajo sobre la finalización de Licenciatura en Artes Visuales / UFSM, paralela a la Especialización en Educación Ambiental/UFSM/2006. Las obras elegidas presentan la intención de reflexionar sobre las cuestiones ambientales, lo que se reveló en la propuesta de los artistas. El motivo de esta elección se debe a su configuración, no siempre representativos, por lo tanto, la caracterización de un enfoque coherente a la modalidad utilizada por artistas contemporâneos. Así que a mí utilizando el método de lectura crítica visual, sugiero un encuentro entre enseñanza del arte y educación ambiental, con la perspectiva de contribuir al debate ambiental en la educación y el arte contemporáneo.

Palavras-chave: educação, ambiental, arte, contemporânea.

Palabras clave: educación, ambiental, arte, contemporáneo.

Introdução

O emprego da educação ambiental em diferentes áreas do conhecimento vem ocorrendo progressivamente, sobretudo devido à sua necessidade dentro do contexto problematizante que permeia a sociedade contemporânea. Diante disso, notamos a colaboração de outras áreas que não provêm unicamente das ciências naturais, apresentando novas alternativas ao ensino sobre o meio ambiente. É no âmbito de cooperação entre diferentes

ciências que se encontra a experiência estética como ferramenta de ensino para as problemáticas contemporâneas.

As ciências sociais sempre estiveram disponíveis para uma certa interdisciplinaridade e vêm se abrindo com mais vigor às trocas entre as disciplinas, aos diálogos teóricos, ao alargamento da tradição crítica na produção teórica e no intercâmbio do conhecimento com a sociedade, muito além das fronteiras estritamente acadêmicas (MARTINS et al, 2005, p.12)

Considerando este tema, propõe-se a discussão acerca das potencialidades que o ensino de arte oferece à educação ambiental, tanto no ensino formal quanto propulsora da educação não-formal, dentro das galerias de arte e espaços públicos em geral. Os aspectos sociais associados à educação e formação de cidadãos conscientes sobre os problemas ambientais integram a abordagem fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

O contexto que circunda a produção de obras de arte sempre exerceu forte influência sobre as mesmas, seja por meio de sua exterioridade, ou por questões intrínsecas à sua proposta. Dessa forma, os acontecimentos sociais, políticos ou econômicos ocupam lugar de destaque no processo de criação do artista, visto que se encontram intimamente interrelacionados. O fato de a produção artística estar constituída por essas questões potencializa o seu aliciamento em temas contemporâneos, não só no que diz respeito a sua competência em representar, mas também em suscitar a reflexão por outros meios.

A arte contemporânea apresenta-se em múltiplas mídias, utilizando-se de recursos sonoros, audiovisuais, táteis. O artista cria ambientações, realiza performances, usa o próprio corpo aliando-se à tecnologia. A imensa variedade de novas formas de se expressar possibilitou a imensa variedade de novas formas de debater as questões do mundo contemporâneo. E o enfoque se encontra muito mais no processo do que no produto ou imagem final produzidos. Com o surgimento da arte conceitual, na década de 1960, a produção em artes visuais dissemina o conceito de comunicação bidirecional, na qual o usuário não é mais um receptor passivo, mas participante de um processo de engendramento da informação (ARANTES, 2005, p. 55). Por esta

razão, as obras indicadas merecem destaque, exigindo a participação do público e provocando a reflexão sobre os temas ambientais.

As idéias desenvolvidas por Cauquelin (2005) sobre o caráter informativo da produção contemporânea vinculam-se diretamente a realização de projetos educativos. Portanto, o papel do ensino de arte como área de conhecimento das ciências humanas reside na mudança de paradigma no que se refere às potencialidades de contribuição da arte para a educação ambiental. Segundo Dias (2004, p. 95), esse novo paradigma deverá catalisar a formação de novos valores e promover a percepção do ser humano em várias dimensões, incluindo a percepção do custo da recuperação ambiental e dos seus valores estéticos, além dos de sobrevivência.

Martins et al (2005, p.34) afirma que os problemas visuais têm despertado interesse crescente, juntamente com outras dimensões da vida sensorial. O autor acrescenta que sua análise crítica social tem muito a contribuir para os estudos do meio, na exploração do problema da visibilidade e dos modos apropriados de ver.

A utilização da imagem, vista aqui como produto das concepções de mundo, da cultura, e das aspirações do homem contemporâneo, vem sendo cada vez mais articulada das mais diversas formas, o que pode trazer consequências ruins sobre o imaginário social e influenciar negativamente na formação intelectual dos jovens. Joly (2000) acredita que as imagens podem parecer ameaçadoras, por nos encontrarmos no centro de um paradoxo curioso.

Ao lermos imagens, estamos acostumados a encará-las de uma maneira muito natural, da qual não exige qualquer aprendizado; e ao mesmo tempo, nos sentimos manipulados em nossa interpretação, que por desconhecimento em decodificá-las, realizamos uma leitura ingênua dessas imagens. Essa leitura natural concebida frente às imagens é influenciada, por exemplo, por aspectos culturais e históricos, que potencializam a impressão de passividade. Reconhecendo algumas fases desse aprendizado difuso, estaremos em melhores condições de analisar e compreender em profundidade uma das ferramentas efetivamente predominantes na comunicação contemporânea (JOLY, 2000, p.10). Sendo assim, as reflexões geradas por essa educação do olhar, tendo em vista também as condições em que as obras de arte se

apresentam aos seres humanos, é proeminente para a construção de uma nova concepção ambiental.

A definição de educação ambiental do ponto de vista das ciências humanas

A emergência da complexidade ambiental não é a evolução dos sistemas naturais para uma complexidade crescente que culminaria com a emergência de uma consciência ecológica. A construção de uma racionalidade ambiental é uma estratégia conceitual nos domínios do poder no saber (Foucault, 1980) que não corresponde a uma evolução natural para níveis superiores de autoconsciência. A crise ambiental é a primeira crise do mundo real produzida pelo desconhecimento do conhecimento; pela concepção científica do mundo e pelo domínio tecnológico da natureza que geram a falsa certeza de um crescimento econômico sem limites (LEFF, 2001, p. 429).

A utilização desmedida dos recursos naturais disponíveis desencadeou na desestruturação cultural e social impulsionada por mecanismos do desenvolvimento econômico, impulsionado pelo capitalismo. O processo de valorização do espaço, o relacionamento contínuo e progressivo entre as sociedades, e a apropriação e criação de valores devem fazer parte das abordagens sobre as problemáticas ambientais. Moraes (1997) favorece uma abordagem em que os fenômenos naturais são tomados em suas decorrências com o processo de reprodução da vida humana, isto é, como fatores e recursos dinamizados pelo trabalho. Isso implica considerar a educação ambiental não apenas como a relação homem . natureza, mas também mediada pelas relações sociais.

O mesmo autor crê na viabilidade de inserções da problemática ambiental nos grandes esquemas conceituais de explicação da realidade social, expondo que: "Ao analisar fenômenos sociais, o pesquisador além de sujeito, é também parte do objeto (enquanto membro da sociedade), por isso sua avaliação pautase muito mais por sua vivência objetiva e pelas concepções que desenvolve em sua vida cotidiana" (Ibid., p.77) Suas colocações podem ser aplicadas ao trabalho do artista contemporâneo, que muitas vezes baseia-se na observação crítica da realidade.

O exame das condições em que a questão ambiental pode ser equacionada no interior destas teorizações constitui uma via de investigação,

que potencializa a introdução da temática ambiental nos domínios da prática artística, da filosofia, da antropologia e sociologia do conhecimento. Segundo Guimarães (2005, p.82), o caráter crítico buscado pela educação ambiental pretende deixar em evidência as relações de poder e dominação que engendram as sociedades contemporâneas. O educador ambiental possui caráter não estritamente pedagógico, mas também político, por meio de intervenção como educador e cidadão.

Arte contemporânea e educação ambiental

Para Gutiérrez et al (1999, p.60), promover a educação significa oferecer e compartilhar recursos, caminhos, modos, práticas, meios e espaços pedagógicos. O autor acredita que a vida cotidiana é o lugar do sentido e das práticas de aprendizagem produtiva. Com isso, os espaços que abrangem as exposições de arte contemporânea, que incluem desde o ambiente urbano às grandes bienais, constituem importantes meios de educação e informação.

Analisando as imagens de alguns trabalhos expostos na Bienal Internacional de São Paulo, encontramos obras que discutem as questões ambientais em seus propósitos. Incluindo a escolha dos temas das bienais, como *Metrópoles*, ou *Território livre*, as propostas encaminhadas por artistas e assimiladas pelo público se entrelaçam no imaginário por meio da apropriação e associação do que é percebido entre a vida cotidiana e aspectos subjetivos. (Figuras 1, 2, e 3).



Figura 1 . Henrik Hakansson, *Orchid (Instrumental)*, 2002.
Galho de árvore, orquídeas, umidificadores, lâmpada de sódio de alta pressão; dimensões variáveis.

Alfons Hug (2004)ⁱⁱ designa *Território Livre* como 'aquele espaço no qual a realidade e a imaginação estão em conflito

Os artistas criam um território livre de dominação e, com isso, um mundo contraposto ao mundo real: um mundo vazio, do silêncio, da parada reflexiva, na qual o delírio que nos circunda é suspenso por um instante. Rompendo as fronteiras materiais, o artista se torna um *contrabandista de imagens* entre as culturas (26ª BIENAL DE SÃO PAULO, 2004).



Figuras 2 e 3 . Chelpe Ferro, *Nadabhrama*, 2003.
Galhos de árvore (Pau-negro), motor e base; dimensões variáveisⁱⁱⁱ

Somente as artes dispõem de um estoque universal de signos e arquétipos, cujo intercâmbio mobiliza a memória coletiva da humanidade. Se o artista é, portanto, um contrabandista de imagens, a Bienal pode vir a ser um entreposto no reino da estética, onde a curiosidade basta como documento de identidade (...) (26ª BIENAL DE SÃO PAULO, 2004).

Diante da diversidade do panorama da arte contemporânea, a contribuição do ensino de arte para a educação ambiental está na reflexão crítica da realidade estética que circunda o universo do aluno. Também nas discussões geradas dentro de um contexto sociocultural, que em diversos casos abordam assuntos passíveis de discussão sobre as questões ambientais, como visto anteriormente.

A educação ambiental se encontra inserida em um paradigma que exige transformações drásticas no comportamento humano, e sua necessidade cada vez maior em tempos atuais reforça o papel importante da arte nesse processo, como meio de informação e instrumento de reflexão de uma área do conhecimento das ciências humanas, na qual vem sendo discutida a sua repercussão no aprendizado ambiental.

A inserção do pensamento visual sobre as questões ambientais vem estimar a importante função da arte como atividade cognitiva na compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como da reflexão crítica das contradições existentes no convívio humano, no que se refere à busca de ideais individuais e coletivos.

A análise das obras apresentadas na Bienal de São Paulo contribuiu para constatar uma tendência de discussões acerca dessa problemática, porém não com o objetivo de reduzir a arte a um discurso de reconciliação planetária, mas numa tentativa de descobrir a arte que se encontra à margem das discussões usualmente apresentadas, para então aplicá-la em uma perspectiva educacional globalizante.

ⁱ A imagem da obra do sueco Henrik Hakansson foi retirada de 26ª BIENAL DE SÃO PAULO. Artistas convidados. São Paulo: Pavilhão Ciccillo Matarazzo, Parque do Ibirapuera, 2004, p. 125.

ⁱⁱ Curador da 26ª Bienal de São Paulo, em texto intitulado Território Livre, em: 26ª BIENAL DE SÃO PAULO. Território Livre: Registro de montagem. São Paulo: Pavilhão Ciccillo Matarazzo, Parque do Ibirapuera, 2004. Não paginado.

ⁱⁱⁱ Ilustração retirada do catálogo da 26ª Bienal de São Paulo. Artistas Convidados, p.p.85-87.

Referências Bibliográficas

ARANTES, P. **Arte e mídia**: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: GAIA, 2004.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (orgs). **A Questão Ambiental**: diferentes abordagens. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 3ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTINS, J. S; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (orgs). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

MORAES, A. C. R. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 2 ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997

26ª BIENAL DE SÃO PAULO. **Território Livre**: Registro de montagem. São Paulo: Pavilhão Ciccillo Matarazzo, Parque do Ibirapuera, 2004. Não paginado.

26ª BIENAL DE SÃO PAULO. **Artistas convidados**. São Paulo: Pavilhão Ciccillo Matarazzo, Parque do Ibirapuera, 2004. 341p.

Renata Favarin Santini

Mestranda em Artes Visuais / PPGART / UFSM, Área de Concentração Arte Contemporânea, Linha de Pesquisa Arte e Visualidade. Especialização em Educação Ambiental (UFSM/2006), Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (UFSM/2006) e Graduação em Desenho e Plástica (UFSM/2003).

O QUE PENSAM OS FORMADORES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR?

SILVA, E. M. A., Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco;
ARAÚJO, C. M. de. Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

Resumo

Este estudo que teve como objetivo compreender o que pesam os formadores dos professores sobre o ensino de arte na educação escolar. Para tanto, adotamos como procedimento de investigação a entrevista semi-estruturada com os formadores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife. A partir da Análise de Conteúdo, os dados revelaram que os formadores consideram a arte na educação escolar como uma área de conhecimento. Nesta perspectiva, a abordagem triangular é evocada como um sistema de ensino que caracteriza a arte na educação escolar como um conhecimento, devendo ainda o ensino de arte está permeado pelos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade, o que representa um avanço significativo uma vez que são esses sujeitos os responsáveis pela formação dos professores.

Palavras-Chave: Arte/Educação; Ensino de Arte Escolar; Formação de Professores; Formadores dos Professores.

Introdução

A formação continuada de professores, na década de 1990, passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; GATTI, 1997). Assim, o desenvolvimento profissional permanente dos professores emerge, simultaneamente, como uma necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores.

Não é casual, portanto, que o próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, tenha instituído, nesse período, os chamados “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. A compreensão, aqui, portanto, é a de que para elevar o patamar de qualidade

da atuação profissional dos professores seria imprescindível, entre outras coisas, impulsionar a renovação dos sistemas de formação continuada.

Sobre o processo de formação de professores para o ensino de arte, desde a Década de 1970, Barbosa (1975) já alertava que mesmo com a reformulação de novas funções, de novos objetivos e métodos para o ensino de arte, este só obteria sucesso se houvesse a implementação de um programa de formação e atualização para os professores, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação continuada para aqueles professores que já atuam nas salas de aula.

Nessa direção, observa-se um amplo movimento que busca reconfigurar as práticas de formação, na Década de 1990, incluindo a organização de instituições formadoras, a definição dos conteúdos, as metodologias e, principalmente, a “formação dos formadores” de professores no Brasil.

Como podemos verificar na afirmativa acima, os aspectos relacionados aos “formadores dos professores”, devem constituir-se como um objeto de preocupação, estudo e aperfeiçoamento das pesquisas científicas e das políticas públicas do campo da formação de professores no Brasil.

No entanto, a partir de uma pesquisa exploratória na literatura educacional, encontramos apenas os estudos de Altet (2003) e Vicentini (2008). O primeiro buscou problematizar a temática da formação dos formadores de professores, a partir das experiências desenvolvidas em países francófonos (França, Bélgica e Suíça), e o segundo, a partir experiências brasileiras.

Se de forma geral, no campo da formação de professores, essa temática vem sendo pouco explorada pela literatura educacional, esse aspecto, constitui-se ainda uma lacuna do campo da Arte/Educação, pois não encontramos qualquer estudo que problematizasse essa questão do ponto de vista da formação dos formadores dos professores que desenvolvem o ensino de arte.

Neste contexto realizamos este estudo que teve como objetivo compreender o que pesam os formadores dos professores sobre o ensino de arte na educação escolar.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico que desenvolvemos para encontramos os resultados do nosso estudo.

Considerações sobre o Percurso Metodológico

Esta pesquisa, conforme anunciado anteriormente, teve como objetivo compreender o que pesam os formadores dos professores sobre o ensino de arte na educação escolar.

Foram escolhidos como sujeitos de nossa investigação os nove formadores responsáveis pelo processo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife para o ensino de arte, corresponde aos anos de 2001 a 2004. A seguir iremos apresentar um breve perfil desses sujeitos, a partir da caracterização de sua formação e experiência profissional.

Os formadores possuem formação inicial nos diferentes cursos de licenciatura em arte e pós-graduação em curso de especialização nas áreas de Educação, História e Ensino de Arte. Todos são professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife, tendo ingressado através de concurso público nas décadas de 1980 e 1990, além de possuir outras experiências no campo educacional. Enquanto membros da Equipe Pedagógica de Arte, eles ingressaram nas décadas de 1980, 1990 e no ano de 2004, através de seleção interna, eleição direta e convite da instituição.

Foi três as razões que nos levaram a essa escolher esses sujeitos: primeiro, por se constituir de uma Rede que, tradicionalmente, vem investindo na formação dos seus professores; segundo, por se tratar de uma rede pública de ensino do Estado de Pernambuco que, historicamente, vem contemplando em sua proposta curricular o ensino de arte para todos os níveis da Educação Básica; terceiro, por se tratar da única rede municipal de ensino de Pernambuco que possui desde a Década de 1980 uma Equipe Pedagógica de Arte, responsável pelo processo de formação continuada de professores para o ensino de arte dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado adotamos como procedimentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada.

Nesta direção, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os formadores, que, depois de gravadas em fitas de áudio, foram transcritas posteriormente, formando, ao final, nove protocolos de entrevistas. A entrevista semi-estruturada foi adotada, nesta pesquisa, por constituir-se como um procedimento que “possibilita a flexibilidade ao se pautar em perguntas temáticas e não em questões fechadas, favorecendo assim a ênfase nos aspectos que se mostrarem mais relevantes para análise e compreensão do objeto” (GUIMARÃES, 2002, p. 14).

Utilizamos como procedimentos para organização, tratamento e análise dos dados, as técnicas da análise de conteúdo sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1997).

No entanto, diante da especificidade do nosso objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, adotamos para tratamento, organização e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática.

Na próxima seção, durante a apresentação dos resultados, exibiremos como forma de ilustração dos dados, fragmentos das falas dos formadores. No entanto, os nossos sujeitos expressaram o desejo de não serem identificados com os seus verdadeiros nomes. Dessa forma, substituímos os seus nomes por pseudônimos.

O Ensino de Arte na Educação Escolar: Questões emergentes no discurso dos formadores

Para compreendermos o que pesam os formadores dos professores sobre o ensino de arte na educação escolar, realizamos uma entrevista semi-estruturada com os nove formadores da Rede Municipal de Ensino de Recife. A partir da análise dessas entrevistas, emergiram diferentes temáticas relacionadas ao ensino de arte na educação escolar, conforme explicitaremos a seguir.

Para os formadores são duas as justificativas que sustentam sustentar a presença do ensino de Arte no currículo escolar. A primeira justificativa está apoiada na idéia de a área de arte constituir-se de um conhecimento que,

historicamente, vem sendo produzido e construído pela humanidade, que deve ser democraticamente socializado com as diferentes esferas sociais. Exemplos dessa justificativa foram encontrados nos seguintes fragmentos das falas dos Formadores:

“O que justifica não é só obrigatoriedade, mas, a compreensão de que arte é uma área de conhecimento. É essa concepção que agente tem trabalhado ao longo desses anos. E, por ser uma área de conhecimento, o conhecimento tem que ser acessível a todos” (DONA SANTA, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

“Hoje, a arte está presente como um elemento do conhecimento, da mesma maneira que português e matemática” (DINA DE OLIVEIRA, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

Os fragmentos que acabamos de apresentar expressam, claramente, a idéia-conceito de arte como um conhecimento. Nesta perspectiva, todos devem ter acesso, indistintamente, a esse conhecimento. De fato, nas sociedades modernas, a escola vem se constituindo como uma das organizações responsáveis por essa função, especialmente junto às novas gerações.

No entanto, é preciso deixar claro que essa compreensão não foi alcançada de maneira espontânea e natural entre os arte/educadores brasileiros. Na realidade, ela resultou de uma árdua luta política e conceitual, que vem se desenvolvendo desde a década de 1970, conforme apresentam os estudos de Barbosa (2002).

A segunda justificativa dos Formadores está relacionada à idéia de a Arte constituir-se como uma disciplina obrigatória do currículo escolar, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394, conforme podemos encontrar abaixo no discurso dos Formadores:

“É uma disciplina do currículo oficial. Então, independente de ser uma opção da própria Rede é uma disciplina obrigatória do currículo” (DONA SANTA, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

“Ela é respaldada pela LDB, que diz que o ensino de arte é o componente curricular obrigatório de todos os níveis de ensino básico” (ROSANA PALAZYAN, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

Conforme os fragmentos que acabamos de apresentar, observa-se que a Lei 9.394/96 exerceu certo impacto no imaginário dos arte/educadores, a um ponto de os Formadores evocarem a força dessa Lei para justificar a presença do ensino de arte na educação escolar. Nesse sentido, acreditamos que seja necessária a realização de estudos que busquem compreender esse impacto junto aos arte/educadores e na sua prática pedagógica.

No entanto, conforme nos alerta Barbosa (2002), é preciso ficar claro que a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo da Educação Básica não é fruto do poder legislativo, através da implementação de leis, portarias e decretos. Na realidade, foi uma conquista do movimento organizado de arte/educadores, que vêm, há décadas, reivindicando essa obrigatoriedade.

No entanto, para que a arte se constitua uma área de conhecimento específica do currículo escolar, segundo os Formadores, é preciso que ela esteja apoiada em uma abordagem de ensino que lhe possibilite essa caracterização. Dessa forma, a Abordagem Triangular do Ensino da Arte vem sendo adotada pela Rede como orientação primordial para o ensino de arte, conforme podemos verificar nos seguintes depoimentos:

“A Rede Municipal de Ensino de Recife tem uma proposta que é focalizada na Proposta Triangular. Dentro disso foi elaborado uma proposta que prevê essas competências do fazer, do conhecer e do perceber” (DÉBORAH COLKER, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

“Olhe! O ensino de arte, ele vem sendo pensado e tratado há muito tempo a partir da proposta sistematizado no Brasil por Ana Mae Barbosa – a Proposta Triangular para o Ensino de Arte. Na verdade, é uma proposta que envolve a apreciação, a contextualização e a leitura da obra” (CHIQUINHA GONZAGA, Formador da Equipe Pedagógica de Arte).

Foi possível encontrar ainda no discurso dos Formadores a presença da interculturalidade e interdisciplinaridade como princípios do ensino de arte escolar conforme expressos nos fragmentos abaixo:

“Arte também é uma área de conhecimento. Arte também tem seus conteúdos próprios. Ela pode interdisciplinar com outras disciplinas e, também, interdisciplinar consigo própria” (MESTRE VITALINO, Membro da Equipe Pedagógica de Arte).

“Terminou virando um trabalho multicultural, do ponto de vista que a gente trabalhou culturas não hegemônicas. A gente foi pra o Tibet, a gente foi pra Índia, viu a história das mandalas, dos índios navaos. Coisas que eu fui pesquisando na internet e trazendo pra eles. Daí, eles foram construindo mandalas em diversos materiais, em papel, em papel reciclado” (ANITA MAFALTTI, Membro da Equipe Pedagógica de Arte).

A presença desses princípios nos discursos dos formadores indica que, cada vez mais, os Arte/Educadores brasileiros vêm se apropriando da abordagem mais contemporânea da Arte/Educação.

A seguir, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo da formação de professores.

Considerações Finais

Conforme vem sendo apontados pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 1999), desde a Década de 1990, os aspectos relacionados aos formadores dos professores deve construir-se objeto de estudo, reflexão e aperfeiçoamento das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas no Campo da Educação.

Nesta direção, conforme explicitado anteriormente, este estudo teve como objetivo compreender o que pesam os formadores dos professores sobre o ensino de arte na educação escolar.

Desta forma, a partir da análise das entrevistas podemos verificar nos discursos dos Formadores que a arte na educação escolar constitui-se como

uma área de conhecimento, que deve ser socializada as novas gerações. Portanto, a sua presença no currículo escolar está amparada por força de lei, que foi uma conquista da luta histórica dos arte/educadores brasileiros. Corroborando com esta perspectiva, a abordagem triangular é evocada como um sistema de ensino que caracteriza a arte na educação escolar como um conhecimento, devendo ainda o ensino de arte escolar está permeado pelos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade.

Esta compreensão apresentada pelos formadores da Rede Municipal de Ensino de Recife demonstra que os seus discursos vêm se pautando em abordagens mais contemporâneas da arte/educação, o que representa um avanço significativo, uma vez que são esses sujeitos os responsáveis pela formação dos professores para o ensino de artes em todos os níveis e modalidades dessa rede de ensino.

No entanto, como essas compreensões vêm se materializando nas práticas formativas desses sujeitos? Acreditamos que essas e outras questões devem ser respondidas através da implementação de outras investigações que procurem compreender esse fenômeno de natureza tão complexo.

Referências Bibliográficas

ALTLET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUIMARÃES, O. M. de S. **Os saberes docentes mobilizados por professores do ensino fundamental na organização do trabalho docente.** 2003. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. de O.; SADALLA, A. M. F. de A.; PRADO, G. do V. T. (Orgs). **Professor-Formador:** Histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

O registro feito por educadores de artes visuais e sua dimensão formativa: o que Hélio Oiticica nos ensina?

El registro hecho por educadores de artes visuales y su dimensión formativa: que es lo que Hélio Oiticica nos enseña?

Moraes, A. B. Escola Guignard-UEMG

Resumo

Este estudo utiliza os registros reflexivos da prática artística de Hélio Oiticica, como meio para pensar o registro reflexivo do educador de arte, em sua dimensão formativa. Isto é feito a partir do levantamento de referências teóricas e de material documental de registros de Oiticica. Alguns destes materiais foram expostos no estudo para provocar a mediação proposta. Em meio aos diversos aspectos do registro de Oiticica foram procurados aqueles que levam a iluminar e acrescentar a prática educativa no ensino da arte. Eles foram investigados buscando as relações que Hélio Oiticica estabelece com as práticas de registro, o sentido de sua socialização, as suas materialidades, entre outros.

Palavras-chave: arte/educação; artes visuais; registro reflexivo; Hélio Oiticica.

Resumen

Este estudio utiliza los registros reflexivos de la práctica artística de Hélio Oiticica como forma de pensar el registro reflexivo de la práctica educativa en arte, em su dimensión formativa. La investigación parte de referencias teóricas e de material documental de registros de Oiticica. Algunos de estos registros fueron expuestos en el estudio para provocar la propuesta de mediación. En medio a los diversos aspectos del registro de Oiticica buscarse aquellos que iluminan e acrecientan a la práctica educativa en la enseñanza del arte. Estas referencias fueron investigadas buscando las relaciones que Hélio Oiticica establece con las prácticas de registro, el sentido de su sociabilización, sus materialidades, entre otros.

Palabras clave: arte/educación; artes visuales; registro reflexivo; Hélio Oiticica.

PARA DESFIAR OS OLHOS E TECER IMAGENS, SOBREJUSTAPOSIÇÕES E SUTURAS ENTRE VESTES SEM CORPOS E CORPOS SEM VESTES

PARA DESHILAR LOS OJOS Y TECER IMÁGENES, SOBREJUSTAPOSICIONES Y SUTURAS ENTRE VESTES SIN CUERPOS Y CUERPOS SIN VESTES

MOSSI, C. M. - UFSM/RS - Brasil

OLIVEIRA, M. O. - UFSM/RS - Brasil

Resumo

Neste artigo proponho tecer uma imagem mentalmente, partindo das relações possíveis entre as obras das artistas Cláudia Casarino (instalação sem título) e Vanessa Beecroft (performance vb54). Num primeiro momento apresento brevemente as obras que serão explanadas - uma trazendo vestes sem corpos e outra corpos sem vestes - bem como algumas considerações iniciais acerca das mesmas, para propor posteriormente algumas relações de sobrejustaposição tramadas entre tais obras.

Resumen

En este artículo propongo construir una imagen mentalmente, partiendo de las relaciones posibles entre las obras de las artistas Cláudia Casarino (instalación sin título) y Vanesa Beecroft (performance vb54). Primeramente presento brevemente las obras que serán explanadas - una trayendo vestes sin cuerpos y otra cuerpos sin vestes - así como algunas consideraciones iniciales acerca de las mismas, para proponer posteriormente algunas relaciones de sobrejustaposición tramadas entre tales obras.

Palavras-chave: Corpo; Veste; Sobrejustaposição; Imagem;

Palabras clave: Cuerpo; Veste; Sobrejustaposición; Imagen;

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) /Rio Grande do Sul/ Brasil

Sobrejustaposições e territorializações iniciais para tecer imagens

O que seria tecer uma imagem? Quem tece a imagem - seu produtor ou quem a enfrenta, quem dialoga com ela? Como poderíamos tecer imagens e perder-nos/encontrar-nos por entre os fios de idéias que as tecem? Como

tornar o olho em um emaranhado de fios que se engendram e se deslocam na atividade de tecer uma imagem?

Partimos inicialmente de algumas reflexões que são mensuradas mediante as imagens mentais possíveis nos interstícios, ou o que aqui chamamos de *sobrejustaposições* formadas no diálogo por entre as obras das artistas Cláudia Casarino e Vanessa Beecroft.

Ricardo Basbaum (2003) comenta que há uma riqueza contida nas relações possíveis de serem estabelecidas entre o texto (discurso) e as obras de arte, propondo assim uma aliança entre arte e pensamento. Ambos enquanto disciplinas heterogêneas e irredutíveis uma a outra, porém que apresentam potencialidades de articulação conjunta.

Da mesma forma Cauquelin (2005) ressalta que atualmente os papéis (artistas, estetas e teóricos) tendem a hibridizar-se, cabendo não mais só à filosofia a conceituação teórica acerca da arte, mas também aos críticos a aos próprios artistas, possibilitando, muitas vezes, alocar o *estatuto* de 'obra' às produções e exposições de reflexões nesse campo. A autora coloca que estas "são como uma ação artística que se inscreve no movimento de produções contemporâneas de não-objetos (...)" (CAUQUELIN, 2005, p.132 - 133).

Cabe ressaltar já no princípio desta reflexão, que o mais importante aqui não são as imagens isoladas produzidas pelas artistas, nem tampouco somente as imagens mentais produzidas no momento do entrelaçamento destas partes, mas o que se pode pensar quando as *sobrejustapomos*. Quando nosso pensamento passa a fazer parte da imagem, dos seus sentidos em nós, das tramas que são possíveis a partir da urdidura de fios lançada pelas artistas e as tramas de idéias assim pensadas. Do olho em fios que se trans-forma na relação de troca para com as imagens.

Iniciamos primeiramente por uma breve descrição das obras isoladas, para depois entrever as *sobrejustaposições* pertencentes ao momento onde entrecruzam-se tais imagens e as imagens mentais que resultam do emaranhado de fios resultante pelas tramas de nosso olhar e das artistas trazidas para o presente âmbito de discussão.

Cláudia Casarino nos apresenta uma instalação *sem título* onde vestidos em tule branco, transparentes, estão suspensos em uma sala de igual branco e iluminados com uma luz bastante forte a qual projeta na parede sua sombra

difusa. Vanessa Beecroft nos provoca com a *performance vb 54*, onde mulheres esguias e de aparência muito próxima aparecem nuas (ou utilizando somente botas de cano e salto alto), enfileiradas de forma imóvel.



Figura 01: Claudia Casarino, *sem título*
Objeto/Instalação, detalhe, 2005
Fonte: <http://claudiacasarino.com/index.html>



Figura 02: Vanessa Beecroft, *vb 45*
Performance, detalhe, 2001
Fonte: <http://www.vanessabeecroft.com>

Partimos do pressuposto que, a partir da incursão de tais obras

discutidas, as roupas/vestes podem ser pensadas enquanto *territórios* particulares, pessoais, que na medida em que são vestidos ou *incorporados*, indicam contornos (tênuos) do que poderia ser pensado como uma determinada subjetividade, a qual se apresenta enquanto imagem, criando assim um processo de alteridade no ato de seu enfrentamento.

Para Oliveira (2008) a territorialidade se configuraria a partir de uma 'unidade fictícia' a qual evoca a distinção o com relação às outras porções de território. Poderíamos pensá-la enquanto um espaço no tempo que engloba tensões internas múltiplas e oferece contigüidades as quais estão em autoformação constante. Tal qual nossa própria subjetividade.

Mesquita (2004, p.15) trabalha com a idéia de que:

Os modos de se vestir, se adornar, de interferir sobre os corpos, são elementos que se compõem com os outros vetores, os quais produzem os modos de ser, os modos de relação a si: as subjetividades. A subjetividade varia seus modelos dominantes, a partir da oscilação das forças que estão compondo e recompondo seus contornos.

Dentro da perspectiva aqui descrita, a veste é vista como um desses contornos que ora escondem, ora mostram, porém sempre com o intuito de *ressemantizar* o corpo. Dar a ele novas possibilidades de *ser* corpo. Ou ainda de desfazer sua presença no espaço. Torná-lo signo repetível em meio a tantos outros corpos que o contemplam. Levar à exaustão sua visualidade, ou camuflagem.

Nossa zona de interesse na construção deste trabalho pauta-se nas relações que podem ser tecidas em meio ao enfrentamento ou estranhamento, reconhecimento possível diante de uma obra que prenuncia um corpo através da presença de vestes, ou esvazia, *dessubjetiva* corpos através da ausência de vestes.

Portanto, entendemos que em Casarino o corpo está ausente, contudo faz-se de algum modo presente por conta do enfrentamento causado no espectador através da disposição das vestes-obras no espaço. Tais vestidos territorializam o espaço vazio lançando ao nosso olhar a possibilidade de existência de um espectro invisível no trabalho. Já em Beecroft o corpo está presente, porém é tomado por uma certa ausência, levando em conta a repetição igualitária dos corpos nus no local da obra. A ausência de elementos do vestuário, ao contrário de Casarino, *desterritorializa* os corpos enfileirados.

Na primeira o corpo está invisível, mas se *presentifica*, nos enfrenta e se reconhece em nós. Na segunda o corpo está visível, mas é tomado por uma espécie de invisibilidade na medida em que engendra um complexo jogo de repetição.

Assim, o que nos interessa, além de sondar tal jogo de presenças e ausências por conta dos corpos que se apresentam sem vestes e das vestes que se apresentam sem corpos, é também perfazer as fendas que se formam por entre tais obras. Para tanto, a seguir aprofundamo-nos nas profusas redes de idéias possíveis a partir da relação proposta entre as mesmas.

Para desfiar os olhos e suturar sentidos possíveis entre imagens

Aqui, a idéia da *sutura*⁴ pode ser pensada em diversos vieses que formam pontos (ou nós) de conexão no decorrer do trabalho. Suturas entre

ausências e presenças instauradas pelas obras discutidas, entre o ideário das artistas produtoras e nossas próprias acepções com relação às mesmas. Suturas presentes nos corpos contêm porâneos que se entregam às cirurgias e remodelações condizentes com o padrão dito 'perfeito' atualmente, entre corpos e subjetividades revogáveis. Suturas entre a arte e o *pensar com arte* no contexto contemporâneo. Suturas que se mantêm em constante reformulação, sulcam caminhos, deixam marcas e propõem outras aberturas para novos olhares, novas possibilidades em devir.

Os fios, resultantes do ato de desfiar os olhos, prestam-se a perfazer tais suturas, perfurar as dobras, percorrer os possíveis caminhos, as fendas que se abrem e se fecham nas *sobrejustaposições* resultantes dos *modos de ver* as imagens das obras e as imagens mentais, que tomam corpo em tal diálogo.

Como já visto, Claudia Casarino nos instiga a pensar seu trabalho a partir da presença da veste, porém da ausência do corpo (ausência que é subvertida amiúde por certa presença fantasmagórica elucidada na sombra distorcida das vestes projetada na parede da sala de exposição). Diretamente ao oposto dela, Vanessa Beecroft nos apresenta *performers* nuas que nos remetem à falta da roupa para adentrar em questões polêmicas a respeito do corpo na contemporaneidade.

Ironicamente, ou veementemente ambas transitam por uma temática que perpassa suas obras de forma arrebatadora: a subjetividade. Claudia Casarino apresenta, expõe, escancara uma (possível) subjetividade, ainda que se utilizando da ausência de corpos, porém da presença de objetos-vestes. Vanessa Beecroft subverte a temática, subtrai, faz uso da repetição de corpos desvestidos, da presença e ou repetição (que gera em certo modo a ausência) para *dessubjetivar* os mesmo corpos.

Nesse jogo de presenças e ausências poderíamos nos perguntar: *Que ressonâncias se instauram ao relacionarmos as vestes sem corpos de Casarino e os corpos sem vestes de Beecroft?*

Villaça (2007, p.34) comenta que "ideais morais e emocionais não se sustentam sem objetos materiais, porque são eles que dão visibilidade e mundanidade aos sentidos". Nesse sentido, podemos nos reportar ao estranhamento que ocorre frente a ambas as obras, bem como às transgressões que ocorrem nos espaçamentos entre as mesmas.

Transgressões estas que nos instigam a repensar inúmeras relações. Relações entre corpos, entre vestes e entre corpos e vestes mutuamente.

Ainda Villaça (2007, p.36) coloca que:

Com a instalação, a obra trasborda fora de si mesma e adquire uma externalidade radical e extrema. A 'instalação' é por isso uma espécie de *happening* posto em cena por coisas, em vez de pessoas, um evento cujos protagonistas são entidades transbordantes e ejaculadoras, condensados de informações e mensagens que nos provocam. As 'instalações' não devem ser consideradas como o objeto da avaliação de um visitante; a relação com este último é completamente invertida quanto à tradicional visita a museus e galerias. É a instalação que sente o visitante, que o acolhe, o tateia, o apalpa, dirige-se a ele, faz com que ele entre nela mesma, o penetra, o possui, o inunda.

Em Casarino nos deparamos com objetos instalados que adquirem uma

sobre-vida através de nossos olhos. Sombras e vestes que dançam, ainda que estáticas na sala onde a obra está instalada e remetem-se a corpos presente-ausentes. Em Beecroft encontramos corpos que ainda que presentificados, ou com a possibilidade de vida e movimento, estão estáticos, apáticos, estranhamente organizados como coisas. Geram desaparecimentos uns frente aos outros.

Se o corpo e, por analogia, a veste podem ser pensados como

territórios, podemos inferir que na obra de Casarino há o território, mas não os ocupantes do mesmo e talvez por isso uma presença *spectral* que subentende os corpos que por eles passaram ou poderão passar. Já no trabalho de Beecroft, os corpos se desubjetivam na medida em que se apresentam repetidos, nus, portanto desterritorializados.

Como propõe Villaça (2007, p.56)

O corpo constitui um subsistema cultural por meio do qual o indivíduo cria valores, coesão e interage com o mundo e com o outro. Os processos de subjetivação/desubjetivação na contemporaneidade têm nele encontrado um *locus* onde as discussões se sucedem, seja num viés naturalista, colocando-o como baluarte da resistência aos processos de desmaterialização e metamorfose propiciados pela ciência e pela técnica, seja por meio de novos investimentos simbólicos que privilegiam sua desconstrução em campos de força, sua perda de originalidade.

Sem dúvida podemos de antemão prever que a desconstrução dos corpos iguais nos remete ao contexto paradoxal em que vivemos atualmente,

onde ao mesmo tempo em que o corpo é visto desconstruível, ressemantizável e revogável, em detrimento dos tantos outros corpos que estão em devir devido às inúmeras possibilidades ofertadas pela ciência e pela técnica, ele é reafirmado, colocado em destaque e trabalhado à exaustão a fim de se diferenciar dos tantos outros corpos.

Como infere Villaça (2007, p.23)

Os atuais movimentos de identificação e representação se dão, paradoxalmente, por meio da transmutação corporal, que ora levam a imagem aos limites da desconstrução, ora, por meio de toda sorte de artifícios e tecnologias, atuam sobre o próprio corpo, afirmando sua fragilidade carnal ou investindo em sua desmaterialização.

Mas nos chocamos quando o corpo encontra-as em demasia presente, como em Beecroft, ou explicitamente ausente como em Casarino. Aí tentamos não enxergá-lo mais em meio à sua repetição aparente, ou presentificá-lo em meio às ausências. Tentamos subverter ausências e desconstruir presenças, com o intuito de nos ausentarmos ou presentificarmos em nós mesmos.

¹ A imagem mental é vista aqui enquanto as possíveis imagens que se formam de modo subjetivo no momento de diálogo existente entre o eu-espectador e a imagem-obra proposta pelo outro-produtor da mesma.

² Tais reflexões fazem parte do projeto de dissertação de mestrado desenvolvido por mim no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Mestrado (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e orientado pela Professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, intitulado Veste-território: (re)(des)construindo e suturando subjetividades no contexto da arte na contemporaneidade.

³ A palavra incorporar adentra este trabalho em seu sentido denotativo que, para Ferreira (1999) significa "Dar forma corpórea, juntar num só corpo, dar unidade, reunir, unir, juntar em um só espaço ou um só todo, tomar forma corpórea, materializar-se, reunir-se, juntar-se, congregar-se".

⁴ Segundo Ferreira (1999), a palavra sutura significa a "operação que consiste em coser os lábios de uma ferida, ger. para juntá-los; juntura, costura".

Referências

BASBAUM, Ricardo. Pensar com arte: o lado de fora da crítica. In: ZIELINSKY, Mônica. Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. pp. 167-191

CATTANI, Icleia Borsa. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca.; TESSLER, Elida. (Orgs.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002. pp. 35 - 50

CATTANI, Icleia Borsa. Poiéticas e poéticas da mestiçagem. In: CATTANI, Icleia Borsa (Org.). Mestiçagens na Arte Contemporânea. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2007. pp. 11-17

CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. [S.I.]: Nova Fronteira, 1999

MESQUITA, Cristiane. Moda Contemporânea: quatro ou cinco conexões possíveis. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

NETO, Manoel Fernandes de Souza. As paisagens do outro em nós. In: GARCIA, Wilton (Org.). Corpo e mediação - ensaios e reflexos. São Paulo: Factash Editora, 2007. pp. 79 - 84

OLIVEIRA, Marilda O. de. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. Visualidades, Goiânia, v.5, nº1, p.39-56, dez. 2008.

PASSERON, René. A poética em questão. Tradução de Sonia Taborda. Porto Arte. V.13, nº 21, maio de 2004. pp.11-15.

VILLAÇA, Nízia. A edição do corpo: tecnociência, artes e moda. Barueri: Estação das Letras Editora, 2007.

Currículo Resumido

Cristian Poletti Mossi é Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Especialista em Design para Estamparia (UFSM/RS); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/RS. (PPGART/UFSM). Bolsista CAPES. Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Membro do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura.

Marilda Oliveira de Oliveira é professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Adjunta IV do Depto. de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - RS/Brasil. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona - Espanha. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura.

PARANGOLÉ, POLÍTICA E POÉTICA DO INSTANTE NO “ESTADO INVENÇÃO” DE HÉLIO OITICICA

SOUZA, M.C.H

RESUMO: *O presente texto faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado de Educação Ambiental, FURG, “ O sentido da participação no estado de invenção de Hélio Oiticica”. A investigação possibilitou atualizar paradigmas estéticos e éticos do programa construído por Hélio Oiticica, contribuindo para o meu trabalho como Arte Educadora e Artista Visual, pois o ato de experimentar é utilizado como posição de investigação do cotidiano e não como diluição da arte no cotidiano. As invenções de Hélio Oiticica trabalham o mundo sensório como perspectiva para a transformação do espectador em participante, seja em sua inserção para a realização das proposições, ou para a transformação dos sentidos, proporcionando uma nova compreensão do mundo e o aparecimento de subjetividades criadoras.*

Palavras-chave: estética; participação; experimental; antiarte.

Hélio Oiticica é considerado um dos maiores artistas do experimentalismo nas artes plásticas brasileira. Assim como a intensificação do processo experimental, suas operações no domínio da vanguarda artística apresentam coerência e lucidez crítica, que são demarcadas num processo cartográfico próprio. Assim, Hélio Oiticica não implica somente o espectador em suas proposições, mas ele próprio enquanto artista questiona o seu lugar na arte e no mundo. Não se denomina mais artista, mas sim como um “inventor”, um “propositor”, um educador” que cria dispositivos, agenciamentos criadores de novas subjetividades nos participantes.

As concepções de arte, artista, espectador já não servem para o programa criado por Hélio Oiticica, programa com diversas influências modernistas e desdobramentos que criaram suas diferenças, colocando-o na vanguarda das artes. O sistema de arte não serve mais para suas proposições, sistema capturado pela lógica burguesa, do grande capital, em que configuram lugares instituídos para as exposições de arte, um público restrito e seus grandes comerciantes. Hélio cria a “Antiarte” como desterritorialização deste sistema falido, propiciando assim, novos territórios para o estado de invenção.

O *Parangolé* funda a antiarte ambiental, nova expressão para “o início de uma experiência social definitiva”. A invenção da arte como invenção da vida. A “antiarte” como ligação definitiva entre manifestação criativa e coletividade,

efetivada através das “apropriações ambientais”, funciona como atividade desestetizadora, empenhada no questionamento das categorias habituais de arte e do circuito. O que pulsa nos novos espaços concebidos pelo artista e pelos participantes é a vivência. O *experimental* como posição de investigação do cotidiano e não como diluição da arte no cotidiano, pois não visa à criação de um “mundo estético”, uma vez que as “*proposições ambientais*” são abertas ao exercício imaginativo e de liberdade do indivíduo. A possibilidade de “*experimentar a criação*”, de descobrir pela participação algo que para o participante possua significação. Por isso, a antiarte não pode impor idéias e estruturas acabadas, nem tampouco propor uma estetização do mundo, mas propõe descentralizar a arte pelo deslocamento do que se designa como arte, da intelectualização racional para a proposição criativa vivencial.

PARANGOLÉ

Isso eu descobri na rua, essa palavra mágica. Porque eu trabalhava no Museu Nacional da Quinta, com meu pai, fazendo bibliografia. Um dia, eu estava indo de ônibus e na Praça da Bandeira havia um mendigo que fez assim uma espécie de coisa mais linda do mundo: uma espécie de construção. No dia seguinte já havia desaparecido. Eram quatro postes, estacas de madeira de uns dois metros de altura, que ele fez como se fossem vértices de retângulos no chão. Era um terreno baldio, com um matinho, e tinha essa clareira que o cara estacou e botou as paredes feitas de fio de barbante de cima a baixo. Bem feitíssimo. E havia um pedaço de aniagem pregado num desse barbantes, que dizia: “aqui é...” e a única coisa que eu entendi, que estava escrito, era a palavra “Parangolé”. Aí eu disse: É essa a palavra. (FAVARETTO citando OITICICA, 2000, p.117).

Os *Parangolés* são abrigos, estandartes, capas, tendas, panejamentos coloridos que se revelam no movimento do corpo do participante. São como estruturas-extensões do corpo, quando o movimento dessas estruturas é o próprio ato expressivo, “*a estética do movimento e do envolvimento*”.

Para essa proposição experimental convergem as ordens anteriores do programa, sintetizadas como estruturas-extensões do corpo. Assim, os

Parangolés não são objetos, pois a estrutura só se produz à medida que os materiais são usados pelo participante, o que Hélio denominava estrutura “transobjetivante”. *Não se trata, assim, do corpo como suporte da obra no corpo. Eu chamo de “in(corpo)ração”. É a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo de “in-corpo-ração”.*(FAVARETTO citando OITICICA, 2000, p.107).

A “totalidade ambiental” opera como um “sistema ambiental” que incorpora todos os elementos; estrutura-cor, movimento, participação, objeto, espaço circundante; cujo fluxo de energia é dado pelo movimento do participante. Assim, a estrutura *Parangolé* é executada pelo participante e pelos elementos da situação. O “ato expressivo” atualiza algumas das relações possíveis no espaço em que se desenvolvem as ações: é uma “participação ambiental”. *Trata-se da procura de “totalidades ambientais” que seriam criadas e exploradas em todas as ordens, desde o infinitamente pequeno até o espaço arquitetônico, urbano etc.* (FAVARETTO citando OITICICA, 2000, p. 106)

O participante age num campo de estruturas abertas, agenciando estruturas-percepções, que revelam uma outra ordem. Os *Parangolés* são dispositivos que disparam experiências, com o objetivo de atualizar o estar dos participantes como indivíduos no mundo.



1 - Hélio Oiticica, Parangolé P9, Capa 15. Fonte: FAVARETTO (2000).

MANIFESTAÇÕES AMBIENTAIS

As *Manifestações Ambientais*, englobando as experiências anteriores, repropõem a “realização criativa”, integrando o coletivo pelo redimensionamento cultural dos protagonistas artistas e participantes. Emergida em *Parangolés*, que funda espaços participacionais, conjugando linguagem, espaços, tempos dispersos, reconceituando a arte e criando a “antiarte ambiental”. As Manifestações Ambientais são lugares de transgressão, de recriação da arte como vida; lugares que potencializam a poética do instante e do gesto. Assim, são estruturas abertas em que a invenção é exercitada como “proposição vivencial”.

O espaço estético é transformado em espaço de experiências abertas, não remetendo a uma arte instituída, mas a vivências de descondicionamentos do que é aceito como arte, da função espectador e do consumidor da obra, da elitização

do circuito cultural. Assim, o espaço estético é concebido também como espaço ético e político.

“Amigo da onça” apareceu para bagunçar o coreto: Hélio Oiticica, sôfrego e ágil, com sua legião de hunos. Ele estava programado mas não daquela forma bárbara que chegou, trazendo não apenas seus parangolés, mas conduzindo um cortejo que mais parecia uma congada feérica com suas tendas, estandartes e capas - Que falta de boas-maneiras! Os passistas da escola de Samba Mangueira, Mosquito (mascote do parangolé), Miro, Tineca, Rose, o pessoal da ala “Vê se Entende”, todos gozando para valer o apronto que promoviam, gente inesperada e sem convite, sem terno e sem gravata, sem lenço nem documentos, olhos esbugalhados e prazerosos, entrando pelo MAM adentro. (salomão, 2003, p.59).

Em 1965, Hélio Oiticica apresenta a primeira *Manifestação Ambiental* coletiva, na mostra Opinião 65, realizada no MAM (Museu de Arte Moderna) do Rio de Janeiro. Levou para o museu seus amigos passistas da Mangueira, que envolvidos em capas, barracas e estandartes, incorporavam o Parangolé. Waly Salomão, poeta e amigo de Oiticica, refere-se ao evento como “Armou maior barraco no MAM”.



2 - Manifestação Ambiental. Fonte: JACQUES (2001)

O MUSEU É O MUNDO

Hélio institui a “vivência” do *Parangolé* como confluência entre o inconformismo estético e inconformismo social, como transgressão de regras de generalização da experiência criativa. Cria um programa que funda um escárnio ao chamado comércio de arte criado pelas galerias, recusando o museu e afirmando o distanciamento das categorias de arte. Acreditava que o público aproximava-se de experiências que nas artes são segregadas, ao situar suas operações nas ruas, parques, morros ou pavilhões de exposição industrial. *Museu é o mundo; é a experiência cotidiana.* (FAVARETTO citando OITICICA, 2000, p.129).A “Apropriação Ambiental” era muito mais do que transportar uma obra para outro ambiente ou um concerto na rua. A saída do museu e da galeria significa a transposição e translação de uma ambientação que reúne artista, participante e “mundo”.

TROPICÁLIA

As Manifestações Ambientais são a materialização da antiarte proposta no programa de Hélio Oiticica. São experiências de globalização e totalização de conceitos, procedimentos e linguagens como: ***Tropicália*** (1967).

Ambiente acontecimento, *Tropicália* expõe um “antimuseu” crítico do trópico. Um museu vivo onde se articula muitas das experiências vividas por Hélio. Experiências na Mangueira, nos seus labirintos arquitetônicos, na experiência com as novas linguagens de reprodução da imagem. É um labirinto composto de dois *Penetráveis*, PN2 (1966) *Pureza é um Mito* e PN3 (1966-1967) *Imagético*, em que o participante caminha sobre areia, brita, encontra plantas como comigo-ninguém-pode e guiné. Por entre as folhagens, depara-se com poemas, araras, sente o cheiro forte da terra, das raízes e, no fim do labirinto, um aparelho de TV ligado no escuro. Justaposição de elementos, bricolagem que não visa a superação da contradição e, sim, expor a constituição das contradições enunciadas. Brasil

periférico entre a modernidade e o colonialismo. Cheiro de terra exalado das paredes de pano do labirinto.



3 - Tropicália.

Fonte: JACQUES (2001).

Ser devorado no banquete proporcionado por Hélio, deglutido, transformado em espaços, sensações, rebojo dos sentidos, que não mais afluem para a sensibilidade cotidiana, que transforma em lugar comum. Tropicália não é uma imersão ao mundo das favelas e sim a imersão num mundo homólogo, em que se é convidado a tirar os sapatos e pisar na areia e brita, enfim, a penetrar num cotidiano desoprimido. A vivência do “suprasensorial” questiona e transmuta o exótico enquanto estereótipo. Assim, Tropicália não é uma representação

passiva naturalista de sua imersão no mundo da Mangueira, é um ambiente construído, uma projeção no espaço do mundo percebido por Hélio. Não é um simulacro, e sim a atualização de virtualidades de suas próprias vivências e atualização das vivências dos participantes.

LISTA DE FIGURAS

1 - Hélio Oiticica, Parangolé P9, Capa 15. Fonte: FAVARETTO (2000)

2 - Manifestação Ambiental. Fonte: JACQUES (2001)

3 – Tropicália: Fonte: JACQUES (2001)

REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia; OITICICA, Hélio. *Cartas 1964-74*. Organização Luciano Figueiredo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

FAVARETTO, Celso. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FAVARETTO, Celso. *Tropicália Alegoria Alegria*. 3. ed.. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

GULLAR, Ferreira. *Etapas da arte contemporânea – do Cubismo à Arte Neoconcreta*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da Ginga – A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra/ RIOARTE, 2001.

SOUZA, Maria da Conceição Hatem. *O sentido da participação no “estado de invenção” de Hélio Oiticica: reflexão para uma prática de educação ambiental*. Dissertação, FURG, Rio Grande do Sul, 2005.

WALY, Salomão. *Hélio Oiticica – Qual é o Parangolé? E outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2003.

CURRÍCULO

Maria da Conceição Hatem de Souza - Doutoranda do Núcleo de Subjetividade da PUC–SP; Mestre Educação Ambiental, FURG – RS; Pós-Graduada em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas, Guignard -UEMG/MG 2001; Graduada em Licenciatura em Artes com Habilitação em Artes Plásticas: Escola Guignard – UEMG/MG, 2000.

Por entre imagens azuis: diálogo com uma casa de número 401

Entre imagenes azules: diálogo con una casa de número 401

ALBUQUERQUE, A.P.T.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - BRASIL

Resumo

O trabalho aborda o resultado de oficinas de arte-educação realizadas durante a Exposição “Casa 401”, que teve como organizadora a artista-professora Viga Gordilho. A exposição foi o desdobramento da disciplina Processos Criativos do PPGAV-EBA-UFBA e teve como tema a casa onde o pintor Pancetti morou e o azul que ele utilizava em seus quadros. A partir de pesquisas sobre a casa 401 e o referido artista, e, juntando a isso o tema de trabalho de cada participante da referida disciplina, a exposição tomou corpo. As oficinas tiveram como público desde idosos e estudantes de arte, a adolescentes e crianças, que passaram a tarde de forma lúdica e artística discutindo temas da sociedade anunciados nas obras, criando individualmente objetos artísticos utilizando a cor azul – “as cartas”, as quais eram adicionadas a exposição.

Resumen

El trabajo aborda el resultado de talleres de arte-educación realizado durante la exposición "Casa 401", que tuvo la organización del artista-profesora Viga Gordilho. La exposición fue el resultado de de la disciplina Procesos Creativos PPGAV-EBA-UFBA y tuvo como tema la casa donde vivió el pintor Pancetti y la color azul que ele utilizó en sus pinturas. De la investigación acerca de la casa 401 y e del artista, y se suma a esto el tema de trabajo de cada uno de los participantes de la disciplina, la exposición tomó cuerpo. Los talleres tuvieron como público personas mayores y estudiantes de arte, adolescentes y niños, que pasaron la tarde “ludicamente” y en discusión de los temas de la sociedad, y tuve la creación de objeto artístico por separado utilizando el color azul- “las cartas” que eran somada a la exposición.

Palavras-chave: oficinas de arte-educação; Pancetti; casa; processos criativos.

Palabras claves: oficinas de arte; Pancetti; casa; procesos criativos

Tudo começa nos primeiros dias de aula da disciplina Processos Criativos, na Escola de Belas Artes da UFBA, onde a primeira proposta foi a de delinear uma exposição, como argumento final de nossos processos criativos. Que fique claro que a exposição não viria a ser um ponto final e sim o início de outra etapa, que foi além do período da disciplina, pois esta só ocorreu meses após o término das aulas.

Caminhei pelo semestre através de processos abertos ao novo, as provocações que emergiram dos textos lidos e dos materiais propostos, iam se transformaram a partir do meu lugar e do lugar de cada um. Assim, numa sala com seis estudantes e uma professora, foi construído de forma diferenciada um diálogo único: o da Exposição “Casa 401”

Veremos um pouco da construção da oficina, suas motivações, processos criativos e resultados. Então vamos entrar, porque a porta da casa já está aberta...

1. O QUE CABE ENTRE O MAR E A CIDADE...?

Entre o mar e a cidade, mais precisamente na Ladeira da Barra, rua localizada na cidade de Salvador, na Bahia, além de outras, cabe uma casa amarela de número 401, que atualmente é ocupada pela Aliança Francesa...

Casa, qual o significado de casa? Duarte Jr. afirma que no tempo contemporâneo “a nossa casa veio deixando de ser um lar, no sentido de constituir uma extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura onde se localiza.” (Duarte Jr., 2001, p.78). Ele vai colocar que o lar passou a ser um lugar frio, estritamente utilitário. É claro que isso vem refletir nas relações indivíduo com o planeta como um todo, ou seja, nas relações indivíduo casa-parede, indivíduo casa-Terra, indivíduo casa-indivíduo. Diria até mesmo que chega a se constituir uma relação dialética nesse processo. Habitar é estabelecer relação, contato, é aproximar-se e apropriar-se, é rabiscar história. A casa se estabelece como abrigo, labirinto, refúgio, espaço de relações sócio-ambientais e culturais.

Mas retomemos a casa amarela em questão, a qual, entre outras coisas, já foi uma pousada francesa, ou mais precisamente a Pousada Colonial, onde viveu, por algum tempo, o pintor Pancetti. Artista apaixonado pelo mar, e que por muitos anos fez dele a sua morada. E mesmo deixando a Marinha, continuou a mirá-lo de perto. O mar era uma de suas formas de apreender a vida, e com isso, pintou diversas marinhas, e imprimiu seu azul na história da arte. Mas o pintor também ficou conhecido por seu temperamento volúvel, que

ia da fúria às paixões tempestuosas, de depressões à preocupação com as desigualdades sociais.

Refletir sobre a casa é considerar que nela, essa casa amarela de nº 401, ponte da cidade e do mar, cabia Pancetti, seus amores, seus instantes, suas pinturas pelas paredes da casa, história e memória... É como se o pintor ainda estivesse presente...

Mas refletir sobre a casa, é perceber que também cabiam estudantes franceses: com seus sonhos, memórias, saudades, vida vivida, passado...Quem passou por ali?... O que deixou por ali?... Porém, diante disso, não se pode perder de vista, que hoje cabe estudantes de um curso de francês, que também passam com seus sonhos, memórias, vida vivente, presente. Futuro, talvez?!... Que relação é estabelecida entre eles e a casa? Que relação sócio-ambiental-cultural estabeleceríamos, a partir da arte com a casa? A casa, lugar de passagem, onde o tempo é sempre presente...

2. EM BUSCA DO QUE A CASA TEM A DIZER...

Foi diante de tudo isso, que veio a necessidade de ir ao local para conhecer o espaço da exposição e, quem sabe, achar o pintor. A casa encanta a primeira vista, e estar entre o mar e a cidade é como estar entre o sonho e a realidade. Por dentro vem a sedução, quer seja pela antiga escada de madeira, quer seja pela moderna escada de metal. Para onde elas podem levar?

Sobe e desce, entra e sai, o que as paredes escondem? O que elas já viram? O nós estamos vendo? Explorar a casa foi um grande jogo de achados e perdidos, de repente uma pintura de Pancetti se desvela, brinca de esconde-esconde. Por onde andam as outras? A parede rústica, com seus tijolinhos de fora, isso era assim antes? O mar, avistado pela janela do segundo andar, vai e vem e volta para a cidade. Mar e cidade, contradições ou cumplicidade? Favela e prédios, convivências?

Algo me remete ao dia em que procurei o pintor na *Internet*, nosso encontro, me toca: Um quadro em que as crianças brincam de roda surge frente aos meus olhos, depois, um trecho de uma das suas cartas à sua filha no qual ele fala sobre “as injustiças sociais: crianças que brincam e ganham presentes e crianças que nada têm, nem ao menos o que comer” (Folha de

São Paulo, 2004) o que me leva a refletir sobre o local em que a casa está, lembrando que ali bem perto, há crianças que pouco têm o que comer e crianças que muito têm a escolher. Adultos que moram de frente para o mar, múltiplos olhares? E na casa, cabe pensar nas desigualdades sociais?

A exposição toma vida, se espessa, e quando nas leituras de sala de aula, bailam as palavras de Elida Tessler (2002, p.106) que instiga a colocar o dedo na ferida aberta, pois “lá, onde há sensibilidade, carne ou nervo exposto, há também possibilidade de construção de um novo corpo” é que se vê que lá, local onde há memória, história, passagem, o mar e a cidade, há um espaço onde é possível tentar brincar com quem somos, o que somos, com o outro, com as contradições... Um espaço onde seja possível ser refletido, refletir, refleti-lo. Onde o tempo se perde e se ata aos espaços. Possibilidade de um re-existir...

Esse foi o primeiro passo da caminhada. Como já dito, provocações emergiram dos textos lidos e dos materiais propostos, o projeto ia tomando corpo. Ia se transformando a partir do lugar de cada um. Mas, vou me ater a falar do meu lugar, que pousa no campo da arte, educação e também meio-ambiente. E assim fui desenrolando o fio do processo criativo, tal qual o fio de Ariadne foi desenrolado por Teseu no labirinto do Minotauro. O processo criativo é engraçado, de repente você tem um fio, uma idéia, uma provocação, que vai virando semente, germinando, criando, ruminando, se desenrolando, e nos abre um horizonte de possibilidades que vai se concretizar na obra, no produto, na plástica, nas oficinas.

3. GESTANDO O PROCESSO EDUCATIVO OU TECENDO OS FIOS EM BUSCA DAS JANELAS E DO MAR...

Nair Kremer (2003, p.221) coloca que “viver é seguir um fio de vida tramado com outros muitos fios simultâneos que se tornam ‘visíveis’ nas ressonâncias e nos interstícios de cada trajetória”. A partir dele, do fio, fui gestando atividades mitológicas e lúdicas. Concebi a oficina, inserindo a idéia de criar em suporte bidimensional e translúcido, um espaço onde fosse possível seguir o fio, a vida, enfim, as diversas possibilidades da re-existência.

O fio da exposição utilizado durante as oficinas foi azul, na tentativa de desvelar a cor preferida por Pancetti, apaixonado por marinhas. Embriagado com o mar, ele pintava e escrevia cartas aos amigos e aos filhos... Mas, o que dizer ao fruidor hoje? O que contar do mundo?

É importante colocar que refletindo com os artistas durante as aulas, percebi que todos buscavam desvelar a casa e dialogar com Pancetti e com o tempo: - Mari abriu a porta da CASA 401 no universo virtual e permitiu que através das janelas, as poéticas visuais e as reflexões conceituais criadas por todos nós adentrassem. Tiago, com o traço de luz, congelado pela fotografia Izabel Gouvêa, deixou a porta entreaberta e gerou o convite e/ou um convite.

Adentrando a casa, quatro artistas materializam suas impressões em obras. Ana Fraga buscou a mulher, suas decepções, suas perdas, seus ganhos, cacos de louça, Anitas, Leonídias, Marias. Izabel Gouvêa buscou a memória nas fundações, o tempo que passa e que transforma, imagens que superpõem, gente e morada. Viga Gordilho teceu com seus fios labirínticos o diálogo entre África e Brasil, dança de memórias, pontes, rios e mar, veladas e desveladas. Milli desenrola o fio Azul Pancetti, em busca do pintor, dela mesma ou de todos nós? Descasca e descobre, passado presente, o imutável e o constante movimento de grades em sombra e luz. Como contextualizar as oficinas com os espaços interligados às obras expostas, e trajetórias, e questionamentos individuais e coletivos?

Construiu-se uma interferência educativa a partir de uma experiência lúdica, pois “a atividade de arte é lúdica. Brinca-se, sente-se prazer, experimenta-se diversas possibilidades, entra-se em contato com diferentes materiais e componentes” (Kremer, 2003, p.36) e que essa levasse a uma reflexão acerca das desigualdades, da casa, do mar, de nosso papel no mundo, desejos, responsabilidades...

Foram quatro oficinas durante a exposição, recebemos estudantes de escolas públicas, artistas, estudantes de artes e das ONGS Kabum e Estrela da Paz. Seguimos o fio azul-água que brotou da obra de Mili, passeamos pelos labirintos, cortinas de água africanas e brasileiras de VigaGordilho, refletimos sobre as sombras projetadas nas montagens fotográficas de Izabel Gouvêa, quebramos os pratos escritos com dor de Ana Fraga, nos perdemos pelos segredos da casa, encontramos e perdemos Pancetti. Por fim,

escrevemos cartas para a vida, utilizando fios azuis, cordões, papéis transparentes, fibras, miçangas, colagens, escafiçados na memória e bordados no suporte de cada participante. No final de cada oficina, cada um deixou sua carta e levou um pedaço do fio, para que pudesse sair do “labirinto” e lembrar-se da aventura.

Antes do final de cada oficina, porém, cada um fez um relato da experiência pela qual passou na casa. Foram bate-papos interessantíssimos. Numa das oficinas, alguém contou a um grupo que os porões da casa abrigaram escravos, refletimos sobre a liberdade e sobre as culturas, alguns produziram obras sobre questões raciais. O mar de Pancetti tinha sabor de crítica em relação à prática do racismo que até hoje acontece em nosso dia-a-dia e que os participantes colocaram tão bem. Foram à baila também as questões sociais bem como o aumento da desigualdade social, a questão da mulher e a violência a qual muitas ainda sofrem e que é realidade dentro ou próximo das casas de algumas pessoas.

Os participantes puderam trazer a realidade de seus bairros e costurar esta a história e realidade da casa. Passeamos por uma cidade de Salvador construída de impressões, sonhos, desejos, angústias, violência, conflitos, alegrias... Integramos o sentido de casa, nossa casa (corpo, terra, parede) onde habitamos espacial e temporalmente.

Outro tema abordado foi sobre o amor e as nossas relações sociais. Na verdade, sobre a falta de amor no mundo hoje. Muitos expuseram o mal estar do mundo contemporâneo que vai deixando suas marcas de violência, indiferença, falta de solidariedade. Tentamos compreender a nossa relação com a sociedade e com o outro, traçamos expectativas de carinho, confiança, esperança, liberdade e amor. Nota-se a preocupação com o resgate do equilíbrio entre o tempo e o corpo, Natureza e ser humano. O cuidado com a vida perpassou todas as oficinas.

A poluição do meio ambiente esteve fortemente presente em nossas conversas, seja pelo uso de material reciclado nas oficinas, seja por falarmos da poluição das praias, da cidade. A limpeza do local em que se realizaram as oficinas era, no final, devidamente limpo por todos. Isso também fazia parte da conscientização a partir de pequenos atos, pequenos cuidados.

4. CONCLUINDO O DIÁLOGO AZUL

Os trabalhos produzidos no decorrer das oficinas e que denominamos de cartas, integraram também a exposição, formando um mar na parede... mar de Pancetti? Ou mensagens que poderiam ser jogadas ao mar em garrafas?... Mas, enquanto não iam para o mar se harmonizavam e dialogavam com as outras obras expostas, bem como com o público que a cada semana percebia que o mar ia se avolumando, ou melhor dizendo, tinha sempre uma onda a mais. Foi interessante saber que uma professora de francês aproveitou a exposição para dar a sua aula. E então vemos o trabalho sendo re-dimensionado, movimentando-se, interagindo com outras nuances. E não é essa também a proposta da arte-educação?

Finda a exposição, nossas mensagens registraram a intenção de serem postadas no correio com autorias trocadas, gerando uma continuidade de memórias deslocadas, como as ondas do mar avistadas pelas janelas da casa 401.... E assim foi feito: as cartas foram enviadas para os participantes. Esse movimento abre o momento de re-lembrar e re-afirmar a vivência da oficina. Qual a nossa sensação de receber uma carta inesperada? Qual o gosto de ler e re-lembrar momentos vividos?

O resultado é antes de tudo incerto até que a conseqüência da precipitação se mostre, isso pode levar o tempo de agora ou perdurar mais um pouquinho. Ainda assim, acredito que cada indivíduo que passou pela oficina, levou certa inquietação consigo, e como num jogo, é esperar o atirar dos dados para dar mais um passo em direção à próxima casa. Resta-me perguntar: “Quais dos seis lados?” ou “O que cada um deixou entre o mar e a cidade ou mais precisamente na casa 401 da Ladeira Barra?” “O que cada um pôde levar para a vida afora?” “Qual o desdobramento desse trabalho?” “Será que a carta vai servir como elemento provocador para refazer as discussões amadurecidas nas oficinas?”

É claro que a exposição serviu de pretexto, ou seja, de um exemplo para entendermos a importância de uma educação artística que aponte para uma dimensão ambiental sob um prisma de uma educação integrativa. Tomando um ponto de vista mais amplo em relação as questões de arte educação, vê-se que para isso, é necessário que as discussões não parem nas visitas aos

museus, mas que esse sirva como elemento gerador para outras vivências e discussões, assim como os dias de arte, ou na semana da cultura. É necessário um processo transdisciplinar, aberto às várias relações e interligações. A educação estética se constrói no dia-a-dia.

Vi com a experiência das oficinas que a prática educativa deve ser comprometida com perspectivas opostas a uma educação tradicional, ela deve ser pautada na liberdade, no diálogo e na autoridade interna do indivíduo. As relações devem ser vistas horizontalmente, assumindo que todos (educando e educador) são parte importante do processo. Dessa forma o processo de ensino e aprendizagem passa a ser um espaço colaborativo e vivencial, onde as experiências de todos devem ser contempladas e assumidas como peças de um grande quebra-cabeça.

Acredito que a prática da arte-educação traz um convite à abertura para as práticas alicerçadas na integração, e traz imbricada a possibilidade da construção de uma sociedade pautada no respeito mútuo, respeito às identidades e culturas, e que se traduz também em posturas críticas diante dos problemas sociais e ambientais existentes, rascunhando outros rumos históricos, nas mais diversas dimensões das nossas relações sociais, políticas culturais e ambientais.

5. REFERÊNCIAS

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 Ed. São Paulo: Papirus, 1988.

_____. **O Sentido dos Sentidos** - A educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se esconde a violeta?**. 1 Ed. São Paulo: Annablume, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000

Folha de São Paulo, São Paulo, domingo, 01/12/04, **Um marinheiro chamado Pancetti** in http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/leituras_31mai00.htm, acesso em 03/10/04

KREMER, Nair. **Deslocamentos: Experiência de Arte-educação na Periferia de São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PORCHER, Louis (Org.) **Educação artística: luxo ou necessidade**. São Paulo; Summus Editorial, 1982.

TESSLER, Elida. **Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz**. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4)

Resumo

O artigo apresenta uma análise de experiência interdisciplinar no campo das artes e da formação docente. A partir do estudo e reflexão de dois exemplos de Trabalhos de Conclusão de Curso (em Artes Plásticas e Artes Cênicas), é apresentada uma análise sobre os processos interdisciplinares da pesquisa estética em nível de graduação. Tal análise fundamenta-se em autores que têm pesquisado a formação docente de maneira interdisciplinar, apontando para um tipo de formação artística e docente que se estrutura sobre a noção de hibridismo e quebra de fronteiras entre as artes. A comunicação apresenta, assim, uma crítica ao ensino que fragmenta o conhecimento e experiência artística e indica os benefícios de uma abordagem interdisciplinar.

Resumen

El artículo presenta un análisis de experiencia interdisciplinaria en el campo de las artes y de la formación docente. A partir del estudio y la reflexión de dos ejemplos de Trabajos de Conclusión de Curso (en Artes Plásticas y Artes Escénicas), es presentado un análisis sobre los procesos interdisciplinarios de la pesquisa estética en nivel de graduación. Tal análisis se fundamenta en autores que han pesquisado la formación docente de manera interdisciplinaria, apuntando para un tipo de formación artística y docente que se estructura sobre la noción de hibridez y quebra de fronteras entre las artes. La ponencia presenta, así, una crítica a la enseñanza que fragmenta el conocimiento y experiencia artística e indica los beneficios de un enfoque interdisciplinario.

POR UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA ARTE, DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE

POR UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DEL ARTE, DE LA FORMACIÓN Y DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Área Temática: Múltiplas Abordagens e Apropriações para Arte/Educar

STRATICO, José Fernando A. Departamento de Música e Teatro.
OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Departamento de Arte Visual.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade, hibridismo, vídeo-performance, instalação.

Palabras-Clave: Interdisciplinariedad, hibridez, video-performance, instalación.

Universidade Estadual de Londrina - Brasil

Ao longo das últimas décadas, vários pesquisadores e artistas têm buscado o entendimento e exercício de uma prática artística e educacional

interdisciplinar, cujo centro é caracterizado pela não segmentação do conhecimento. De acordo com Ivani Catarina A. Fazenda (2002), são muitos os que têm pautado suas investigações em uma dimensão interdisciplinar da educação, seja da construção do desenho curricular, quanto da formação de educadores. Segundo Fazenda, muitos são os autores e grupos de pesquisadores que vêm, desde as décadas de 80 e 90, debatendo e consolidando suas reflexões acerca da interdisciplinaridade; dentre eles a autora destaca: Yves Lenoir, no Canadá; Maurice Sachot na França; Julie Klein e William Newell, nos E.U.A; Gerard Fourez, na Bélgica; Maritza Carrasco, na Colômbia; e Heloisa Bastos, além da própria Ivani C. A. Fazenda, no Brasil. Fazenda destaca o quanto estas pesquisas têm influenciado outras tantas no cenário brasileiro, europeu e latino-americano, direcionando reformas de ensino em todos os níveis de escolaridade, indo do ensino fundamental ao superior (FAZENDA, 2002).

Neste cenário, é possível pensar a formação de educadores e de artistas – em nível superior - com base em uma formação interdisciplinar, fundamentada no rompimento de fronteiras entre as artes, de maneira a tornar seus limites mais elásticos, permeáveis e indefinidos. A experiência do educando, nesta perspectiva, se dá de forma inteira, ou se fundamenta na busca de um sentido de inteireza e completude que vai diretamente contra a arbitrária fragmentação das áreas de conhecimento. Esta formação implica em concepções de mundo e de ser humano que alteram radicalmente as noções tradicionais relativas à experiência pedagógica e também artística, pois este é um outro lugar a ser ocupado pelo sujeito. Neste lugar e experiência, cada graduando se propõe a pensar e praticar essa aventura que é o aprender, o ensinar e o criar, de modo a carregar consigo perspectivas do mesmo modo instigadoras e integradoras.

Assim, o que ora propomos é refletir e analisar experiências e processos de formação em arte - neste caso, teatro e artes visuais - em que a postura interdisciplinar se faça presente, tanto nos processos formativos como também criativos.

Ainda vigoram no ensino de arte na atualidade reflexos da sedimentação dos campos de conhecimento de arte e da experiência artística promovida

principalmente no século XX. Esta sedimentação, inevitavelmente, fundamenta-se sobre a noção de que há conteúdos que precisam ser aprendidos e exercitados. Os chamados processos de alfabetização estética são, assim, calcados em uma noção rígida de que há uma linguagem e elementos estéticos a serem aprendidos, e que somente por meio deste aprendizado pode-se chegar ao domínio da suposta linguagem da arte¹. Na base desta teoria, reside a noção de que toda composição, seja ela musical, teatral, pictórica, etc. apresenta uma dinâmica interna de elementos e princípios universais que interagem. Entende-se, assim, que é preciso dominar e controlar estes e outros elementos estruturais de modo que habilidades compositivas sejam adquiridas. E neste contexto pedagógico, não basta apenas compor; é preciso compor com qualidade. Calcada na noção de que existem analfabetos estéticos, este tipo de ensino distancia o sujeito da aprendizagem, afirmando de maneira explícita que ele ou ela não tem nada a oferecer ao seu próprio processo de aprendizagem. Assim, fica distante deste processo o próprio sujeito que aprende, e permanece esquecida a contextualização e lugar deste sujeito. Nesta vertente de ensino, pouco destaque se dá para o lugar e a cultura, e pouco se olha para os encontros entre as culturas. De acordo com OLIVEIRA et al (2008, p. 1404), pensar o ensino e a arte contemporânea requer, obrigatoriamente, situar o espaço em que estamos e o espaço em que tocamos. Que relações estabelecemos neste espaço, e o que estamos sinalizando?

Muitas são as questões postas pela arte contemporânea que dialogam ou coincidem com os paradigmas propostos pela educação na atualidade, dentre elas destacamos: a não linearidade, a transitoriedade, a provisoriedade, a instabilidade, a participação do outro na construção tanto da obra de arte, quanto da aula, mudando-se assim o sentido de autoria, da relação artista/espectador e aluno/professor; a utilização de materiais e suportes de origens diversa na arte, o efêmero. Na contemporaneidade instaura-se a virtualidade, as novas mídias no processo construtivo criador, tanto da aula quanto da arte; investe-se ainda no plano das idéias, do horror, da abjeção, no corpo e suas relações; na militância política e em interfaces da arte com outras áreas. Exemplos da história da arte caracterizam este percurso conflituoso das linguagens artísticas, que passam da ordem e unidade estética para a experiência fragmentada, híbrida e interdisciplinar. Manifestações e

experiências da segunda metade do século XX inauguram definitivamente novos espaços de criação, os quais corrompem a legitimidade e integridade das linguagens artísticas, além de eliminar fronteiras e expandir territórios. É necessário, portanto, tomar o hibridismo presente na contemporaneidade como possibilidades que são multidimensionais, seja da arte ou da educação.

Se por um lado a história mais recente da arte, assim como as diversas abordagens contemporâneas nos apresentam exemplos vívidos de relações interdisciplinares, experiências semelhantes no contexto da aprendizagem já não são tão fáceis de se encontrar. Tanto pela carência de exemplos, como pela ausência de preocupações em se estabelecer a relação interdisciplinar, é que chamamos a atenção para a necessidade de se olhar para a história da arte mais recente e também para a miríade de experiências contemporâneas.

Algumas experiências no curso de Bacharelado em Artes Cênicas e de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina concentram o caráter dialógico e interdisciplinar e ainda expandem um pouco mais estes campos. É o caso da realização de Trabalhos de Conclusão de Curso, os quais oferecem oportunidade de trajetórias por entre as linguagens, e também de experiências que se concentram no caráter híbrido da arte contemporânea.

Em 2007, Mateus dos Santos Moscheta concluiu o Bacharelado em Artes Cênicas com o TCC *A Performance Especular – Experimento Cênico Performático a partir dos Conceitos e Características da Linguagem do Vídeo*² (MOSCHETA, 2007). Neste trabalho, Moscheta se propôs a vivenciar a união das duas linguagens, as quais já têm se instituído como linguagens autônomas no cenário da arte contemporânea, sendo até mesmo possível delinear uma história recente da vídeo-performance. A partir do estudo da história da performance, da história do vídeo e vídeo-performance, Moscheta traçou o percurso destas linguagens e seus momentos de confluência. Neste percurso identificou características, possibilidades e recursos, além, evidentemente, de conceitos que fundamentaram a prática criativa tanto performativa quanto videográfica. Moscheta somou a esta trajetória uma abordagem autobiográfica, o que tem marcado muitas das experiências artísticas contemporâneas. O corpo, o cotidiano pessoal, o gênero e identidade foram

temas que impulsionaram seu processo criativo e também a composição de sua vídeo-performance.

Moscheta abriu mão da narrativa em benefício da fragmentação. Abandonou a ficção e a personagem, para resgatar a pessoa, o eu, a história pessoal, e sobretudo, para presentificar a relação com o público. Este último passa, de mero espectador, a agente e compositor, na medida em que é obrigado a circular pela vídeo-instalação, e até mesmo a performar.

A *Performance Especular* de Moscheta apresenta-o em sua exploração por imagens de seu corpo, tanto gravadas previamente, como feitas ao vivo. Apresenta também poemas e crônicas pessoais, que descrevem a solidão de sua rotina em seu *universo-casa* (kitnete), bem como a rotina de seu trabalho como garçon. Moscheta apresenta os conflitos de um artista que é garçon, e de um corpo fragmentado que se indaga enquanto imagem para si próprio e para os outros. Moscheta brinca com sua própria imagem videográfica e também cênica, de modo a apresentar sua própria fragilidade.

É interessante a maneira como Moscheta insere a si mesmo em sua pesquisa, ao resgatar a pessoa, o eu e a sua história pessoal. Essa postura permite e instiga o resgate da trajetória individual nos processos criativos, sendo o que marca, muitas vezes, a pesquisa interdisciplinar. Sob um prisma mais tradicional de educação, este resgate de experiências e histórias pessoais não seria bem-vindo e muito menos incentivado. Ao contrário, este vínculo pessoal entre o pesquisador e seu objeto de estudo é muito criticado pelas correntes metodológicas que pregam um procedimento de distanciamento e neutralidade. Concordamos com Byington quando afirma que é preciso procurar “*essa ligação da pesquisa com os seus sonhos, suas emoções, com suas esperanças, com seus interesses pessoais com as suas motivações políticas, sociais, mas absolutamente únicas dentro de vocês*” (BYINGTON, 1995, p.56).

Na visão interdisciplinar, tanto os processos criativos como também os de pesquisa têm uma relação direta com as vivências, experiências e com o processo que advém do resgate da história de vida do sujeito. Vemos isso de forma muito presente no estudo de Moscheta. Muito mais do que técnicas e aparatos expressivos, Moscheta está preocupado em revisitar sua própria memória e resgatar esteticamente as experiências pessoais. De acordo com

Fazenda, “a pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua abordagem a marca registrada do seu pesquisador” (FAZENDA, 2004, p.6). Nesta perspectiva, com a iniciativa de Moscheta de revisitar imagens sobre seu corpo, o cotidiano pessoal, o gênero e a identidade, o estudante-pesquisador cria um espaço de aproximação com seu universo pessoal, o que possibilita o encontro com sua identidade, que se configura pouco a pouco, porém para manter-se como forma inacabada. Por outro lado, o espectador, o outro a quem Moscheta se dirige, não é um mero receptor; ele precisa interagir, circular para que a obra exista. Ele - o espectador - vai conferindo dinamismo à vídeo-instalação, de modo a atribuir sentido, afetando e sendo afetado por aquela história que ali se faz sob a forma de arte. O espectador interage, provocando seus sentidos de forma viva e participativa, o que numa outra concepção de arte e de educação não seria possível.

Do mesmo modo, o Trabalho de Conclusão de Curso de Joice Rocha Aparecido, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Londrina, intitulado *Naquilo que Vemos, O que nos Olha?*³ (2008), exemplifica a abordagem interdisciplinar presente nos cursos de formação da UEL. Joice optou por um trabalho teórico/prático em que discutiu as implicações dos condicionamentos do olhar contemporâneo, principalmente o do sujeito transeunte das grandes cidades, aquele cujo olhar não é mais capaz de ver, de atentar para os pequenos detalhes da vida urbana.

Em suas reflexões, Joice questiona o ato de ver e de olhar - a maneira como percebemos o mundo - e nos chama a atenção para o distanciamento daquilo que um dia foi familiar. Quando nos damos conta, somos estranhos ao nosso próprio mundo, que é marcado por completas ausências. A estudante-pesquisadora nos fala do olhar estrangeiro, o olhar daquele que acabou de chegar, e é por este viés que Joice acredita ser possível restituir um olhar mais atencioso para as coisas e para nós mesmos. Convidando e guiando o leitor, tanto no seu texto, quanto na proposição prática visual de seu TCC, Joice busca identificar fatores que determinam e possibilitam a ampliação do olhar, aquilo que, segundo a autora, seja capaz de superar o olhar retiniano. Para sustentar seus argumentos, Joice recorre às experiências do fotógrafo Evgen Bavcar, cego desde os doze anos de idade. Utilizando sensações, percepções

do ambiente, resgate de suas memórias, Bavar amplia e transcende o sentido de ver e de olhar, potencializando outros sentidos, tais como a audição e o tato.

Joice parte de experiências fotográficas realizadas em uma área central da cidade de Londrina, Paraná, denominada “Calçadão”. Sua familiaridade com este espaço a informa sobre o quanto muitos daqueles que por ali transitam não conseguem mais perceber a cidade, não conseguem mais parar e contemplar. Neste sentido, Joice indaga: “*será possível ainda olhar e perceber este espaço, seus elementos e as pessoas que o frequentam, quando tudo se tornou comum pela repetição das imagens?*” (APARECIDO, 2008, p.8)

Assim, em pleno “Calçadão”, Joice instala uma estrutura metálica em forma de cubo medindo 2,30m x 2,30m. Por toda esta estrutura, são fixadas, na parte superior, várias tiras plásticas que vão até o chão, de modo a criar paredes que se movimentam. O movimento das tiras provocado pelo vento e a luminosidade deixa entrever dentro deste espaço (re)construído um banco pertencente ao próprio “Calçadão”, e também uma imagem fotográfica impressa sobre tiras de plástico que cobrem este mesmo banco. Ainda dentro do espaço construído, Joice dependura pequenas pastilhas redondas de alumínio onde podemos ver imagens fotográficas do “Calçadão” impressas sobre as mesmas. Estas pastilhas ficam dependuradas como uma espécie de móveis que se movimentam pela força do vento ou pelo toque quando se entra no espaço. Para Joice, “*a intenção é a de causar estranhamento, despertar a curiosidade, a atenção, o olhar e a interação com este ambiente*” (APARECIDO, 2008, p.25).

De imediato podemos identificar neste trabalho várias questões e categorias que envolvem a postura interdisciplinar. O trabalho plástico-visual, a instalação, a interferência urbana e a ação performativa são aspectos marcantes da obra; porém o olhar, o tempo, a pesquisa, a parceria, a mudança, o movimento, a memória, a corporeidade, a espera, o espaço, o respeito são outros elementos que também estão em jogo e estes fazem parte das categorias da interdisciplinaridade, organizadas por Fazenda, no *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade* (2002).

Durante todo o dia em que a intervenção esteve instalada no “Calçadão”, Joice observava à distância e registrava o modo como as pessoas olhavam para aquele estranho objeto. Muitos eram os que paravam e observavam. A

maioria permanecia por um tempo, mas logo se dispersava. Alguns pediam permissão para entrar, outros indagavam se a entrada era gratuita. Um dos “visitantes”, por muito tempo permaneceu sentado no interior da instalação, e posteriormente, disse à Joice que se sentiu muito bem, naquele mesmo banco há muito conhecido.

O TCC de Joice é uma proposição artística, mas também educadora, no melhor sentido da palavra. Trata-se de reaprender a ver o espaço urbano. É tornar mais próximo aquilo que estava distante de nós, o que implica em nos reaproximarmos de nós mesmos. Joice instiga os participantes de sua obra a olhar mais profundamente; propicia a experiência de ouvir, ver, sentir e agir com o próprio corpo. Isto nos faz perceber como uma interferência que adentra o espaço urbano pode determinar mudanças e questionamentos. Ao preparar um espaço para as pessoas, Joice, convida estas pessoas a coabitarem este espaço, e ele só se transforma em lugar se tais pessoas o ocuparem, pois senão, será um espaço vazio e sem vida. É, portanto, de um profundo respeito ao outro, que Joice promove um sentido de parceria, de construção conjunta, dialogada. A esse respeito, Fazenda argumenta que “*o processo de interação permite gerar entidades novas e mais fortes, poderes novos, energias diferentes*” (FAZENDA, 2002, p 18). Na experiência interdisciplinar, há sempre um lugar onde o outro é convidado a participar, a interagir, onde o sentido de autoria é revisto. Assim, a proposição de Joice é uma possibilidade de reencontro com o espaço urbano; é a oportunidade do reencontro com a cidade e com indivíduos e histórias pessoais; é a possibilidade de um olhar ampliado, de se re-ligar à vida de forma interdisciplinar!

As experiências pedagógicas aqui descritas nos levam a algumas observações e conclusões que evidenciam a importância da prática interdisciplinar. O percurso interdisciplinar não é uma mera junção de linguagens ou sistemas, cujo fim reside apenas em um trânsito por experiências em meios artísticos. Não se trata de uma soma de elementos cuja natureza e limites sejam preservados, tampouco se relaciona a um exercício polivalente de habilidades técnicas artísticas. A experiência de Mateus dos Santos Moscheta e de Joice R. Aparecido apresenta trajetórias que se deixam influenciar pela quebra de fronteiras entre as artes, e pela instabilidade de suas definições. Esta trajetória percorre formas legitimadas e estruturadas do saber

artístico, mas assim o faz, para desestabilizá-las e abrí-las para a forma híbrida. Embora a vídeo-performance e também a instalação sejam, na atualidade, manifestações, até certo ponto, instituídas ou legitimadas, nas pesquisas de Moscheta e Joice R. Aparecido é o caráter híbrido e flexível destas manifestações que está em jogo. No espaço da vídeo-performance, Moscheta encontra a possibilidade da criação e pensamento sobre bases multidimensionais, cujo procedimento enfatiza e valoriza o processo. Para Joice R. Aparecido, a trajetória criativa e pensamento também se estruturam a partir de um processo multidimensional, calcado na interferência espacial urbana. O caráter híbrido da pesquisa de Joice reside justamente no fato de ampliar a instalação como concepção, levando-a para as ruas. Assim, sua obra não se limita ao ambiente acéptico da galeria ou da Universidade. Ambos os estudantes-pesquisadores promovem a participação do espectador, que deixa sua posição passiva de observador, para ser o realizador-colaborador da obra. Isto evidencia o sentido de inteireza interdisciplinar, que coloca o autor-criador em uma relação que abdica da simples contemplação, para tornar-se um chamamento para a ação conjunta. No caso de Moscheta, há uma ênfase maior nos aspectos performativos da experiência – o corpo, as imagens de si, o público que se desloca para acompanhá-lo, e também a interação com o artista. Para Joice, a ação leva a um novo olhar – o banco emoldurado pela instalação apresenta-se como um novo ambiente que convida (ou desafia) o espectador a agir. Estas são abordagens que, após longa trajetória, resultam em experiências de um valor específico: por um lado, temos um percurso pela identidade e pela auto-imagem, que desencadeia questionamentos sobre os limites entre o pessoal e o social; por outro, temos a construção da imagem exterior a nós próprios, que se faz pela opção entre um olhar anestesiado e a interferência e resgate de modos de ver que reconstróem o espaço pessoal e social.

Referências Bibliográficas

- APARECIDO, Joice Rocha. Naquilo que vemos. O que nos Olha? Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. A Arte Secreta do Ator – Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A Pesquisa Científica Acadêmica na Perspectiva da Pedagogia Simbólica. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.) A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Contribuições Metodológicas da Interdisciplinaridade na Formação do Professor Pesquisador. São Paulo, PUC, 2004.

_____. (Org). Dicionário em Construção : Interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 2002.

ITTEN, Johannes. Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus. London: Thames and Hudson, 1975.

OLIVEIRA et All. 2008. Arte Contemporânea e Ensino de Arte na Escola Básica: A Difícil Tarefa e os Desafios de se Pensar a Formação do Professor de Artes Visuais. IN: Anais do 17º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis / ANPAP. 2008.

KANDINSKY, W. Concerning the Spiritual in Art. George Wittenborn, 1972.

_____. Point and Line to Plane. Dover, 1979.

KLEE, Paul. Notebooks – The Thinking Eye. Vol. 1 e 2. [Ed Jurge Spiller] Lund Humphries, 1969.

MOSCHETA, Mateus dos Santos. A Performance Especular – Experimento Cênico Performático a partir dos Conceitos e Características da Linguagem do Vídeo. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Artes Cênicas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

Notas

¹ Apontam nesta direção os estudos de W. Kandinsky (1972, 1979), Paul Klee (1969), Johannes Itten (1975), além de Rudolf Arnheim (1989), com sua teoria da percepção visual. No teatro, Eugênio Barba (1995) também identifica princípios universais que determinam toda prática cênica.

² Este Trabalho de Conclusão de Curso foi orientado pelo prof. Dr. José Fernando A. Stratico, do Departamento de Música e Teatro, da Universidade Estadual de Londrina.

³ Este Trabalho de Conclusão de Curso foi orientado pela profa. Esp. Maria Carla G. de Araujo Moreira, do Departamento de Arte Visual, Universidade Estadual de Londrina.

PROFESSOR E O ENSINO DE ARTES: ALGUMAS REFLEXÕES
PROFESOR Y LA EDUCACIÓN DE ARTES: ALGUNAS REFLEXIONES

OLIVEIRA, Paulo Wagner.

Graduando em artes Visuais.

UFPA - AAEP.

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato de atividades vividas no estágio supervisionado, do curso de artes visuais, onde ocorre uma reflexão do ensino de artes visuais aplicado às séries iniciais do ensino fundamental na Escola de Aplicação da Ufpa (EA-UFPA). O foco principal desta atividade foi pensar a verdadeira e difícil missão do Professor de Artes, no que diz respeito ao seu papel para com a sociedade de formar cidadãos corretos e de bem, diminuindo a desigualdade e auxiliando na reconstrução social, com isso afastando o jovem de uma futura marginalização e dando-lhe consciência crítico/reflexiva, evitando que se transformem em cidadãos oprimidos por forças que agem de cima pra baixo.

RESUMEN

Este documento presenta el informe de actividades con experiencia en el entrenamiento supervisado, el curso de las artes visuales, que es un reflejo de la enseñanza de las artes visuales aplicadas las primeras notas de la enseñanza primaria en la Escuela de Aplicación de UFPA (EA-UFPA). El objetivo principal de esta actividad fue pensada para ser verdad y la difícil tarea de profesor de Arte, con lo que se refiere a su papel a la sociedad para formar a las personas correctas y así, reducir la desigualdad y ayudar en la reconstrucción social, eliminando así a los jóvenes la marginación de un futuro y darles conciencia crítica / reflexiva, de manera que la gente se oprimidos por las fuerzas que actúan en la parte superior hacia abajo.

Palavras-chave: artes; professor; planejamento; cidadania,

Palabras clave: arte; profesor; planeamiento; la ciudadanía,

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de atividades vividas no estágio supervisionado na E.A.UFPA (Escola de Aplicação da Ufpa), no 5º semestre do curso de Artes Visuais da UFPA para a disciplina de Estágio em Ensino de Artes Visuais, um processo contínuo de prática de ensino, essencial para uma formação profissional completa. As atividades vivenciadas no estágio ocorrem

em uma turma de 3º série do ensino fundamental, tomando como foco a observação, participação e regência, para um trabalho de pesquisa pedagógica, me referindo ao professor do estágio na E.A como professor X, isto por questões éticas.

DESENVOLVIMENTO

Minha principal meta no estágio foi observar o Professor X no exercício de sua função, de como ele poderia usar uma metodologia que conciliasse os conteúdos de artes ao cotidiano social daquelas crianças. Porém, (graças às leituras que realizei durante o estágio) consegui observar o que Gilles Deleuze (2007) diz serem os “espaços-vagos” entre os alunos, a arte e o professor. Entretanto mais difícil do que ver esses espaços-vagos é ocupá-los. Portanto, entendi que não importa o conteúdo em si, e sim o conteúdo por traz dele

Refletindo sobre o que seria esses “espaços-vagos” entendi que são as expectativas que não são alcançadas e nem vistas, mas que possuem valores primordiais para uma boa educação, isso acontece em aulas simples e espontâneas. É neste momento que pergunto “para que serve um bom planejamento?” Ora, para conseguir manter um viés de raciocínio, mostrando que a arte também tem conteúdos a serem aplicados progressivamente, podendo e devendo ser considerada como área de conhecimento, retirando a visão de disciplina espontânea e de entretenimento que lhe foi atribuída, seria uma boa resposta.

Porém com o constante acompanhamento feito por mim as aulas do professor X, observei que quando planejada e seguida a risca o plano de aula feito por ele, o espaços-vagos não eram preenchidos, e que esse preenchimento só acontecia quando não havia planejamento, este ocorrendo somente no papel. As melhores aulas eram feitas sem um planejamento, mas estando dentro do plano de curso. Para isso o professor tem que ter capacidade criativa, domínio do conteúdo a ser ministrado e o mais importante escutar os alunos, sentir o que eles querem mesmo que eles não digam com palavras e sim com gestos, expressões, atitudes, etc. A verdadeira missão do professor é fazer um bom trabalho e não ser apenas profissional tem que se preocupar com a formação dos alunos e educá-los de uma forma correta a fim

de transformá-los em cidadãos corretos e ativos na sociedade. Mas como fazer isso?

Segundo Theodor Adorno (2006), o professor deve ir além do que foi aprendido, precisam ser intelectuais e não profissionais. Vejo nesta declaração de Adorno a resposta para uma boa educação. Apenas entrar em sala de aula e ditar o que deve ser feito não ajuda a formar intelectuais e sim a continuar como alunos comuns.

O que é ser intelectual? Como aluno de graduação em artes e futuro professor, entendo que a intelectualidade só é atingida quando você sabe mais do que já aprendeu. Para chegarmos a tal estágio evolutivo, temos sempre que questionar e criticar. Segundo Ana Del Tabor (2002), sendo o professor um crítico-questionador, certamente os alunos consciente ou inconscientemente também o serão. De uma maneira ou de outra, faço o uso do pensamento de Aristóteles em sua obra “Poética”, a criança ao ver o comportamento reflexivo do professor irá imitá-lo, ato que é natural ao homem desde a infância. Logo, utiliza-se a arte para de uma maneira catártica proporcionar ao indivíduo o conhecimento de si próprio e criar um cidadão mais adequado e harmônico para a sociedade. Literalmente, este é o papel da arte e de seu educador.

A fim de entender este mecanismo pedagógico, freqüente assiduamente as salas de aula da Ufpa, na disciplina de Estágio em Ensino de Artes Visuais, ministrada pela professora Ana Del Tabor. Pensando sobre tudo que notei, não apenas na EAP e nas aulas com a professora Ana, mas em um contexto maior, para além da universidade: em conversas informais com amigos, professores, etc.. Desenvolvi um pensamento sobre educação, não especificamente sobre arte.

Portanto, acabei inevitavelmente me fazendo mesma pergunta que muito norteia nossas mentes “O que é ser Professor de Arte?”. Passei algumas horas tentando achar a resposta e não consegui. Logo compreendi que estava me fazendo à pergunta errada, que esta deveria ser dividida em duas. As perguntas corretas seriam “o que é ser Professor e qual a função da arte?”

As leituras sugeridas e debates constantes me ajudaram a responder estas perguntas. Conceitos que achava estarem fechados e fixos em minha mente desintegraram-se no ar, dando lugar a pensamentos novos e melhorados.

Assim sendo, defini o professor como alguém capaz de guiar, conduzir os alunos por um caminho difícil, levá-los ao amadurecimento e tornando-os seres pensantes e questionadores, onde é obrigado não se contentar com pouco, sempre querer mais para si e para os outros, dando-os condição de conviver bem em sociedade. E para que serve a arte? Esta em sua complexibilidade e simplicidade surge como um poderoso instrumento de formação cultural, social, política, intelectual, entre outras, e que possui a habilidade de se inserir em qualquer campo de conhecimento (interdisciplinaridade), ampliando suas capacidades de interferir na vida humana. Não esquecendo que sozinha a arte é um campo de conhecimento vastíssimo, que ainda há muito a ser desbravado.

Parafrazeando Adorno (2006), não vejo necessidade de discutir para que serve a arte e sim para onde a arte deve conduzir? Deve nos conduzir a emancipação, autonomia pensante, pois não somos “Coisas Mortas”. É justamente o que observo na sala de aula na E.A, alunos com disposição para apreender e que estão sempre dando idéias para uma nova aula, que querem experimentar novos campos da arte.

O que acontece nas aulas do professor X? Um fazer e pensar a arte, respaldados pelos planos de curso, com conteúdos respectivos elaborados pelo próprio, mas que não fazem ligações com o social. Sendo este social o “marco zero” para o ensino de arte, é necessário fazer com que os alunos reflitam sobre os seus cotidianos e desenvolvendo com isso um pensamento crítico/reflexivo sobre os seus futuros papéis na sociedade.

Precisamos como professores priorizar a educação como único remédio para uma sociedade que se afunda em tantas mazelas sociais. Sendo até imoral citar algumas delas.

De certo Terezinha Azerêdo Rios (2007), aponta à ética e a competência do professor e o fazer bem seu trabalho (onde as questões políticas envolvidas nas escolas e governos atrapalham esta missão) o fundamento principal para inserir conteúdos necessários para que a cultura existente hoje não se barbarize. Cumprir bem a missão de ser educador pode salvar indivíduos a beira da marginalização eminente. Fazer bem o trabalho como professor tornará o aluno um pensador da própria importância que ele terá na coletividade.

A presença e atuação do professor são fundamentais na formação do aluno enquanto cidadão bem sucedido, não esquecendo que esta atribuição também é missão da instituição escolar, que não possui condições para atrair e segurar os alunos na escola. Esta falta de encantos faz com que os alunos fujam das escolas, sendo atraídos por uma sociedade consumista e modista ao trabalho formal e informal, tornando-se proletários, na qual a maioria dos locais de trabalho não dão condições e nem permite que essas pessoas estudem, onde é cobrada uma carga horária de trabalho exacerbada e exaustíssima. Todo este sistema contribui para afundar a sociedade em desigualdades sociais e constantes lutas de classes, que geram conflitos de todas as espécies.

Este é um dos contextos históricos estudados e apresentados por Anibal Ponce (2002) que diz: Uma sociedade que faz uso do trabalho escravo jamais poderá desenvolver-se ampla e corretamente e continuará dando força para as Classes Opressoras (ou Administradoras) suprimirem os Oprimidos (ou massas). É o que acontece, jovens explorados no mercado de trabalho e sem perspectivas de futuro, ocasionando com isso o surgimento de instituições voltadas especificamente para uma formação de mão-de-obra, onde o professor que forma este jovem é apenas um “profissional”, e não lhe mostra as suas reais capacidades para mudar o próprio futuro e dos outros.

Lívia Marques (2008) deixa bem claro que tanto a arte como seus educadores tem a capacidade e a missão de diminuir a desigualdade e reconstruir a dignidade de uma sociedade tão dessemelhante, sendo necessária para isto, uma nova maneira de ensinar arte. A autora critica as práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na livre-expressão, desprovidas de conteúdos, as quais terminaram por reduzir as aulas de arte ao mero “fazer-por-fazer” e a defender, em contrapartida, propostas mais consistentes para o ensino de arte, isto já é feito em algumas ONGs pelo Brasil, a fim de introduzir nos indivíduos auto-estima e capacidade para lutar pelos direitos, não sendo mais explorados, configurando a arte como um instrumento e pedra fundamental nestas instituições.

Nas atividades propostas pelo professor X, há exigência de um trabalho sério; da interação dos alunos; da elaboração conjunta de métodos para a execução dos trabalhos; do respeito aos pensamentos divergentes das

atividades em grupo, etc. Mas como foi ditado anteriormente, falta introduzir nos alunos um pensamento questionador, fazê-los pensar o porque e a importância de certas atividades propostas.

Uma proposta coerente sugerida por Adorno seria mostrar as entrelinhas dos conteúdos, apresentarem o que não está visível. Como exemplo: Porque não usar o conteúdo de artes (noções de perspectiva) que mostram os diferentes ângulos de observação, os lados ocultos de um objeto... e inteirá-los em uma relação com aspectos sociais e políticos, fazendo uso do termo perspectiva e introduzi-lo agora sociológica e politicamente. Empregar a interdisciplinaridade e abrir os olhos dos alunos para a realidade, apresentando uma sociedade onde não temos um único lado de uma possível verdade, isto é, existem situações na qual temos que nos deslocar para ver os vários pontos de conflitos que ocorrem em nossas vidas. Simplificando mais ainda este pensamento: Aprender a colocar-se no lugar do oprimido, do opressor, do juiz ou mediador, do público ou opinião pública... proporcionando com isso um despertar para um mundo tão desigual que está repleto de perspectivas e pontos de fuga.

A única maneira da arte prestar o seu verdadeiro valor e necessidade, vem pelas mãos do professor, este tem que se doar, desarmar perante o aluno, não se enaltecer, partilhar conhecimentos e buscá-los em eterna troca. Quando digo doar-se, me refiro ao professor que tem conhecimento, mas não instiga os alunos, está sempre seguindo os planos de curso e de aula. De que adianta ter conhecimento se não posso usá-los para sair do caminho.

Estou de acordo com Gilles Deleuze (2007) quando diz ser necessário um Currículo Bandido, este repleto de ações livres, revides, lutas, disparos de projéteis, questionamentos de hierarquia, de propriedades, de direções constantes, de delimitações, de objetos e se transforma em arma para ferir os currículos firmados sobre bases sólidas. É necessário ser inconstante no ensino de artes.

Há algum tempo, venho me interessado pelos textos de Nietzsche Foucault, ambos são considerados filósofos-arqueólogos, vão buscar na origem histórica dos problemas, o entendimento. Pensando nisso, refleti com a ajuda dos encontros nas aulas da professora Ana Del Tabor, que a origem do problema do ensino da arte hoje, está no seu passado, não sendo considerada

como área de conhecimento e atualmente este pensamento persiste. Um dos causadores deste problema é a Polivalencia do professor de artes, que de certa maneira, é obrigado a conhecer e ensinar as várias linguagens artísticas, impossibilitando-o de se aprofundar em um conhecimento específico sobre a linguagem, que se preparou para lecionar. Afirmo ser realmente impossível atuar em um regime polivalente, aonde todas as linguagens artísticas são cobradas e o professor acaba atingido-as superficialmente, contribuindo para que a imagem da arte-educação continue sendo vista como um simples lazer ou recreação.

CONCLUSÃO

Nesse trajeto que percorri entre os estágios e aulas na Ufpa, consegui entender que o ensino de arte se dá no momento em que rompermos com os muros da escola e enxergarmos o mundo como ele é, não me refiro em sair da escola e ganhar o mundo literalmente, mas sim em apresentar de algum modo o mundo real. É preciso sair dos currículos já preestabelecidos, fáceis de seguir e sem conteúdos propositores e buscar o caminho onde tanto os currículos quanto os conteúdos são mutáveis e imprevisíveis transformando cada aula em uma eterna descoberta, pois depois de percorrê-lo a chegada será mais prazerosa e reconhecida.

Atitudes que para Ivan Illich (1971) ocorrerá quando acabarmos com os currículos ocultos, currículos este que são montados e fechados que não aceitam fugas nem invasões, e afirmam que o aprendizado a respeito do mundo é mais importante do que o aprendizado com o mundo.

Pensando como Foucault (1995), precisamos destruir as evidencias do ensino de arte passado, deixar o presente em construção, para um futuro melhor à arte-educação, este conceito também é reforçado nas falas de Corazza (2009) onde ela diz ser indispensável tratar do que herdamos para então considerar a herança que deixaremos no campo pedagógico-curricular. A herança que deixaremos decorrerá de uma decisão cotidiana, fundamentada, inventada nas brechas da educação maior, oficial e instituída.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL TABOR, Ana. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In. BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIGUELA, Márcio. (org.). **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 17°. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 17°. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16)

Trajetória e políticas para o ensino de artes no Brasil: anais da XV CONFAEB/ José Mauro Barbosa Ribeiro (org.). – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

REVISTAS:

Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.

Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.

ILLICH, Ivan. **A alternativa para a escolaridade**. Artigo 197. Extraído do Saturday Review de 19 de Abril de 1971.

Relato de experiência no Laboratório Inhotim, Brumadinho: O CORPO POÉTICO E CRÍTICO NA INSERÇÃO DA PAISAGEM.

Relato de una experiencia en el *Laboratório Inhotim, Brumadinho*: EL CUERPO POÉTICO Y CRÍTICO INSERIDO EN EL PAISAJE.

SALCEDO, María Eugenia

Coordenadora do projeto Laboratório Inhotim, Brumadinho e artista educadora

RESUMO

O relato de experiência apresentado refere-se ao projeto Laboratório Inhotim, Brumadinho que acontece no Instituto Inhotim em Brumadinho/MG (www.inhotim.org.br). O projeto promove o desenvolvimento cultural, artístico e social de estudantes no município de Brumadinho/MG, abrangendo, inclusive, seus distritos rurais. Voltado para alunos das redes públicas de ensino, com idade entre 12 e 16 anos, o programa é dividido em três períodos e trata de temas específicos sobre arte contemporânea e a cultura local. Cada período realiza-se em um semestre letivo, sendo que no terceiro período o participante pode permanecer em atividade por até um ano. No relato apresentam-se alguns exemplos de como ocorre a construção crítica do conceito de corpo (material e imaterial) para o entendimento de outras questões como a cidade e a paisagem.

RESUMEN

El siguiente relato de experiencia se refiere al proyecto Laboratório Inhotim, Brumadinho elaborado en el Instituto Inhotim en Brumadinho/MG (www.inhotim.org.br). El proyecto promueve el desenvolvimiento cultural, artístico y social de Estudiantes en el municipio de Brumadinho y inclusive en sus distritos rurales. El proyecto actúa con alumnos de las escuelas de la red pública, con edades entre 12 y 16 años, y esta dividido en tres periodos realizados cada uno en un semestre, siendo que en el tercero periodo el participante puede permanecer por hasta un año. El relato de experiencia muestra algunos ejemplos de cómo ocurre la construcción crítica del concepto de cuerpo (material y inmaterial) para el entendimiento de otras cuestiones como la ciudad y el paisaje.

PALAVRAS-CHAVE: arte contemporânea, corpo, cidade; educação não-formal

PALABRAS CLAVE: arte contemporânea, cuerpo, ciudad, educación no formal

“A cidade poderia ser entendida como o lado de fora, o lado público de nosso corpo? O nosso corpo seria o lado privado, a interiorização da cidade?” (MACHADO 2007: 41)

O programa *Laboratório Inhotim, Brumadinho* é um lugar de experimentação, reflexão e pesquisa coletiva. Tendo a arte contemporânea como referência principal e tendo a cidade como campo de pesquisa e intervenção, os pontos principais a serem trabalhados são a acessibilidade, assim como, o reforço da noção de pertencimento e identidade. A oportunidade de troca e conversa enunciada pelo programa faz com que o grupo de participantes e os educadores envolvidos criem um espaço particular para a construção do conhecimento. A noção e percepção dos corpos materiais e imateriais que constituem a cidade e o meio ambiente de cada um é um dos pontos iniciais do trabalho junto à turma de 16 jovens (idades entre 12 e 16 anos) da cidade de Brumadinho/MG. É essencial que os participantes explorem formas poéticas e críticas de se afirmar no cotidiano contemporâneo, e ainda de relacionar esta pesquisa com conteúdos de arte contemporânea que normalmente não fazem parte do currículo formal deles; Ou mesmo ainda da aprendizagem informal. O processo de quase dois anos de cada turma dentro do projeto *Laboratório* permite um acompanhamento continuado que contribui para a formação de agentes culturais ativos nas suas comunidades. Nesse sentido a condução coletiva das atividades e a valorização da experiência de cada um durante todo o processo possibilitam o trabalho de “ativismo lento”, termo da curadora independente Wallace Heim para descrever o processo de amadurecimento crítico coletivo. O objetivo do trabalho da equipe é proporcionar um espaço para falar sobre a cidade e a instituição museu através das idéias de identidade, pertencimento, intervenção e mediando as vontades individuais e coletivas de criação poética.

A experiência do *Laboratório Inhotim, Brumadinho* se desenvolve no Instituto Inhotim e na cidade de Brumadinho (localizado a 60 km de Belo Horizonte/MG) como campo ampliado de pesquisa. O Instituto Inhotim (Brumadinho/MG) é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse

Público) que apresenta ao grande público desde 2006, um espaço de 45 hectares de área construída dedicado aos acervos de arte contemporânea e coleção de fauna e flora. Hoje em dia Inhotim mantém diversos projetos e pesquisas em arte/educação, educação ambiental e atuação social de grande impacto na cidade de Brumadinho, Belo Horizonte e outros municípios vizinhos.

O *Laboratório Inhotim, Brumadinho* é um dos principais projetos proposto pela equipe do Educativo Inhotim com foco específico na arte contemporânea em diálogo com o trabalho educativo com a comunidade. Com obras fundamentais da arte dos anos 1960 até os dias atuais, o acervo de Inhotim sintetiza as principais correntes da arte contemporânea nacional e internacional. As atuais mostras apresentam algumas das obras principais do acervo e os recortes expositivos oferecem uma síntese das correntes artísticas contemporâneas, reunindo artistas brasileiros e internacionais em diálogo. As especificidades do acervo permitem o uso de estratégias variadas de investigação. Nesse sentido o *Laboratório Inhotim* estabelece relações simbólicas, estéticas e conceituais entre os participantes, a partir da aproximação das obras de arte que compõem o acervo. Já o trabalho na cidade de Brumadinho e seus distritos rurais parte da percepção destes espaços como campo ampliado da pesquisa poética e referencial. Diferentes lugares são mapeados pelo grupo como espaços para realização das atividades de investigação e intervenção, tais como: as escolas municipais, os espaços culturais, o asilo da cidade, entre outros. Nas pesquisas de campo, o grupo acaba afetando a área explorada ao chamar a atenção para o ato investigativo no local e também sendo afetado pelas relações e pessoas que por ai transitam. Tudo isto é material para a mediação feita pela equipe. Antes e depois das pesquisas de campo os encontros do grupo acontecem em Inhotim e entre seus principais objetivos estão o trabalho de percepção do corpo do jovem como um corpo ativo no trabalho de investigação poética e um corpo em si expressivo e afirmativo que ativa o seu entorno e assim provocando mudanças. Trabalha-se a idéia da mudança provocada e como esta mudança sempre pode ser boa ou ruim e são eles que decidem. Procuramos trabalhar juntos a favor de um ser consciente,

crítico e povoado por um imaginário rico e imparcial a partir das discussões sobre arte e cultura.

Estrutura geral do planejamento de cada encontro:

Com a orientação dos educadores da equipe são realizados encontros, duas vezes por semana, sempre no turno da tarde, com duração de duas horas e meia, totalizando 24 encontros por período, que ocorrem dentro de Inhotim, em Brumadinho e em seus distritos.

Cada encontro é planejado prevendo três momentos.

- 1- Momento destinado a realização de atividades e dinâmicas que estabelecem o ritmo do encontro. Momento de retomar as experiências do último encontro através de tarefas realizadas em casa e conversar a respeito dos resultados. A princípio as atividades de conscientização do corpo e através do corpo acontecem neste momento. Interessantemente, este momento é cada vez mais importante e o trabalho com o corpo passa a ser uma dos fios condutores do projeto. Na atual turma do primeiro módulo do projeto, tem manifestado maior interesse pelas atividades corporais que trazem consciência para as diferentes expressões do corpo. Este interesse da turma então passa a ser um dos eixos do processo.
- 2- Este é o momento que os participantes partem de temas/idéias/conceitos trabalhados para desenvolver atividades práticas ou de reflexão por meio da pesquisa da biblioteca ou de campo. Também ocorre a elaboração e planejamento de projetos e ações futuras sejam elas individuais ou coletivas.
- 3- O terceiro momento perpassa o encontro para fechar as ações, compartilhar as colocações e apontar o caminho que norteará a continuidade da pesquisa. Apresentação de imagens e textos de referencias, conversas e mapas coletivos são fios condutores que compõem esta etapa.

Por se tratar de uma atividade cujo processo é parte essencial do trabalho o registro é parte fundamental das atividades. A construção coletiva também acontece nos registros e para que isto aconteça diversificou-se as estratégias de registro. Muitas são bastante comuns, mas no contexto permitem um leque amplo de visões sobre a experiência. São estratégias de registro:

- *Cadernos de processo*: Consiste em um caderno que funciona como diário de processos que recebe os registros de todas as atividades e experimentações.

- *Kit de pesquisa* que consiste basicamente em prancheta, papel e lápis à mão. Toda anotação é importante e potencial para tornar-se um texto, uma pergunta, um novo apontamento ou uma forma de avaliação.

- *Tarefas de casa*: atividades de desdobramento e análise dos encontros.

- *Fotografias e registros de áudio* feitos pelos jovens e educadores envolvidos. Estes registros podem ter caráter documental ou poético. Ainda deve ser mais bem explorado o acesso dos jovens às novas tecnologias e a cada nova turma leva-se isto em consideração. Temos observado que a própria equipe deve explorar e se familiarizar a estes elementos para poder mediar o uso destes recursos.

- *Relatórios*: desenvolvidos pelos estagiários, mediadores e educadores traz o registro de todo o processo, planejamento e mudanças ao longo do caminho. Também serve como preparação para os próximos encontros e fundamentam as discussões de avaliação semanal do trabalho.

Em alguns casos, a própria atividade do dia é a atividade de registro que permitirá desdobramentos em futuros encontros. Um exemplo disto foi a atividade *SER-CARTA*. Esta atividade consiste na construção de grandes envelopes nos quais os jovens entram e passam a registrar uma serie de impressões e lembranças evocadas pelo fato deles serem, de corpo inteiro, o conteúdo dentro destes grandes envelopes. O objetivo principal desta atividade é a de construir a percepção de que tipo de conteúdos e questões cada um quer levantar para o outro (neste caso a pessoa/pessoas que recebe a carta). Esta atividade foi

inserida exatamente pela observação de que os jovens estavam com dificuldade de construir as cartas com diversos conteúdos e não somente os que consideravam importante por ser de senso comum, por exemplo, uma chamada para a paz mundial. Solicitamos que eles considerassem de fato o que isto significa para eles e para o outro. A questão então era: o que **você** tem a falar? O que você acha pertinente? Nesta atividade onde questões diversas são evocadas através da experiência corporal dentro do envelope procura-se instigar o jovem a procurar em seu acervo pessoal o conteúdo para as cartas que seriam enviadas como uma forma de intervir na vida de quem iria receber as mesmas.



Imagens da atividade SER-CARTA com os jovens do Laboratório Inhotim, Brumadinho 2008.

É interessante perceber as diferentes associações que os jovens estabeleceram em reflexões como estas. Em um dos casos, aqui ilustrado na segunda imagem, um dos jovens não quis sair do grande envelope ao final do encontro. Quando perguntado por que, ele respondeu não estar pronto para “nascer” e que as perguntas que ele tinha ainda estavam em formação. Foi gratificante perceber como os conceitos que uma atividade como esta evocam estavam tão fortemente reveladas no corpo do jovem.

As estratégias adotadas para a execução das propostas visam diversificar as abordagens possíveis dos conteúdos apresentados, entendendo as diferentes aptidões e interesses. Os participantes sempre são ativos nas diferentes etapas do projeto e mesmo assim todos os envolvidos estão cientes de que ser espectador de uma ação também faz parte e contribui para a construção coletiva.

“Aprendemos e ensinamos, atuamos e conhecemos como espectadores que relacionam o que vem com o que já viram e falaram, fizeram e sonharam. Não há um meio privilegiado como também não há um ponto de partida privilegiado.” (RANCIÈRE 2006: 16).

As especificidades do trabalho

Como posso dialogar a linha do meu corpo com a linha da paisagem? Esta foi uma das perguntas feita em Coronel Eurico (distrito de Brumadinho) na pesquisa de campo do dia 08 de julho de 2009 com o grupo do módulo 1 do projeto. Este tipo de abordagem na investigação que se dá na cidade é um bom exemplo de como a inserção da arte contemporânea e suas questões podem trazer referenciais para trabalhar novos olhares para com o meio ambiente dos jovens. Antes do trabalho do dia 08 de julho, os jovens não tinham explorado uma cachoeira próxima ao local além do uso turístico da mesma. A jovem do grupo que mora neste local foi estimulada a apresentar o local logo quando o grupo chegou. Depois de uma série de exercícios visuais e de coleta de imagens (registrando fotograficamente, através da escrita, do diálogo ou de outras formas escolhidas pelos jovens) foi solicitado que os jovens novamente falassem do local. A estrada de terra e o desenho e evidência da forma como os moradores utilizam a mesma foi um dos pontos mais destacados. Além da apreciação deste desenho na paisagem, discutiram-se questões sociais e relacionadas à rede sócio-cultural da cidade.

Destacamos dois exemplos de como é feito o reconhecimento e a construção das noções de corpo (material e imaterial) dentro do projeto Laboratório Inhotim, Brumadinho. Estes dois exemplos mostram a diversidade de abordagens necessárias para a construção de conceitos sobre a cidade e a arte. A idade dos participantes é importante. A opção de iniciar o processo de pesquisa com adolescentes da região parte da observação do potencial dos acervos artístico e ambiental de Inhotim para o desenvolvimento cultural e social da região através da construção coletiva dos conceitos de identidade e pertencimento. Uma das características do município é a sua grande extensão e diversas áreas rurais

afastadas umas das outras. Procura-se, na seleção dos participantes, criar oportunidades para o encontro de moradores de áreas distantes umas das outras. Este encontro e a conseqüente troca são essenciais para o projeto, uma vez que, através da pesquisa na cidade e seus distritos, visões diferentes corroboram para a construção da identidade. Os resultados das pesquisas, desenvolvidas no primeiro e segundo período, está intimamente relacionado com as especificidades de cada participante e de sua realidade local. Ao entrar em contato com os procedimentos e temas característicos da arte na contemporaneidade num ambiente como Inhotim, em que arte e natureza promovem uma experiência singular, obtemos no contexto do projeto um precioso ponto de partida para as discussões a respeito da relação homem-natureza/homem-objeto.

Procuramos sempre trabalhar com o que Ricardo Basbaum define como “produção de perguntas abertas” e abordando temas específicos sobre arte contemporânea e a cultura local. A diferença entre os dois períodos pelos quais os 15 jovens participantes passam é o grau de aprofundamento das questões investigadas em cada um e os temas que servem como ponto de partida. O objetivo do programa como um todo é promover a pesquisa e experimentação de arte, assim como a identificação de aspectos da cultura local, criando um processo de aproximação com a cidade de Brumadinho, a formação de público e a capacitação de agentes culturais oriundos da própria comunidade. Para atingir este objetivo é essencial observar as características do grupo e perceber como eles contribuem com a metodologia que deverá ser empregada durante o processo.

Desde a entrada dos jovens no programa até o fim do segundo período há um trabalho lento de absorção de conceitos e de possibilidade de explorar estes conceitos de forma textual, experimental, crítica e poética. Não temos a intenção de formar artistas somente e isto é cada vez melhor entendido pela comunidade e pela equipe. Ao ser questionada por um repórter do jornal Estado de Minas se queria ser artista, uma das participantes da primeira turma falou que queria na verdade ser médica. E que depois da experiência no programa sente que será

uma melhor profissional, uma melhor doutora. Esta afirmação sintetiza o que seria o trabalho de ativismo lento, que começa pelos estímulos da equipe e continua independentemente nos jovens participantes.

O projeto gera significativo impacto na região de Brumadinho ao envolver ações artísticas em espaços públicos da cidade, resgate das manifestações da cultura local, e conhecimento da arte contemporânea. Com isso, percebemos que criamos estratégias de experimentação e reflexão, estimulamos o interesse dos alunos pelas manifestações artísticas da contemporaneidade e atuamos no desenvolvimento de novas relações entre arte e sociedade. Percebe-se que a resignificação de conceitos como corpo, cidade e paisagem tem contribuído para estabelecer novas relações com o meio ambiente. As turmas do projeto *Laboratório Inhotim, Brumadinho* vem se apropriando da cidade e do museu com espaços para pesquisa e realização das intervenções artísticas e estas intervenções tem reverberado no seu entorno escolar e evidenciado a necessidade de trabalhar especificamente com os familiares dos jovens, uma vez que, diferente de uma oficina com resultados conclusivos o que enfatizamos no *Laboratório Inhotim* é o processo de aprendizagem e a experimentação continuado. Esta foi uma necessidade que surgiu no decorrer do programa e cada vez mais é uma frente importante para os jovens e para a equipe.

Conclusões

O *Laboratório Inhotim, Brumadinho* está em andamento desde agosto de 2007 e vem construindo um trabalho crítico e de construção poética em torno dos conceitos de cidade e museu com cada nova turma de jovens. Somos surpreendidos pelas diversas visões que surgem sobre estes mesmos temas a cada processo. Novas perguntas surgem, novas questões são mapeadas. As experiências vividas desde o início do programa evidenciam o grande potencial da arte contemporânea em diálogo direto com o cotidiano dos jovens. Desta forma podemos criticamente perceber o mundo para logo poeticamente intervir nele.

Referências bibliográficas

ABRAMOVIC, Marina; *Transitory object for human use*. São Paulo: Rush Gráfica Editora, 2008.

BISHOP, Claire; *Participation*. Londres: Whitechapel, 2006.

GAROIAN, Charles R; *Performing pedagogy: Towards an art of politics*. Nova York: State University of New York Press, 1999.

KESTER, Grant H. *Colaboração, arte e subculturas*. In Caderno Videobrasil 02: Arte mobilidade sustentabilidade. São Paulo: SESCSP, 2006.

MACHADO, Arlindo (org); *Made in Brasil: Três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2007.

RAMOS, Nuno; *Cujo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

RANCIÈRE, Jacques In BISHOP, Claire; *Participation*. Londres: Whitechapel, 2006.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo; *A Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Massachusetts: Bergin & Gervey Publishers, Inc., 1987.

PRITCHARD, Dave. *Art and Environment: Relating the creative arts to environmental conservation*. In LANDSCAPE & ARTS NETWORK online JOURNAL, número 38; agosto, 2006. Disponível em www.landartnet.org acesso em 8 de maio de 2009.

VASCONCELOS, Edmilson Vitória. *As poéticas pedagógicas do artista-professor*. In 16º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas, setembro, 2007. Disponível em [HTTP://ppgav.ceart.udesc.br/ppgav.htm](http://ppgav.ceart.udesc.br/ppgav.htm).

Tecendo Identidades docentes no estágio curricular para o ensino das Artes Visuais: Estudo de caso na Escola de Aplicação da UFPA.

Tejiendo Identidades plan de estudios para la formación de los profesores en la enseñanza de las artes visuales: Estudio de Caso en la Escuela de Aplicación de la UFPA.

BARAÚNA¹, D.N.A (UFPA)

Resumo: O estágio curricular permeia estados de apropriação do aprendizado social, cultural, profissional e resulta em reflexões reais acerca do cenário da área de atuação. Registrar as ações vivenciadas referencia-se como importante meio de divulgação e compartilhamento desses estudos, atribuídos aqui às experiências em sala de aula a partir da disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais II: Ensino Fundamental, componente curricular obrigatório na graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Ao longo do relato, observações e registros se reconfiguram em pesquisa e análise de momentos e atitudes manifestadas no decorrer do estágio, tomando como objeto de estudo as relações teórico-práticas decorrentes dos agentes Estagiário e Professor de Arte, no espaço sala de aula e em situações extra-classe.

Resumen: Impregna las prácticas de la propiedad de los estados de aprendizaje social, cultural, profesional y los resultados en las reflexiones acerca de la verdadera situación de la zona de actuación. Registro de las acciones de referencia está experimentado un importante medio de difusión e intercambio de este tipo de estudios, habida cuenta de la experiencia aquí en el aula de la disciplina en la Etapa II de Artes Visuales de Educación: Escuela Primaria, el componente obligatorio de estudios de graduación en Artes Visuales de la Universidad Federal do Pará. A lo largo del informe, las observaciones y registros se reconfigurará en la investigación y el análisis de momentos y actitudes expresadas durante la etapa, teniendo como objeto de estudio las relaciones derivadas de la enseñanza teórica y práctica agentes en prácticas y el profesor de Arte, el espacio de habitación en el aula y extra-clase.

Palavras-Chave: Estágio curricular; Embreantes; Educação Patrimonial.

Palabras clave: Etapa de estudios; Embreantes; Hoja de Educación.

O momento de escolha profissional é uma etapa importante para a perpetuação de ações efetivas de interesse pessoal e que culminem em efeitos de contribuição social dentro das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o estágio curricular obrigatório nos cursos de graduação propicia e antecipa o desenvolvimento de atitudes e posturas profissionais, estimulando o senso crítico das ações na área e atenuando o impacto da passagem da vida estudantil para o mercado de trabalho.

A formação de profissionais licenciados para o Ensino da Arte apresenta uma densa crise de identidade dentro dos cursos de graduação. Essa situação

de negação da formação de licenciados em Arte é constante na graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, e em partes, pode ser explicada por Rejane Coutinho quando afirma que “em algumas [...] regiões do país essas licenciaturas funcionam como único acesso possível para um estudante interessado em uma formação artística”. Os estudantes se reconhecem então perdidos num contexto de formação também voltado para a pesquisa do ensinar e aprender Arte.

O estágio supervisionado se dispõe então a servir como instrumento de medição dessa escolha profissional, propiciando um largo campo de atuação para a vivência real da prática na área escolhida, podendo revelar grandes nomes no campo do Ensino da Arte, ou agindo enquanto intermediário para a negação dessa prática enquanto profissão. Configurando-se semanalmente como espaço de pesquisa e estudo, as orientações junto à professora de Prática de Ensino, na Universidade, foram de importância fundamental para a reestruturação teórica e metodológica das ações desenvolvidas nas escolas. Essas atitudes de *feedback*² instauradas ao longo do percurso de estágio curricular aguçam o senso crítico do discente enquanto futuro profissional da licenciatura em Arte, adquirindo identidades de pesquisa na área.

Essa relação de experimentação proporciona ao fim do estágio o reconhecimento do indivíduo enquanto agente integrante de processos educativos em arte, atuando na formação de um público estudantil criador, participativo e crítico das práticas e conceitos que permeiam a *Arte Atual*, definição de Anne Cauquelin para a arte produzida hoje. A autora designa os artistas Marcel Duchamp e Andry Warhol como os *embreantes*³ dessa *Arte Atual*, quem remetem ao enunciado e ao enunciador que enunciou, suas idealizações conceituais disseminadas ao longo do período denominado Arte Contemporânea são recebidas e resignificadas até hoje, viabilizando novas linguagens e hibridizando-as de modo a tornar as barreiras cada vez mais diluídas.

Aproprio-me desses estudos para buscar reflexões acerca da prática da arte-educação hoje, que possível mensagem estaríamos recebendo, e mais, apontar os *embreantes* desses estatutos educacionais. Talvez a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa seja uma forte candidata a tal, mas ainda não alcançamos vãos suficientemente altos para considerar que ela tem sido ouvida e

resignificada em âmbito macro de ensino assim como Duchamp e Warhol o fizeram para a arte atual.

Identifico então *embreantes* negativos que acabam relegando o Ensino da Arte às mazelas evidenciadas pelas próprias ações e falas dos professores em atuação, inseridos num contexto histórico de concepção modernista para este ensino (COUTINHO, 2002. Pág. 155), exemplificada pela presença contemporânea da *Teoria da livre expressão*⁴, além de outros agentes como as práticas polivalentes. A evidência concreta da ainda real perpetuação da *Teoria da livre expressão* se desencadeou ao longo das observações feitas em sala de aula durante o período de estágio na 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos na Escola de Aplicação da UFPA.

Logo na primeira semana verificou-se certa divergência entre o plano de ensino obtido pelos estagiários através da Coordenação de Estágios da escola e o posto em prática pela professora. Na ocasião era realizado trabalho sobre brincadeiras infantis, que sequer dialogava com algum conteúdo significativo para o ensino das artes visuais, os alunos restringiam-se a comentar os procedimentos para a realização da brincadeira, deixando de lado o estudo de aspectos históricos e da brincadeira enquanto manifestação de uma cultura popular presente cotidianamente.

Pouco há o que se estender na prática de ensino da professora ao longo do estágio, em função da exaustiva repetição aula após aula dos mesmos procedimentos metodológicos na utilização de recortes colagem, desenho, pintura livre, além de atividades totalmente fora de contexto em relação aos conteúdos e faixa etária, a exemplo da confecção de cartões para o Dia das Mães. Vale ressaltar que as ações em sala de aula eram claramente improvisadas, fato confirmado por declarações como “Nós não temos conteúdo para ministrar, vamos dando para eles o que estão precisando”, proferida pela própria professora. Considerando então que a falta de conteúdos específicos logo recai também numa falta de planejamento da aula executada, vemos objetivos, metodologias e avaliação relegadas ao espontaneísmo.

Colocando em voga a faixa etária apresentada (15 a 50 anos em média), as aulas mostravam-se pobres de concepções crítico-teóricas a respeito das manifestações artísticas, dentro da apropriação do ler, fazer e contextualizar. As atividades notadamente voltadas ao fazer pelo fazer, ao desenho livre,

geralmente se pautavam na construção de releituras de obras de artistas famosos, tais como Paul Klee, Georges Braque e Seurat, e concordo assim com Paulo Freire quando afirma que:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1996. Pág. 33).

A desapropriação da realidade local e cotidiana como inserção prioritária de um estrangeirismo nas obras apresentadas acaba distanciando o aluno de uma concepção positiva e enriquecedora do aprender Arte. É importante levar em consideração que a escola está entremeada muitas vezes por uma desfavorável realidade sócio-cultural. Grande parte dos discentes do Ensino Noturno da Escola de Aplicação da UFPA se encontram em situação de repetência por motivos vários, ou necessitam conciliar trabalho e estudo ao longo do dia, o que reflete em algumas ações descompromissadas. Além dos problemas de pessoal, deparamo-nos com limitações físicas no espaço escolar para execução de trabalhos mais ousados.

No entanto, isso não pode se configurar empecilho para um bom trabalho docente, na medida em que *um educador deve ser exigente; não se contentará com o pouco; não procurará o fácil; [...]; o rigor será uma exigência para sua prática, contra um Laissez-feire que se identifica com o espontaneísmo* (RIOS, 2007. Pág. 69). Assim, um percurso educativo deve levar em consideração esquematizações teórico-práticas que fundamentem as ações em sala de aula, estabelecendo relações com as diversidades culturais existentes dentro do espaço escolar. Dessa forma, parafraseio Ana Mae Barbosa acerca dessa questão:

[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. (BARBOSA, 2009. Pág.62).

Na perspectiva da desmaterialização do ideário de culturas dominantes e dominadas, o caminho para as duas primeiras regências, uma das etapas do estágio, na turma de 4ª etapa partiu da conceituação do objeto de cultura suas facetas e diferenças enquanto material e imaterial, utilizando como exemplo uma cadeira da sala de aula e uma imagem tridimensional de Nossa Senhora de Nazaré, ambas substancialmente presentes no cotidiano dos alunos enquanto estudantes belenenses.

Realizamos estudos desses objetos referenciados pelo “Guia Básico de Educação Patrimonial”, concebido pelo Ministério da Cultura e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A análise se constituiu em verificar e dialogar acerca de elementos como aspectos físicos / matéricos; modo / processo de produção; função / uso; desenho / forma; valor / significado. Esse primeiro momento de pesquisa consiste na etapa de *Observação*, realizada por meio de comparação, percepção sensorial, anotações, dedução, perguntas. Apresentados primeiramente como objetos de cultura material, esses objetos são então maximizados aos seus contextos sociais de cultura imaterial, no caso, a cadeira na sala de aula dentro da escola, e a Santa dentro da festa religiosa do Círio de Nazaré. A etapa de *Observação* sinaliza os processos do ler e do contextualizar na Proposta Triangular para o Ensino da Arte.

Em um segundo momento, o do Registro, cada aluno pôde então descrever por escrito e graficamente um objeto de cultura material ou imaterial, de relevante significado pessoal, utilizando os procedimentos de pesquisa da etapa de observação, confluindo para o fazer artístico na produção gráfica. Os resultados foram os mais variados possíveis, do livro à festa do *Pop Som*⁵, do lápis ao batom.

As regências, inseridas no conteúdo programático “Patrimônio Histórico”, foram finalizadas com a exibição do vídeo-documentário *O Museu e a Escola*, integrante do acervo da Mideoteca do Programa Arte na Escola – Pólo UFPA / Belém. O vídeo trata de localizar o espaço museológico como agente de guarda e conservação do nosso patrimônio (cultural) material e imaterial, focalizando a inter-relação entre escola, museu e comunidade. A escolha pela exibição do vídeo em sala de aula leva em consideração pesquisas realizadas por Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira, que explicitam na citação abaixo o

porque da utilização deste recurso em sala de aula dentro da proposta triangular.

A opção pelo vídeo como material didático diz respeito a possibilidade que semelhante linguagem oferece de condensar imagens e informações. O vídeo [...] pode mostrar ao aluno o processo de construção da obra pelo artista durante o ato criador, diferentes leituras de uma imagem e o contexto sócio-cultural em que o trabalho foi concebido (PILLAR, VIEIRA, 1992. Pág.01).

Um momento rico de construção de uma memória crítica visual, visto que mais de 80% da turma nunca havia visualizado o interior de um museu. A turma foi então convidada a escrever uma carta ao IPHAN, convencendo o órgão federal de que aquele objeto por ele escolhido na aula anterior deveria ser considerado um Patrimônio Cultural, exercitando assim, capacidades de argumentação, reconhecimento do objeto de pesquisa e enunciação indireta dos conceitos apresentados em sala de aula.

A ação é também norteada por uma das propostas de avaliação dos PCN: **Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística.** *Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito á preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da freqüentação às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervos de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes (museus, galerias, oficinas de produtores de Arte, Biblioteca, midiatecas, videotecas).* (PCN Arte, 1997. Pág. 96).

Inserido no contexto do público-alvo, esse trabalho caracterizou um importante processo na sala de aula, o da pesquisa teórica, visto que os discentes demonstram uma carência por perspectivas de fundamentação em seus trabalhos escolares. Viabilizar esse espaço de crítica e auto-crítica da produção escolar fortalece aspectos essenciais para uma boa formação.

Ressalto a importância da participação do agente estagiário em eventos de caráter científico paralelo ao período do estágio, para uma constante revalorização de suas ações escolares, fazendo-as sintonizadas às discussões contemporâneas da área. Valido desse modo a experiência na participação/organização do IV Seminário de Educação Estética, promovido

pelo Programa Arte na Escola Pólo UFPA / Belém e Secretaria de Estado de Cultura do Pará, com o tema “A arte, a escola, os museus e suas relações interculturais”. A partir dessa vivência foi possível repensar expressões presentes no plano de ensino da Escola de Aplicação da UFPA, e adequar aos planos de aula, como no caso do termo Patrimônio Histórico, onde a professora da Universidade Federal de Goiás, Irene Tourinho, evoca uma nova significação, substituindo-o por Patrimônio Cultural. Explicita também a fragilidade da instituição Escola enquanto lugar único de ensinar e aprender, já que hoje outras instâncias também se encarregam desse papel, cobrando da escola que se torne um lugar mais de aprender do que de ensinar (TOURINHO, 2009).

O trabalho no IV Seminário de Educação Estética fez parte da minha atuação enquanto bolsista do Programa de Extensão Arte na Escola – Pólo UFPA / Belém, um espaço de formação continuada de professores que atuam com o ensino da Arte na educação básica, como agente de instrumentalização por meio da MEDIATECA, grupos de estudos, seminários, etc. O programa proporcionou a visualização do estado desde ensino na rede pública e privada da região metropolitana de Belém e interior do estado do Pará, evidenciado pelas declarações diretas dos professores da disciplina Arte.

A experiência do estágio que articula os espaços de formação de professores (Universidade) e outro espaço de atuação profissional vigente (Escola) possibilita uma inter-relação de medidas contundentes que demandam do estudante-estagiário o desenvolvimento de capacidades críticas para a pesquisa no campo educacional, e habilidades para lidar com situações cotidianas reais na Educação formal escolar. Mais do que um mero praticar da performance profissional futura, o estágio funciona como um desencadeador de construção da já tão discutida identidade docente, viabilizando a formação completa e “preparação” para uma etapa posterior do trabalho educacional, que é social e político por natureza.

Estas etapas de estágio supervisionado impulsionam e encorajam os discentes cada vez mais para a derrubada das barreiras que cercam o preconceito do ser professor, e mais ainda, do ser professor de Arte, na busca por uma identidade real no plano profissional da prática, onde todos se

deparam com as verdadeiras inquietações e inseguranças no exercer de sua profissão aliada às dificuldades do trabalho com educação em nosso país.

NOTAS

¹ Discente da graduação em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal do Pará. Atua como bolsista de extensão no Programa Arte na Escola – Pólo UFPA / Belém. Experiência de estágio no Projeto Circuito das Artes da Secretaria de Esporte, Juventude e Lazer da Prefeitura Municipal de Belém, atuou também como bolsista na Coordenação de Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA. Desenvolve pesquisa independente em videoarte (história, processos, e fluxos midiáticos).

² Segundo o comunicólogo David Berlo há feedback quando o receptor de uma mensagem procura se aprofundar nos estudos de suas próprias interpretações adquiridas de determinado conteúdo.

³ O termo *embreante* designa, em lingüística, unidades que têm dupla função e duplo regime, que remetem ao enunciado (a mensagem, recebida no presente) e ao enunciador que anunciou (anteriormente). (JAKOBSON, Le Seuil, 1963).

⁴ [...] a tendência da livre expressão [...] foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 40. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente. (PCN Arte, 1997. Pág. 22).

⁵ Festa de Aparelhagens de som de grande porte muito comum na periferias da região metropolitana de Belém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA. Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1997.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

COELHO, Roseane Martins. BELLONI, Maria Luiza. **O museu e a Escola**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: Museu Imperial / IPHAN / MinC, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Trajetória e Políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. – 17. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

Tempo, lugar e processo de um designer-professor ou de um professor-designer

GUIMARÃES, Alexandre
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Este ensaio constitui-se de uma breve narrativa do processo de situar-me no mestrado em Cultura Visual, na linha de pesquisa *Culturas da imagem e processos de mediação*, para entender-me enquanto sujeito que manipula, pesquisa e orienta o ensino de imagens sob os pressupostos da pós-modernidade. A partir disso, traço meu percurso acadêmico e profissional (professor de arte e designer gráfico) e procuro localizar-me no contexto da pesquisa, problematizando o tempo e o processo no exercício profissional dentro e fora da sala de aula. Discuto, também, como os aspectos do design contribuíram para este percurso.

RESUMEN

Este artículo se ocupa de una narrativa pequeña que resume mi lugar en el mestrado en Cultura Visual, en la línea *Culturas de la imagen y de los procesos de la mediación*. Busca entenderme como alguien que manipule y busque imágenes en el contexto de la posmodernidad. De esto, remonte mi paso académico y profesional (profesor del arte y diseñador gráfico). Procuro localizarme en el contexto de la investigación, siendo problematizado el tiempo y el proceso en el ejercicio profesional interior y exterior de la sala de clase. Discuto, también, como los aspectos del diseño habían contribuido para este paso.

Palavras-chave:

ensino de arte; professor/designer; pesquisa; ensino a distância

Palabras clave:

educación del arte; profesor/diseñador; investigación; educación en la distancia

Ensino superior, iniciação científica e mestrado em Cultura Visual

Enquanto aluno do mestrado em Cultura Visual, tenho feito um exercício para compreender meu lugar nesse processo e como começou essa história. Cronologicamente, começou com a graduação em artes visuais (bacharelado – habilitação em design gráfico), a docência, a atuação profissional como designer gráfico/educador, a experiência como tutor para o ensino de arte a distância e, por último, como aluno de pós graduação *stricto sensu*.

As narrativas que se seguem foram deflagradas a partir de reflexões sobre minha atuação como professor e designer gráfico e como desencadearam na minha inserção neste programa de mestrado. Minha primeira experiência com a pesquisa acadêmica (já com vistas para um mestrado) acontece quando o projeto *Catálogo: Objetos Populares da Cidade de Goiás* é aprovado pela FUNAPE (1999). Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq) desenvolvemos (junto com outra bolsista, Flávia Goya, e sob a orientação da prof^a Dr^a Leda Guimarães) um projeto que consistia na elaboração editorial e gráfica de um catálogo sobre a produção artesanal do Estado de Goiás. A pretensão em se levantar *toda* a produção artesanal do Estado foi se afunilando até se concentrar na produção de cerâmica na Cidade de Goiás. O projeto foi publicado em 2002, através de uma parceria entre a UFG e o SEBRAE/Goiás. Hoje faço alguns questionamentos sobre essa experiência: *qual a importância da pesquisa acadêmica para um aluno de graduação? Quais são as possibilidades em continuar pesquisando, dentro ou fora da academia?* Acreditando na sincronicidade de vários fenômenos teóricos e práticos em minha formação em artes visuais e design, enxergo a iniciação à pesquisa como uma necessidade de problematizar minhas atuações com o ensino de arte e com o design gráfico:

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzcheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. (LOPONTE, 2005, p. 247)

Depois de concluir o bacharelado, continuo na sala de aula e, ao mesmo tempo, trabalhando com projetos de design gráfico. Um exemplo que ilustra muito bem a sincronia entre arte/educação e design em meu trajeto foi minha participação no projeto *EJA empreendedor* – edição e editoração de livros didáticos para a educação de jovens e adultos. Tinha a função de orientar a autoria dos livros (português, matemática, arte, biologia, inglês...) de modo que cumprisse com a proposta editorial do projeto. Ocupava múltiplas funções, pois era responsável, também, pelo projeto gráfico e por coordenar a diagramação dos livros. Ao mesmo tempo, por escrever o módulo *Artes visuais para jovens e adultos* da coleção.

Outra experiência significativa para essa história foi a minha participação enquanto tutor a distância da disciplina *história da arte* para a licenciatura em artes visuais a distância da Faculdade de Artes Visuais / FAV - UFG. A experiência foi inquietante, pois o que eu havia acumulado como professor “presencial” quase não se aplicava na figura do professor “a distância”. Apesar de a educação a distância não ser nenhuma novidade no sistema de ensino brasileiro, percebia que o que mudava era a ferramenta – o computador – e que ela requeria novas posturas, métodos e abordagens para o ensino em função de novos sentidos e novas maneiras de se relacionar, deflagradas pela interatividade síncrona e assíncrona na internet. Dois processos singulares que exigiam habilidades e competências distintas.

Para deixar o rastro do professor-designer, passo a integrar a equipe técnica da FAV-EaD, desenvolvendo um projeto de reestruturação dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), que consistia em “limpar” os excessos e “monitorar a liberdade” de cada tutor a distância em customizar sua “sala de aula online”. Por outro lado, otimizar a navegação pelos ambientes de aprendizagem, criar caminhos lógicos para a busca da informação, sinalizar os espaços através de ícones e priorizar, visualmente, as informações mais importantes para o usuário-aluno, entre outros aspectos.

Dentre vários problemas que iam da falta à redundância de informações, (muitas vezes a redundância era necessária em função da distância

propriamente dita entre o tutor e o aluno) sempre questionava (a questão não era apenas minha) a inexistência de uma galeria de imagens para um curso de artes visuais a distância, visto que aqueles alunos já iniciavam seus trabalhos práticos em disciplinas de ateliês bi e tridimensional. Desde então, eu vinha pensando no lugar da imagem nesse novo sistema de ensino, seus trânsitos e os sentidos que esses deslocamentos provocavam entre os alunos e os mediadores. Onde está a imagem? Que papel ela cumpre? Por onde circula? De onde vem? Para onde vai? Que sentidos desperta? Estas e outras perguntas me levaram a escrever um pré-projeto para concorrer a uma vaga no mestrado em cultura visual da mesma unidade acadêmica em que eu atuava como tutor a distância. Hoje o projeto está em andamento e leva o seguinte título: *Lugares e trânsitos de imagens na licenciatura em artes visuais a distância na FAV/UFG*¹.

Como lidar com as imagens a distância ou com as imagens distantes? Eis o tema que venho investigando quando proponho localizá-las nesse contexto e problematizar seus sentidos e suas contribuições (ou não) para a formação de docentes em artes visuais. Ao mesmo tempo, entender essa prática de ensino sob alguns pressupostos pós-modernistas

porque ensinar, favorecer a aprendizagem a partir da cultura visual na atualidade permite a utilização de algumas metodologias de análise diferentes das do passado. O que “se pode exemplificar, por exemplo, pelo surgimento de novas e recentes imagens em tecnologias e experiências culturais que implicam cibernética, imagens digitais, telas, realce óptico, mapas por satélite, simulação, vigilância e realidade virtual”² (HERNANDEZ, 2007, p. 49)

Ao mesmo tempo, essas imagens do ensino a distância questionariam o próprio sentido de autoria, na medida em que *o conceito de autor se combina com o conceito de interpretação porque cada vez que se interpreta uma imagem está sendo construída uma forma de autoria* (MARTINS, 2006, p. 73). A pesquisa, no entanto, está se construindo no sentido de pensar consistentemente os lugares e os sentidos que provocam as imagens através de seus fluxos, tecendo redes multiculturais e possíveis dialogias no contexto do ensino de arte a distância.

Da cadeira da platéia, me vejo atuando

Da cadeira da sala de aula, agora como aluno do mestrado, revejo minha atuação docente a partir dos autores e assuntos comentados, principalmente, na disciplina *Abordagens Culturais do Ensino da Arte*. Esse exercício de entender-me enquanto pesquisador procura pensar a seguinte pergunta: como um bacharel em artes visuais, com habilitação em design gráfico, se inseriu na sala de aula e em projetos educativos? Um *designer-professor* ou um *professor-designer*? Mais importante que responder essas perguntas foi entender que uma área, neste caso, sempre subsidiou a outra, pois elementos do design estiveram constantemente presentes no cotidiano, dentro e fora da escola: anúncios publicitários, capas de cadernos, embalagens do lanche do aluno, grafismos nas margens das folhas daqueles cadernos, enfim, uma série de artefatos trazidos para a sala de aula, contrariando, muitas vezes, um entendimento generalizado do que é arte, pois

há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu estilo. (LOPONTE, 2005, p. 250)

Foi sob essas possibilidades de materiais para planejar minhas aulas (que na época foram, muitas vezes, ignoradas) e, ao mesmo tempo, tendo que trabalhar com um currículo imposto pelo livro didático e com a pressão da avaliação, que comecei a dar aulas para a educação de jovens e adultos - EJA, ensino fundamental, médio e superior. Início a docência trabalhando com jovens e adultos, lidando com vários perfis e idades. Naquela época, minha indagação era a seguinte: como lidar, contudo, com os sentidos de arte mediante uma turma híbrida e de alunos pseudo-alfabetizados? Vale salientar que, há 12 anos, o meu entendimento de arte ainda estava atrelado ao conceito modernista que a considerava como *uma consequência da elevação da expressão artística para um nível considerado mais alto do que aquele da cultura popular* (EFLAND, 2005, p. 175). Minhas aulas eram meros reflexos da formação que vinha recebendo no bacharelado, cuja história da arte linear era

a espinha dorsal da graduação. Além de grandes lacunas que os alunos da EJA traziam para a escola, voltavam para casa com outras, talvez mais confusas ainda. Assim como a *arte, na visão modernista, é extremamente exclusiva*, eu acaba ressaltando, mais ainda, a exclusão (EFLAND, 2005, p. 177).

Segundo Efland (2005, p. 185), *a cultura pode ser um lugar de refúgio, mas também pode ser a sua própria prisão*. O seu pensamento me fez associar o sentido de cultura ao de arte/educação: *a arte/educação pode ser um lugar de refúgio, mas também pode ser a sua própria prisão*, parafraseando o autor. Enquanto professor de arte e agora como pesquisador, leio “refúgio” como a possibilidade expressiva e de reflexão sobre o meu olhar e o olhar do Outro. Hoje enxergo que, em vários momentos, minha prática pedagógica estava aprisionada por imposições curriculares e culturais pouco adequadas à realidade da sala de aula. Atravessar as fronteiras da escola em busca de temas para minhas aulas de artes visuais foi uma atitude quase sempre sufocada por forças políticas e culturais universais e que podem ser representadas na figura do diretor escolar, coordenador pedagógico, do livro didático e do pai/mãe do aluno. Propondo uma dialogia com Jagodzinski, transcrevo um texto seu, em que relata a situação de grupos exilados em outros países:

Tal fenômeno conduz diretamente à experiência comum de comunidades de “fortaleza” étnica, em que filmes de vídeos étnicos (usualmente vendidos ou alugados nas mercearias locais), canais de televisão e estações de rádio étnicas, permitem a imigrantes e exilados deleitarem-se nas fantasmáticas paisagens de sua pátria perdida. (JAGODZINSKI, 2007, p. 674)

Poderia, no entanto, considerar a sala de aula como um terreno de exilados, cujos alunos saem de suas casas, de seus bairros e procuram uma fortaleza, na maioria das vezes, frustrante dentro da escola. Em que lugar da escola esses alunos poderiam “locar seus vídeos”, suas próprias narrativas, suas visualidades? Considero a aula de arte um terreno fértil para diluir essas trincheiras de “indivíduos exilados” que buscam, com suas diferenças, conviver criticamente com outros grupos, mas que, em função de equivocadas abordagens sobre o aprender a perceber o Outro, acabam sufocados em suas próprias narrativas que, dificilmente, teriam a oportunidade de serem

exteriorizadas senão nas aulas de arte, pois *é no campo do pensar sobre os sentimentos que a arte-educação tem o seu papel-chave na educação* (EFLAND, p. 186). Afinal, os muros da escola refugiam ou aprisionam o aluno?

O lugar da arte nessas aulas mais serviu para *ênfatar diferenças ao invés de similaridades* (EFLAND, 2005, p. 176). Poderiam promover, no entanto, uma educação artística, dentre outras possibilidades, que sugerisse a *inclusão de manifestações da cultura e da arte popular e a ênfase à educação estética vinculada à cotidianidade* (HERNÁNDEZ, 2007, p. 48). Dentre os determinantes desse cenário, considero o livro didático um forte instrumento de poder para a condução das aulas, pois nesses anos de experiência em ensino de arte nunca me deparei com um livro que desmistificasse o sentido de arte e possibilitasse um espaço para a discussão das visualidades populares – mídia, artesanato, manifestações de gênero etc, - sem o risco de torná-las aprisionadas em si mesmas enquanto manifestações do exótico.

Hoje não mais trabalho diretamente com o ensino fundamental e médio, mas ministro cursos de formação de professores da rede pública, colocando essas questões e enfrentando dificuldades desses professores em conviver com essas propostas que desfiliam-lhes (EFLAND, 2005) de uma tradição modernista de ensino. Estas questões poderiam diminuir, talvez, o risco da diluição cultural em que estamos sujeitos em meio às tendências de uniformização do olhar e dos sentidos através, principalmente, das imagens e as relações que constroem nos meios digitais:

um novo mercado cultural internacional, alimentado por filmes de Hollywood e pela televisão, “música pop inglesa, alta costura francesa, estilo italiano, minimalismo escandinavo e tecnologia japonesa”, por meio de procedimentos do *marketing* de massas. (EFLAND, 2005, p.181)

Essa história não termina aqui. Aliás, essa história está sempre recomeçando, pois o professor sempre atua num palco em que tempo, espaço, enredo e personagens estão em constante processo. Trocar de lugar e me ver (com olhos de pesquisador) “atuando” enquanto educador não é nem um

pouco agradável em meio a tantos discursos que a pós-modernidade desconstrói. Segundo EFLAND, *os professores pós-modernos têm liberdade de escolha, mas a seleção é geralmente confusão e fonte de problemas politicamente sensíveis* (2005, p.177). Enquanto persistirem tais problemas, pretendo encenar novas histórias, instigando a formação de professores de arte sensíveis para orientar, criticamente, crianças, jovens e adultos como sujeitos olhantes e olhados.

¹ Sob a orientação da Profª Drª Leda Guimarães.

² TAVIN, Kevin M. *in* HERNANDEZ, 2007, *op cit.*, p. 49

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EFLAND, Arthur. Educação, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. *In* GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (orgs). Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna. *In* GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mãe (orgs). Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOPONTE, Luciana. Gênero, educação e docência nas artes visuais. Educação e Realidade - Dossiê Arte e Educação. V. 30 n. 2, Jul/Dez 2005, pp. 243 -258.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? *In*: Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, v. 4, n. 1 e 2, p. 65-79, jan-dez 2006.

Alexandre Guimarães – bacharel em artes visuais, habilitação em design gráfico. Mestrando em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais – FAV / UFG (orientação: Drª. Leda Guimarães). Foi professor de arte em escolas particulares de Goiânia, durante 12 anos. Tutor da licenciatura em artes visuais a distância da FAV. Ministra cursos de formação de professores da rede estadual de educação de Goiás.

Um olhar sobre ‘fazer teatral e ensino do teatro’: desafios colocados por um projeto de formação continuada em teatro.

O texto desta comunicação propõe o relato do projeto de extensão universitária, *Formação Continuada em Teatro I*, desenvolvido no Centro Educacional Dom Jayme de Barros Câmara¹, na cidade de Palhoça/SC, cujo objetivo principal foi contribuir com a formação dos professores de artes deste centro, com foco na linguagem teatral, a fim de ampliar a presença do teatro como atividade regular dentro desta instituição².

O projeto surgiu, por um lado, do desejo de trabalhar o teatro com professores de artes, como formação continuada, devido à observação – através da supervisão dos estágios curriculares no curso de Bacharelado e Licenciatura em Teatro da UDESC – da dificuldade encontrada pelos professores de artes do ensino formal ou mesmo informal em trabalhar com esta linguagem artística, principalmente aqueles que não têm formação específica em teatro. As dificuldades reveladas por minha prática de ensino, em consonância com o tema de meu atual projeto de pesquisa³, fizeram com que eu buscasse, na ação de extensão, trabalhar com a formação continuada dos professores, focando a linguagem teatral.

A concretização deste desejo inicial, por outro lado, foi viabilizada pelo interesse demonstrado pela Direção da Instituição CEDOM em oportunizar aos seus professores o contato com propostas metodológicas relacionadas ao ensino das artes - e do teatro, como uma das linguagens artísticas -, de modo a ampliar as possibilidades de trabalho com as crianças e adolescentes que freqüentam esta instituição.

Segundo a Direção do CEDOM, os professores solicitavam constantemente novas discussões acerca de seu trabalho e de contato com novos procedimentos que estimulassem e revigorassem sua prática diária. Dentre os projetos desenvolvidos nesta instituição, estão presentes como parte do segmento CULTURA, o ensino da dança, da capoeira e da música. E uma das atividades que ainda não é desenvolvida sistematicamente é o teatro. Por isso, a direção da

instituição buscou a parceria do CEART/ UDESC, visando aprofundar o conhecimento dos professores também nesta linguagem artística.

Desta forma, o projeto apresentou-se como uma oportunidade de contribuir para a formação de profissionais mais capacitados na área do ensino do teatro, propiciar um debate fundamental para o aprimoramento do ensino de artes naquela instituição e promover um contato interinstitucional.

O trabalho proposto teve sua fundamentação em publicações sobre formação continuada, assim como em publicações sobre pedagogia teatral. Autores como Henry Giroux, Viola Spolin, Cecily O'Neill, Beartiz Cabral, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, entre outros, subsidiaram o trabalho que envolveu a questão da formação de professores de teatro e indicações metodológicas para o trabalho com o teatro no âmbito educacional.

Os objetivos específicos foram:

1. Proporcionar o contato prático com a linguagem teatral, através de jogos teatrais, improvisações, processos de drama e criação de pequenas cenas;
2. Promover a reflexão sobre questões teóricas e práticas do ensino do teatro na educação de forma a atender às necessidades dos professores de artes que atuam no Centro Educacional Dom Jaime Câmara/Palhoça/SC;
3. Atualizar as discussões sobre pontos relevantes do ensino do teatro na contemporaneidade;
4. Estimular o trabalho em grupo, característica essencial da atividade teatral, como forma de crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo;
5. Reforçar a importância do teatro na formação do indivíduo.

Conforme iniciamos as atividades, percebemos que algumas alterações teriam que ocorrer devido à demanda colocada pelo grupo. Nem todos os participantes estavam interessados no curso de teatro, pois havia professores de música, costura, pintura em tecido, educação física, dança e apenas duas professoras que se interessavam por esta linguagem e desenvolviam atividades relacionadas a ela.

Assim, reavaliamos o planejamento de modo a manter parte do tempo dedicado a oficina e parte do tempo para a realização de outras atividades

complementares. As oficinas de iniciação ao teatro contaram com uma carga horária de 8h cada, onde os conteúdos da prática teatral foram abordados. A metodologia utilizada foi improvisação a partir de jogos teatrais (Spolin,1995), criação de pequenas cenas, a partir de estímulos diversos (sonoridade, trabalho com objetos e imagens pictóricas).

Diferente do que estava previsto, propusemos no segundo encontro a realização de uma oficina de musica, contando com uma parceria com entre o Departamento de Cênicas e o Departamento de Música do Ceart/Udesc. Este foi o ponto alto do projeto, porque os alunos estavam mais disponíveis para o trabalho com a linguagem musical, além de identificarem uma aplicabilidade imediata do conteúdo nas suas aulas com as crianças.

Outra adaptação ao planejamento inicial foi a proposta de apresentação do espetáculo *O Defunto*, de René de Obaldia. Este espetáculo foi criado na disciplina de Interpretação Teatral III do DAC/UDESC, e a idéia de levá-lo ao CEDOM, surgiu devido ao fato de que muitos dos participantes nunca haviam assistido a um espetáculo teatral. No debate realizado com as atrizes no final do espetáculo, os alunos demonstraram curiosidade sobre a profissão e a produção de espetáculos, mais do que interesse sobre as questões técnicas e estéticas do próprio espetáculo apreciado.

Vale ressaltar que todos os encontros contaram com uma discussão avaliativa ao final sobre a prática realizada e entrega do material didático (teórico) preparado. O material didático que foi preparado continha a descrição dos exercícios realizados, com os objetivos do exercício, os desdobramentos possíveis de acordo com o contexto e a referência bibliográfica. No primeiro encontro foi pedido aos alunos que respondessem a algumas questões por escrito e este procedimento foi essencial para o replanejamento das atividades.

De acordo com o planejamento inicial, estava previsto mais um dia de oficinas, que foi substituído pela avaliação do processo junto aos representantes da Equipe Técnica de Cultura da instituição. Esta modificação foi solicitada pela direção da instituição, devido a alterações ocorridas no cronograma de atividades

do CEDOM em virtude das chuvas que assolaram o Estado de SC - nos meses de novembro e dezembro de 2008⁴ - e fizeram com que muitas das atividades programadas no período fossem canceladas ou adiadas.

As maiores dificuldades encontradas para o pleno desenvolvimento do projeto foram:

1. Pouca disponibilidade de tempo por parte da instituição para o desenvolvimento das atividades, já que para que os professores possam participar das oficinas, os alunos têm que ficar sem aula. Por esta razão as oficinas tiveram que acontecer de forma concentrada, como dias de parada pedagógica. No entanto, para o processo teatral esta não é a condição ideal, pois após o primeiro turno de trabalho, os alunos já estavam cansados e desinteressados pelo tema.
2. Número elevado de participantes (sessenta) dificultava o pleno desenvolvimento das atividades. Mesmo sendo divididos em duas turmas de trinta, para o processo teatral seria mais produtivo se o grupo tivesse em torno de vinte participantes, tanto em termos da melhor ocupação do espaço físico que foi disponibilizado pela instituição, quanto para a concentração dos participantes para a realização das atividades.
3. A obrigatoriedade da oficina, que trazia questões como falta de disponibilidade para o trabalho, certa resistência em realizar as atividades propostas, certa dificuldade de concentração e falta de prazer, efetivamente. Esta situação é semelhante à encontrada pelos professores que trabalham com o teatro no âmbito do ensino curricular.
4. Perceptível expectativa dos professores por atividades facilmente aplicáveis no cotidiano das aulas. Neste sentido, o curso de música, atendeu à expectativa, trazendo um repertório já adaptado ao contexto do ensino infantil. Exemplo do "Rap do Natal".

Apesar das dificuldades apontadas, podemos destacar ações positivas conquistadas pelo desenvolvimento do projeto, como:

1. Produção de material didático de apoio, disponibilizado à instituição. Este material tem a peculiaridade de descrever, fundamentar e apontar

desdobramentos de exercícios vivenciados pelos participantes, neste sentido, funciona mais do que como um *manual*, já que conta com a memória sensitivo/corporal dos mesmos pelos participantes.

2. Criação e apresentação de pequenas cenas. Essencial para o ensino do teatro o momento de palco-plateia, ainda que seja uma plateia formada pelo próprio grupo.

3. Possibilidade de trabalho em parceria com a área de música. O resultado positivo desta parceria pôde abrir perspectivas de parcerias entre os próprios professores da instituição.

4. Possibilidade de apreciação de um espetáculo teatral. A apreciação de espetáculos faz parte do processo de aprendizado do teatro, pois este implica no fazer, apreciar e refletir sobre o mesmo (PCN/Teatro,1996).

5. Possibilidade de discussão de aspectos que envolvem a criação e produção teatral com as atrizes do espetáculo *O Defunto*. Aproximação com pessoas do meio teatral catarinense.

Considerações Finais

Pelo seu caráter interdisciplinar, o teatro se apresenta como uma atividade potencialmente interessante para articular outras linguagens artísticas, através, por exemplo, da criação de um espetáculo. Esta pode ser uma alternativa para lidar com a diferença de expectativa dos participantes pela linguagem teatral - já que todos podem contribuir com aspectos diferenciados, em termos de criação de músicas, figurinos, cenários, coreografias, dependendo de sua habilidade e interesse - e um exercício desafiador em termos de trabalho em grupo.

No entanto, é preciso que fique claro que esta proposta de criação de um espetáculo teatral, como eixo integrador de outras linguagens artísticas, não pode estar regida pelo potencial de aplicabilidade dos procedimentos que estarão sendo colocados para o desenvolvimento do trabalho. E esta foi uma expectativa colocada pelos professores do CEDOM. Portanto, há, aqui, uma questão que precisa ser discutida e equalizada para uma possível continuação do trabalho com

o teatro no âmbito da formação continuada dos professores de artes desta instituição⁵.

Em linhas gerais, considero que o projeto Formação Continuada em Teatro I possibilitou aos professores do Centro Educacional Dom Jaime Câmara – CEDOM ampliarem as perspectivas de sua formação e iniciarem com o trabalho teatral junto a seus alunos. Este projeto iniciou uma parceria entre CEDOM e CEART/UEDESC, que pode ser fortificada com projetos relacionados a outras linguagens artísticas (música, visuais, moda), contribuindo com os professores de artes em seu trabalho diário realizado com as 660 crianças atendidas pela instituição.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, B. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo, Hucitec, 2006.

_____. (Org.) *Ensino do Teatro – experiências interculturais*. Florianópolis, UFSC, 1999.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo, Hucitec, 2006.

GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – novas políticas em educação*. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

KOUDELA, I. *Texto e Jogo*. São Paulo, Perspectiva e FAPESP, 1996.

_____. *Brecht na Pós - Modernidade*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

PUPO, M. L. de S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

SANTANA, A. P. (ORG.) *Visões da Ilha – apontamentos sobre teatro e educação*. São Luis, UFMA, 2003.

O'NEILL, C. *Drama Worlds - a framework for process drama*. London: Heinemann, 2005.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1995

_____. *Jogos Teatrais na sala de Aula: o livro do professor*. São Paulo. Perspectiva, 2007.

¹ O CEDOM é uma instituição subordinada à Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação /SC - que atualmente passa por um processo de municipalização - e atende, no horário oposto ao escolar, 660 crianças de 06 a 11 anos de idade. As crianças atendidas recebem refeições diárias (lanche e almoço) e as que residem em bairros distantes são transportadas pela Prefeitura de Palhoça.

² Este projeto foi coordenado por mim, Professora Heloise Baurich Vidor, e teve participação voluntária de Karine Cupertino (bolsista), Professora Vanilda Godoy (Depto Música Ceart/UDESC); Nathalie Soler e Bárbara Teles (alunas do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Teatro da UDESC e atrizes do espetáculo teatral *O Defunto*, de René Obaldia)

³ Projeto de pesquisa em desenvolvimento na área da Pedagogia Teatral: “*Formas de apropriação do texto na escola*”.

⁴ O CEDOM suspendeu suas atividades regulares para abrigar a população que foi atingida pelas enchentes que assolaram a região litorânea do Estado de Santa Catarina em novembro e dezembro de 2008.

⁵ Estava prevista a continuação do projeto a partir de março de 2009, no entanto a mesma foi suspensa até que o processo de municipalização da Instituição seja concluído.

Uma reflexão sobre o diálogo e a pesquisa na formação contínua de educadores

Una reflexión acerca del diálogo y la investigación en la formación continua de los educadores.

LIA, C.S.

Mestranda, Instituto de Artes – UNESP

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre o processo de formação contínua de educadores do Museu da Cidade de São Paulo, a partir de dois elementos que constituem a sua prática: o diálogo e a pesquisa.

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión acerca del proceso de formación continua de los educadores del “Museu da Cidade de São Paulo”, a partir de dos elementos que constituyen su práctica: el diálogo y la investigación.

Palavras chaves: formação contínua, mediação cultural

Palabras clave: Formación continua, mediación cultural

Quando visitamos um museu de arte, história ou ciência buscamos uma experiência que se diferencie do nosso cotidiano, que sensibilize e amplie nosso olhar e conhecimento. Sutilmente, diversos elementos do ambiente do museu impregnam nossas sensações e interferem na experiência estética, como por exemplo, os objetos, as cores das paredes, a iluminação, a temperatura, o som, o barulho, o movimento das pessoas, a comunicação visual da exposição. A arquitetura pode revelar-se como mais um elemento relevante e diferenciador desta experiência quando é um bem patrimonial e possui valores históricos, culturais, estéticos e afetivos para o indivíduo e sociedade: já não basta mais olhar para os objetos que a exposição abriga,

mas também para os detalhes e características da construção, das formas e materiais que constituem o chão, as paredes, o telhado, as janelas e as portas.

O Museu da Cidade de São Paulo é um conjunto de casas históricas formado por exemplares da arquitetura paulista, do período colonial ao moderno, preservadas e administradas pelo Departamento do Patrimônio Histórico (DPH). Geralmente estão localizadas em parques e praças, entorno que contribui para a sua preservação e possibilita o diálogo da arquitetura com a natureza. O olhar distancia-se da cidade dos edifícios, atravessa gramados, caminhos de terra e, por entre algumas árvores, adentra as camadas de outros tempos: a taipa e a madeira das casas coloniais, como a Casa do Bandeirante ou o concreto e o vidro da Casa Modernista. No interior destas casas históricas, as exposições atuais privilegiam temas relacionados à história, cultura, arte e arquitetura da cidade de São Paulo, no intuito de valorizar e preservar suas expressões e referências históricas, sociais e culturais.

Estimular a fruição e a compreensão de todos os elementos e características que integram o ambiente e a exposição, tecer relações entre eles e, numa dimensão maior, com a trama histórica e cultural da cidade, são aspectos que devem ser considerados pelo educador na mediação cultural com o público. Porém, dialogar com todos estes elementos muitas vezes é um desafio para o educador do museu ou de um centro cultural, pois ele precisa desenvolver durante o processo de trabalho um conhecimento que abranja as áreas de arte, história, arquitetura ou outras que complementem sua formação inicial.

Neste cenário, ao educador também são necessários conhecimentos da área de educação e da comunicação que o habilite a dialogar com as diferentes demandas e necessidades do público, compreendido por sujeitos diversos.

Como contemplar estes conhecimentos no processo de trabalho do educador?

Para uma reflexão acerca desta questão, serão mapeados dois elementos que constituem a experiência do atual projeto educativo do Museu da Cidade de São Paulo, e que podem ser identificados como meios de ampliação de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos educadores, em suma, de

sua formação contínua: o diálogo e a pesquisa. Porém, antes de nos aprofundarmos nesta questão faz-se necessário um breve contexto deste projeto.

No início de 2008, foi lançado pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, um edital para contratação de empresa especializada em serviços para desenvolvimento de projeto de educação patrimonial para o DPH - Departamento do Patrimônio Histórico, visando o atendimento especializado ao público visitante dos seus equipamentos culturais. A empresa Arteducação Produções, especializada em projetos educativos e culturais em instituições culturais da cidade de São Paulo, ganhou a concorrência.

Em abril daquele ano, alguns integrantes do Arteducação Produções formaram a equipe administrativa e de coordenação responsável pelo desenho do projeto e equipe de educadores, respaldados pelas determinações do Caderno Técnico do referido edital. Com a duração do projeto prevista para o período de um ano, a contar de abril de 2008, a equipe inicial de 17 educadores foi contratada em regime de CLT, formada por estudantes e graduados das áreas de Arte, História, Letras e Música, sendo alguns fluentes em espanhol e inglês. Este grupo de educadores dividiu-se entre as unidades do Museu da Cidade de São Paulo abertas para o público, sendo elas: Casa do Sítio da Ressaca, Casa do Grito e Monumento à Independência na zona sul; Capela do Morumbi e Casa do Bandeirante na zona oeste; Sítio Morrinhos na zona norte; Casa do Tatuapé na zona leste e Museu do Theatro Municipal na região central da cidade. No decorrer do ano, a equipe foi ampliada para 25 educadores, em função da abertura de mais uma unidade, a Casa Modernista no bairro da Vila Mariana, e da contratação de educadores plantonistas.

A partir deste contexto, é possível sublinhar um dos elementos que contribuem para nossa reflexão sobre o desenvolvimento profissional do educador: o DIÁLOGO entre as diferentes áreas de formação e experiências da equipe na construção de um conhecimento coletivo. Desde o início da configuração da equipe, ainda no processo de seleção, o diálogo possibilitou dar relevo às diferenças e semelhanças, aos conflitos e afinidades de formação, de experiências e de concepções em arte, história e mediação. Para além de

garantir a comunicação, a compreensão e a reflexão de procedimentos pedagógicos e operacionais cotidianos, o diálogo dinamiza cruzamentos e conexões de idéias e olhares, promove o conhecimento do eu e do outro e o respeito pela diversidade. Ele pode ocorrer em diferentes instâncias e situações:

- Com a própria equipe através de sua convivência diária e de encontros sistematizados (reuniões, por exemplo);
- Com especialistas e outros profissionais através de palestras ou visitas técnicas a outros museus e instituições;
- Com os outros profissionais que atuam na mesma instituição;
- Com o público através dos processos de mediação.

Por ser um dos elementos da mediação cultural, seu exercício é um aprendizado para o educador. E se considerarmos a mediação cultural intrínseca ao processo de construção da identidade cultural de um indivíduo ou sociedade, sob uma perspectiva de cultura como processo dinâmico e não como forma fixa ou congelada, o diálogo enriquece este processo (BARBOSA, 1998) por sua dimensão viva.

Atualmente podemos considerar como característica comum nos setores ou programas educativos de um museu ou centro cultural um curso preparatório que precede as exposições temporárias ou ao longo do processo, no caso de exposições de longa duração ou acervos permanentes. No projeto educativo do Museu da Cidade de São Paulo, as duas situações de formação são necessárias: a preparação específica para as exposições que ocorrem nas casas históricas e a que se constrói ao longo do processo de trabalho, com características e objetivos mais abrangentes como, por exemplo, a elaboração de estratégias e propostas de mediação. A PESQUISA é, portanto, mais um elemento intrínseco a formação contínua dos educadores.

O processo de pesquisa pode ser um percurso ora coletivo ora individual, delineado por necessidades mais abrangentes ou particulares, e que pode estimular práticas de mediação mais consistentes e autorais. No início

deste percurso, em contato com um novo contexto – o próprio projeto educativo, a instituição e as exposições – um novo território de conhecimentos começa a ser mapeado e identificado, a sofrer aproximações com o repertório do educador e do grupo e a ganhar atribuições de sentido. Por sua abrangência e complexidade, recortes sobre temas específicos são necessários para a descoberta e aprofundamento deste território. Porém, no decorrer do trabalho, quando geralmente o educador já possui domínio sobre as questões mais essenciais do contexto em que está atuando, ele corre o risco de empobrecer sua fala, suas reflexões e sua percepção, comprometendo a mediação cultural. Neste caso, a pesquisa contínua renova e atualiza seu conhecimento, e pode ser estimulada, inclusive, pelas necessidades e interesses que o público traz durante o processo de mediação. A apropriação do conhecimento através da pesquisa, somada as experiências de mediação, pode promover no educador a noção de pertencimento ao território em que atua e a sua consciência enquanto agente cultural.

Considerações finais

A formação contínua de educadores em instituições culturais tem sido objeto de diversas pesquisas acadêmicas que refletem o interesse e as preocupações com a profissionalização da área. Ao compartilhar uma reflexão sobre minha prática, a partir de um recorte do projeto educativo do Museu da Cidade de São Paulo, é possível traduzir tanto as conquistas como aquilo que ainda precisa ser construído, considerando as especificidades de cada contexto, em diálogo com as políticas culturais e educacionais da instituição com a qual atua. A perspectiva de um projeto de longa duração, como este em vigor pela empresa Arteducação Produções, acentua a necessidade de aperfeiçoamento e consolidação de alguns procedimentos de trabalho e práticas de mediação, demonstrando seu compromisso com a formação cultural tanto de seus agentes mediadores como da sociedade.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In: Aguirre, Imanol; Fontal, Olaia; Darras, Bernard;

Rickenmann, René. El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza: Universidade Pública de Navarra, Espanha, 2008.

BARBOSA. Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museu da Cidade de São Paulo: as mudanças éticas sonhadas por Mário de Andrade. In: 30 anos de DPH – Departamento do Patrimônio Histórico da Cidade de São Paulo. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, v. 204, p. 1-192, 2006.

COUTINHO, Rejane Galvão. A cultura frente às culturas na escola e na vida. In: Horizontes culturais: lugares de aprender / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE, 2008.

GRINSPUM, Denise. Educação patrimonial como forma de arte e cidadania. In: Devanil Tozzi, coordenador, Marta Marques Costa, Thiago Honório. Educação com Arte. Série Ideias, nº 31. FDE, Diretoria de Projetos Especiais, São Paulo, 2004.

Currículo do autor

Camila Serino Lia é mestranda no Instituto de Arte da UNESP sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho. Possui especialização em Estudos de Museus de Arte - MAC/USP e graduação em Artes Plásticas e Licenciatura em Ed. Artística pela Universidade Mackenzie. Integrante do Arteducação Produções e docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UniRadial.

A PEDAGOGIA INTERNACIONAL DESDE UNA PROPOSTA ARTÍSTICO-NARRATIVA: DISCUSSÕES INICIAIS

LA PEDAGOGÍA INTERNACIONAL DESDE UNA PROPUESTA ARTÍSTICA-NARRATIVA: DISCUSIONES INICIALES

UCKER, Lilian
Universidade de Barcelona – UB, Espanha
Faculdade de Artes Visuais – FAV/UFG, Brasil

RESUMO

A presente comunicação aborda o trabalho de tese que venho desenvolvendo no programa de doutorado Artes Visuais e educação: um enfoque construcionista da Universidade de Barcelona, Espanha. A investigação tem como objetivo analisar como os estudantes se (re)posicionam frente às mudanças pessoais e profissionais durante seu processo de formação identitária e mudança de país e como a internacionalização da educação superior afeta as identidades e subjetividades dos estudantes, neste caso, os estudantes brasileiros. Além de situar alguns marcos iniciais do tema investigado trago para discussão de que modo a perspectiva baseada nas artes, ou mais conhecido como o IBA, pode contribuir para compreender os trânsitos de identidades dos estudantes brasileiros.

RESUMEN

La presente comunicación hace referencia a mi trabajo de tesis que vengo desarrollando en el programa de doctorado Artes Visuales y educación: un enfoque construcionista de la Universidad de Barcelona. La investigación tiene como objetivo analizar como los estudiantes se (re)posicionan frente a los cambios personales y profesionales durante su proceso de formación identitária y cambio de país y como la internacionalización de la educación superior afecta las identidades y subjetividades de los estudiantes, en este caso, los estudiantes brasileños. Además de situar algunos marcos iniciales del tema investigado traigo para discusión de que manera la perspectiva basada en las artes, o más conocido como el IBA, puede contribuir a comprender los tránsitos de identidades de los estudiantes brasileños.

Palavras-chave: pedagogia internacional, trânsitos, investigação baseada nas artes.

Palabras-clave: pedagogia internacional, trânsitos, investigación basada en las artes.

Nací en una pequeña ciudad del sur de Brasil, llamada São Luiz Gonzaga y desde muy joven conservaba el sueño de vivir y conocer otros países. Me imaginaba en muchas situaciones del cotidiano viviendo nuevas experiencias, conociendo personas, haciendo nuevos amigos. El hecho de que con 15 años gane el incentivo de mis padres para que fuese vivir en una ciudad que ofrecía mejores oportunidades de estudio, y además de esto la experiencia

de estar estudiando Inglés, fueran motivos de los cuales me hacían tener la ilusión que este sueño un día pudiese ser realizado. Me recuerdo con detalles cuando ya en la nueva ciudad, buscaba relatos de personas que tuvieran la experiencia de vivir en otro país, solo el hecho de escuchar las aventuras, me posibilitaba imaginarme en las más distintas situaciones.

El sueño quedó en suspenso durante mucho tiempo, y solo en el año 2005, después de terminar la facultad en Artes Visuales en Santa Maria, Brasil y durante la realización de mi master en Cultura Visual en Goiania, que mi sueño tornase realidad. La oportunidad de estar en Barcelona durante 2 meses, desencadenó aquello que hacía mucho tiempo que buscaba. A pesar de poco tiempo en un país nuevo, las experiencias que viví en solo 2 meses fueron suficientes para tener un fuerte deseo de volver.

Volver a Barcelona tenía como objetivo seguir mis estudios. Actualmente cursando el doctorado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” percibo que las experiencias vividas en un nuevo contexto enmarcan una serie de cambios, no solo en la percepción de uno mismo, pero también en la manera como los otros te ven. Estas experiencias te re-sitúan no solo el personal, pero también el profesional, cambian un cotidiano en sus más variadas formas, y me habilita a pensar que el mundo es más grande de lo que imaginaba.

La llegada en Barcelona, los trabajos informales en la búsqueda de una situación financiera estable, encuentro de nuevos amigos, el grupo de compañeros del doctorado, una nueva casa, el cambio de moneda, el movimiento de la ciudad, INDAGA'T como innovación personal y profesional, el convivir con las lenguas habladas, la domesticación de espacios públicos y turísticos, la universidad como espacio de nuevas conquistas y muchos otros acontecimientos fueron motivos que me llevaron a re-pensar mi identidad, en la importancia de hablar de nuestros procesos de enculturación (HELLSTÉN, 2007) y en las maneras como absorbemos el nuevo sistema cultural cuando llegamos a un país distinto. Reconoci en las palabras de Suominen que “to move to a new country and continent marked the official beginning of research journey into complex layers of identity and self-perception” (2006, p. 149).

En su libro “Uno mismo y los otros” Esquirol explica que conocer “lo extraño implica conocerlo como formando parte de un mundo que, siendo

diferente del mío, no nos es totalmente ajeno. En grado diverso, hay siempre, para el mundo extraño, un núcleo de cognoscibilidad sin el cual no podría ser experimentado siquiera como extraño” (2005: 20). Este mundo que no es totalmente ajeno, pero de una cierta manera distinto del anterior junto a las experiencias vividas anteriormente pasa a ser estudio de mi trabajo.

Mi tesis tiene como tema los transitos y (re)posiciones de identidad de estudiantes brasileños en proceso de doctorado. Tiene como objetivo analizar como los estudiantes se (re)posicionan frente a los cambios personales y profesionales durante su proceso de formación y cambio de país y como la internacionalización de la educación superior afecta las identidades y subjetividades de los estudiantes brasileños. De esta forma busco comprender también como estos estudiantes construyen sus relatos de vida a partir de las experiencias de transición de espacios y además de esto como a partir de algunas problemáticas los estudiantes van (re)negociando sus identidades étnicas y culturales así como sus prácticas académicas.

Para esta investigación utilizaré como perspectiva metodológica “la investigación basada en las artes”. Pensar en una “investigación basada en las artes” es tener en cuenta que no se trata tanto por el uso de ciertos métodos o prácticas artísticas, pero principalmente por el modo con que nos relacionamos con el investigado en los cuales las Artes van a constituirse una importante estrategia de la investigación. Es pensar en un conocimiento donde la experiencia pueda ser representada de distintas maneras y donde haya el reconocimiento del artístico. Además de esto vale la pena destacar la importancia de otras cuestiones que provienen de la perspectiva como la centralidad narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de los biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida (HERNANDEZ). Sabiendo de la gran importancia que la investigación narrativa ha adquirido en los últimos años por “su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (CONNELLY & CLANDININ, 1995:43) y además de esto comprender que al narrar sus historias y experiencias, en este caso los estudiantes, sujetos del estudio, el uso de la narrativa se constituirá como una buena estrategia para reflexionar sobre sus tránsitos de identidad y conocer la realidad. En esto

sentido me habilito a pensar en una investigación que pueda ser reconocida como habla Pardiñas (2005) como una investigación “artística-narrativa”.

La autora defiende que “los modos de investigación narrativa conectan especialmente con los procesos artísticos” ya que “la narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística” (PARDIÑAS, 2005:134). Pensar en una investigación donde el artístico conecte con el narrativo es un intento de promover una actitud que pueda ser vista o considerada como una “técnica de sí”, o sea, “diz respeito a um jeito mais indagador que pomos sobre nossas produções, uma inquietude que nos faça desconfiar, a cada pagina escrita e a cada escolha de um titulo, da pertinência daquelas palavras, daquelas escolhas conceituais, daqueles modos de estabelecer vínculos entre elaborações teóricas de um certo autor e o objeto científico que construímos, os materiais empíricos que nos debruçamos. (FISCHER, 2005:132)

Para esta investigación denominada como “artística-narrativa” trabajaré con 3 instrumentos de coleta de dados: *el diario de campo del investigador*, que registrará todos los momentos, percepciones y vivencias de la investigación; el segundo instrumento son las *entrevistas semi-estructuradas* que serán hechas con los sujetos investigados donde cuestiones más o menos abiertas sean llevadas a la situación de una entrevista, y el tercero dado, son *imágenes* personales de los sujetos que servirán como elemento provocador en las entrevistas y impulsarían la reflexión en dos direcciones: primero, para el entrelazamiento de discursos con ámbitos diversos de la experiencia (individual, social y profesional) y según, para el conocimiento de posiciones particulares, configuradas por el modo de pensar y sentir de los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus experiencias en Barcelona. Las imágenes suscitarían recuerdos y abrirían espacio para el diálogo, asumiendo una posición de estimuladoras del pensar y así poniéndolos en relación con el contexto. Además de esto las imágenes servirán para recuperar narrativamente el sujeto y una manera de organizar y reorganizar la experiencia narrada.

La posibilidad de trabajar con los “relatos-imagenes-experiencias” de los estudiantes es un intento de abrir espacio para que ellos puedan hablar sobre sus procesos de tomada de conciencia, llevar a un pensamiento reflexivo a

través de sus relatos de vida, su trayectoria personal y profesional y así comprender su proceso de formación identitaria, comprendiendo que el pensamiento reflexivo

“No es meramente una cadena secuencial de ideas, sino una con-se-cuencia de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente convirtiéndola en su resultado. Cada fase del pensamiento reflexivo tiene un sentido y se dirige a un punto, y por esto apunta a una conclusión”
(BARCENA, 2005:152-153)

Al definir el tema de estudio me pregunte muchas veces porque estudiar “student transition experience” (PRESCOTT & HELLSTÉN, 2007:75), que contribuiría para el conocimiento académico de las instituciones. Al mismo tiempo fui en la búsqueda de referencias que pudiesen justificar la importancia del estudio.

En el prologo del libro ‘historias de vida del profesorado’ escrito por el profesor Fernando Hernández me depare con muchas cuestiones interesantes que podrían servir de justificativas para creer en la necesidad de investigaciones donde los alumnos pudiesen hablar de sus historias y de como estar en nuevo país afecta sus percepciones de si mismo, de los otros y del mundo. Hernández al hablar sobre la importancia de investigar historias de vida de docentes nos explica que mirar al profesor solo en el momento biográfico en lo cual el se encuentra es poco para comprender sus reposiciones. Él comenta que es necesario “*recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizajes y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio*” (2004:11). Para el autor esto tipo de investigación significa abrir espacio para historias, relatos de vida que puedan ser reconstruidas y con esto detectar “*posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no solo cognitivas*” (2004:11).

Me pregunto entonces: ¿Cuál es el espacio dado al alumno para que refleje su proceso de tomada de consciencia? ¿Cómo los alumnos se miran? ¿Como ellos se narran? ¿Quién son los estudiantes? ¿Cuáles son sus historias? ¿Cuáles son los saberes producidos? ¿Cómo se reposicionan?

*Como los espacios institucionales configuran y (re)posicionan identidades?
¿Cómo los estudiantes se sitúan frente a los cambios? ¿Cómo los estudiantes
transitan de lo local al internacional?*

Pienso ser importante abrir espacios reflexivos para descubrir, generar, evidenciar los saberes del alumnado. Trabajar con los relatos de estudiantes de doctorado es un intento de que el sujeto investigado pueda poner orden en su universo, o sea, que permita

“Conectar lo conocido de nosotros mismos con lo desconocido del mundo, y, al hacer posibles nuevos esquemas relacionales, organiza al mismo tiempo el yo en una entidad nueva y más rica; de modo que el viejo yo conocido se une a y se transforma en el nuevo y hasta ahora desconocido yo” (MOXEY, 2004:146).

Hacer visible los modos por los cuales el pasado refleja en el presente es llevar en cuenta también que *“la construcción de historias de vida puede tener un valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconciencia”*, supone con esto que los estudiantes puedan situar el *“conocimiento de sus procesos personales en relación a su trabajo”* e todavía a su vida personal y que esto permitirá encontrar los llamados *“lugares biográficos”* de sus posiciones actuales (HERNANDEZ, 2004:13).

Carli (2006) desarrolla un proyecto de investigación que tiene por objeto la indagación de la experiencia universitaria a partir de las narraciones de los alumnos. La autora analiza los modos de vivir en el presente a partir de una mirada histórica. Destaca los límites que asume la institución en las relaciones estudiantiles. Señala que las narrativas de los estudiantes nos permiten *“acceder de los rasgos de la experiencia estudiantil contemporánea, identificar un relato sobre la institución en el que se registra el malestar por la descapitalización de la universidad pública”* (2006:103).

Meeri Hellstén, investigadora australiana es otra autora que dedica sus investigaciones al tema de las experiencias transaccionales de los estudiantes que dejan su país de origen para estudiar en las universidades australianas. Hellstén explica que la *“internacionalisation of higher education”* a cada día crece en los países de habla inglesa, llamando atención de esto nuevo

mercado económico que surge y exigiendo con esto una nueva mirada en las prácticas institucionales. La autora analiza como la pedagogía australiana afecta las percepciones individuales de los estudiantes que llegan para estudiar en el nuevo contexto, dando espacio para que se discuta no solo los cambios culturales, pero también sociales y cognitivos. Hellstén habla también de la posibilidad de integración social como manera de facilitar el aprendizaje y familiarizar los estudiantes que llegan a un nuevo ambiente escolar (HELLSTÉN, 2006).

A pesar de objetivos y enfoques distintos, me interesa ver como las dos autoras sitúan la voz del alumando y como a partir de los relatos de los estudiantes construyen sus investigaciones. Tanto Carli como Hellstén enfatizan la importancia de conocer los estudiantes a través de sus voces, creando una narrativa estudiantil, situando la narrativa como aquella que expresa más de la dimensión emotiva de la experiencia, pero la complejidad de las relaciones y singularidad de cada acción vivida. En esto sentido hablar de experiencias individuales, que irán surgir a través de la memoria, es buscar y entrelazar fíos que hagan conectar con momentos de la vida profesional y personal, con momentos y circunstancias vivenciadas donde a cada momento puedan ganar nuevas representaciones y nuevos significados.

Encierro el texto comentando que elegir un tema de investigación, decidirse por métodos, caminos y teorías que serán abordados en el futuro no se configura como una tarea fácil, “por lo contrario, eso dice respeto a una decisión que nos pone delante de algo para siempre raro, aunque muchas veces no nos dimos cuenta de eso, e insistimos en tratar referencias teóricas como si fuesen verdaderas herramientas de la transparencia y de la mesmidade” (FISCHER, 2005:135). En este sentido, la construcción de mi tema de investigación de doctorado camina por la búsqueda de referencias, conceptos, campos teóricos, se dibuja todavía como algo poco claro, lleno de incertidumbres y desafíos que muchas veces una investigación supone ser, pues como comenta Pardiñas investigar es “un proceso complejo y reflexivo de reconstrucción que pretende trascender el análisis de la experiencia personal para una mayor comprensión de la realidad educativa a través de la interpretación de significados” (2005:138)

Bibliografía:

Barcena, Fernando (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.

Carli, Sandra (2006). Figuras de amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (eds). Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Denman, Brian D. (2007). The emergence of World and off-shore universities and other cross-border higher education. The Internacional Educational Journal: comparative perspectivas, vol.8, No3, p.3-17.

Esquirol, Joseph (2005). Uno mismo y los otros. Barcelona: Herder.

Hellstén, Meeri (2007). Internacional student transition: focusing on researching internacional pedagogy for educational sustainability. The Internacional Educational Journal: comparative perspectivas, vol.8, No3, p. 79-89.

Hernández, Fernando (2004). Prólogo. En Goodson, Ivor F. (ed) Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.

Moxey, Keith (2004). Después de la muerte de la "muerte del autor". En Teoría, practica y persuasión. Estudios sobre historia del arte. Barcelona: Serbal.

Prescott, Anne & Hellstén; Meeri (2005). Hanging Together Even with Non-Native Speakears: the internacional student transition experience. En: Nannes, Peter & Hellstén; Meeri (Ed). Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy And Policy.

Suominen, Annina (2006). Writing with photographs writing self: using artistic methods in the investigation. Internacional Journal of Educacional through art, 2 (2).

Lilian Ucker – Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás FAV/UFG. Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Artes Visuais da Faculdade de Belas Artes em Barcelona, Espanha onde foi bolsista do grupo de inovação docente Indagá't. Mestre em Cultura Visual pela FAV/UFG. Graduada e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

A PRÁTICA REFLEXIVA NO MUSEU DE ARTE UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EXPERIMENTAÇÃO EDUCACIONAL

ROCHA, *Maria Clara Martins*.

Arte/educadora do Instituto Cultural Inhotim

Resumo:

Este artigo tem por objeto a discussão da prática reflexiva na ação do educador no museu de arte contemporânea. Partiu-se do pressuposto que a mesma pode ser aplicável nas ações educativas de um museu de arte contemporânea. Tem-se por objetivos conhecer melhor a prática reflexiva quanto à aplicação na educação não-formal, discuti-la e aplicá-la nas ações educativas do Projeto Descentralizando o Acesso – Visitas escolares à Inhotim, desenvolvido no Instituto Inhotim em Brumadinho, Minas Gerais. Esse trabalho surge da necessidade de um conhecimento acerca da prática reflexiva e suas aplicações na arte educação do Instituto Inhotim, Espera-se que essa discussão da prática reflexiva contribua, para o setor educativo do Instituto Inhotim, como resultado futuro, apresentando-lhe uma análise metodológica de um projeto que vem sendo desenvolvido no museu desde 2008.

Este artículo tiene por objeto la discusión de la práctica reflexiva en la acción del educador en el museo de arte contemporáneo. Se partió del pressupuesto que la misma puede ser aplicável en las acciones educativas de un museo de arte contemporáneo. Se ha por objetivos conocer mejor la práctica reflexiva cuánto a la aplicación en la educación no-formal, debatirla y aplicarla en las acciones educativas del Proyecto Descentralizando el Acceso – Visitas escolares a lo Inhotim, desarrollado en el Instituto Inhotim en Brumadinho, Minas Gerais. Este trabajo surge de la necesidad de un conocimiento acerca de la práctica reflexiva y sus aplicaciones en el arte educación del Instituto Inhotim. Se espera que esta discusión de la práctica reflexiva contribuya, para el sector educativo del Instituto Inhotim como resultado futuro, presentándole un análisis metodológica de un proyecto que viene siendo desarrollado en el museo desde 2008.

Palavras-chave: Educação não-formal. Arte-educação. *Prática reflexiva.* Experimentação.

Palabras clave: Educación no-formal. Arte-educación. *Práctica reflexiva.* Experiencia.

Introdução

A aplicação da *prática reflexiva* na ação de educadores em um museu de arte pode ser definida como uma metodologia para acrescentar na

formação deste profissional. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.” (PERRENOUD 2002, p.13) Considerando as ações educativas realizadas nos museus como educação não-formal e explorando a possibilidade de experimentação deste ambiente, a *prática reflexiva* pode a ser experimentada pelos educadores do museu que estão envolvidos nas ações educativas do Projeto *Descentralizando o Acesso – Visitas escolares à Inhotim*, desenvolvido no Instituto Inhotim em Brumadinho, Minas Gerais. Considera-se essa aplicação da *prática reflexiva* um fator contribuinte para a formação contínua deste educador que através da reflexão estará sempre aprendendo com sua prática.

Esse trabalho surge da necessidade de um conhecimento acerca da *prática reflexiva* e suas aplicações no trabalho educacional oferecido em instituições não-formal de educação. Espera-se que essa discussão da *prática reflexiva* contribua para o setor educativo do Instituto Inhotim, como resultado futuro, apresentando-lhe uma análise metodológica de um projeto que vem sendo desenvolvido no museu desde 2008. Apresenta-se também uma avaliação prévia das possibilidades de acréscimo conceitual que este método traz à formação do educador, envolvido na aplicação desta metodologia.

Para isso será realizada pesquisa bibliográfica tendo com referencial teórico a bibliografia escrita por Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Martha Marandino. Sendo ainda aplicados questionários e entrevistas com os profissionais do Instituto Inhotim envolvidos no projeto *Descentralizando o Acesso* e a análise dos relatos reflexivos escritos feitos por estes profissionais. Ao final, serão analisados e avaliados os dados obtidos e efetivada uma conclusão a partir dos dados recolhidos. Para fins de confirmação do pressuposto que a *prática reflexiva* é um método aplicável nas ações educativas de um museu de arte contemporânea.

Desenvolvimento

Material e métodos

O trabalho parte do estudo de alguns conceitos sobre a *prática reflexiva* citados por Philippe Perrenoud (2002). Tais conceitos são confrontados com as idéias presentes nos trabalhos Paulo Freire (1996) e

acrescidos da contextualização de Martha Marandino (2008) acerca de conceitos sobre “educação em museus, mediação e formação de mediadores”. Estes estudos teóricos oferecem as bases para a análise e discussão da aplicação da *prática reflexiva* no trabalho desenvolvido por educadores na ação educativa em espaços de educação não-formal. Será realizada uma pesquisa documental através do site, fichas e jornal interno do Instituto Inhotim.

Após o estudo da literatura citada, está sendo realizada uma pesquisa de campo no Instituto Inhotim, com os educadores que atuam no projeto *Descentralizando o acesso – visitas escolares a Inhotim*, (desenvolvido na instituição) que oferecerão bases conclusivas para essa pesquisa.

Resultados e discussão

O estudo em questão está em desenvolvimento, contudo alguns resultados já se apresentam de acordo com a hipótese que a *prática reflexiva* pode ser aplicável nas ações educativas de um museu de arte contemporânea. Relacionando as leituras citadas na revisão de literatura e a prática aplicada no educativo do Inhotim.

A *prática reflexiva* é considerada um hábito a ser adotado pelo profissional com interesse em ser consciente de sua ação e transformá-la através da reflexão e de um pensamento crítico. “Estou em um processo de reflexão e não consigo enxergar ao certo de que forma eu poderia modificar minhas atitudes para ajudar no sucesso dos encontros. Confesso que tenho dúvidas¹”. Esta é um trecho de uma observação de Lara Ceres Educadora do Instituto Inhotim, em um relato reflexivo sobre a sua atuação em um encontro de formação de professores do Programa *Descentralizando o Acesso* no município de Rio Manso, MG, em 30 de maio de 2009.

Conforme cita Perrenoud (2002, p.44):

A reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus

objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, se torna regular, exige uma postura e uma identidade particular.

O ser consciente de uma prática educativa se aplica em estar diante de um processo de formação contínuo e não desprezá-lo em suas ações. Conforme Lara Ceres, na mesma etapa de reflexão:

Em conversa com Amanda² coloquei a ela minhas angústias e minhas dúvidas. Foi um momento importante, que considero parte da reflexão. [...] Sai da primeira semana triste e com dúvidas. Afinal de contas: O que o projeto espera de mim? Como driblar as intempéries e conduzir bem um dia de formação? [...] A conclusão que tiro da primeira semana é que apesar de atendermos uma média de 4 turmas e mais de 100 professores em 5 dias de trabalho por semana, cada professor considera sua vinda a Inhotim como um momento único. (2009)

A reflexão de Lara Ceres confirma a fala de Perrenoud e se relaciona com a citação de Paulo Freire (1996, p.39) “quanto mais assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

O ato de refletir na maioria das vezes acontece em uma situação de incomodo gerado uma série de questões em busca de soluções para sanar esses transtornos. Isso geralmente acontece no início da carreira de um profissional, quando no decorrer de sua prática encontra o mínimo de equilíbrio, acaba por praticar automaticamente suas ações. “Quando começou a atividade foi me surgindo milhões de idéias para complementar a proposição feita, mas eu não estava sabendo expor as idéias que na verdade era instigadora e desafiante³” relata Simara de Oliveira em um encontro de formação de professores do projeto com o município de Mário Campos no dia 25 de maio de 2009, instigada pela sua iniciação no projeto. A defesa da *prática reflexiva* como um hábito que pode acrescentar no processo de formação do educador vem juntamente com a certeza de sua constância na

vida profissional deste indivíduo, uma vez que a *prática reflexiva* não se limita a ação, conforme cita Perrenoud (2002, p.55) “ela também tem vínculos com suas finalidades e seus valores subjacentes. Refletimos sobre o *como*, mas também sobre o *porquê*. (...) Uma prática reflexiva autoriza uma relação mais *ativa* que *queixosa* com a complexidade.”

Com o propósito de experimentação a aplicação da *prática reflexiva* na educação não-formal, pode acontecer não se diferenciando muito do que se refere ao profissional que atua na educação formal. O que se diferencia, porém são os conceitos de mediação. Segundo os conceitos aplicados na mediação do Instituto Inhotim, o educador parte de um lugar comum ao visitante e ao trabalho artístico que media, não existindo uma condução das falas e sim uma articulação dos sentidos formatando um campo de conhecimento. A *prática reflexiva* no contexto da mediação se insere com o propósito de conhecer se estes princípios estão sendo atingidos ou não.

Percebemos a visita de maneira muitíssimo positiva. O grupo estava muito tranquilo, eram senhoras e senhores de pouco mais de quarenta anos, em sua maioria. A princípio, sentimos que a proposta de mediação pudesse não funcionar. Porém, o primeiro contato com o grupo já foi possível perceber que seria um pouco mais fácil talvez, porque estavam muito ansiosos e curiosos pra conhecer o museu e conversar também. (2009)⁴

Comenta Laís Veloso em uma visita com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Igarapé no sábado, dia 25 de abril de 2009. Devido às características do Instituto Inhotim o Educativo Inhotim⁵ atua em duas frentes: Arte educação e Educação Ambiental. Partido do pressuposto que os espaços culturais são locais de formação, estas duas frentes de trabalho promovem uma série de ações para aproximar o público dos valores das artes e do meio ambiente. Dentre elas o projeto Descentralizando o Acesso – visitas escolares a Inhotim, coordenado pela Arte educação visa o desenvolvimento cultural da população estudantil de Ensino Fundamental e Médio, das redes públicas de ensino do município de Brumadinho (MG) e de municípios vizinhos. São previstas, para isto, visitas orientadas dos alunos ao Instituto Inhotim e encontros de formação para professores, que servirão como preparação das visitas, contribuindo para o melhor aproveitamento das ações educativas. Essas atividades visam o desenvolvimento de programas especiais

para pré e pós-visitas, com o intuito de aprofundar os conhecimentos dos alunos e ampliar as possibilidades educativas propiciadas pelo contato direto com as obras de arte e os conceitos de diversidade cultural expressos no acervo artístico de Inhotim.

A ação educativa do Instituto Inhotim, trabalha o conceito de autonomia como um bom procedimento para a realização de proposições educacionais. O educador que atua nas ações, compõe uma equipe interdisciplinar, trabalhando com as competências e habilidades desenvolvidas na graduação e ainda compartilha de uma diversidade de ações que podem ser autorais ou não. A autonomia que se aplica, vem de um trabalho baseado na experimentação e na busca por estratégias de uma mediação eficiente e completa, onde o educando é envolvido com suas experiências e expectativas, gerando conhecimento a partir das informações trazidas para o diálogo por ambos envolvidos na conversa. A mediação em arte contemporânea não se baseia no exato e sim nas diversas possibilidades que uma obra pode oferecer para seu expectador. “Não houve naquele dia uma condição que nos separasse ali entre visitante e educador, menos ainda entre arte e espectador, éramos todos seres humanos, simples e sensíveis ao contato com o novo” acrescenta Laís Veloso em uma visita com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Igarapé no sábado dia 25 de abril de 2009.

A pesquisa em Inhotim busca aplicar a *prática reflexiva*, na ação e sobre a ação, comparando e analisando o ato de mediar com outros procedimentos educacionais e ainda como o profissional critica o seu próprio trabalho, partindo de uma auto-analise. “Não sei lidar ainda muito bem com o silêncio. Simplesmente não sei se fui ouvida, ou se alguma coisa foi realmente significativa ou útil para aquele grupo⁶” comenta Flávia Giordana Diniz sobre uma visita com alunos do município de Brumadinho em 16 de abril de 2009.

Algumas estratégias de mediação estão sendo analisadas, para proporcionar a equipe do Projeto Descentralizando o Acesso, o desenvolvimento desta capacidade de refletir e de organizar seu próprio tempo para isso. Atividades que envolvem individualmente os membros da equipe, em horários que eles poderiam criar esse habito de forma a se organizarem sozinhos na possível evolução deste trabalho. Como relatos por escritos, feitos individualmente após a execução das atividades, como os fragmentos que

citamos ao longo deste texto. Reflexões em grupo acerca destes relatos e novas proposições a partir destas reflexões a fim de alcançar o objetivo proposto em cada ação específica do Projeto.

De acordo os fatores motivadores de reflexão citados por Perrenoud (2002) a reflexão nesta pesquisa, selecionam quatro deles, para serem analisados:

- Auto-avaliação da ação
- Vontade de compreender o que está acontecendo
- Desejo de manter-se por meio da análise
- Formação, construção de saberes

Buscando então, analisar estes quatro fatores dentro de processo de mediação, com o propósito de perceber a reflexão como uma influencia para os elementos que compõe a mediação.

Apresentando ainda, a proposta de relatar episódios reflexivos, conforme cita Perrenoud (2002, p.42):

Os incidentes que provocam essa atitude também são muito diferentes. É difícil dizer *in abstracto* por que refletimos sem nos referirmos a um contexto. Portanto, compreenderemos melhor o mecanismo reflexivo de um profissional se induzirmos a relatar *episódios reflexivos*. Dessa forma, ele poderá evocar o que provocou um determinado episódio.

No entanto essa pesquisa encontra-se em andamento, os relatos por escrito estão sendo desenvolvidos de acordo com a realização das atividades. Um arquivo está sendo gerado com estes relatos e já vêm sendo analisados para a identificação de elementos que podem potencializar e referenciar esse objetivo de aplicar a *prática reflexiva* nas ações de educadores atuantes no programa *Descentralizando o Acesso* no Instituto Inhotim.

Conclusão

Após conhecer o método da *prática reflexiva* e estudar sua aplicação no projeto *Descentralizando o Acesso* – visitas escolares a Inhotim desenvolvido no Instituto Inhotim em Brumadinho, MG, a luz da teoria lançada pelos autores Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Martha Marandino conclui-se provisoriamente que tal método é de grande utilidade na formação do corpo interno do Instituto Inhotim, envolvidos nesta pesquisa, bem como se tem

encontrado resultados positivos na formação de visitantes envolvidos na metodologia do projeto. Por se tratar de uma pesquisa em andamento a necessidade de avaliá-la após sua conclusão, estando prevista para setembro de 2009 quando então o instituto avaliará a seu real valor de aplicação da *prática reflexiva* na prática diária do educativo.

¹ Relato Reflexivo produzido por Lara Ceres de Carvalho, Arte educadora da equipe de Arte/educação do Instituto Inhotim, em 30 de maio de 2009 no encontro de formação de professores do município de Rio Manso. Este documento encontra-se nos arquivos do Educativo Inhotim, situado a Rua B, nº 20, Brumadinho, MG.

² Amanda Moreira é mediadora da equipe de Arte/educação do Instituto Inhotim

³ Relato Reflexivo produzido por Simara de Oliveira, mediadora da equipe de Arte/educação do Instituto Inhotim, em 25 de maio de 2009 no encontro de formação de professores do município de Mário Campos. Este documento encontra-se nos arquivos do Educativo Inhotim, situado a Rua B, nº 20, Brumadinho, MG.

⁴ Relato Reflexivo produzido por Lais Veloso, estagiária da equipe de Arte/educação do Instituto Inhotim, em 25 de abril de 2009 em uma visita de alunos do município de Igarapé. Este documento encontra-se nos arquivos do Educativo Inhotim, situado a Rua B, nº 20, Brumadinho, MG.

⁵ Informações no site www.inhotim.org.br. Consultado em 31/01/2009

⁶ Relato Reflexivo produzido por Flávia Giordana Diniz, estagiária da equipe de Arte/educação do Instituto Inhotim, em 16 de abril de 2009 em uma visita de alunos do município de Brumadinho. Este documento encontra-se nos arquivos do Educativo Inhotim, situado a Rua B, nº 20, Brumadinho, MG.

REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra – São Paulo, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Editora Artmed – Porto Alegre, 2000.
- MARANDINO, Martha. *Educação em museus: a mediação em foco*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil, 2008.
- PEREIRA, Júnia Sales.; Siman, Lana Mara de Castro.; Costa, Carina Martins.; Nascimento, Silvania Sousa. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica*. Editora Artmed, Porto Alegre 2002.

CURRÍCULO RESUMIDO

Maria Clara Martins Rocha
Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Minas Gerais – 8º período
Arte Educadora do Instituto Cultural Inhotim desde junho de 2008
Coordenadora do programa Descentralizando o Acesso – visitas escolares a Inhotim.
Pesquisadora sobre educação em museus e arte contemporânea.

A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?

Carlos Cartaxo

Toda ação de banimento merece, vez por outra, um olhar revisionista como se fosse um retorno a um museu, para que além de naturalmente vermos, pudéssemos enxergar as peças com outros olhos. É dessa forma que hoje olho a tão combatida polivalência no ensino de arte. Nesse novo olhar vejo outra polivalência. O repensar da polivalência no ensino de arte é o mesmo que repensar o conceito de arte. A concepção de arte como expressão de representação está sendo ultrapassada velozmente, através de trabalhos que expressam ironia com o intuito de incomodar e provocar uma revisão dos conceitos vigentes.

É claro que voltar a falar em polivalência no ensino de arte é se expor à fogueira da inquisição, porque nas diversas áreas do conhecimento ainda existe um conceito dogmático de verdade, que se dito como verdadeiro, não interessa o contexto, tem-se que aceitá-lo como verdadeiro e ponto final! Resistente a dogmas e embasado na contextualização desse início de século XXI, levanto o debate para arguir sobre a tal polivalência. A tão rechaçada polivalência que, embora renegada por muitos pensadores do ensino da arte, se mantém viva através de expressões artísticas híbridas e tem dado contribuições para com a qualidade do ensino nessa área.

Não há novidade alguma em afirmarmos que a arte é plural porque é uma expressão humana e o ser humano é plural por natureza. Se arte é o resultado de uma expressão humana em um determinado contexto, a polivalência é um procedimento múltiplo que abrange várias áreas.

A polivalência foi excluída, pelo menos teoricamente, do exercício da arte educação como um mau, uma prática nefasta à educação. Essa rejeição nos trouxe a figura do especialista. Aquele que conhece apenas uma área de conhecimento, e por ilação, só pode atuar nela. Só que o ser especialista é um ser isolado e no contexto pós-moderno em que vivemos, é exigida a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber, o que não comporta esse tratamento que limita as possibilidades de intercâmbio e intersecção de conhecimento.

É inegável que *o projeto da modernidade instituiu a especialização e criou um superespecialista* (Coelho, 1995:106), o tecnocrata, o político profissional, o gênio de uma única área do conhecimento, o exímio conhecedor, o Deus da sabedoria.

Muita gente treme nas bases, fecha a expressão facial e dá às costas só ao ouvir falar em polivalência no ensino de arte. Eu, felizmente, penso diferente, e por isso estou fora desse grupo. Condenar a polivalência, simplesmente, porque defende a especificidade da arte por área, é ter uma visão estreita das possibilidades que a arte permite e que na prática acontece. Esse pensamento da formação específica foi defendido pela reforma educacional brasileira imposto pelo regime militar, seguindo a cartilha norte-americana do tecnicismo. Esse pensamento tem uma estreita relação com o projeto da modernidade que instituiu a especialização e, em torno desta, a figura do superespecialista (Coelho, 1995).

A questão etimológica

Polivalência é uma palavra rica. Sua característica de oferecer diversas possibilidades de ação a faz plural. Ser polivalente é ser versátil por natureza. Não obstante sua compreensão óbvia, a questão não é apenas lexical. Sua significação vai muito além do que se rotulou no universo do ensino da arte. A questão abordada aqui não se pauta apenas na nomenclatura. A denominação é uma questão simples de fácil superação e compreensão ou de aceitação. A problemática reside no fator ideológico. O debate não pode ser uma questão apenas semântica, até porque o modelo de educação com que se trabalha pode ser um fator que exige ou não a polivalência no ensino de arte. Por exemplo: há pintores que trabalham com luz como sendo um elemento importante na sua obra, assim como há diretores de teatro que também o fazem. Da mesma forma há escultores que trabalham com cenários paisagísticos. De maneira que essa intersecção de áreas significa multiplicidade de conhecimento, que resulta em experimentos e novas opções de trabalho.

O teatro é um bom caso para avaliarmos o conceito de polivalência. Recentemente conheci um rapaz que se apresentou como sendo artista de

teatro. Atua como ator e, de forma passageira, como diretor, mas a atividade que o identifica é a cenografia. Pelas fotos do trabalho do citado rapaz, tive que reconhecê-lo como um excelente artista plástico. Esse cidadão é um artista polivalente. Para algumas pessoas é um "louco", para outros um "arrogante", para mim é simplesmente um artista. Um artista que tem conhecimento e competência para trabalhar com várias expressões artísticas.

Organizações do terceiro setor também já romperam com essa noção limitadora de polivalência. Vejamos a programação do Itaú cultural:

Rádio, dança e teatro: dá para misturar?

Esse foi o desafio que lançamos a artistas de várias origens – músicos, bailarinos, atores, diretores, poetas e coreógrafos. O resultado é Em Cena Sonora, nova série da Rádio Itaú Cultural, com programas experimentais que misturam artes cênicas com peças sonoras.

Com diferentes abordagens, os quatro programas sugerem imagens, movimentos e encenações que você ouve ou baixa para ouvir onde quiser. Confira!

Em Cena Sonora é a nova série da Rádio Itaú Cultural, criado pelo curador Ricardo Carioba, com programas experimentais que misturam artes cênicas com peças de áudio, voltados para artistas de formação variadas - músicos, bailarinos, atores, diretores, poetas, coreógrafos. É a produção de uma paisagem sonora que possibilite diálogos com a dança ou com a linguagem teatral. Os resultados foram quatro programas que, por diferentes abordagens, sugerem imagens, movimentos e encenações que você ouve ou pode baixar para ouvir onde quiser através da página.ⁱ

O III Congreso de Educación de las Artes Visuales, organizado pelo Colégio das principais universidades da Catalúnia, Espanha, para acontecer de 3 a 5 setembro de 2009, tem como tema: *Por um diálogo entre as artes*, é outro exemplo de como as expressões artísticas estão em uma reta de sintonia.

Contextualizar é preciso.

Nas diversas fases porque tem passado o capitalismo o termo polivalência tem tido sentidos e usos diferentes. Por muito tempo ser polivalente era ser eficiente, conhecedor de muito fazeres, potencial concreto

de informações. Em outro momento, ser polivalente significou ser concentrador. Em outro, passou a ter a conotação ideológica de ser explorado. Agora, proponho a contextualização da arte através da concomitância de expressões para podermos acompanhar a condição pós-moderna a qual estamos vivenciando nesse início do século XXI.

Na prática estamos saindo do tecnicismo, ou seja, do universo específico, para o conhecimento plural, ou melhor, polivalente. Possivelmente voltando ao Sistema de Arte Antigo para ultrapassarmos o Sistema Moderno de Belas Artes, e então chegarmos a um terceiro sistema que está brotando (Shiner, 2004).

Esse tecnicismo, que não desgruda da educação, é a orientação para a especialidade que a modernidade implantou na sociedade com o objetivo de restringir o conhecimento a poucos, o tornando exclusivo. Há que se pensar que esse especificismo está intrinsecamente relacionado com a exclusividade do conhecimento, procedimento moderno muito usado no desenvolvimento industrial para a produção em série por F. W. Taylor (Linhart, 1983). Esse caminho também foi adotado por Ford na produção em série de automóveis no início do século XX. Por muitos anos o técnico especialista foi considerado a metodologia exemplar simbólica do capitalismo.

Como forma de resistência, a própria arte se encarregou de contestar esse controle de conhecimento que escravizava o trabalho em torno de uma única área. No caso, me refiro ao filme "Tempos modernos" de Charles Chaplin. O próprio Chaplin foi exemplo de um artista polivalente. Foi um grande ator que conhecia de direção, de literatura, de música, de artes visuais, de gestão empresarial, de construção. Essa formação polivalente só enriqueceu o seu trabalho e contribuiu para a consolidação de sua obra. Chaplin identificava os problemas sociais e os tratava ludicamente através da arte, transitando por vários campos de conhecimento. Ele viveu e trabalhou em pleno modernismo no século XX, mas não se rendeu a estratégia moderna da especificidade. Chaplin foi além do seu mundo e só o foi porque tinha conhecimento plural com trânsito rizomático por várias áreas do conhecimento.

A polivalência pode ser enfocada por vários ângulos, por exemplo: 1) Enquanto prática trabalhista; 2) Enquanto ação profissional; 3) E enquanto domínio de conteúdo.

Quando nos referimos à prática trabalhista, a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação, de que o professor de arte deveria atuar nos vários campos da arte. Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural”.

Enquanto ação profissional o foco da polivalência é para o profissional de formação multicultural e visão plural. Nesse sentido, esse profissional é muito bem visto porque é conhecedor de várias expressões artísticas e tem pluralidade na formação cultural, artística e intelectual.

Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta a formação, que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, mas com interface multicultural ou com uma habilitação, mas com foco especificista. Há também casos de professores que têm mais de uma habilitação ou pós-graduação em área correlata.

Em qualquer desses casos é cauteloso ter atenção quanto à formação no que concerne a conhecimento e informação adquiridos que podem conduzir a figura do gênio individualista que é deveras questionado quando se trata de trabalhos coletivos, como por exemplo, a aprendizagem na escola (Demo 2009).

Pensando a partir do conhecimento sobre ensino de arte foco os métodos: 1) comparativo de análise de obra de arte de Edmund Feldman; e 2) multipropósito de Robert Saunders, citados por Ana Mae Barbosa no seu livro *A imagem no ensino da arte*. O método comparativo sugere uma análise comparativa dos tacos de bilhar da obra *Pool Parlor* de Jacob Armstead Lawrence e a possibilidade de se criar um poema a partir das linhas da obra citada, sendo retiradas as pessoas que estão na composição (Barbosa, 1991: 45). Já o método abordagem multipropósito Saunders sugere quatro categorias de exercícios para serem realizados para cada reprodução de obra de arte. Exercício de: 1) ver; 2) aprendizagem; 3) extensões da aula; e 4) produção artística. No exercício que se estende além das aulas de artes visuais é sugerido, inclusive, improvisações dramáticas. *Tudo isto poderá ser explorado segundo o autor relacionando-se com unidades de estudo de história da arte,*

mas também com estudo de língua, literatura, matemática, geometria, ecologia, história etc (Barbosa, 1991: 52). Os dois métodos têm uma perspectiva interdisciplinar. Embora essa tendência possa ser interpretada de forma negativa, pois coloca a arte como sendo apenas um conteúdo integrador de outras áreas, me dou o direito de discordar porque vejo de outra maneira, ou seja, a arte não perde seu caráter de disciplina no contexto curricular pelo fato de poder ser contextualizada dentro da história da humanidade com perspectivas multidisciplinares. Ao contrário, como demonstram Katia Regina Ashton Nunes e Estela Kaufman Fainguelernt no artigo *Lygia Clark e o ensino da matemática* em que sugerem a construção de esculturas, cuja experiência trabalha a emoção, sensibilidade e conceitos geométricos, conforme era o desejo da artista de possibilitar que o espectador vivenciasse a experiência de co-autor de suas obrasⁱⁱ.

A revolução do tempo

O nosso tempo exige quebra de paradigmas, dentre eles, o rompimento de fronteiras do conhecimento. O limite entre um cenógrafo e um artista plástico está em cada trabalho que é executado. O cenógrafo pode ser um artista plástico, e este pode ser um cenógrafo. Um xilogravurista pode ser um cordelista, e os cordelistas, geralmente são xilogravuristas. Essa polivalência propicia um trânsito harmônico entre a literatura e as artes plásticas. Essa prática nunca foi um divisor que fortalecesse a discriminação de conhecimento entre essas áreas.

A necessidade de se trabalhar considerando os eixos transversais é uma realidade. A condição pós-moderna em que estamos vivendo (Jameson, 1995) não comporta ações tradicionais de autoritarismo pedagógico, onde o currículo é imposto como se o conteúdo fosse uma verdade absoluta. No caso de um trabalho pensado coletivamente e com visão pós-moderna, os professores precisam de uma formação cultural mais ampla e atualizada (Goodson, 2000). Essa realidade exige que o professor seja pesquisador e tenha tráfego em diversas áreas do conhecimento sem, necessariamente, ser especialista em todas elas. Nesse sentido faz-se necessário uma mudança epistemológica. *O sujeito educado ficou investido de uma nova classe de poder, o de governar a*

si mesmo (Popkewitz, 2000: 68). Isso corresponde ao sujeito se perceber enquanto tal, o que significa o sujeito governando a si mesmo. O mesmo pode-se dizer quanto ao professor que sempre foi definido pelo ensino quando deveria sê-lo pela aprendizagem. Afinal, o professor é quem mais sabe aprender, logo, é o mais indicado para contribuir para que outros também aprendam bem (Demo, 2009). O professor no lugar de ser um reproduzidor deve ser um autor, para isso a pesquisa é o caminho, inclusive para trabalhar com experiências múltiplas de expressões artísticas.

Encontros e desencontros

A tão contestada polivalência tem outras vertentes que precisam ser focadas. A performance é uma delas. De fato, a performance se enquadra em que gênero artístico? Entra no conteúdo de artes visuais, de teatro, de dança? A música pode ser performance? E o circo é performance? Mas, o circo não está contemplado no ensino de arte. Então não é arte? Que arte deve estar na escola? O que o aluno aprende quando realiza uma atividade performática? Essas perguntas precisam ter respostas precisas para que a performance enquanto prática pedagógica contribua na construção do conhecimento.

A arte é uma área híbrida. De modo que permite revisões, mudanças e quebras de paradigmas. Assistindo ao vídeo *Será que é humano*, encontramos possibilidades para bons debates. O que nos é mostrado, dependendo do ponto de vista, pode ser vídeo, teatro, dança, performance, enfim é um trabalho visual que transcende rótulos acadêmicos. Logo, me colocando no papel do leitor admiro a obra pelo que ela é, jamais por uma classificação que limite as possibilidades artísticas. Esse trabalho pode ser mostrado na escola possibilitando atividades didáticas que independem da habilitação do professor. Como esse vídeo está disponível no Youtubeⁱⁱⁱ qualquer escola ou pessoa pode trabalhá-lo, basta ter um computador conectado à internet.

As novas tecnologias, que não são tão novas assim, mas é uma realidade, possibilitam novas alfabetizações, o que significa dizer que podemos trabalhar através do virtual com várias expressões artísticas sem o limite epistemológico de uma ou outra forma de arte.

Consideração final

O importante nessa revisão do conceito de polivalência é que sejamos críticos no sentido mais amplo possível. Se há resistência em aceitar a denominação polivalência que se busque outro nome, que seja hibridismo, concomitância, interface, multiculturalidade, etc. A questão é: as expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente, logo também não devem ser tratadas pedagogicamente dessa forma. .

Bibliografia

Livros

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHP, 1991.

COELHO, Teixeira. *Moderno Pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

DEMO, Pedro. *Educação hoje : “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, Igor F. *El cambio e el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

JAMESON, Frederic. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal. 1995.

LINHART, Robert. *Lenin, os camponeses, Taylor*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

POPKEWITZ, S. Thoma e BRENNAN, Marie. (2000) *El desafío de Foucault : discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

SHINER, Larry. (2004) *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós.

Artigos

NUNES, Katia R. Ashton. FAINGUELERNT, Estela Kaufman. *Lygia Clark e o ensino de matemática*. Revista Pátio. Ano XII, Nº 47, Agosto/Outubro de 2008. Porto Alegre: Artmed. P. 32 – 34.

Sítios da internet

http://www.itaucultural.org.br/bcodeaudio2/64458_64459.mp3

<http://www.youtube.com/user/carmenarrabal>

ⁱ [HTTP://www.itaucultural.org.br/bcodeaudio2764458_64459.mp3](http://www.itaucultural.org.br/bcodeaudio2764458_64459.mp3)

ⁱⁱ NUNES, Katia R. Ashton. FAINGUELERNT, Estela Kaufman. *Lygia Clark e o ensino de matemática*. Revista Pátio. Ano XII, Nº 47, Agosto/Outubro de 2008. Porto Alegre: Artmed. P. 32 – 34.

ⁱⁱⁱ <http://www.youtube.com/user/carmenarrabal>

Algumas inquietações e reflexões acerca da memória docente:
possibilidades para pensar o ensino das artes visuais em escolas rurais

Algunas preocupaciones y reflexiones de la memoria docente:
posibilidades para pensar la enseñanza de las artes visuales en escuelas
rurales

TASQUETTO, Angélica D'Avila

CORRÊA, Ayrton Dutra

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo

Trabalhar com memória significa, entre outras coisas, trazer a tona informações e vivências armazenadas durante nossa vida. Portanto, o presente artigo que está vinculado à pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes propõe neste momento, trazer algumas questões que possam tecer discussões acerca do trabalho pedagógico de uma docente de artes visuais de escola rural do município de Santa Maria/RS transitando por suas memórias a fim de trazer possíveis momentos de problematizações sobre como os docentes de artes visuais podem trabalhar com a visualidade rural no espaço pedagógico.

Resumen

Trabajar con la memoria significa, entre otras cosas, con lo que expone la información y las experiencias almacenadas en nuestra vida. Por lo tanto, este artículo que está vinculado a la investigación de Masters celebrado en el Programa de Postgrado en Educación de la UFSM en Línea de Investigación Educación y Artes se propone ahora llevar a algunas cuestiones que pueden hacer que los debates sobre el trabajo pedagógico de un docente de artes visuales en la escuela rural en el municipio de Santa Maria / RS a través de sus recuerdos con el fin de llevar momentos de posibles problemas de como los docentes de artes visuales pueden trabajar con el espacio visual en la educación rural.

Palavras-chave: memória, memória docente, artes visuais, escolas rurais

Palabras clave: memória del docente, artes visuales, escuelas rurales

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/ RS/ BRASIL

Sobre a memória e a memória docente

La historia como devenir y como presente de esperanza o incertidumbre, como pasado que nos enseña sobre lo que somos, como proyecto de futuro (de equidad, mayor justicia, de emancipación, en suma) sigue estando ahí para ser construida. Se mueve entre el relato y la experiencia, entre la investigación y la narración. Como líneas rectas, o desde los fragmentos y los residuos. Explorando lo conocido, o buscando elementos, evidencias que hablen de otra manera, que cuenten la historia de otra manera (HERNÁNDEZ, 2004, p. 24)

Iniciamos com Hernández, onde destacamos que conhecer a memória

docente é, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação na educação. Pensando nessa questão de se perceber a memória docente, apresentamos esta proposta de artigo, a qual sugere algumas discussões a serem realizadas sobre esse "transitar" pelos relatos de memória docente, como um meio de reflexão sobre tais memórias enquanto professores de artes visuais deste espaço rural, e como tais docentes podem vir a manipular a visualidade de tal contexto em sua prática pedagógica. Propomos, portanto, tecer algumas discussões acerca de compreender e analisar, a relevância da memória de docentes de artes visuais, enquanto profissional atuante no espaço rural, e como estas memórias podem estar presentes no seu processo pedagógico de ensino das artes visuais. Destarte, pensamos a respeito da memória que

no fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes andando solitário e preocupado pelas ruas, não faz nada de muito diferente. Sem suas memórias, não seria ninguém; e sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver. (IZQUIÉRDO, 2002, p. 92)

Conforme o elucidado por Izquierdo, iniciaremos falando que estudar a

memória pode nos imbricar num levantamento de uma série de informações, as quais foram armazenadas durante toda a nossa vida. Tais fatos podem ser direcionados ao nosso modo de agir socialmente, nosso modo de ver e de pensar. A memória é única e pertence individualmente a cada um de nós. Sabemos que somos constituintes de uma sociedade e que vivemos cercados e nos inter-relacionando diariamente com pessoas, mas nossas interpretações e percepções sobre o cotidiano se constroem distintamente em cada um. Trabalhamos sob a perspectiva de poder perceber através dos enlaces das

memórias, as práticas pedagógicas docentes, propondo um revisitar tais memórias, buscando uma reflexão sobre seus contextos rurais, bem como uma significação da visualidade presente em tal contexto. Por isso, compreender o foco inicial dessas trajetórias enquanto docentes de escolas rurais promove inúmeros aprendizados, no que se refere à sua vida e suas interações cotidianas. "A importância de trabalhar histórias de vida com professores, é que isto permite ao professor refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles mesmos atravessaram" (GOODSON, 2007, p. 58). Percebemos, assim, como se torna relevante transitar por estes entrecruzamentos da memória docente, permitindo um espaço de escuta e de diálogo de suas narrativas pessoais enquanto docentes de escolas rurais. Portanto, acreditamos na relevância das reflexões sobre todas as questões que permeiam o campo da educação, e para tal, acreditamos na importância de um enfoque, o qual aborde algumas questões pertinentes para este trabalho sobre a questão do ensino rural.

Breves discussões sobre o ensino rural

O trabalho proposto se detém em pensar em algumas questões que

envolvem a educação no campo, a fim de problematizar o mote da pesquisa, o qual se propõe a discutir como pode se configurar a memória docente no seu trabalho pedagógico no contexto rural. Parece um consenso, que as instituições escolares rurais, necessitam de um repensar sobre seus propósitos e seus métodos, frente à educação contemporânea. Entendemos desta forma, uma qualificação tanto dos educadores, quanto dos educandos, para que possam

interagir de forma reflexiva nesse processo acelerado de transformação de mundo, pois segundo Hall (2000, p. 69)

a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.

Por outro lado, nesse farfalhar de mudanças, acredita-se na perspectiva

de reflexão sobre o contexto rural em que vivem, respeitando valores que lhes são específicos, por tratar-se de um grupo social que apresenta características próprias. Percebemos assim, que são muitas as dificuldades das escolas rurais para que possam tomar decisões as quais direcionem as práticas pedagógicas

ao encontro das necessidades e peculiaridades desse ambiente social ao qual pertencem, e ainda atentando para as transformações do mundo global.

Assim, consideramos que é necessário perceber qual a educação está

sendo oferecida ao meio rural e qual a concepção dessa educação. Ter isso claro contribuiria para a reflexão dessa proposta de interlocução entre o que se ensina e o contexto de vida no campo. A educação no campo precisa ser uma educação no sentido amplo de formação humana, a fim de problematizar as discussões sobre o que se fala hoje a respeito do campo, pois não fala-se somente da enxada, fala-se da tecnologia, onde o propósito é conceber uma educação do campo voltada aos interesses de quem vive e trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais. Percebemos assim, que a educação no campo pode trazer situações as quais conduzam a uma constante reflexão sobre as relações sociais estabelecidas na comunidade rural. Neste sentido, a escola poderá, adquirir novos contornos, que impliquem em antes conhecer para dinamizar com os aspectos da vida no campo.

A partir disso, pensamos que o educador do meio rural, possa participar

dessa compreensão crítica de mundo a qual propomos, sempre atento às necessidades do ambiente escolar ao qual está inserido. Assim retomaremos uma fala do Professor Fernando Hernández durante o 21º Seminário de Arte e Educação realizado pela Fundarte em Montenegro/RS, o qual falava que certamente não mudaremos a configuração do ensino no Brasil, se pensarmos em um "macro", mas com certeza, faremos grande diferença, no momento em que partirmos do "micro". De tal forma, abordaremos neste momento, algumas das discussões propostas para este trabalho, onde pensamos na memória docente como produtora de questionamentos, apontando possíveis diálogos entre a vida no campo e o ensino das artes visuais.

A memória docente como propulsora para pensar o ensino das artes visuais no contexto rural

Neste momento, apresentamos a problematização do trabalho, que se dá no sentido de discutir sobre a experiência de uma professora de artes visuais de uma escola do campo, situada no interior do município de Santa

Maria/RS. Utilizamos-nos da entrevista narrativa para que a professora nos contasse sua experiência.

A professora entrevistada¹, Mirian da Silveira² trabalha na Escola

Municipal Bernardino Fernandes, no distrito de Pains³ desde 1996 e traz consigo uma vasta experiência, no que se refere ao ensino das artes visuais em escola rural. Enunciamos que não temos a pretensão de pensar que possamos modificar qualquer prática, mas sim de propor um momento de escuta, onde se possa perpassar por momentos importantes de sua trajetória como docente no campo. Desta forma, Mirian nos concede a entrevista em uma sala da escola onde trabalha, para isso, interrompe suas atividades cotidianas e começa um relato minucioso e emocionado de sua experiência.

Assim, percebemos que a narrativa expressa esse momento de escuta o qual buscamos, de tal forma, a entrevista começa com uma questão que incita

à professora a contar-nos sobre sua experiência, pedimos que nos relate sobre todo o início de sua trajetória enquanto docente de escola rural. Prontamente começa a falar. Nos diz que sua experiência começa em 1996 em uma outra escola rural, que não a que trabalha hoje em dia, mas ressalta que seu trabalho no campo trazem consigo 13 anos de história. História esta, que se faz presente em vários momentos de sua trajetória de vida, tal como elucida Habwachs (2006, p. 57)

em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história.

Percebemos assim, que constituímos nosso ato de recordar, através de

estímulos do presente e por meio desse movimento constante que se converge em passado e futuro. Desta forma, ao continuar sua fala, a professora faz idas e vindas nesse passado-presente, trazendo consigo, algumas idéias e possibilidades futuras. Neste sentido, acreditamos que esse revisitar memórias possa servir como problematizador de pensamentos que reflitam sobre suas atividades enquanto docentes de artes visuais no ensino rural. Dialogamos assim com

Hernández (2004, p. 12) quando fala que

la historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta em momentos de satisfacción, compromiso y competencia.

Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales.

No seguimento da entrevista, enquanto a professora narra e relata fatos

de sua experiência, ouvimos atentamente sua fala, pois consideramos de total importância este momento de escuta, onde Goodson (1999, p.71) enfatiza que "ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, 'a vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho."

Assim, durante

esta escuta, a professora logo começa a falar sobre suas experiências práticas na escola, sem ao menos termos inserido o assunto. Essa atitude, no entanto, nos revela essa necessidade que os educadores têm de falar, contar e expressar sobre seu cotidiano e sua vida escolar. Mais uma vez, nos pusemos atentamente a ouvir a narrativa dessa professora, que, com tanto entusiasmo nos contava sobre sua vida como professora de artes visuais do espaço rural; "eu procuro trabalhar a educação artística sem repetir os conteúdos, dando temas diferenciados, conforme aquilo que está acontecendo no mundo. Acho que faço a diferença" (Mirian). Percebemos assim, a preocupação da professora em transitar pelos assuntos que também estão presentes no contexto mundial, os quais também fazem parte do cotidiano dos educandos de escolas rurais. Fazendo estas ligações, a docente começa a falar dos trabalhos que realiza tentando aproveitar essa "visualidade" que o espaço rural pode oferecer. Desta forma, entendemos que pensar em propostas de educação rural, hoje, não é pensar articulações pedagógicas fechadas, e sim, pensar num conjunto de transformações cotidianas as quais passamos nesse momento histórico, numa tentativa de projetar a escola rural a um espaço de reflexão e problematização sobre seu cotidiano e suas vivências.

Trabalhando no sentido de que a educação possibilita uma reflexão

sobre nossos valores, atitudes, conhecimentos e vida cotidiana, buscamos então, abordar a questão da educação no meio rural, para que possa conceber alternativas de percepção ao que se refere à vida no campo, e este, mais do que um perímetro não-urbano é um espaço gerador de possibilidades singulares para quem vive neste contexto. O trabalho, enquanto educadora de escola rural, é neste sentido, para a professora Mirian, uma situação de

aprendizado, onde, além de pensar nas possibilidades que essa "visualidade" oferece, pode tecer algumas conexões com a outra escola onde atua como professora de artes visuais, esta, situada no espaço urbano. Sua narrativa, neste momento indicava que começaria a fazer possíveis relações com seu "outro" cotidiano. Então, deixando-a falar e ouvindo atentamente cada palavra dada, percebemos que essa conexão que estabelece entre o rural e o urbano é bastante forte, nos diz que não faz diferenciação entre uma escola e outra, mas não nega suas diferenças. Essa possibilidade de relações entre o ensino rural e o urbano traz à tona sua forma de atuar enquanto docente de artes visuais, que se preocupa em trazer questões pertinentes e interessantes relativas ao cotidiano dos educandos, sejam eles de escolas do campo ou urbanas. Essa tomada de consciência sobre sua própria prática torna o docente reflexivo quanto ao seu fazer cotidiano. Entender o processo de atuação destes profissionais significa entre outras coisas, reconhecer sua trajetória e suas memórias,

a fim de possibilitar um entendimento sobre os aspectos dinamizadores de suas representações enquanto educadores. Pois Segundo Arroyo (2002, p.124)

aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício.

Estes questionamentos que Arroyo nos propõem, vem diretamente ao encontro dessa experiência narrada pela professora Mirian, atuante de artes visuais no ensino rural. Desta forma, problematizar tais certezas nem tão certas vem como um dos pontos de interesse desta discussão, a fim de que os professores de artes visuais possam pensar na sua memória enquanto docentes de escolas rurais, e dar-se conta desse contexto e sua visualidade.

Com estas discussões, propomos uma tentativa de trabalho conjunto, onde possamos dialogar com estes educadores, a fim de propor inquietações e reflexões sobre sua trajetória e seu cotidiano no campo. Pensamos nesse momento, onde possam escapar um pouco de sua rotina diária de trabalho e dar-se um tempo para revisitar suas memórias pensando como estas vivências podem contribuir para refletir sobre suas posturas enquanto educadores das artes visuais.

¹ Entrevista concedida à autora, no dia 18/03/09, relativa à pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM na Linha de Pesquisa Educação e Artes.

² O nome da docente que concedeu entrevista foi mantido na forma original, sem alterações, sendo permitida a apresentação em tal formato com documento legal assinado pela professora.

³ O município de Santa Maria/ RS é dividido em 8 zonas rurais, denominadas distritos e uma zona urbana, sendo que um destes distritos é Pains, onde localiza-se a escola em que a professora entrevistada atua.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. Dar a Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-78.

GOODSON, Ivor F. Entre-Vistas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Coleção Desenrêdos:** políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia, p.49-92, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL. Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade** . Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las Historias de Vida como Estrategia de Visibilización y Generación de Saber Pedagógico. In: GOODSON, Ivor. **Historias de vida del Profesorado.** Barcelona: Octaedro, 2004.p.9-26.

HERNÁNDEZ, Fernando. **El lugar de las posiciones Críticas en la Educación de las Artes y la Cultura Visual** . In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO (21: 2008: Montenegro, RS). Anais do 21º Seminário Nacional de Arte e Educação: a compreensão da arte: desafios e possibilidades./ Maria Isabel Petry Kehrwald, Júlia Hummes (Org) Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2008, p. 77- 103 CD ROM.

IZQUIÉRDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOSQUERA, J. J.M; STOBÄUS, C.D. O Professor, personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In: ENRICONE, Délcia. **Ser Professor** . Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001, p. 91-109. 141p.

TEDESCO, João Carlos. **Nas Cercanias da Memória:** temporalidade, experiência e narração. Passo fundo: UPF, 2004.

ALTERIDADE E A EDUCAÇÃO EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR ANTROPOLÓGICO.

LA ALTERIDAD Y LA EDUCACIÓN EN ARTE: CONTRIBUCIONES DE LA MIRADA ANTROPOLÓGICA.

TRAGANTE, C. A. PPGAS - UFSCar

Pensando a alteridade como o campo privilegiado da Antropologia, este texto tem como mote refletir sobre as formas pelas quais o olhar antropológico pode contribuir para o ensino e a aprendizagem da arte/educação. A alteridade em sala de aula, quando não refletida pelo professor, pode contribuir para um ensino enviesado e criar assimetrias entre modos diferentes de pensar. Abordo neste texto alguns desses hiatos enfatizando a linguagem específica do campo da arte e do professor, em contraposição à linguagem do universo do alunado e proponho, por fim, um ensino de arte contextualizado que dê conta das diferenças e contribua para um ensino menos etnocêntrico.

Pensando en la alteridad como el campo privilegiado de la Antropología, ese texto tiene como mote reflexionar sobre las formas por las cuales la mirada antropológica puede contribuir para la enseñanza y el aprendizaje del arte/educación. La alteridad en el aula, cuando no es reflexionada por el profesor, puede contribuir para una enseñanza orientada y puede crear asimetrías entre modos distintos de pensar. Abordo en ese texto algunos de esos hiatos enfatizando el lenguaje específico del campo del arte y del profesor, en contraposición al lenguaje del universo del alumnado y propongo, por fin, una enseñanza contextualizada del arte que pueda suministrar las diferencias y contribuir para una enseñanza menos etnocéntrica.

Palavras-chave: arte; educação; antropologia; alteridade.

Palabras clave: arte; educación; antropología; alteridad.

O terreno mais firme sobre o qual a pesquisa antropológica pode se estribar é o da alteridade. As bases do pensamento antropológico surgiram em um contexto histórico no qual a alteridade foi evidenciada – o encontro do que era o Velho e o Novo Mundo – e passou a buscar ao longo dos tempos diversas explicações para a diferença que perdura entre “nós” e os “outros”. Desde o início, a questão já estava colocada na diferença e a antropologia emergiu como uma ciência que explanaria as múltiplas formas de viver, tentando dar estatuto de igualdade aos diversos estilos de vida e modos de conceber a existência. Dentre as maneiras encontradas para explicar a

alteridade, tanto pela antropologia quanto por outras áreas do saber (como a educação), a que talvez ainda hoje seja mais utilizada é o conceito de cultura.

Pensar sobre as culturas é uma forma, portanto, de pensar sobre “nós” e os “outros” e este é o ponto no qual a antropologia toca a educação. Apesar de não ser o diálogo entre essas duas áreas uma novidade¹, recentemente houve uma retomada desta discussão² de modo que, antropologia e educação pudessem pensar juntas o processo de conhecimento em meio à pluralidade de modos de viver que se encontram abarcados no processo educacional. Apesar de profícuo o diálogo entre estas duas áreas, o conceito de cultura envolve outra questão que é fundamental, a saber, devido à polissemia do conceito, sua utilização pode implicar em malogradas intervenções.

Isto ocorre porque em meio às sociedades complexas a multiplicidade de estilos de vida e de construção de sentido sobre a existência manifesta sempre relações de alteridade, o que legitima a utilização de termos como, por exemplo, cultura popular em relação à cultura erudita, ou cultura imagética ou visual por oposição à cultura letrada. Como mostra a antropologia, porém, estes termos são construções de sentido referentes a valores de classe, étnicos, raciais, etc., e que no ambiente escolar mostram-se como um modo classificatório que não consegue ser imparcial, pois carregam consigo muito do preconceito já visível pela cultura escolar de que alguns saberes se voltam aos grupos “com cultura”, restando os resíduos desses saberes para os grupos “sem cultura”. Segundo Ana Luiza C. da Rocha, se o conhecimento é construído sobre o mundo e expresso num conjunto de símbolos considerado Cultura, então não há grupo social que esteja destituído dela, e afirmar que as classes populares não têm cultura – ou a possuem em menor quantidade – é camuflar um etnocentrismo que está perpassado por um viés de classes, uma vez que o fundamento de tal afirmação se apresenta como verdadeiro para uma totalidade quando, na verdade, se funda no ponto de vista valorativo da classe dominante (ROCHA, 2005: 37).

Neste sentido, ao se pensar a alteridade no contexto da educação formal, acredito ser mais adequado, para não periclitir uma abordagem etnocêntrica, e quando não há referência à educação intercultural no sentido do ensino-aprendizagem entre culturas diferentes, pensar a alteridade não em termos culturais, mas em termos de diferenças de linguagem e de modos de

pensar. A diversidade que encontramos na escola formal é frequentemente da ordem das diferenças de faixa etária, sexo, classe, dentro outros fatores, que configuram formas de dar sentido ao mundo e organizar o real que são expressas nitidamente na linguagem. A antropologia “procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros” (FONSECA, 1998: 59), e esta parece ser sua maior contribuição na reflexão da alteridade no contexto educacional.

Destarte, sugiro que este trabalho pense tais assimetrias no contexto da educação em arte em sala de aula. O recorte dado à educação formal e a não abordagem de outros contextos de aprendizagens em arte (museus, centros de cultura, dentre outros) tem como motivo o fato de que minha experiência como educadora voltou-se à sala de aula, bem como, meu campo como antropóloga. Abordo neste texto tais hiatos enfatizando a linguagem específica do campo da arte e do professor, em contraposição à linguagem do universo do alunado e proponho, por fim, um ensino de arte contextualizado.

Segundo Claudia Fonseca, o trabalho de campo pretende entender o que está sendo dito por nossos nativos ou interlocutores. Para ela, na seara da educação, o fato de professores e alunos falarem a mesma língua (o português, neste caso) sustenta no educador a ilusão de estar havendo uma boa comunicação. O antropólogo, porém, trabalha com base na idéia de que o processo de comunicação não é assim tão simples e, o que parecia ser uma comunicação sem ruídos, devido às diferenças de classe, idade, dentre outras, revela uma diferença significativa entre universos simbólicos capaz de “jogar areia no diálogo” (Idem: *ibidem*). No caso específico da arte, a necessidade de reflexão sobre este processo comunicativo entre professores e alunos em sala de aula é de maior urgência, pois a arte se constitui em nossa sociedade como um campo autônomo que, portanto, tem uma linguagem particular.

Pensar a arte enquanto um campo implica voltar o olhar para aquilo que lhe é inerente; o que move a história específica do campo: a competição entre indivíduos e instituições sobre o monopólio pela autoridade artística, à medida que o campo vai se autonomizando dos poderes econômicos, políticos e burocráticos (WACQUANT, 2005: 117). Segundo Wacquant, quando explica o conceito de campo artístico tal qual foi concebido por Bourdieu, para que seja possível analisar as obras culturais em termos de campo, uma operação

indispensável é localizar o microcosmo artístico dentro do “campo de poder”, isto é, na teia de instituições na qual circulam os poderes econômicos, políticos e culturais que a classe dominante se esforça por reservar para si (Idem: 118).

Neste sentido, uma das formas de autonomização deste campo é a linguagem. Para Bourdieu, a comunicação entre os locutores do campo artístico e o público em geral pode ser aparente e não efetiva. Isso acontece porque as categorias utilizadas para se manifestar os juízos de gosto – tais como belo ou feio, requintado ou grosseiro, leve ou pesado, etc., – na sua maior parte são comuns a todos os locutores de uma mesma língua, de forma que, por todos os sujeitos compreenderem o significado destas palavras, dá-se a idéia de uma aparente comunicação. No entanto, a maneira de utilizar-se delas e o sentido que a elas são dados dependem essencialmente de pontos de vista individuais, situados social e historicamente (BOURDIEU, 1979: 291).

Assim, os indivíduos que ocupam posições opostas no espaço social podem dar sentidos a valores totalmente opostos aos adjetivos vulgarmente utilizados para caracterizar as obras de arte ou os objetos de existência cotidiana (Idem: 292).

Neste sentido, é deveras importante que o professor de arte conheça seus alunos e busque saber exatamente a posição em que eles se encontram no espaço social. A educação em arte, principalmente nas escolas em que os alunos não têm e/ou não tiveram acesso à arte legitimada pelo próprio campo da arte, deve ser ainda mais cautelosa. Se pensarmos tal qual Bourdieu que o olhar do amador de arte é um olhar construído é necessário nos atentarmos para os casos em que este olhar foi construído segundo outros parâmetros, que não os mais indicados pelo campo artístico. Segundo Barbosa e Cunha (2006) é bastante comum a associação que se faz da imagem como um signo natural, em oposição às palavras como signos convencionais, de forma que, tal associação acaba por ignorar o fato de que o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico. “Concebemos o mundo por valores que delimitam nossa capacidade de olhar, nossa percepção e nossas possibilidades de apreensão de sentido” (BARBOSA; CUNHA, 2006: 58).

Baxandall (1991), ao analisar a pintura e as relações sociais na Renascença, nos mostra que a maneira de analisar uma obra, mais

especificamente um quadro, depende dos instrumentos mentais através dos quais o homem organiza a sua experiência visual e, boa parte desses instrumentos são determinados pela sociedade (BAXANDALL, 1991: 48). Segundo ele, no caso da Renascença, era exigido das pessoas que se interessavam por arte que se exprimissem diante de uma obra, pois isto lhes traria respeito intelectual, porém, como naquele momento não havia como hoje uma classe de pessoas tão especializadas em análise pictural, a maior parte das pessoas que trabalhava com arte se exprimia por meio de meia dúzia de categorias e era obrigada a recorrer à noções mais gerais. Assim, Baxandall nos mostra que não era tanto observando as pinturas que o homem da Renascença se exercitava para dar uma avaliação, mas sim, observando as coisas que estavam mais imediatamente ligadas a seu bem-estar e a sua sobrevivência social (Idem: 45). Sua capacidade de observar as obras e até a atenção que a elas era dedicada, estava intrinsecamente ligada às habilidades que esses homens adquiriam no cotidiano. Por exemplo, a análise de uma obra como a *Anunciação* de Piero della Francesca poderia ser muito variável dependendo das capacidades do observador. Alguém que tem habilidade para reconhecer relações de proporções leria a mesma obra diferentemente de quem tem a habilidade em distinguir tipos de vermelho e marrom (Idem: 42).

O que podemos compreender através da leitura de *O olhar renascente*, e o que importa na docência em arte, é que segundo o autor, até aquilo que chamamos de “gosto” consiste na “correspondência entre as operações de análise que requer uma pintura e a capacidade analítica do observador” (Idem: ibidem). Ou seja, o prazer encontrado na leitura de uma pintura – e aqui eu estenderia para qualquer obra – está em exercitarmos nossa habilidade usando as mesmas capacidades que empregamos na vida cotidiana (Idem: 43).

A análise da linguagem, neste sentido, é a maneira pela qual os educadores poderão acessar os modos de pensar de seus alunos. Pelissier (1991), quando escreve sobre uma antropologia do ensino e da aprendizagem, enfoca a especial atenção que deve ser dada às dicotomias que envolvem esses modos de pensar. Dentre essas dicotomias – a principal é a “nós” e “eles” – encontramos modos de pensar mais abstratos/sofisticados/melhores que outros e, na medida que, o “nós” desta dicotomia é usualmente melhor, “nós” (ocidentais, homens, adultos, membros da classe média e eu

acrescentaria, professores e educadores agentes no campo da arte) nos beneficiamos dessas construções (PELISSIER: 1991: 76). O lugar, conseqüentemente, que resta para o aluno: “eles” – passa então a ser o modo de pensar menos sofisticado, mais prático e portanto, de menor reconhecimento pelo professor. Este, ao invés de ser visto como um problema da educação, no sentido de que é à educação que cabe o papel de ensinar como se pensar “certo”, se mostra como um problema de etnocentrismo, visto que não há uma simetria, mas hiatos que são frequentemente mantidos devido a julgamentos já construídos e ancorados que se impõe sobre outros modos de pensar.

Se nos voltarmos novamente à arte, então aquilo que estamos chamando de modos de pensar, toma maiores proporções de análise, uma vez que no âmbito da arte, os modos de pensar estão mais voltados ao sensível e, portanto, são menos abstratos. Como mostra Lévi-Strauss, em *O Pensamento Selvagem* (1976), existem duas formas de pensar: selvagem e domesticada. Contudo, elas não são diferentes em relação à lógica que operam, ou seja, elas não se diferenciam pelas relações lógicas que desencadeiam tal pensamento, mas a grande diferença que existe entre elas é a forma como abordam a natureza. O pensamento domesticado (que tem suas bases no pensamento ocidental e está atrelado ao que chamamos de ciência), como pensamento moderno, visa à praticidade e pretende, portanto, conhecer a natureza com a finalidade de dominá-la de forma a obter rendimentos; enquanto que o pensamento selvagem aspira determinada classificação e ordenação simbólica que se dá por meio da especulação sensível. Em outras palavras, o pensamento domesticado é mais técnico, abstrato e visto em nosso contexto sócio-cultural como mais eficiente, enquanto que o pensamento selvagem por ser mais vinculado à prática e requerer algum tipo de ordenação simbólica, nem sempre tem a mesma eficiência de intervenção que o primeiro, porém é da mesma maneira uma forma legítima de organizar o real³. Para Lévi-Strauss, o modo de pensar artístico está atrelado ao pensamento selvagem, posto que este está mais próximo de uma ciência do sensível. Não que a arte, no pensamento de Lévi-Strauss não seja uma forma de ciência, já que ambos os tipos de pensamento são por ele considerados científicos, o que é importante lembrar, tal como fez Dorothea Passetti, é que o pensamento selvagem não é

um modo de pensar primitivo que tende a ser avaliado em escala progressiva. Os dois modos de pensar estão equiparados em operações lógicas e “é a história do pensamento que estabelece uma hierarquia entre o pensamento selvagem e o pensamento domesticado” (PASSETTI, 2008: 264). Exatamente à revelia da história do pensamento, “a noção de pensamento selvagem não instaura uma escala em progresso, mas horizontaliza os pensamentos vinculando homens, equalizando-nos e tornando-se meio para a supressão de preconceitos” (idem, ibidem). As idéias de Lévi-Strauss, portanto, tende a auxiliar-nos a perceber como as formas mais sensíveis de classificação da natureza são tão legítimas quanto às formas mais abstratas de classificá-la.

Encontramos assim, algumas assimetrias em sala de aula: a primeira e mais presente delas, relaciona-se com o modo de pensar ocidental – o pensamento domesticado sendo considerado mais eficaz e, portanto, “melhor” que o pensamento selvagem. Esta assimetria reflete profundamente no ensino e na aprendizagem da arte, uma vez que, já é dado na cultura ocidental, que os modos de pensar mais abstratos (como por exemplo, a matemática) são mais eficientes na intervenção da natureza que os modos de pensar atrelados ao sensível. Outra assimetria encontrada refere-se à dicotomia “nós” e “eles” em relação à pertença ao campo da arte e a linguagem técnica apropriada. Neste sentido, pensar a arte como um campo contribui para que fique claro que o olhar do amador de arte é construído e que, portanto, enquanto a maioria dos professores – “nós” – teve esse olhar construído segundo os moldes do próprio campo da arte, os alunos – “eles” – podem ter outros olhares, outras formas de organizar a experiência visual que não são as mais indicadas pelo campo artístico, porém, são as mais indicadas para que partamos delas na fruição e confecção de obras, favorecendo o prazer de exercitar as mesmas capacidades que esses alunos se utilizam em seu cotidiano.

Por fim, espero que este trabalho possa ter contribuído com reflexões que leve o educador a se empenhar em perceber a alteridade da percepção e produção artística do aluno em sala de aula, para que, por meio de uma maior atenção dada as categorias e modos de pensar dos alunos, o professor seja capacitado a empenhar-se em um ensino mais contextualizado levando o prazer de criar e fruir arte por meio de uma comunicação sem tantos ruídos.

¹ No final do século XX a Antropologia abordou os processos de socialização e aprendizagem de crianças e adolescentes. Como exemplo disto, podemos citar o trabalho de Margareth Mead, *Growing up in New Guinea* (1930) no qual a antropóloga, ao estudar as crianças manu, tenta compreender o modo como elas vão adquirindo competências e habilidades para a vida adulta. Franz Boas, professor de Mead, também se preocupou com o sistema de ensino ocidental.

² O diálogo entre Antropologia e Educação emergiu na década de 1970 como uma novidade, mesmo tendo na história desta ciência momentos em que suas reflexões se cruzaram (como exemplo do trabalho de Mead). Recentemente, no Brasil, a retomada deste diálogo tem sido diversas vezes um investimento de antropólogos (VALENTE, 2003). Neusa Maria Gusmão (1997) busca em meio às adversidades entre antropólogos e educadores, aquilo que os une e trava um diálogo interdisciplinar.

³ Lévi-Strauss faz uma analogia que ajuda a compreender esses dois modos de pensar. Ele compara o ofício do engenheiro ao pensamento domesticado e o *bricoleur* ao pensamento selvagem. Este primeiro tem um projeto que é desenvolvido com ferramentas adequadas, enquanto o segundo trabalha com as ferramentas que tem a mão e desenvolve vários tipos de atividades. Neste sentido, ambos chegam a algum resultado, ou a algum tipo de conhecimento, entretanto, a maneira de fazê-lo é divergente (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Referências Bibliográficas

BAXANDALL, Michael. **O Olhar Renascente**: pintura e experiência social na Itália da Renascença. Trad. Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BOURDIEU, P. Gênese Histórica de uma Estética Pura. In: **O Poder Simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Pp. 281-299.

CUNHA, E. T. ; BARBOSA, A. **Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GUSMÃO, N. M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: **Cad. CEDES** vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. A Ciência do Concreto. In: **O pensamento Selvagem**. Trad.: Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Pp. 19-55.

MEAD, Margareth. **Growing up in New Guinea**: a comparative study of primitive education. New York: William Morrow, 1930.

PASSETTI, D. V. **Lévi-Strauss, Antropologia e Arte**: minúsculo – incomensurável. São Paulo: Edusp: Educ, 2008.

PELLISSIER, C. The Anthropology of Teaching and Learning. In: **Annual Review of Anthropology**, Vol. 20 (1991), pp. 75-95

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Um olhar antropológico sobre a controvérsia popular versus erudito. **Coleção Ensinagens**: Família e escola, diferenças necessárias. 1a. ed. Porto Alegre: Ed. Geempa, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia, Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado? in: **Revista FAGED**, no.7, 2003.

WACQUANT, Loïc. Mapear o campo artístico in: **Sociologia, problemas e práticas**. n.º 48, 2005, pp. 117-123.

Christiane Aparecida Tragante possui graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente é mestranda no curso Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Realiza projeto de pesquisa na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Educação e da Arte.

Artes Visuais e Teatro: uma prática para o cotidiano
Artes Visuales y Teatro: Una práctica para la vida cotidiana

BERGAMINI, Fabiana de Moura

OLIVEIRA, Frederico Ramos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Resumo

O projeto encara a disciplina de arte como um laboratório de experimentações que une professores de dois campos da arte. Trabalhando a confluência de diferentes processos de fazer, discute-se o papel da disciplina na criação da identidade cultural do aluno e no estímulo ao sensorial. Procurando enfatizar as pesquisas empíricas num espaço aberto de performance ou instalação, valoriza-se as construções da imaginação. Trabalhando com a teoria da arte como imagem, e não como linguagem, acredita-se que o ensino de arte deve se dar por metáforas, acompanhando os pensamentos de Arthur D. Efland referentes à imaginação na cognição.

Resumen:

El proyecto considera la disciplina de arte como un laboratorio para experimentos de maestros de dos campos del arte. Trabajando con la confluencia de diferentes procesos del hacer, se examina el papel de la disciplina de arte en la creación de la identidad cultural de los estudiantes y en el estímulo sensorial. Buscando destacar la investigación empírica en un espacio abierto para la performance o la instalación, los valores son las construcciones de la imaginación. Trabajando con la teoría del arte como imagen, no como lenguaje, se cree que la enseñanza del arte debe ser dada a las metáforas, a raíz de las ideas de Arthur D. Efland en relación con la imaginación en la cognición.

Artes visuais, teatro, multidisciplinaridade, metáfora

Introdução

Artes Visuais e Teatro: uma prática para o cotidiano é um projeto que encara a disciplina de arte como um laboratório multidisciplinar de experimentações no campo do ensino/aprendizagem. Iniciado com crianças da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, o projeto hoje é executado no Colégio Palas Atena.

O atual artigo vai contemplar as transformações de um projeto experimental ao longo de quase dois anos de pesquisa. Reelaborações de um percurso que tem como objetivo a criação de uma vivência em arte que utilize dos espaços e situações do cotidiano escolar para a criação/expressão. Nesse sentido, projeta-se reverberações nas situações que ultrapassam os muros da escola, partindo do estímulo à dimensão da sensação, ação tão ausente nos espaços de convívio como um todo. Enfoca-se, assim, basicamente, na reflexão de questões políticas e organizacionais da escola e da cidade em dinâmicas de grupo; na fruição de grande diversidade de obras de artes visuais e em atividades manuais, gráficas e pictóricas e corporais.

Cânones da Arte são usados como ponto de partida para o reconhecimento de estruturas de poder e formas de organização de uma sociedade para então poder ser tecida uma rede de relações repleta de elementos e produtos culturais. Perpassando por momentos especiais da história, como a arte primitiva, a arte egípcia, a grega e a as vanguardas européias do século XX, por exemplo, pretende-se criar um repertório imagético e conceitual a ser usado como fundamento para o entendimento das chamadas transvanguardas e das manifestações multimídias da Arte Contemporânea.

A *performance* (Schechner, 2002), a instalação e a intervenção urbana são trabalhadas convidando o aluno não só a estudar os cânones da arte atual, como analisar os exercícios e os projetos artísticos dos colegas feitos na escola.

O Contexto Escolar

O Colégio Palas Atena é uma escola pequena, com 23 alunos na única turma de 3º ano. Apesar de todo incentivo, ele não possui grande cota para a aquisição de materiais para arte nem uma estrutura própria para tal. A solução

é lançar mão do improviso, de materiais alternativos e da contribuição dos alunos com materiais, baldes, panos, toalhas etc. Essa situação é levada em conta na definição de estratégias do projeto, na medida em que é reconhecida e explorada em suas possibilidades reais, trazendo o questionamento sobre o papel da arte na sociedade e discutindo as possíveis alternativas frente essa condição desprivilegiada.

A regência de dois professores é novidade para muitas escolas e favorece a divisão de trabalho e a discussão dos métodos e posturas entre os dois profissionais. O formato das aulas, brevemente diferente das outras matérias, que não conta com procedimentos padrões, sugere a aquisição de novos hábitos que demandavam um pequeno esforço do aluno. Uma grande quantidade de aulas expositivas utilizando o recurso do *Power Point* pode deixar o aluno disperso e saudosos do quadro. Não existem muitas apostilas ou livros para ele recorrer em um momento de estudo extra-classe. Alguns deles demonstram desconforto e desânimo pelas aulas práticas de Teatro. O objetivo dessas aulas é despertar confiança e espírito coletivo para prosseguir-se com o trabalho até chegar na *performance*. Outros se incomodam com exercício do desenho. No entanto, o que parecia sacrifício extremo, em muitos casos, se transforma em procedimento a ser redescoberto.

Artes Visuais e Teatro em sala de aula

Ana Mae Barbosa afirma que não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte (BARBOSA, 2002). Para uma educação integral, a busca pela identidade cultural e pelo desenvolvimento individual do adolescente é fator primordial.

A dissolução de barreiras entre as áreas do saber contribui para a eliminação das hierarquias e a valorização do diferente, do híbrido e do que antes era deixado de fora. No início do curso é possível ver uma separação, digamos, didática, entre os campos da arte. No estudo da história, até a Arte Moderna, quando nas artes visuais ainda prevalece a hegemonia da pintura e da escultura, as atividades focam em alguma técnica ou campo específico. Seguindo para outra etapa, concebemos atividades de Teatro, nas quais trabalham-se elementos e/ou procedimentos das Artes Visuais, como, por exemplo, na criação de um cenário. Nesse sentido, poderíamos dizer que a

atividade de Artes Visuais perderia sua autonomia, momentaneamente, para servir a um propósito cênico. Este procedimento, todavia, deve ser reproduzido se invertendo e revertendo ao longo do curso, podendo acontecer também de criarmos uma composição fotográfica usando corpos enfileirados em um gesto específico, por exemplo. Tal prática não se firma como um problema (desde que não seja desequilibrada as “trocas de autonomias”), na medida em que temos como objetivo associar fazeres e modos de pensar em um campo de criação onde não há hierarquias, mas sim a liberdade de escolha do melhor recurso para a expressão.

A partir da década de 1950 já se põe em causa a significação da pintura e do processo estético em geral. Os artistas impugnam convenções da representação tradicional e da abstração. As diversas tendências compartilhadas exercitam a multiplicidade de estilos, a mescla de técnicas, o caráter heterogêneo e multidisciplinar da arte (BERGAMINI e FARIA, 2007).

Abrindo mão das separações e das categorizações, a partir de determinado momento do curso, propõe-se a confluência de diferentes processos de fazer. Cria-se um espaço aberto de experimentação sob a égide da *performance* e da instalação, no qual podem ser incorporados toda sorte de elementos e objetos de ação.

São processos que instigarão a construção de um novo olhar sobre os espaços da escola. Na medida em que é lançado ao aluno o desafio de estudar um local a ser incorporado pelos seus propósitos artísticos, a escola passa a ser analisada como espaço de potencial para a expressão. Uma nova imagem da estrutura da escola se descortina e novos significados são criados. Os mesmos espaços de sempre viram novos espaços descobertos e novas relações passam a ser estabelecidas.

É nessa estreita passagem da representação para a atuação, menos deliberada, com espaço para o improviso, para a espontaneidade, que caminha a *live art*, com as expressões, *happening* e *performance*. É nesse limite tênue também que vida e arte se aproximam. À medida que se quebra com a representação, com a ficção, abre-se espaço para o imprevisto e, portanto para o vivo, pois a vida é sinônimo de imprevisto, de risco. (COHEN, p. 97).

Da interpretação à sensação

Em *Uma outra urbanidade [ou como semear flores raras]*, Ana Godoy e Silvana Tótora esmiúçam uma problemática da educação como prática integradora e normalizadora. Segundo as autoras, é necessário pôr em questão os dispositivos educacionais para os abrimos para “procedimentos micropolíticos que nos permitiriam enfrentar as mediações impostas pela modelização do espaço urbano (...) em proveito de um *ethos* que afirmaria a possibilidade de sentir, fazer e pensar diferentemente” (GODOY, Ana e TÓTORA, Silvana, 2008, p. 2).

Na turma do 3º ano do Colégio Palas Atena, deparamos com uma resistência considerável às atividades práticas teatrais ou do uso do corpo como recurso de expressão e criação. A maioria dos alunos nunca teve contato com práticas de teatro, circo, dança, capoeira ou *performance*. Em muitos momentos, a possibilidade de vencer a indisposição e o desânimo cristalizados é nula. Para os alunos, salvo nos momentos da aula de Educação Física (que é inclusive um alvo de desvio de muitos), a escola não é um espaço voltado para o desenvolvimento de habilidades psicofísicas, em especial, aquelas estimuladas por processos de ação corporal mais arrojada e criativa. Vale lembrar aqui que, na experiência em curso, os alunos chegaram a pedir aos professores que se voltassem às usuais aulas passadas no quadro.

Detectar essa resistência nos alunos é observar o estado atual do sujeito humano, especialmente no ocidente, em que se detecta uma cisão psicofísica, ou seja, uma separação entre as esferas mentais e corporais da pessoa. Resultado de um processo histórico, essa condição pode ser problematizada no levantamento de suas causas e conseqüências e tratada pela conscientização da natureza de continuidade e não de oposição entre mente e corpo. O humano é entendido como duplamente constituído: o material/corporal/fisiológico e o imaterial/simbólico/psíquico. O conhecimento no teatro é entendido como psicofísico por desenvolver essas ligações.

Em vista das primeiras experiências com a turma, passamos a encarar com mais atenção os modelos de trabalho em que as discussões e práticas se conectavam mais pontualmente aos interesses imediatos do adolescente. As atividades práticas foram reforçadas, considerando que o conhecimento artístico não é encarado como um saber prévio, mesmo porque este saber, na

maioria das vezes, se limita a reproduções do senso comum. Trata-se de encarar o espaço de sala de aula como laboratório de experimentação e afirmação da processualidade. Um espaço de valorização da invenção e do confronto de clichês e verdades prontas, onde os saberes e a experiência podem ser construídos e reproduzidos.

O acesso a obras de arte por meio de projeções durante as aulas foi brevemente reduzido. O trabalho com um repertório de imagens que valorize a diversidade de pontos de vista, as diferentes culturas, modos de fazer e situações sociais contribui para que o aluno reconheça e eleja elementos importantes para a construção da sua identidade. A fruição e análise de obras de arte, no entanto, não pode ser confundida com a interpretação. “O que o artista quis dizer”, ou “o que isso está tentando dizer na composição” são perguntas que reduzem o valor da aparência da obra em prol de um conteúdo determinado. Segundo Susan Sontag, quando reduzimos a experiência artística ao seu conteúdo e depois a interpretamos, “domamos a obra de arte. A interpretação torna a obra de arte maleável e dócil”. O caminho da interpretação pode ser o mais fácil e tentador para o professor levantar questões durante a aula, mas vem de um mau-hábito cultivado que “envenena a nossa sensibilidade”:

Numa cultura cujo dilema já clássico é a hipertrofia do intelecto em detrimento da energia e da capacidade sensorial, a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte.

Mais do que isso. É a vingança do intelecto sobre o mundo. Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo – para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de “significados” (SONTAG, 1987, p. 16).

A obra de arte não é uma imitação do mundo, mas encerra em si um mundo, caracterizado por inúmeros pormenores e especificidades. Não há informações históricas, referências ao tema, discurso ou mediação que substituam a experiência sensorial do indivíduo frente a ela. Merleau-Ponty afirma que a experiência da obra se assemelha à percepção das próprias coisas, trata-se

de perceber o quadro segundo as indicações mudas de todas as partes que os traços de pintura depositados na tela me proporcionam, até que todas, sem discurso e sem raciocínio, se compõem numa organização estrita onde se sente que nada há de arbitrário, mesmo se não consegue explicar (MERLEAU-PONTY, 1908 p. 58).

Arte e conhecimento

Com uma proposta de que a Arte tivesse o mesmo tratamento das outras disciplinas, o Colégio Palas Atena requisitou provas trimestrais e um controle de desempenho ostensivo da turma frente o website da escola. É importante atentar, todavia, que “o mesmo tratamento” significa apenas uma tentativa de diluir os resquícios de uma hierarquia entre a arte e as outras disciplinas. Na verdade, encarar a arte como área autônoma de conhecimento compreende o exercício de uma metodologia flexível e diferenciada em que a imaginação tem papel de destaque. Faz-se necessário que o arte-educador lance mão de uma concepção da arte como imagem, abrindo mão da difundida concepção da arte como linguagem. Como coloca Lucia Pimentel, abordando recentes pesquisas sobre o ensino/aprendizagem da arte, “seu ensino não se daria por comunicação, mas por metáfora”. Ela explica que, para Arthur Efland, “é a metáfora que constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas”. Apesar de acontecerem em todos os domínios do saber, as “experiências de ações metafóricas da mente como construção de sentidos” vão aparecer principalmente na arte. “O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética” (PIMENTEL, 2008, p. 18).

Grande parte da pontuação trimestral foi destinada para atividades práticas, individuais e/ou coletivas. Como exemplo de uma das atividades, os alunos foram convocados a criar cenas de uma situação de opressão vivida na escola. Este tema foi apenas um ponto de partida para que grupos fossem organizados e uma pequena cena fosse criada. Em seguida, a atividade passou a ser desdobrada, a partir das respostas dos alunos, que passaram a ser desafiados em situações em que os papéis de oprimido e opressor se invertem para oferecê-los a experiência de vivenciar a posição de professores, diretores e colegas e executar suas próprias idéias.

O papel do arte-educador está diretamente relacionado ao seu trabalho como artista. A partir do momento em que não existe um material didático pronto e feito sob medida para a sua turma, ele se vê na condição de criador de atividades que se relacionam com as questões trazidas pelas obras, assim

como propositos que imagina, desmembra e reconstrói estruturas de pensamento artístico. Segundo Sâmara Santana (2008), o processo de criação do artista perpassa pela elaboração de um universo investigativo de questões analíticas, científicas e metafóricas.

O artista trabalha em um campo de questões bastante complexas, que podem ser acessadas e potencializadas pela prática da experimentação. Na investigação artística, a experimentação corresponde ao “instante crucial, pleno de possibilidades e momentos decisivos no processo de investigação, que provoca o aparecimento de questões específicas” (SANTANA, 2008, p. 26). Ao artista-educador cabe criar condições em que as pesquisas empíricas e as construções da imaginação tenham papel de destaque. É necessário que o aluno tenha a oportunidade de criar seu aparato investigativo, suas leis e regras e poder fazer suas escolhas. Para Efland, a importância da arte na educação está relacionada ao fato de equipar o indivíduo com ferramentas relevantes para desenhar o seu mundo.

As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. (EFLAND *in* BARBOSA (org.), 2005, p. 343).

Conclusão

Vislumbrar o encontro de duas modalidades da arte por meio de um curso híbrido significa conceber a Escola dentro de um processo de reflexão, experimentação e renovação em práticas educativas. A instituição cria mais uma oportunidade de valer-se como local de pesquisa e de experimentação de novos caminhos metodológicos.

Artes Visuais e Teatro é uma proposta artístico-pedagógica que comunga com a idéia de estabelecer um “corte na linha do hábito que permite conectar ritmos intensivos desarmando percepções e afecções para libertar as *sensações* – composições de *afectos* e *perceptos* ...” (GODOY e TÓTORA, 2008, p. 6). Reconhecemos a importância da disciplina de arte como um espaço relevante para a criação da identidade cultural do aluno e de disponibilização de ferramentas para a criação do seu mundo. O objetivo é conceber a aula de arte para além da criação de uma consciência crítica, um

espaço aberto para o crescimento de um ser que pensa e sente o mundo à sua volta e que cria a si próprio.

Referências

- AGUIAR, Carolina; PECCININI, Dayse. *Arte Conceitual e Multimeios*. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/conceitual/index.htm>> Acessado em: 30 out de 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). (1992b). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006. 432p.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006. 432p.
- GODOY, Ana e TÓTORA, Silvana. *Uma outra urbanidade [ou como semear flores raras]*. Corpocidade. Comunicações. Salvador. 2008. 8 p.
- JAPIASSU, Ricardo ° V. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice; MORÃO, Artur. *Palestras*. Lisboa: Edições 70, 2003. 77 p.
- OITICICA, Helio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- PIMENTEL, Lucia (org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.
- VYGOTSKY, Lev. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTANA Sâmara. Fundamentos de Ensino de Artes Visuais in: PIMENTEL, Lucia (org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.
- SCHECHNER, Richard. *Performance Studies, an introduction*. London: Routledge, 2002.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação Para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Currículos

BERGAMINI, Fabiana de Moura

Cursa a Licenciatura em Teatro na EBA – UFMG. Há dois anos faz pesquisas que associam Artes Visuais e Teatro na formação e na atuação do ator polifônico. Atua há dois anos como professora de Teatro em projetos sociais e atualmente integra a “Companhia de Teatro 171”.

FARIA, Tales Bedeschi

Possui graduação em Artes Visuais pela EBA UFMG(2006), habilitação em Gravura e cursa a Licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Lucia Pimentel, “Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas” e atua como Tutor de Apoio da UAB.

OLIVEIRA, Frederico Ramos

Frederico Ramos Oliveira, ator, pesquisador e professor de teatro. Concluiu a Licenciatura em Artes Cênicas pela EBA - UFMG e atualmente é mestrando em Artes pela EBA UFMG com o projeto de pesquisa "Estudo de conexões entre objetividade e subjetividade no conhecimento em atuação cênica: Psicofísica da atuação cênica do Grupo Fisções".

Construir Sentidos:
Uma reflexão a partir da interação entre o espectador e a obra cinematográfica de João Bennio

Construir Significados:
Una reflexión de la interacción entre el espectador y el trabajo cinematográfico de João Bennio

MARTINS, A. F. (FAV/UFG – PACC/FCC/UFRJ - Brasil)
CUNHA, M. C. O. (FAV/UFG - Brasil)
Instituição: Universidade Federal de Goiás

Resumo

Neste trabalho, serão apresentadas as referências teóricas de pesquisa cujo objetivo é investigar os processos de recepção cinematográfica, a partir de três filmes: “O diabo Mora no Sangue” (1968); “Simeão, o Boêmio” (1969) e “Tempo de Violência” (1969), do cineasta, ator e escritor, João Bennio (1927-1984), precursor do cinema goiano. Será levada em consideração a relação interativa entre espectador e obra, no aspecto comunicativo-receptivo. A pesquisa visará a construção de significados por um grupo de alunos do Curso de Comunicação Social/Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás, e os sentidos atribuídos a esses três filmes, escolhidos por sua importância para o cenário do cinema goiano, como as primeiras produções cinematográficas de ficção em Goiás.

Resumen

En este trabajo, serán presentadas las referencias teóricas de la investigación con el fin de investigar los procesos de la recepción cinematográfica, a partir de tres películas: “O diabo Mora no Sangue” (1968); “Simeão, o Boêmio” (1969) y “Tempo de Violência” (1969) del cineasta, agente y escritor, João Bennio (1927-1984), precursor del cine goiano. La relación interactiva entre el espectador y la película será tomada en consideración, en el aspecto comunicativo-receptivo. La investigación tendrá como objetivo la construcción de los significados para un grupo de estudiantes del curso de Comunicación Social/Audiovisual, de la Universidade Estadual de Goiás, y las significaciones atribuidas a estas tres películas, elegidas para su importancia para la escena del cine goiano, como las primeras producciones cinematográficas de ficción en Goiás.

Palavras chave

Processos de recepção, cinema goiano, interação espectador/filme, construção de sentidos.

Palabras claves

Procesos de recepción, cine goiano, interacción espectador/película, construcción de significados.

A máquina fantástica

Este artigo tem o objetivo de propor algumas reflexões sobre o fenômeno cinematográfico a partir do espectador, numa abordagem que concebe aos filmes caminhos no sentido de esboçar determinantes culturais e sociais.

A instituição cinematográfica está imbuída de imaginação, simbolismo e desejo que nos leva, espectadores, a processos de identificação e projeção nos identificar nos jogos e complexos mecanismos de nosso inconsciente. O fascínio, a ilusão e a magia fazem do cinema um território que desperta paixões e ocupa nosso imaginário.

Com a convicção de que fazer cinema é estabelecer relações com o imaginário do espectador, vários cineastas trabalham nessa fantástica fábrica que tem a liberdade de fragmentar e manipular a história de várias maneiras, justapondo temas e tempos, articulando continuidades mesmo em seqüências filmadas em diferentes locações diferentes, sem comprometer a coerência da narrativa como um todo.

O cinema na *terra do pequi*

Goiás, considerado não apenas em sua territorialidade geográfica, mas principalmente em sua conformação de produção cultural, não fica fora dos campos de abrangência dessa máquina fantástica. Tudo começa com a teatróloga Cici Pinheiro, quando faz sua primeira investida na arte dramática. Seu intento é de realizar um filme de ficção inteiramente goiano **O Ermitão de Muquém**, que começa a ser filmado em 1966. Mas Cici Pinheiro tem sua produção interrompida por falta de apoio financeiro. Lamentavelmente, o filme não foi finalizado, constituindo o primeiro embrião abortado do incipiente cinema da região. No entanto, com coragem, audácia e pioneirismo, Cici Pinheiro abre as portas para a exploração da realidade goiana para onde seguem produtores e cineastas de outros estados.

Esse é o caso de João Bennio, natural de Mutum, Minas Gerais, que retoma sua carreira cinematográfica, iniciada ao lado de Mazzaropi, no filme “Candinho”, e torna-se o precursor do cinema de ficção em Goiás. Após seu auto exílio, devido à repressão militar na década de sessenta, Bennio volta a Goiânia e monta

sua produtora de cinema, tendo como resultado de seu primeiro trabalho o filme de longa metragem **O diabo mora no sangue** (1968). A partir daí, o cinema goiano passa a existir no cenário cinematográfico local, nacional e internacional.

Diante de muitas dificuldades, o cenário cinematográfico goiano vem tentando se estabelecer através do fomento das políticas de incentivo para a produção cinematográfica regional. A dificuldade que o realizador goiano encontra, ao tentar fazer cinema na terra em que prevalece a cultura agropecuária, tem levado o sonho de João Bennio a ainda reverberar naqueles que acreditam na possibilidade de Goiás vir a ter produções cinematográficas de peso no cenário nacional.

A formação do grupo para discutir a obra do João Bennio

Devido à importância de João Bennio para o cinema em Goiás e o descrédito de que, em geral, a produção cinematográfica goiana se ressentiu junto ao público, temos nos motivado a propor um trabalho reflexivo com um grupo de 7 (sete) alunos, na faixa etária de 18 a 24 anos, do Curso de Comunicação Social – Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás, a partir das três primeiras produções cinematográficas de Bennio, **O diabo mora no Sangue** (1968); **Tempo de violência** (1969) e **Simeão, o Boêmio** (1969). Considerando que os três filmes foram lançados no final da década de 60, percebemos a relevância, no âmbito cultural e social, de uma interpretação a partir de novos olhares. Então, nossas inquietações partem dos seguintes questionamentos: qual é a familiaridade que o aluno do Audiovisual goiano tem com as obras cinematográficas produzidas há 40 anos? Em que aspectos as relações que este público estabelece com essa obra é comum com o público de 40 anos atrás? Em que aspectos diferem? O que mudou neste intervalo de tempo? As temáticas nos filmes do Bennio são pertinentes na atualidade?

A partir da proposta acima, a pesquisa tem como objetivo desenvolver um estudo de recepção, este entendido não como uma terminologia adotada no âmbito das discussões sobre cultura de massa, que têm no espectador um elemento passivo ao que lhe seja disponibilizado para consumo, mas enquanto recepção que estabelece uma relação ativa, na interpretação e na construção de sentidos e significados pelo público, referido no grupo formado por pessoas de

diferentes perfis. Ou seja, será levado em consideração o processo ativo de interpretação da narrativa fílmica por parte do espectador.

O espectador de cinema movido pela subjetividade e o imaginário

Jacques Aumont, no livro *A estética do filme*¹, dedica um capítulo às relações do espectador com o filme. Para o autor, o espectador de cinema pode ser referido por meio de várias denominações. Ele pode ser chamado de *público*, de *o público do cinema* ou *o público de certos filmes*. Aumont adota, ainda, o termo *população*, quando tem por base uma referência de ordem sociológica.

As análises desse público podem ser de três naturezas: por meio de termos estatísticos, econômicos e sociológicos. Neste trabalho, interessa-nos as relações do espectador com o filme, a partir de sua experiência subjetiva. De modo que o foco da pesquisa está no sujeito-espectador e não no espectador estatístico.

Desde as primeiras décadas do século XX, alguns teóricos do cinema têm abordado a figura do espectador, levantando questões que vale a pena serem lembradas.

Nos anos de 1910 e 1920, uma forma de arte mais autônoma e cada vez mais elaborada passou a existir após o surgimento do cinema mudo. Este período coincide com o desenvolvimento das teorias da percepção, principalmente da percepção visual. A teoria mais célebre delas é a *Gestalttheorie*, que tem Hugo Münsterberg e Rudolf Arnheim como pesquisadores que exploram o fenômeno da ilusão representativa no cinema e as condições psicológicas pressupostas por essa ilusão no espectador.

Hugo Münsterberg interessou-se pelo espectador e sua recepção do filme. Por um lado, tratou de desenvolver questões sobre as relações entre a estrutura dos filmes e a natureza dos meios fílmicos e, por outro lado, tomou a perspectiva filosófica marcada pelo idealismo de Emmanuel Kant pelas grandes “categorias” do espírito humano.

Seu grande mérito está em ter demonstrado o fenômeno essencial ao cinema, a produção de um movimento aparente, que explica uma propriedade do cérebro, o “efeito-fi”. Exclui-se, aqui, a “persistência retiniana”. Nessa perspectiva da explicação do efeito-movimento por uma propriedade do espírito humano, Münsterberg, partindo da idéia de *arte do espírito*, desenvolve uma concepção do

cinema como processo mental. Assim, o cinema é entendido como a arte da atenção, da memória, da imaginação e das emoções. A tese central de Münsterberg diz que o filme conta-nos a história humana superando as formas do mundo exterior - o espaço, o tempo e a casualidade; e ajusta os acontecimentos às formas do mundo interior – a atenção, a memória, a imaginação e a emoção.

A partir da simples ilusão de movimento a toda uma complexa gama de emoções que passam por fenômenos psicológicos, o cinema existe somente no espírito que lhe proporciona sua realidade.

Diferente de Munsterberg, Rudolf Arnheim é conhecido como crítico de arte e psicólogo da percepção, vinculado á escola *gestaltiana*. Ele insiste que a visão é um fenômeno mental. Portanto, todo o campo de percepção, de associações e de memorização, não se reduz apenas a um estímulo da retina. Neste ponto de vista vemos mais do que nossos próprios olhos nos mostram. Para Arnheim o problema central do cinema está no fenômeno da reprodução mecânica do mundo, o filme tem a ver com o que é *materialmente visível* e não realmente com a esfera (humana) do visual. O que se vê está ligado a uma percepção do mundo de um processo organizado, de ordenamento de dados sensoriais para torná-los adequáveis a categorias e leis que são inaptas ao nosso cérebro.

Segundo Aumont, Münsterberg é limitado, sobretudo na estreiteza das opções estéticas, com um escalonamento de fenômenos psicológicos de que um filme deve tratar, em que privilegia o filme de ficção, excluindo o documentário, o de propaganda ou o educativo. Já Arnheim emite juízos muito severos e até sectários, valorizando o cinema mudo, rejeitando o cinema falado.

Por isso, apesar de seu grande interesse intelectual, essas abordagens são, em geral, recebidas hoje em dia como adequadas principalmente ao período do cinema “arte – das - imagens”, e é certamente a propósito do cinema “experimental” que elas poderiam ser reatualizadas com mais facilidade.²

A esta fase de interesse a uma arte tão próxima das mesmas qualidades da alma humana, sucedeu-se uma conduta mais utilitarista, segundo a qual, a partir de uma representação fílmica, interessava poder induzir emoções ou dominar os procedimentos sobre como influenciar o espectador.

Esta preocupação esteve, implicitamente ou explicitamente, presente desde, muito cedo, nos projetos dos grandes cineastas. Nesse sentido, Griffith, com seu *Nascimento de uma Nação*, propiciou à Europa aprender suas lições teóricas.

Mas foi entre os cineastas Russos que a reflexão sobre este tema ganhou sistematização a partir da década de 20. Desenvolvida primeiramente pela institucionalização do cinema soviético como meio de expressão, de comunicação e também de educação e propaganda e em seguida, o fato de que as primeiras formulações a propósito do material cinematográfico se reportarem a Lev Kulechov, que, em seus textos, não considera as conseqüências sobre a relação da concepção da montagem sobre a relação do filme com o espectador.

Mas foi Vsevolod Pudovkin, o primeiro a abordar a possibilidade de Cálculos Analíticos das reações do espectador. Ele estabelece, de maneira simplista, uma equivalência entre acontecimentos fílmicos e emoções elementares, tornando idéia geral, adotada por todos os importantes cineastas soviéticos dos anos 20, a afirmação da influência exercida sobre o espectador pelo filme.

Essa etapa da reflexão sobre o espectador de cinema não foi concluída – em virtude, principalmente, do caráter mecânico das teorias psicológicas subjacentes, que levou a impasses patentes. Todavia, ela continua sendo importante, essencialmente por sua vontade de *racionalidade*, que quase só se igualará – e num terreno bem diferente - à conduta de inspiração psicanalítica...³

A partir de 1947 após a guerra, constata-se, novamente, a emergência do interesse pelo espectador de cinema. O recente conflito de abrangência mundial revelou, na prática, o poder de impacto das imagens cinematográficas, principalmente no cinema de propaganda.

Os estudos filmológicos interessam-se pelas condições psicofisiológicas da percepção da imagem de filme. Aplicam os métodos da psicologia experimental e crescem os textos que permitam analisar as reações de um espectador em determinadas condições. E em um segundo aspecto da pesquisa filmológica, é caracterizada pelo estudo das percepções diferenciais segundo as categorias de público. Notadamente caracterizados pelos ensaios de Edgar Morin ao considerar o cinema uma realidade imaginária.

Edgar Morin⁴ propõe uma discussão sobre a dupla relação entre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário, numa abordagem de bases antropológicas e sociológicas. Ele propõe pensar as transformações, perceptíveis aos seus olhos, a partir dessa máquina de produzir imaginário, o cinematógrafo. A condição imaginária da percepção fílmica é tratada a partir da relação entre o “duplo” e a imagem. Para o autor, todos os aspectos da percepção mágica são apresentados a partir da percepção fílmica que é baseada pela crença no duplo,

nas metamorfoses e na ubiqüidade, na fluidez universal, na analogia recíproca do microcosmo e do macrocosmo, no antro-po-cosmomorfismo.

Antes de Edgar Morin, as relações entre as estruturas da magia e do cinema eram referidas apenas intuitivamente, e pronunciadas de modo indireto. Em conta-partida, o parentesco entre o universo do filme e o sonho era captado com freqüência. Desse modo, cabe-lhe o mérito de buscar compreender a relação de projeção-identificação estabelecida entre o espectador e a obra fílmica, fundamental para o aprofundamento dos estudos da participação do cinema. Razão pela qual, esse estudo passa a ser um dos norteadores deste estudo, no qual o espectador é percebido como participante ativo na construção dos sentidos da narrativa.

Considerações finais

Ao levar em consideração os estudos do cinema e seu público a partir da abordagem inicial de Aumont observamos que os estudos de recepção de filmes, que estabelece uma relação ativa, na interpretação e na construção de sentidos e significados pelo público, são pertinentes a uma prática social que abrange todas as possibilidades do sistema da cultura.

Ressaltamos, assim, a cultura visual como orientação teórico-metodológica para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, tendo em vista que as relações entre o espectador e o filme fazem parte das práticas sociais, integrando, portanto, toda a complexidade das dinâmicas da sociedade contemporânea, suas tensões, conflitos, construções de sentidos, horizontes utópicos.

Ou seja: na pauta em foco, não constam apenas os fatos e artefatos visuais observáveis, mas destacam-se as relações entre o espectador e o filme pensadas nos contextos sócio-culturais em que se encontram circunscritas. Para tanto, teremos em conta que o olhar é culturalmente construído e não há formas finais de análise e interpretação de um filme, mas, a cada vez, novos elementos do filme são trazidos à percepção do espectador, a partir de suas próprias experiências, memórias e aprendizagens.

Notas

1. AUMONT, Jacques... *et al.* **A estética do filme**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
2. *Ibid*, p. 227.

3. Ibid, p 231.
4. MORIM, EDGAR. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia**. 1997.

Referências Bibliograficas

AUMONT, Jacques... *et al.* **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller; revisão técnica Nuno César P. de Abreu. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 310 p.

BENFICA, Eduardo & LEÃO, Beto. **Goiás no Século do Cinema**. Goiânia, Gráfica e Editora Kelps, 1995. 250 p.

MORIM, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia**. Tradução de Antonio-Pedro Vasconcelos. Coleção: grande plano, 1997. 249 p.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997. 174 p.

Currículos das autoras

Alice Fátima Martins

Doutora em Sociologia (UnB), Mestre em Educação (UnB), Arte Educadora. Professora Adjunto III na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, docente do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual (FAV/UFG). Atualmente desenvolve projeto de pesquisa no Programa de Pós Doutorado em Estudos Culturais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Marla Cardoso Oliveira Cunha

Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (USO/UNIVERSO). Graduada em Comunicação Visual e Licenciatura em Artes visuais (FAV/UFG). Professora no curso de Audiovisual (UEG). Atuou como professora de fotografia no Senac-Goiás e Faculdade de Arquitetura (UCG).

(Des)ubicar la mirada: la percepción del otro en la visualidad contemporánea
(Des)localizar o olhar: a percepção do outro na visualidade contemporânea

RANGEL, V.B. Instituto Federal de Santa Catarina
Brasil

Resumen: ¿Hacia dónde nos puede llevar una imagen, cuando esta pertenece al orden del inasible? ¿Qué pasa y qué nos pasa, cuando somos confrontados con imágenes del otro presentados en situaciones extremas? ¿Cómo perturbar nuestra mirada más allá de la subjetividad ingenua y de los dispositivos simbólicos de excepcionalidad y lejanía? Presento aquí algunas reflexiones iniciales en torno a este tema, que hacen parte del desarrollo de mi tesis en el Programa de Doctorado Arte y Educación: un enfoque constructorista (Universitat de Barcelona).

Resumo: Até onde nos pode levar uma imagem, quando esta pertence a ordem do inacessível? O que acontece e o que nos passa, quando somos confrontados com imagens do outro apresentados em situações extremas? Como perturbar nosso olhar para além da subjetividade ingênua e dos dispositivos simbólicos de excepcionalidade e distanciamento? Apresento aqui algumas reflexões iniciais em torno deste tema, que fazem parte do desenvolvimento da minha tese no Programa de Doutorado Artes Visuais y Educación: un enfoque constructorista (Universidade de Barcelona).

Palabras Clave: alteridad, experiencia de la mirada, arte contemporánea

Palavras-chave: alteridade, experiência do olhar, arte contemporânea

¿Qué pasa cuando no podemos encarar una imagen? Cuando estas imágenes nos presentan otras personas, en situaciones extremas. ¿Dónde nos ubicamos, más allá de la lejanía o de la compasión? Mismo antes del aparecimiento de la fotografía, los periódicos ya nos enseñaban los horrores cotidianos a través de descripciones de escenas dantescas. Ya decía Baudelaire en 1860:

Es imposible echar una ojeada a cualquier periódico, no importa de qué día, mes o año y no encontrar en cada línea las huellas más terribles de la perversidad humana... Todos los periódicos, de la primera a la última línea, no son más que una sarta de horrores. Guerras, crímenes, hurtos, lascivias, torturas, los hechos malévolos de los príncipes, de las naciones, de los individuos: una orgía de la atrocidad universal. Y con ese aperitivo repugnante el hombre civilizado riega su comida matutina (Baudelaire, apud Sontag, 2003, p.134-135).

Así que, *ante el dolor de los demás*, estamos todos, desde siempre. ¿Qué ha cambiado? Desde los *Desastres de la Guerra*, (Goya, 1810-1815), pasando por

las crónicas en los periódicos, luego por el registro de las fotografías de estas escenas terribles en revistas y periódicos... ¿ha cambiado algo? No nos hemos tornado mejores, pese a los alertas de Goya. ¿De que nos servirían estas imágenes en la constitución de nuestros imaginarios? Susan Sontag, nos da algunas pistas:

El hecho de que no seamos transformados por completo, de que podamos apartarnos, volver la página, cambiar de canal, no impugna el valor ético de un asalto de imágenes. No es un defecto que no seamos abrasados, que no suframos lo suficiente, cuando las vemos. Tampoco se supone que la fotografía deba remediar nuestra ignorancia sobre la historia y las causas del sufrimiento que selecciona y enmarca. Tales imágenes no pueden ser más que una invitación a prestar atención, a reflexionar, a aprender, a examinar, las racionalizaciones que sobre el sufrimiento de las masas nos ofrecen los poderes establecidos. ¿Quién causó lo que muestra la foto? ¿Quién es responsable? ¿Se puede excusar? ¿Fue inevitable? ¿Hay un estado de cosas que hemos aceptado hasta ahora y que debemos poner en entredicho? Todo ello entendido de que la indignación moral, como la compasión, no puede dictar el curso de las acciones (Sontag, 2003: 145).

Así que, hay que mirar estas imágenes *pese a todo*. Pese nuestra apatía o indignación frente a ellas. Pese a nuestra incapacidad de hablar de ellas, simplemente porque nos callan. ¿Hacia dónde nos puede llevar una imagen, cuando esta pertenece al orden del inasible? ¿Qué pasa y qué nos pasa, cuando confrontados con estas imágenes? ¿Cómo perturbar nuestra mirada más allá de la subjetividad ingenua y de los dispositivos simbólicos de excepcionalidad y lejanía?

Tratase, sobretodo de nuestras miradas sobre estas imágenes y del porque nos perturban tanto, nos conmueven y nos hacen establecer relaciones con otros textos y otras imágenes....Esa podría llamarse también la historia de los otros, o mejor dicho de este otro que habita en nuestras miradas.

Perturbar la mirada, aprender a mirar desde otros modos, desde otros lugares, significa narrar en singular la experiencia de la mirada en la percepción de este "otro". Pensar este otro a partir de las relaciones que se desencadenan, no para normalizarlas, sino más bien para transformarlas en otra cosa, trasformando así, la propia mirada.

No me interesan "la guerra", ni "la violencia" en sí mismas. Me interesa, investigar artistas contemporáneos que en sus obras se utilizan de imágenes que salen cada día en los periódicos, imágenes belicosas, violentas, por así

decir. Me interesa, ver como estas imágenes son apropiadas por estos artistas contemporáneos, y como cambian de contexto al salir de los periódicos a las paredes de una galería o una bienal de arte. ¿Qué ocurre entonces en este desplazamiento? ¿Cómo nos posicionamos? ¿Desde dónde? ¿Cómo lo recibimos? ¿Cómo nos relacionamos con ello en estos diferentes contextos? Muchas de estas imágenes aunque presentadas en una galería o bienal de arte, tienen la capacidad de desubicarnos. ¿Cómo percibimos el otro allí presentado en una exposición, en su propia exposición? ¿Cómo nos relacionamos con “él otro”, o más bien, “la otra” persona delante de nosotros? ¿Qué ocurre cuando las imágenes del otro desubican nuestras miradas? Cuando producen vértigo, abismo, silencio, cuando te mareas y a la vez te consuelas, al final “¡qué bien que no soy yo!”. ¿Qué hacemos con el shock, el rechazo, la lástima y el dolor que nos producen estas experiencias de la mirada? ¿Qué es lo que pasa entre “dos alteridades” tan dispares? ¿Cómo “mediar” este tipo de imágenes? ¿Qué es lo que nos distancia hacia el abismo? ¿Qué es lo que nos conecta hacia la identificación? ¿Qué hay de mí en él y de él en mí? ¿Qué es lo que nunca podrá haber? ¿Cuando “te toca” a ti y cuando no? ¿Y porque?

Al salir del cine, justo después de ver la película Babel, una pareja muy joven va de tras de mí, la chica le comenta: ¡que no nos pase una cosa de estas en un país como este! Me sorprende cada día más nuestro alejamiento, nuestra distancia respecto el dolor de los demás. Hace parte del juego. Nosotros, los espectadores “ponemos en juego una serie de mecanismos de inmunización, de anestesia, de defensa, para no perder el equilibrio” (Larrosa, 2008: 10). ¿Cómo nos relacionamos con este otro que no soy yo, este otro que también soy yo, este otro que habita en nuestras miradas?

Me interesa, además, que una persona (el “espectador”) esté delante de imágenes de otras personas en situaciones tan adversas que él posiblemente nunca llegará a experimentar. En situaciones tan excepcionales (Agambem, 2004), ¿cómo “ponerse en el lugar del otro” para comprender esta situación? ¿Puede ser eso posible? Me interesa saber qué pasa entre la persona que observa y la que está siendo observada. Para Didi-Huberman, “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha” (Didi-Huberman,

1998: 29). O aún según este mismo autor, “só é viva a imagem que ao nos olhar, obriga-nos a olhá-la verdadeiramente”. ¿Qué significa mirar verdaderamente una imagen? El ejercicio de la atención.

Larrosa nos presenta un poemario de Chantal Maillar, titulado *Matar a Platón*, cuya intención sería hacer el lector “mirar su propia mirada, desfamiliarizar o desnormalizar o desregular la mirada, para, talvez, hacer posible el mirar de otro modo” (Larrosa, 2008: 9). Y más adelante complementa que para eso, es necesario, hacerse capaz de una mirada atenta a lo singular, a lo único, a lo inexplicable, una mirada que singulariza lo que ve y, a la vez, nos singulariza en el acto mismo de verlo” (Ídem). Termina su texto citando a Simone Weil en su texto *La levedad y la gracia*, dónde escribe que “la enseñanza no debería tener otro fin que el ejercicio de la atención”. Me parece que en educación artística, cabe revisar los modos y las “fórmulas para leer imágenes”, en nombre de la potencialización del ejercicio mismo de la atención. Creo necesario revisar el sentido del estar atento, abierto, disponible, “estar en el mundo”, para que algo nos pase, nos toque. Fundamental pues, prestar atención al cuidado, a la escucha, a la espera.

Me interesa, al mirar estás imágenes tan “lejanas”, reconocer que aquello que puede ser clasificado en un primer vistazo como un amontonado de cuerpos destrozados, tenía un nombre, una familia, una historia. En la película brasileña *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1998), el director Marcelo Masagão habla de estas pequeñas historias, de las memorias de la vida de las personas olvidadas por las grandes narrativas. En su película-memoria del siglo XX, no hay locutor, no hay voces, ni testimonios, solo imágenes, algunas frases, música, ruidos y silencios. Entre estos fragmentos, huecos para que reflexionáramos. Una frase de la película en especial merece ser aquí transcrita: “Numa guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que adora espagete, outro que é gay, outro que tem uma namorada. Uma acumulação de pequenas memórias...” (Cristian Boltanski).

Es decir, no se trata de la guerra en sí misma, o de la violencia en sí misma. Se trata aquí de pensar nuestra relación ante la exposición de estas (otras) personas en el cine, en el arte, o en los testimonios de los supervivientes del holocausto por ejemplo. Puede que, las imágenes del “otro” cuando expuestas en el “tema” de la guerra, o de la violencia, sean como, más

“evidentes”, o más “extremadas” por así decirlo de algún modo.

Parece haber unas imágenes “más adecuadas” que otras para ser objeto de estudio en la enseñanza de arte. Eso me hace pensar también en los modos que solemos “enseñar arte” a nuestros alumnos. En general, utilizamos el mismo conjunto de imágenes, para un mismo grupo de alumnos, con explicaciones generalistas sobre las características de tal obra o tal estilo, puntuados con uno y otro trozo de biografía. Hay ciertos temas que simplemente no se presentan, o se presentan de un “cierto” modo. Y sí acaso, a la inversa, propusiéramos a cada alumno una “investigación particular” en torno a un tema inquietante para ellos, por ejemplo, y a partir de ahí ir tejiendo una trama con el trabajo de algunos artistas contemporáneos. ¿Qué aprenderíamos de todo eso?

¿Porque estas imágenes y no otras? Porque me hipnotizan, porque me siento atrapadas en ellas, porque me callan y no sé qué decir, como reaccionar. Por eso, me gustaría “estudiarlas”. ¿Qué estrategias de visualidad utiliza el artista para visibilizar ciertas cosas? ¿Cómo se habla de ello? Del mismo modo, si restringimos los conflictos actuales en el mundo, a las imágenes que se publican cada día en los periódicos, tendríamos por cierto una muestra muy superficial y limitada, sobre el mundo convulsionado en que vivimos. ¿Cuáles conflictos son invisibilizados ahora mismo? Que no salgan en los media, no significa que no existan. Las imágenes que se publican no significan una “representación” del conflicto, sino más bien una “versión”. Que un artista contemporáneo se apropie de estas imágenes en su trabajo, no lo hace un activista social. Que miremos estas imágenes en las paredes de una bienal de arte contemporánea, no nos “redimirá de nuestros pecados”, no nos hará personas “mejores” ni más “conscientes”. Más allá de la apatía o la indignación mirar estas imágenes, nos puede ubicar ante nuestras posibles implicaciones en aquellos hechos. En las palabras de Susan Sontag

Apartar la simpatía que extendemos a los otros acosados por la guerra y la política asesina a cambio de una reflexión sobre cómo nuestros privilegios están ubicados en el mismo mapa que su sufrimiento, y pueden estar vinculados – de maneras que acaso prefiramos no imaginar-, del mismo modo como la riqueza de algunos quizás implique la indigencia de otros, es una tarea para la cual las imágenes dolorosas y conmovedoras sólo ofrecen el primer estímulo (Sontag, 2003: 130).

Me parece fundamental por lo tanto pensar estas imágenes de la

lejanía, en ¿cómo nos afectan?, ¿cómo nos relacionamos con ellas?, ¿hacia dónde nos podrían llevar?

Pensar las imágenes: (des)ubicar la mirada

Las imágenes paralizan. Las imágenes anestesian. Un acontecimiento conocido a través de fotografías gana un plus de realidad (...) pero también, después de que estas imágenes hayan sido impuestas repetidamente a nuestra vista, este acontecimiento pierde realidad (Sontag, 2008: 29,30).

¿Hacia dónde te puede llevar una imagen? Quizás sea esta la pregunta que desencadenó este proceso y que me llevó a pensar en la percepción del otro en la visualidad contemporánea. Una imagen no es un todo absoluto, es fragmento, parte. Para Didi-Huberman, la imagen no es “ni unívoca, ni total, precisamente ofrece unas singularidades múltiples siempre susceptibles de diferencias o de discrepancias” (Didi-Huberman, 2004:181).

Así que las imágenes de guerra por ejemplo no son “toda la guerra”, o “toda la violencia”, allí expuesta. Para acceder a estas imágenes es necesario un ejercicio de montaje, considerando además de la imagen misma, otros textos, testimonios, fragmentos.

El ejercicio tan caro a las corrientes multiculturalistas de “ponerse en el lugar del otro”, tornase impropio según la perspectiva de análisis de Didi-Huberman, así que

Al mirarlas, no debemos ni revocarlas (...) ni “creer que estamos ahí” (...). Imaginación no es identificación, y aún menos alucinación. Aproximación no es apropiación. Estas imágenes no serán nunca unas tranquilizadoras imágenes de uno, siempre permanecerán como unas imágenes del Otro, y por esta razón, desgarradoras: pero su rareza misma pide que las abordemos (Didi-Huberman, 2004:134).

El autor se refiere al análisis que desarrolló en *Imágenes pese a todo. Memoria Visual del Holocausto* en torno a cuatro fotografías de agosto de 1944, de los prisioneros de los campos de Auschwitz. Imágenes clandestinas que llegaron hacia nuestros días “pese a todo, pese a los riesgos, pese nuestra incapacidad de mirarlas hoy en día” (Idem: 9). Personalmente me encuentro en estos momentos más inclinada a los términos “(des)ubicar” o “perturbar” la mirada, al envés de “educar la mirada”. Me parece que este último ya viene cargado, por más que intentemos definirlo de otro modo, como algo prescriptivo, unidireccional, “pedagogizante”. Me interesa en estos momentos, la experiencia de la mirada inasible, la que nos inmuta, la que no se puede

materializar en tópicos didácticos a seguir, o a metodologías cerradas de lectura y interpretación de imágenes.

Por experiencia de la mirada, me refiero como posibilidad (y no como ejemplo, o modelo) el texto de Abbas Kiarostami: *Sobre la mirada. (Una buena buena ciudadana)*. En su recogido por la Avenida Paulista (centro de São Paulo), el autor describe su experiencia al mirar moradores de la calle. En este recorrido, en su desplazamiento que es a la vez físico y reflexivo, el autor comparte con nosotros su experiencia singular. Sin guión previo, a deriva, como en *A une passante*, de Baudelaire.

Creemos que es justamente la mirada de un desconocido, un transeúnte, un caminante, un viajero, la que toca la verdad del mundo y la que puede ser tocada (es decir, cambiada) por ella (Kiarostami, 2008: 18).

Lo más curioso es que en el relato de la experiencia de su mirada, no hay lo “políticamente correcto”, es decir, su relato no pretende nada más allá de lo que revelar la experiencia misma. No enseña nada, no hay una “moral” en este relato. Solo comparte con nosotros su experiencia, y de ahí que nos lleva a desplazar nuestras propias formas de mirar. Al hacer explícito lo que le pasaba, lo que le tocaba en esta experiencia de observar una moradora de la calle, el autor nos muestra sus propios prejuicios, sus miedos, sus dudas, su desconcierto.

¿Qué pasa, qué nos pasa al mirar imágenes del otro en situaciones de lejanía? ¿Cuáles son las imágenes que nos perturban y porque? Porque soy incapaz de sostener la mirada ante la película “La Lista de Schindler” y puedo mirar las obras de los artistas Alfredo Jaar, Thomas Hirschhorn, entre otros. Didi-Huberman, nos explica que en general, no es que estas imágenes sean *mal vistas*, en realidad el problema es que están mal dichas, mal descritas, mal utilizadas en la historiografía de la Shoah (Didi-Huberman, 2004:104).

Por lo tanto, ¿qué significaría “perturbar la mirada” ante estas imágenes, *pese a todo*? Pese a todo, habría que mirarlas y pensarlas una y otra vez. Escuchando sus silencios y sus olvidos. Sandra Carli en su texto *Ver este tiempo. Las formas de lo real*, apunta que la producción audiovisual contemporánea, en especial, sobre las problemáticas sociales, estaría atada a una supuesta “legitimidad estética de lo real (en este caso: la realidad social), negando o simplificando el papel de las estrategias de construcción de lo real,

desde el lado de la producción” (Carli, 2006: 87). Quizás aquí tendríamos una primera pista, al pensar ejercicios para des(ubicar) la mirada, perturbarla: visibilizar estas estrategias de construcción de lo real. Ya por el lado de la recepción, Carli subraya que

El espectador queda colocado en una situación pasiva de contemplación de lo real, contemplación en muchos casos obscena en la que no es posible reflexionar sobre las formas de lo real, quedando eliminada toda experiencia de conocimiento que se enfrente al carácter a la vez cercano y desconocido (enigmático) de los fenómenos que nos rodean, de los hechos, de los sujetos individuales y colectivos (Carli, 2006: 87).

Para mí el sentido de “perturbar la mirada”, no pasa por moralismos o actitudes “*pedagogizantes*”. Pasa por expresar las experiencias de la mirada ante este otro de la lejanía. Y en este proceso de exposición de nuestra propia mirada, hay que sacarlo todo, lo negativo, lo políticamente incorrecto: “hay que respetar las diferencias culturales”; no para normalizarlo, sino más bien para transformarlo en otra cosa, transformando así, nuestra propia mirada.

Referencias Bibliográficas

CARLI, Sandra (2006) Ver este tiempo. Las formas de lo real. En: DUSSEL, Inés (comp.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO/OSDE.

DIDI-HUBERMAN, Georges (1998) *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.

KIAROSTAMI, Abbas (2008) Sobre la mirada. (Una buena buena ciudadana). En MAASCHELEIN, Jan y SIMONS, Marten. *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, Jorge (2008). *Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa*. (no publicado).

SONTAG, Susan (2003). Ante el dolor de los demás. Barcelona: Círculo de Lectores.

SONTAG, Suzan (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: De Bolsillo.

Curriculum resumido - Valeska Bernardo Rangel

Prof^a. do Curso de Design no IF-SC (Instituto Federal de Santa Catarina). Formada em Educação Artística (UDESC). Especialização em Arte Contemporânea (UDESC). Mestrado Educação e Cultura (UDESC). Doutoranda em Artes Visuales y Educación (Universidad de Barcelona). Atuou como professora na educação básica e educação superior em diversas instituições.

**Imagens do Congado em Montes Claros-MG:
reflexões sobre a cultura popular no ensino de artes visuais**

**Imágenes del Congado en Montes Claros-MG:
reflexiones sobre la cultura popular en lo enseñanza de las artes visuales**

FREITAS, Sicília Calado
UFRJ/ UFPB

Resumo

A partir de uma pesquisa bibliográfica e reflexão sobre aspectos concernentes ao estudo antropológico e etnográfico das imagens do Congado, em Montes Claros – MG, este trabalho busca refletir sobre possibilidades de abordar e conhecer imagens da cultura popular nas aulas de artes visuais. Acreditando que a imagem é um sistema complexo de significados, que dá sentido e forma às diversas expressões da cultura, ressaltamos a importância de constituirmos propostas educativas que contemplem a diversidade de imagens, observando suas particularidades, interrelacionadas aos distintos contextos de sua origem. As perspectivas para o estudo etnográfico podem oferecer, assim, direcionamentos e concepções fundamentais para a abordagem das imagens da cultura popular nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais.

Resumen

A través de una investigación bibliográfica y el debate sobre cuestiones relacionadas con el estudio etnográfico y antropológico de las imágenes del Congado, en Montes Claros - MG, este trabajo se realiza una reflexión acerca de posibilidades de abordar las imágenes de la cultura popular en las clases de artes visuales. Estimando que la imagen es un complejo sistema de significados de la cultura, destacó la importancia de la entrega de propuestas educativas que atiendan la diversidad de imágenes, haciendo una observación de sus características, relacionadas entre sí a los diferentes contextos de su origen. Las perspectivas para el estudio etnográfico puede ofrecer, por lo tanto, la dirección y los conceptos fundamentales para el enfoque de las imágenes de la cultura popular en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las artes visuales.

Palavras-chave: Congado em Montes Claros – imagem – ensino de artes visuais - etnografia

Palabras clave: Congado em Montes Claros – imagen – enseñanza de las artes visuales - etnografía

A diversidade de imagens presentes no mundo contemporâneo e a multiplicidade de significados, valores e características que constituem cada uma delas, fazem do universo imagético um complexo sistema cultural em que dimensões estéticas e simbólicas se interagem na constituição identitária das práticas sociais. Assim, cores, formas, texturas e elementos plásticos e visuais diferenciados se inter-relacionam a significados e valores múltiplos, dando forma, sentido e identidade às visualidades que constituem cada contexto cultural.

A produção de imagens e a conseqüente atribuição de significado ao universo imagético são, portanto, fenômenos culturais que representam as características estéticas e humanas das sociedades, sendo resultado das interações sociais, formas de organização, pensamentos e ações. Nessas interações, produzidas por e através das imagens, saberes são constituídos e (in)formam características culturais de cada indivíduo e grupo social.

Reconhecendo as imagens como um importante campo de saberes intrínsecos a qualquer grupo social, destacamos a necessidade de (re)pensarmos práticas e abordagens de conteúdos significativos, relacionados à cultura popular, nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais na educação básica. Considerando essa perspectiva, este trabalho foi estruturado com o intuito de contemplar um universo cultural em que as imagens compõem um mundo de saberes e representações, inter-relacionado às demais formas de expressões que o caracterizam, sendo ao mesmo tempo determinado por tais expressões e, também, determinante delas: o Congado de Montes Claros-MG. Tomando como base uma pesquisa bibliográfica em antropologia, etnografia e ensino de artes visuais, e pensando em perspectivas para uma etnografia dessa manifestação congadeira, buscamos refletir sobre contribuições que um estudo dessa natureza pode trazer para o campo do ensino das artes visuais.

O Congado em Montes Claros: perspectivas para uma etnografia da imagem

O Congado é considerado, pela literatura atual, como uma das mais fortes e importantes expressões da cultura popular no Brasil. A performance dos grupos congadeiros apresenta um cruzamento entre elementos

cenográficos, festivos, musicais e coreográficos de tradições africanas e representações populares luso-espanholas, que se configuram em festejos e ritos religiosos de devoção católica. Ocorrendo atualmente nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, dentre outros, o Congado assume particularidades conforme a região e a diversidade de grupos que o representa, tornando essa manifestação uma complexa e múltipla manifestação da cultura brasileira.

Em Montes Claros¹, cidade do norte de Minas Gerais, os grupos de Congado há mais de cem anos, vêm praticando, consolidando e re-significando uma prática cultural em que dimensões plástico-visuais, coreográficas e musicais dão vida e forma a um complexo sistema artístico, simbólico e cultural (MENDES, 2004; QUEIROZ, 2005). Nesta cidade, o Congado é constituído, atualmente, por três grupos distintos, também chamados de “guardas” ou “ternos”: são eles os Marujos, Caboclos e Catopês, que se subdividem em: três grupos de Catopês, dois grupos de Marujos e um grupo de Caboclos.

Entre os meses de maio e agosto, os ternos de Congado desfilam pelas ruas visitando casas e igrejas, devotando sua fé e suas crenças no poder divino, sendo o ápice do festejo a Festa de Agosto, que acontece durante cinco dias. Dos diversos elementos que compõe o ritual do Congado, as imagens, mais especificamente os elementos plástico-visuais, têm um importante papel no festejo, pois dão configuração e forma ao ritual, conferindo tanto identidade aos diferentes grupos que participam do festejo, quanto significado às suas crenças e valores. Assim, os elementos plástico-visuais possuem, no contexto congadeiro, um significado extra-mundano, que desloca objetos e elementos triviais do mundo social, transformando-a em signos articuladores de sentidos que não se definem somente como matéria e forma, mas como imagens que representam dimensões extraordinárias de um mundo imaginário e simbólico da fé e da cultura desses grupos.

Na caracterização dos grupos de Congado de Montes Claros, além da indumentária, destaca-se a presença dos símbolos religiosos representados pelas figuras dos santos de devoção – Nossa Senhora do Rosário, Divino Espírito Santo e São Benedito - e pelas cores que configuram as bandeiras dos Ternos, os andores, as bandeiras dos mastros, e todos os demais elementos

que compõem visualmente e plasticamente a performance dos grupos durante as Festas de Agosto.

A compreensão deste universo de signos é fundamental para apreendermos sentidos que essa manifestação constitui para nossa cultura e uma abordagem etnográfica pode oferecer um instrumental metodológico que possibilite uma aproximação do significado do Congado no contexto da cultura brasileira. A partir do entendimento da cultura, conforme Geertz, como uma “teia de significados”, que o homem constitui nas suas relações sociais, é preciso construir uma etnografia “interpretativa” que busque o significado dessas teias, mais do que uma estrutura analítica que busque a mera descrição do fato social isolado (GEERTZ, 1989).

As imagens constituídas no universo congadeiro configuram-se como um complexo sistema de reflexão e de ação de que os praticantes dessa manifestação dispõem, produzem e se utilizam nas suas expressões. Assim, compreendemos que esse sistema visual, constituído a partir de valores e sentidos próprios, tem como principal função social possibilitar meios transmissíveis de informações para o intelecto, dentro de regras próprias de estruturação, resultantes da combinação de experiências perceptivas e esquemas representativos do pensamento de cada indivíduo. Por tal razão, torna-se necessário compreender as manifestações artístico-culturais como um significativo campo de conhecimentos e saberes que devem ser contemplados em suas especificidades e em suas relações com o contexto sociocultural.

Dessa forma, a complexidade do mundo imagético das culturas populares exige do pesquisador habilidades distintas que possibilite sua integração e comprometimento com as perspectivas da ciência e do universo estudado. Um dos principais desafios do estudo etnográfico, que tem como base a pesquisa de campo, é a imersão do pesquisador num outro universo cultural, aproximação essencial para uma “descrição densa”, nos termos de Geertz, que permite uma interpretação coerente dos significados desse universo. Nesse mergulho, o pesquisador deve se apropriar de ferramentas metodológicas que o permitirão lidar com as características comportamentais dessa realidade, com os conceitos e significados nela e por ela estabelecidos, e com toda subjetividade que constitui a cultura investigada. Mais do que descrever as imagens e as suas estruturas visuais, a pesquisa de campo deve

revelar as estruturas sensíveis e significativas da visualidade que dá sentido à totalidade da cultura investigada.

Outro grande desafio é transpor as informações coletadas em um texto capaz de traduzir a interpretação antropológica, de forma coerente com as estruturas visuais e culturais estudadas e, sobretudo, que revele a nossa posição como intérprete dessas expressões e, principalmente, como mediador entre si (pesquisador) e o outro (pesquisado). Nesse sentido, reconhecemos que um dos limites da escrita etnográfica é a redução que a complexidade do fenômeno cultural pode sofrer nessa (re)codificação para um outro universo cultural. Vagner da Silva (2000) ressalta os dilemas do antropólogo, na tarefa árdua de transcrever suas observações:

Como transpor a riqueza, a complexidade, as difíceis negociações de significados ocorridas entre antropólogo e grupo pesquisado, enfim, toda a série de problemas e situações imponderáveis que surgem durante a realização do trabalho de campo, para a forma final, textual, da etnografia, sem perder de vista aspectos relevantes do conhecimento antropológico como o próprio modo pelo qual este é produzido? (SILVA, 2000, p. 297).

Assim, na busca da caracterização de uma cultura e sua visualidade, deve-se reconhecer os dados coletados em campo como “construções de construções” dos atores que compõem o universo investigado, incluindo o discurso do próprio investigador (GEERTZ, 1989). Nesse sentido, fazendo uso das palavras de Laburthe-Toira e Warnier, o pesquisador “[...] deve dispor de recursos metodológicos que lhe permita estabelecer uma intercompreensão entre si e o outro” (LABURTHE-TOIRA; WARNIER, 1997, p. 192). Essa perspectiva interpretativa do registro etnográfico, que pode ser considerada como um limite, representa uma estratégia significativa que possibilita a (re)constituição dos sentidos e dos aspectos fundamentais de uma manifestação cultural, incluindo suas dimensões imagéticas.

Para que essa construção seja coerente, o pesquisador deve reconhecer o seu ponto de vista e observar tudo o que é ou não falado, tornado ou não visível: a plasticidade, os gestos, as expressões do corpo, as atitudes e os comportamentos distintos diante do fenômeno visual, etc. Durante uma pesquisa, todas as ocorrências podem expressar sentidos, e em determinados momentos, podem significar mais que do os objetos e as imagens que

constituem, pois é justamente essa característica que distingue o estudo das produções humanas: a complexidade da comunicação e expressão dos indivíduos– verbal, visual, artística e/ou cultural– e que, por isso, não pode ser reduzido às estruturas concretas dos objetos.

Por fim, partindo destes pressupostos, entendemos que para interpretarmos a significação de uma imagem na cultura necessitamos conhecer a totalidade das estruturas socioculturais da qual originou aquela imagem, e articularmos métodos e fundamentos de outras ciências humanísticas na sua abordagem. Nessa direção, Geertz (2003) esclarece que para compreendermos a construção social de significados nas experiências humanas, é necessário cruzar idéias, buscando a interdisciplinaridade. Teremos, assim, uma perspectiva para a interpretação da imagem em que o fenômeno investigado cerca-se de olhares artísticos, antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, e outros que, conjuntamente, possam abranger imagem em suas variadas dimensões interpretativas.

No universo dos grupos de Congado de Montes Claros, a presença simbólica se caracteriza em aspectos distintos que vão desde as imagens representativas dos santos até as construções coreográficas e musicais com os seus usos, significados e funções diversos. A compreensão da imagem que se forma durante a atuação do ritual congadeiro nas Festas de Agosto, pode se estabelecer a partir dos significados contidos na indumentária, cores, objetos visuais e expressões plásticas que caracterizam esse fenômeno. Os elementos plástico-visuais têm, então, no contexto específico do ritual congadeiro, um valor que transcende a sua materialização física, transformando-se num importante meio de conexão da dimensão concreta do mundo com a sua dimensão sagrada.

Mediante essa complexidade, e a falibilidade dos métodos que temos de interpretação da mensagem visual, funda-se, conforme Joly “um desejo de compreender melhor, que requer uma desconstrução artificial (“quebrar o brinquedo”) para observar os diversos mecanismos (“ver como funciona”) com a esperança, talvez ilusória, de uma reconstrução interpretativa mais bem fundamentada” (JOLY, 2004, p. 47). A proposta de um etnografia interpretativa, com base num estudo interdisciplinar e densa pesquisa de campo, é um

caminho para conceber a (re)construção dos sentidos de um fenômeno visual, como as imagens do Congado montesclareense.

Nessa direção, os fundamentos e os procedimentos da pesquisa etnográfica, e o reconhecimento da necessidade da interpretação das experiências humanas em distintas culturas, oferece-nos uma importante perspectiva para (re)pensarmos propostas de ensino de artes visuais que contemplem as manifestações visuais da cultura popular e seus significados como resultantes da articulação entre contexto, intérprete e imagem. Ainda, a partir dessa perspectiva, é possível tratar as produções imagéticas como representações da diversidade cultural do nosso país, favorecendo a análise crítica e o reconhecimento dos distintos usos, funções e significações da imagem em propostas educativas ligadas às artes visuais.

Ensino de artes visuais e as visualidades da cultura popular: possibilidades para uma compreensão crítica da imagem

Dentre os distintos elementos que compõe a diversidade cultural brasileira, destacamos as imagens como uma importante manifestação a ser abordada no contexto da educação básica. Estudos da Cultura Visual, das Artes Visuais e da Educação tem discutido amplamente propostas e fundamentos para uma educação crítica da imagem, que contemple a diversidade de produções imagéticas e culturais que constituem o mundo de hoje, para que a educação seja cada vez mais abrangente, crítica e contextualizada com a realidade que os educandos vivenciam.

Existe hoje certo consenso em relação à importância, e até uma ampla utilização, dos temas ligados à cultura popular brasileira como conteúdo na composição curricular da formação básica. Tal consenso, no entanto, apresenta problemas para os quais é preciso estar atento. A transposição dos conceitos e significados das manifestações populares para um outro contexto, no caso, o escolar, deve levar em consideração a mesma problemática apontada em relação à escrita e interpretação etnográfica.

Nas escolas, ainda é notável a persistência de algumas práticas educativas que tratam as manifestações culturais como objetos destacados de qualquer ambiente vital, difundindo a existência de uma pretensa autonomia de seus significados. Lühning (2009) nos alerta para o problema dessa

transposição se tornar uma mera “apresentação folclórica” das manifestações culturais, a partir de uma visão “estática, museológica”, que cria modelos representativos, caracterizações estereotipadas e normalizadoras de estruturas da indumentária, dos objetos, da dança, da música e das demais expressões dos grupos culturais. Essa mesma visão deturpada ressalta ainda a valorização estética e da forma, tratando as expressões culturais como uma linguagem universal, que dispensaria a sua compreensão em relação ao contexto. Essa problemática se reproduz nas chamadas “semana do folclore”, “dia do índio”, propostas que, quando momentâneas e desconectadas de um projeto educacional mais amplo, reforçam ainda mais a visão estereotipada a respeito da diversidade cultural.

O estudo das imagens expressas por distintos grupos populares exige o mesmo cuidado em revelar o ponto de vista do qual partiu a interpretação, o conhecimento a respeito dos procedimentos e formas de apreensão dos sentidos das expressões visuais analisadas e, principalmente, as peculiaridades do uso e da função da imagem dentro do contexto do qual se originou.

A abordagem interdisciplinar, proposta pela antropologia interpretativa, favorece a compreensão da complexa rede de significados que uma imagem no seu universo cultural desencadeia e, dessa forma, configura-se com uma necessidade metodológica e pedagógica essencial para o estudo da cultura popular nas aulas de artes visuais.

A presença das imagens das manifestações populares nas aulas de artes visuais e nos currículos de nossas escolas deve ainda levar em consideração os modos e processos de saber e fazer que dão continuidade e reconstróem as expressões populares na sua prática cotidiana. As formas de transmissão de saberes que se estabelecem nas práticas culturais possuem procedimentos e sistemas organizacionais próprios, que também dão forma e sentido às práticas, constituindo-se como complexas e ricas experiências educativas.

Conhecer e refletir sobre processos educativos de outros meios, considerados “informais”, pode levar a um rico diálogo entre uma situação de ensino institucional e uma situação em que o aprendizado acontece

concomitantemente com a prática, com a festa, durante a preparação e a performance dos grupos.

Considerações finais

No Congado em Montes Claros, a rica visualidade que compõe a performance dos grupos durante as Festas de Agosto, oferece múltiplas possibilidades para abordagem e compreensão da diversidade da nossa cultura. Uma proposta de ensino de artes visuais que contemple os elementos plástico-visuais e nos permita compreender significados mais abrangentes da performance dos grupos de congado, deve considerá-los mais do que simples adereços e enfeites da prática ritual. Deve contemplá-los como símbolos representativos dos valores, costumes e significados que permeiam um universo onde arte, fé, rito e devoção dão forma e sentido a uma prática cultural rica, complexa e diversificada.

É fundamental trabalhar as manifestações populares, da cultura do país como um todo, como algo vivo e significativo que favorece não só o reconhecimento das diferenças socioculturais, mas, principalmente, a consciência de que essas diferenças se integram num todo que nos identifica, aproxima e nos permite reconhecermos como cidadãos construtores da nossa cultura.

Propostas de ensino de artes visuais que contemplem as distintas formas da nossa cultura oferecem uma alternativa significativa para a educação, trazendo outros conceitos de arte, de sua transmissão e interação, distintos daqueles normalmente presentes no ensino institucionalizado. Significa a oportunidade de vivenciar outras realidades visuais e culturais num sentido mais amplo, incluindo aspectos contextuais e modos de transmissão de saberes, fundamental num país onde as diferenças socioculturais são imensas e o exercício crítico das proposições educativas unilaterais precisa ser cada vez mais incentivado.

¹ Localizada a cerca de 420 km da capital mineira (Belo Horizonte), sendo considerada a 5ª maior cidade do Estado, com uma população de, aproximadamente, 360.000 habitantes, Montes Claros agrega distintas expressões populares, destacando-se no estado pela diversidade de manifestações artístico-culturais que possui.

Referências

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Original inglês.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

LABURTHE-TOIRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. *Etnologia, antropologia*. 2. ed. Tradução de Anna Hartmen Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1997. Original francês.

Angela Elizabeth Lühning. A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*. Salvador, v. 1, p. 53-61. Disponível em: <www.ictus.ufba.br>. Acesso em 15 mar. 2009.

MENDES, Jean Joubert F. *Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias em Montes Claros – MG*. 2004. 251 f. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 237 f. Tese (Doutorado em Música - área de concentração Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Observação participante e escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 285-306.

O ARTE/EDUCADOR CRÍTICO (E PÓS-CRÍTICO) E A MEDIAÇÃO ENTRE A ARTE E O LEITOR

AZEVEDO, F. A. G. de, Membro Equipe de Ensino, Secretaria de Educação de Pernambuco.

SILVA, M. C. da, Graduanda, Universidade Federal de Pernambuco.

VASCONCELOS, R. M., Graduanda, Universidade Federal de Pernambuco.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida na perspectiva de grupo focal tem como objetivo uma análise crítica sobre o processo de mediação em Arte/Educação. O material em foco foi apresentado pelos participantes do 2º Seminário Internacional de Mediação em Arte, organizado por Ana Mae Barbosa (Rio de Janeiro/2008) e aponta claramente para o importante papel crítico que possui o arte/educador nas relações mediáticas entre o universo da Arte e o público seja na escola, seja em museus. Esta pesquisa, portanto, busca difundir uma síntese dos debates no referido seminário.

Palavras-Chave: Arte/Educação Crítica e Pós-Crítica; Arte/Educador; Arte/Educação como mediação social e cultural; Mediação entre Arte e Público.

Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com a continuidade e/ou com o currículo quer seja formal ou informal (Ana Mae Barbosa).

Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (Arthur Efland).

Este texto foi elaborado em dois momentos: o primeiro como esboço preparatório para participar como coordenador de debates no “Encontro Internacional Arte/Educação como Mediação” na sessão sob o tema “Pedagogia cultural e dialogal” e o segundo como síntese interpretativa do conjunto de debates (mais amplos). Colaboram, mais de perto, para tal construção reflexiva os arte/educadores: Everson Melquíades Araújo Silva

(vice-presidente da ANARTE/PE), Rebeca Matos Vasconcelos (primeira secretária da ANARTE/PE) e Maísa Cristina da Silva (segunda-tesoureira da ANARTE/PE) e de uma maneira geral foram considerados os textos apresentados por todos os participantes, ou seja, os componentes do grupo focal.

Na busca de escrever sobre o papel do arte/educador crítico e pós crítico¹, considerando as relações mediáticas entre a obra de arte (entendida como texto carregado de sentidos e possibilidades de interpretações) e o leitor, retomei o documentário *Janela da Alma* de João Jardim e Valter Carvalho.

O filme se compõe de dezenove depoimentos de pessoas que têm alguma espécie ou grau de cegueira, os depoimentos são apresentados a partir da idéia de hipertexto, ou seja, de maneira não linear, exigindo do leitor para a criação de sua própria interpretação a mobilização da imaginação e da crítica – contrária ao processo de narcotização imposto pelo mercado globalizado que transforma tudo, inclusive a Arte, em mercadoria pasteurizada. Além dos depoimentos o filme desafia o leitor apresentando imagens desfocadas do real, lembrando a todos nós que perdemos o foco de visão do mundo, de alguma maneira estamos cegos para determinados ângulos da realidade.

Em *Janela da Alma* encontrei inúmeros depoimentos fundamentais para o debate sobre Arte/Educação como mediação. Aqui destaco apenas dois: o primeiro é de Wim Wenders, cineasta alemão, diretor do famoso filme *Asas do Desejo*; o segundo é do escritor português José Saramago, autor do não menos famoso romance *Ensaio sobre a Cegueira*, que foi recentemente adaptado para o cinema pelo diretor brasileiro Fernando Meireles.

Penso que a mediação entre a obra de arte e o leitor deve também partir de uma categoria freireana fundante para tal relação: a dialogicidade. Observa, neste sentido Jaime José Zitkoski “[...] o diálogo é força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

¹ Justifico a concepção de Arte/Educação crítica e pós crítica a partir do pensamento de Tomaz Tadeu da Silva na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo* (2002). Nesta obra o autor enfatiza que o currículo crítico é, de certa maneira, contra ideológico opondo-se ao currículo tradicional que na visão freireana assume a idéia de “educação bancária”. Já a concepção de Arte/Educação pós crítica discute as questões mult/interculturais e propõe o acesso dos estudantes aos códigos estéticos e artísticos eruditos e populares desfazendo as fronteiras entre ambos e possibilitando o diálogo entre diferentes sujeitos culturais.

Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver (2008, p. 130).”

Chama a atenção, Wim Wenders, ao relacionar as histórias que escutava quando criança com os filmes de hoje: *O que mais me agradava nos livros era o fato de que aquilo que eles nos davam não se achava apenas dentro deles, mas o que nós, crianças, podíamos realmente ler nas entrelinhas e acrescentar-lhes toda a nossa imaginação. Nossa imaginação complementa as palavras. Quando comecei a assistir aos filmes, era assim que os via.*

A crítica de Wim Wenders a inexistência das brechas nos filmes de hoje traz para a discussão da mediação entre a Arte e o leitor um aspecto impactante: as possíveis interpretações da obra de arte não podem ser dadas, óbvias, ao contrário devem instigar o leitor a pensar, a refletir, a criar uma atitude crítica e inventiva pelo processo de estranhamento. Processo que se inicia pela reflexão crítica e é uma espécie de debater-se contra a anestesia a que somos cotidianamente submetidos por meio das ideologias alienantes. Tal processo nasce, enfim, na dialética entre o medo e o desejo e possibilita o leitor compreender que as brechas, no discurso artístico, são espaços vivos para os quais ele é convidado a elaborar sentidos – instaurando-se, assim, o processo de recriação.

Há uma mudança histórica e social de atitude do leitor ao experimentar o processo de recriação da obra de arte: ele não é mais o que contempla a Arte como sagrada, inacessível e indecifrável. Ela não é mais a *esfinge* que impõe o “decifra-me”. Ao contrário, ela configura-se como um campo (vasto campo, quem sabe?) de sentidos. Exigindo não mais ser decifrada, mas ser interpretada na interação entre os fios da razão, da crítica e da imaginação.

Aprofundando, José Saramago, por sua vez, enfatiza: *vivemos hoje mais na caverna de Platão do que na época de Platão.* Ou seja, estamos mais condenados as correntes, a subserviência passiva, ao pensamento homogeneizante, a aceitar as obras de arte sem sequer buscar suas entrelinhas, a não problematizar.

Ao estabelecer uma relação entre o pensamento do cineasta (Wim Wenders) com o do escritor (José Saramago) e o do educador (Paulo Freire) questiono: Estamos, pois, acorrentados as cadeias ideológicas de um pensar

homogeneizante? Estamos cegos e surdos? Perdemos a possibilidade do diálogo e do olhar inteligente? Perdemos, enfim, a imaginação?

Penso que é possível interpretar o sentido de imaginação, preenchendo as entrelinhas das histórias, enfatizado por Wim Wenders com o sentido de imaginação proposto pelo arte/educador norte-americano Arthur Efland em seu texto “Imaginação na cognição: o propósito da arte”. Para Arthur:

[...] a arte é o lugar em que as construções da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos de outra perspectiva. É somente *na arte que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência* – em que esta se torna o objeto do enquirimento (2005, p. 342) (grifo do autor).

Se por um lado estabeleço um diálogo possível entre o cineasta (Wim Wenders) e o arte/educador (Arthur Efland) por outro lado trago para o debate Alfredo Bosi e Marilena Chaui, ambos filósofos brasileiros, ressaltando as contribuições de Marx e Freud.

Em Alfredo Bosi – Fenomenologia do Olhar – encontro a idéia de “olhar sob suspeita” colocando o marxismo e a psicanálise, portanto, as descobertas de Marx (ideologia) e Freud (inconsciente) para a formação do pensamento. Tomo-as como desafios para a reflexão sobre as relações mediáticas entre a Arte e o leitor:

Marxismo e psicanálise são escolas de suspeita. Nem é confiável a percepção ‘ideológica’ com que o olho burguês vê a sociedade (é a crítica dialética às ilusões da consciência reificada); nem tampouco o olhar do ego, repuxado entre o id e o superego, está isento de projeções, repressões e desvios de toda a sorte (crítica freudiana à ilusão idealista do sujeito onisciente) (1988, p.78).

Parto, portanto, das contribuições de Marx (final do século XIX) e Freud (início do século XX) para refletir sobre a formação do pensamento moderno e pós-moderno.

Penso que a partir deste ponto de vista amplia-se o debate sobre a formação do arte/educador crítico e pós crítico e seu principal desafio: a mediação entre a Arte e o leitor, pois enfatiza Ana Mae Barbosa: “A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua

decodificação e interpretação na sala de aula junto à já conquistada expressividade (2008, p. 13)”.

As descobertas tanto de Marx quanto de Freud colocam sob suspeita a idéia recorrente de que pensamos e agimos livremente. Isto, porque desconhecemos o poder social e psíquico invisível da ideologia e do inconsciente agindo sobre todos nós seres humanos.

Assim, Marilena Chaui, refletindo sobre este tema afirma sobre a ideologia:

[...] temos a ilusão de estarmos pensando com nossa própria cabeça e agindo por nossa própria vontade de maneira racional e livre, de acordo com nosso entendimento e nossa liberdade, porque desconhecemos as condições econômicas e sociais nas quais a classe social que domina a sociedade exerce seu poder sobre a mente de todos, fazendo com que suas idéias pareçam ser verdades universais, válidas para os membros da sociedade e para todas as classes sociais (2005, p. 53)

E sobre o inconsciente, por sua vez, a filósofa afirma que:

[...] os seres humanos têm a ilusão de que tudo quanto pensam, fazem, sentem e desejam, tudo quanto dizem ou calam estaria sob o pleno controle de nossa consciência porque desconhecemos a existência de uma força invisível, de um poder – que é psíquico e social – que atua sobre nossa consciência sem que ela o saiba (2005, p.53).

Retomo a interpretação de Alfredo Bosi sobre o marxismo e a psicanálise para trazê-la para o campo da Arte, como arremate de minha própria reflexão a cerca do campo da Arte/Educação.

Marxismo e psicanálise nos mostram, por vias diversas, um homem enredado nas malhas de sua classe, de sua cultura, de sua constelação familiar, da sua infância, sua educação, do seu próprio corpo. O olhar, para ambos, não se parece nada com aquele foco de luz permanente e intangível que o pensamento clássico idealizou para a segurança de sua própria visão da natureza e da sociedade (1988, p. 79).

Pensar, pois, a formação do arte/educador crítico e pós-crítico requer enfrentar tais questões; na tentativa de continuar problematizando a mediação entre a Arte e o público (de modo geral) trago um projeto elaborado por dois artistas que parecem compartilhar com este ângulo de visão: Jorge Macchi e Edgardo Rudnizky.

Eles expuseram na 6ª Bienal do MERCOSUL (sala central do Edifício Santander em 2007) um vídeo intitulado *Fim de Film*. O mesmo se compõe dos créditos de um filme, que passa para o público durante cinco minutos ao som de uma música incidental. Até aqui nada que provoque a nossa atenção mais demorada, pois até o público, senso comum, de cinema sabe que ao final do filme passam na tela os créditos ao som de uma música, embora o público, em sua grande maioria, não se dê conta de que aquele final é parte importante do complexo da obra e por desconhecimento levanta-se e vai embora, alheio aos sentidos dos créditos.

O desafiador de *Fim de Film* deve-se ao fato de que o texto dos créditos, por mais que o público se esforce, nada pode ser lido, pois a imagem está completamente desfocada, provocando uma sensação incômoda e paradoxal na medida em que estamos diante de um texto que não é legível.

Ao articular tais fragmentos busco chamar a atenção para o problema do foco (ou desfoco) nas relações entre a Arte e o leitor. Penso que é nessa lacuna que deve agir o arte/educador crítico, tentando construir possibilidades de mira, tentando construir junto com o outro – os estudantes, os leitores em geral – as possibilidades de leituras interpretativas.

Neste sentido, destaco o que enfatiza Ana Mae para a superação do processo adivinhatório nas relações entre a Arte e o leitor afirmando que: “Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos, a outros leitores (2002 p.18/19).”

Penso que a questão do estabelecer o foco pulsa tanto no campo da Ciência quanto no campo da Filosofia e da Arte; para nós arte/educadores é urgente diante dos desafios da pós-modernidade.

Assim, o principal papel do arte/educador como mediador frente às brechas do texto artístico (no caso, o texto em Artes Visuais) é problematizar ao articular o sistema triangular – leitura, contextualização e fazer artístico – criando situações em que o leitor seja desafiado a quebrar as correntes da obviedade, pensar de maneira divergente, se compreender como um recriador de sentidos na relação com a obra de arte.

Desse modo o arte/educador não é um crítico de arte no sentido estrito da palavra, mas reflete sobre Arte criticamente. Isso quer dizer que ele não é

um crítico na acepção formal, nem possui no sistema das artes visuais tal *status*, no entanto a concepção de Arte/Educação pós-moderna exige dele uma postura crítica e inventiva na relação com a obra de arte.

Ana Mae Barbosa e Arthur Efland ao elaborarem os contrastes entre as concepções de ensino de arte modernista e pós-modernista colocam enfaticamente quanto à natureza da arte que ela é produção cultural que exige ser estudada a partir do contexto histórico, social e cultural. Segundo Arthur as idéias pós-modernas em ensino de arte:

[...] favorecem uma pluralidade de estilos, bem como uma pluralidade de leituras interpretativas [...]. Rejeitam a universalidade da estética formalista, afirmando que obras de arte não podem ser compreendidas somente por meio de seus elementos formais, mas que requerem também um bom conhecimento de seu contexto cultural (2005, p. 179).

Complementando esta linha de pensamento Ana Mae Barbosa ressalta:

Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com a continuidade e/ou com o 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 [...]

Hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção (2005, p. 98).

A concepção de Arte/Educação pós-moderna compreende, portanto, as obras de arte como construções históricas e sociais, re-configurando o papel do arte/educador não mais como um mago das técnicas, um mero fazedor de arte, como nos anos de 1970, mas propõe outros desafios. Entre estes, compete ao arte/educador se compreender como um propositor de situações, um problematizador “da” e “na” mediação entre a Arte e o público, no caso de museus, e com os estudantes no caso da escola.

Convém uma reflexão sobre a História da Arte/Educação para uma compreensão dos contrastes entre modernismo e pós-modernismo: nos anos em que predominava na escola a concepção de educação artística, o educador artístico era tido como um fazedor de trabalhos elaborados a partir de técnicas. Essas, por sua vez, se sustentavam em uma vaga idéia de criatividade. Seu

principal papel, além de fomentar a expressão pessoal dos estudantes, era o de organizar e decorar festas escolares que obedeciam ao calendário folclórico, cívico e religioso, não necessitando, por isso, buscar ser um conhecedor de Arte.

Hoje, passadas algumas décadas, ainda existe na escola certa ênfase no fazer, na expressão pessoal, ou seja, no talento interpretado como dom, na criatividade dos estudantes, e na técnica pela técnica. Todas essas posturas imbricadas com a concepção que se busca consolidar de Arte como conhecimento, cognição e como cultura. Arte/Educação compreendida como epistemologia, teoria do conhecimento dos modos como se ensina e se aprende a Arte.

Entretanto há uma espécie de consenso velado – oculto – entre os profissionais que compõem o sistema da Arte (historiadores da arte, críticos e curadores) que o arte/educador, hoje, pode ser eficiente na cena da mediação entre a Arte e público, mas sempre orientado, guiado, e acima de tudo subserviente àqueles que detêm o poder de pensar, refletir e interpretar o universo artístico.

Daí as expressões “monitor”, “tira dúvidas”, “guias” que transformam o arte/educador em reproduzidor do discurso imposto por quem é autoridade no assunto. Quase nunca é dado ao mesmo a possibilidade de romper com o discurso dominante e elaborar sua própria interpretação sobre as exposições: fato que, por sua vez, propiciaria uma relação mais rica e reinventiva na mediação entre a Arte e o leitor.

Recentemente no *Encontro Arte e Ciência* (primeiro semestre de 2008) fui testemunha de uma discussão acalorada entre Ana Mae Barbosa e o diretor pedagógico do Espaço Ciências (Museu de Ciências em Olinda /PE) sobre as diferenças semânticas e ideológicas entre as expressões: monitor e mediador. Tentando interpretar o que defende Ana Mae coloco: o monitor é preparado para repetir o que o grupo que pensa a exposição estabelece como discurso, como verdade, enquanto que a postura de mediador exige estudo crítico, problematização constante sobre o que está sendo exposto.

Preparar o mediador, neste sentido, exige uma atitude de respeito ao Outro, ou seja, pensa o Outro como alguém inteligente o suficiente para criar

suas próprias leituras interpretativas – leituras que nascem de estudos e pesquisas.

Assim, o mediador ao contrário do monitor deve ser preparado para pensar as hipóteses de interpretação, criando e recriando significados e sentidos para o discurso da exposição e suas entrelinhas. A lógica que pauta a formação do monitor é em sentido freireano bancária e a lógica que fundamenta a formação do mediador é problematizadora, ou seja, deve partir do princípio da dialogicidade – princípio que parte da idéia de democratização do universo da arte por meio de um processo qualificado de Arte/Educação.

Neste sentido, o mediador possibilita ao leitor uma espécie de exercício crítico sobre o que olha – exercício muito próximo da postura do que é filosofar: desfazendo certezas e instaurando outros modos de pensar o universo da Arte. Questionando o que se apresenta, buscando as entrelinhas do texto compositivo da exposição o mediador se liberta do discurso que lhe foi dado e cria seus próprios sentidos com mais autonomia – possibilitando, assim, ao leitor, por sua vez, criar e recriar significados e sentidos para a Arte.

Ressalto um fragmento significativo do pensamento de Ana Mae que arremata o debate, sobre a formação do mediador na pós-modernidade, quando ela propõe:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica [...]. A educação cultural que se pretende com a proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma 'educação bancária' (1998, p. 40).

O arte/educador constrói, assim, uma postura crítica que o prepara para lidar com o universo da Arte questionando, buscando, descobrindo diferentes conexões e acima de tudo compreendendo-se como sujeito crítico, ou seja, a postura de arte/educador crítico e pós crítico não acontece ao acaso, ela é (enfim) construída pelo estudo, esforço de articulação entre teoria e prática, pesquisa e muita, muita imaginação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: editora C/Arte, 1988.

_____ (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**.
São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____ (org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar**. In: O olhar. (org.) NOVAIS, Aduino.
São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1988.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

EFLAND, Arthur. **Imaginação na cognição: o propósito da arte**. In:
Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo:
Editora Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**O PAPEL DA SENSIBILIDADE E DAS LINGUAGENS POÉTICAS NOS
PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UMA CIRANDA MULTICOR**

**EL PAPEL DE LA SENSIBILIDAD DE LOS LENGUAJES POÉTICOS EN LOS
PROCESSOS FORMATIVOS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA RUEDA
MULTICOLOR**

SILVA, R. G.

Mestre em Educação na Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora de Artes Visuais da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

CATALÃO, V. L.

Professora Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII e orientadora da pesquisa na Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa que visa a produção de conhecimento do(a) educador(a) ambiental a partir de metodologias baseadas nas linguagens poéticas e outras dimensões simbólicas capazes de articular diferentes níveis de percepção da realidade. A proposta baseia-se na abordagem eco-formativa que conduz o(a) educador(a) à construção de novas possibilidades nas questões sociais e ambientais, organizando os diversos métodos dos campos de conhecimento por meio da Pesquisa-ação existencial. Esta pesquisa foi realizada junto a um grupo de nove educadores(as) em uma série de encontros com artistas, promovendo interações entre a ecologia, a arte/educação e a cultura. para explorar novos caminhos para a auto-co- formação em Educação Ambiental.

Palavras-chave: Sensibilidade, Arte-Educação, Pesquisa-ação Existencial.

A Formação da roda

As idéias aqui apresentadas são resultantes de um trabalho de pesquisa-ação-formação desenvolvido com educadores ambientais e artistas no âmbito de uma investigação acadêmica na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no período de 2007 a 2008. Entretanto, a origem da proposta emergiu a partir da realização de oficinas de arte com educandos e professores

da rede pública de ensino do Distrito Federal, com outras instituições governamentais e ONGs.

As bases teóricas e metodológicas emergiram das experimentações e vivências com os grupos, onde foram consideradas todas as interações possíveis, que pudessem trazer novas possibilidades para a sua atuação nas questões socioambientais ao contemplar a *ecopedagogia* (GUTIÉRREZ,2002).

Assim, a pesquisa ajudou-nos a pensar a contribuição da complexidade para uma Educação Ambiental, que evocasse a interioridade humana, naquilo que a constitui: a intersubjetividade e a criação artística como um dos meios linguagem para expressão dessa interioridade. A estratégia central dessa proposta foi a criação de pontes capazes de interligar a subjetividade e a objetividade a partir da relação entre os sujeitos com o seu ambiente natural e construído, no sentido de favorecer uma expansão da percepção humana em relação ao universo sensível e suas maneiras de estar e pertencer ao mundo, suscitando interações mais harmônicas entre ecologia, educação e cultura. A consciência do sujeito não se fecha sobre si mesma mas, ao abrir-se a si mesma, abre-se para o mundo. As experiências do Sujeito com o Outro urde a trama da intersubjetividade que dá sentido ao mundo vivido.

Sobre questões e objetivos

O trabalho realizado favoreceu a experimentação e a reflexão sobre algumas expressões criativas, como contribuição fundamental para a prática do educador ambiental, por meio dessa pesquisa sobre questões essenciais, quais sejam:

- Qual a contribuição da linguagem poética na formação do sujeito ecológico no educador ambiental?
- Como podem a sensibilidade, a expressão criativa e os processos de simbolização dar sustentabilidade e enraizamento nos processos de educação ambiental?

A partir destas questões nos empenhamos em produzir conhecimento sobre a formação do educador ambiental, a partir de abordagens baseadas na sensibilidade, nas poéticas artísticas e nos processos simbólicos capazes de articular diferentes níveis de percepção sobre a realidade.

Investigamos coletivamente o papel das linguagens poéticas: artes visuais, poesia, literatura, cultura popular; e dos processos simbólicos na formação integral do sujeito ecológico (CARVALHO, 2004) no educador ambiental. Essa postura investigativa resultou na contribuição de inovações metodológicas no processo da educação ambiental a partir da construção de interações entre a arte educação, cultura e meio ambiente.

As poéticas significaram as linguagens artísticas trazidas para a experiência pelos participantes, sejam em suas formas mais individualizadas ou as ditas de cultura popular, construídas a partir dos referenciais regionais de cada um, compõem as poéticas que vivenciamos na experiência.

Estratégias Metodológicas - Elementos da Pesquisa-ação existencial

A referência metodológica adotada foi a Pesquisa-ação existencial que, segundo René Barbier (2002), implica uma reflexão permanente sobre a ação, pertence por excelência à categoria da formação, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. Ela oferece um quadro teórico, epistemológico e metodológico articulado e consistente, mostrando que é possível aprender e conhecer enquanto transformamos e transformar enquanto conhecemos, movimento dialógico que reúne forma e conteúdo, tendo como foco o processo.

Assim, a pesquisa-ação abre caminhos para abordagens metodológicas plurais, que favorecem o desenho de estratégias concretas de atuação em educação, que o próprio educador constrói. Propõe alianças que fortalecem o pensar junto e a leitura de mundo como prática da realidade, que implica em reconhecer nosso lugar no contexto coletivo. Quebra com a imparcialidade no percurso da pesquisa, pois, o observador no ato de observar já está intervindo.

No campo dos conhecimentos humanos, a Pesquisa-ação existencial como abordagem metodológica significa a revitalização do papel da sensibilidade na construção do conhecimento. Esta abordagem metodológica fertiliza-se na transversalidade, que sinaliza a autoria, a inventividade e a autonomia nos processos educativos, pois, privilegia a corporeidade, a arte, a discussão e reflexão dos temas propostos na perspectiva de uma educação integral.

Constituir o grupo de pesquisa significou um momento de rara beleza, que só pode ser expresso mediante uma postura que se abriga no querer sincero do sujeito, que está aberto a uma atitude de partilha solidária. Reconhecer-se pesquisador coletivo implica em autorizar-se. Uma participação efetiva que se torna possível na medida em que os participantes chamam para si o sentido praxiológico da pesquisa. Assim, trabalhei com um grupo de nove educadores.

Para Barbier o pesquisador coletivo é um modo de organização do trabalho que busca assegurar a maior participação do grupo envolvido na construção coletiva do processo de pesquisa e na sua continuidade. Na Ciranda Multicor a contribuição singular de cada pesquisador coletivo fez com que o objeto fosse co-abordado. O nosso interesse pelas questões ambientais e pelos processos criativos conjugaram uma idéia força que nos reuniu.

Neste processo coletivo de pesquisa trabalhamos em espaços educativos diversificados por meio da estimulação do sensível, evocando a força integradora da sensibilidade na perspectiva das conjunções, que há muito foram separadas.

Propomos um ambiente de aprendizagem orgânica, como processo orientador do movimento das relações entre fazer arte e fazer educação. Neste movimento, procurávamos fazer emergir as expressões integradas capazes de revelar as relações de complementaridade propostas, permitindo vislumbrar e ultrapassar os limites explicativos do paradigma cartesiano que ainda imperam na produção de conhecimento. Para esta travessia contamos com a emergência dos sentidos, enquanto sensibilidade, sentido e direção.

Situamos a escuta sensível neste processo como o cultivo do espírito contemplativo para a audição compartilhada do que está para nascer. Em essência significa uma nova escuta poética, abrindo-se a um pensamento que seja criativo fertilizado por uma sensibilidade singular e multiforme. Esta metodologia busca reconhecer e valorizar o papel do reconhecimento do sujeito por se tratar de uma pesquisa-formação, articulando autoformação, heteroformação e ecoformação (GALVANI, 2000).

Adotei a observação participante existencial, que como estratégia ajuda a localizar e a esclarecer a pessoa em relação à sua atuação. Este modo de participação na produção de conhecimento indica inovações de forma e de elaboração de roteiros narrativos do eu. Trata-se da elaboração de roteiros

assumidamente autopoéticos, considerando os lugares em que o objeto do nosso estudo é co-formado e dentro dos quais circula.

Foi realizado um curso de 40hs, composto de 13 oficinas, a partir dos eixos: arte e educação, meio ambiente e a noção de cultura além da arte. O objetivo do curso foi trabalhar as dimensões cognitivas, estética e afetiva, como contribuição para a ampliação das percepções sobre as questões ambientais. O curso foi aberto a educadores ambientais e arte-educadores interessados em articular arte educação e educação ambiental.

A escolha por um processo integrado de escrita-desenho e simbolização, que começa com o Diário de Itinerância. É uma técnica fundamental, para o registro da pesquisa-ação existencial proposta por Barbier. Ele se desenvolve em três fases: o diário rascunho, o diário elaborado e o diário comentado.

Analisando e refletindo sobre o conjunto dos registros, produzi um mapa das nossas experiências conjuntas. A ciranda se vê é o roteiro das interpretações da co-formação. Onde trato das técnicas propostas pela pesquisa-ação e faço algumas variações criativas.

Nossa estratégia foi a da vivência e interlocução com educadores, artistas e ambientalistas que atuam no Cerrado e em Brasília, quais sejam: a expressão poética que constituem as obras literárias de Tetê Catalão, a expressão plástica nas obras de Athos Bulcão, Rômulo Andrade, Dulce Schunck, Bené Fonteles, na fotografia Gabriel Romeo e José Rosa.

Nossa fonte inspiradora veio da história desses artistas e suas obras. Como cada um construiu seu engajamento nas questões ambientais e culturais. A partir dessa abordagem experimentamos algumas linguagens artísticas e suas poéticas. E a partir deles foram construídas as nossas estratégias investigativas. Os artistas foram convidados a estabelecer uma interlocução com a nossa proposta, apresentando cada um o seu olhar e sua trajetória que constituem referências vivas do patrimônio cultural de Brasília.

Os Matizes em diálogo

Os matizes em diálogo compõem um percurso de leituras que aponta caminhos necessários a retomada dos recursos da sensibilidade, como proposta para a construção do conhecimento significativo. Compreendo esse movimento como uma busca para a compreensão da sensibilidade como elo,

ponte e laço nos processos intersubjetivos, pelo poder de compreensão e convergência que a anima e a compõe, sendo portanto complementar ao pensamento racional (SILVA, 2008).

A Educação Ambiental pressupõe uma ação concreta de transformação do mundo, de envolvimento, que as coisas se transformem com a participação dos diversos atores em seus múltiplos ambientes formadores. Uma Educação Ambiental com uma multiplicidade de abordagens. Nesse percurso, foi de vital importância refletir e produzir conhecimento sobre a formação a partir das grandes contribuições sobre arte, percepção, educação estética, criatividade e sensibilidade, voltadas para a educação das autoras Ana Mae Barbosa (1992) e Faiga Ostrower (1977).

Trazer a subjetividade para os processos de produção do conhecimento é uma possibilidade de restituir ao ser humano o seu lugar no ambiente. O ser-sujeito que observa-objeto constitui e é constituído por esta relação.

O desenvolvimento da subjetividade, no entanto não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apóie a produção desse conhecimento, orientado para uma realidade de caráter sistêmico, dialética e dialógica. (REY, 2003: 73)

Entendo que o caráter ontológico onde a subjetividade deve estar inscrita, é semelhante ao que Guattari (1992) destaca no nível individual como singularização. A subjetividade como processo constituído, encontra na singularização um indivíduo que se converte em sujeito de criação e ruptura. Rompe, portanto, com a epistemologia e com a metodologia orientadas para a padronização.

Existe uma escolha ética em favor da riqueza do possível, uma ética e uma política do virtual que descorporifica, desterritorializa a contingência, a causalidade linear, o peso dos estados e das significações que nos assediam. Uma escolha da processualidade, da irreversibilidade e da re-singularização. (GUATTARI, 1992: 42)

Essa compreensão de subjetividade difere muito da modelização dos sujeitos nos tempos modernos baseada nas relações de individualismo e competitividade, conduzindo-nos a uma devoração da natureza, por meio do consumismo e de outras mazelas.

Portanto, compreendemos que a sensibilidade não pode mais ser considerada mero sentimentalismo, vazio e inoperante porque ela participa da complexa condição humana. Do mesmo modo, a dimensão racional é compreendida e aceita como um complexo cognitivo do refinado aparelho cerebral. *A rede nervosa mergulha as suas raízes cada vez mais ramificadas, apertadas, profundas, no interior do organismo, suscitando exprimindo aquilo que a constitui a própria intimidade de um ser: a sua sensibilidade* (MORIN, 1999: 203). É a partir daí, que a sensibilidade transforma os acontecimentos exteriores que afetam o ser em acontecimentos interiores, promovendo um diálogo entre essas duas realidades.

Ao trabalhar a sensibilidade estamos acrescentando uma qualidade que não estava presente nas formas positivistas de produção do conhecimento. O retorno ao caminho dos símbolos e dos sentidos da poética da vida. Este caminho é sinalizado pelas artes. É a linguagem poética que vai fazer este percurso e superar uma visão maniqueísta, que separa o ser humano da relação natureza/cultura (SCHUNCK, 2006).

O imaginário é uma dimensão fundamental nessa proposta de discutir as formas dialógicas do conhecimento. O imaginário radical, conforme Castoriadis (1999) está na base de toda criação autêntica, que produz rupturas e inaugura significações. Este imaginário radical que reflete a essência da imaginação primeira, que não é somente reflexo do mundo real, mas ajuda a percebê-lo para re-criá-lo na intimidade do ser, em muito se parece com a imaginação de Gaston Bachelard (1938). Pois, o dinamismo e a abertura são característicos tanto na imaginação quanto na razão. A razão recomeça incessantemente e a imaginação inaugura, instaura.

A imaginação trabalha como condição da possibilidade do conhecimento. A arte é uma expressão humana articuladora. Ela tem seu fundamento na multidimensionalidade humana. Nasce com o nascimento do ser humano no planeta, é uma simbiose fecunda de histórias que atravessam os dias e as noites seculares em constante ato criativo.

A poética ao fundar uma ligação simbólica do eu com o eu mesmo, do eu com o outro, com a sociedade e com o cosmo (BARBIER, 2002), trama a dinâmica recursiva nos processos educativos. Assim, observar as micro-relações, trabalhando com princípios de integração e recursividade, admitindo

o caos e a ordem. A constante re-interrogação dos currículos e a busca da dissolução da sua lógica de partição disciplinar são emergências da nossa era. São imperativos para as reformas que queremos ver no pensamento e na educação.

O Giro Recursivo

Uma pesquisa-ação-formação estimula a capacidade de cada participante, permite-nos reconhecer diferenças e compreender nossa unidade. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de narrativas pessoais, onde conseguimos encontrar nossas vozes separadas e partilhadas e, deste modo, encontrar maneiras de agirmos juntos, de forma mais consciente. É essa a nossa capacidade de conservar e alargar o *nós* dentro do *eu*.

A interlocução com os artistas foi o grande diferencial. Foi um banho de idéias novas; inspirou nosso do imaginário e revigorou a expressão criativa. A re-invenção dos nossos modos de ser e estar nos ambientes; a imaginação mãe e filha da percepção, uma fecundando a outra simboliza o parto da ação.

Na tessitura do ambiente formador - co-tecida por uma experiência de pesquisa-ação existencial entrelaçada com a multirreferencialidade-, encontramos uma abordagem metodológica que faz alianças conceituais e está aberta à pluralidade do conhecimento.

A partir do que foi tecido junto, emergiu um ambiente de aprendizagem orgânica, como processo orientador do movimento das relações entre fazer arte e fazer educação. Esta pesquisa se concluiu, mas está em curso todo o aprendizado coletivo. Continuamos em contato e as pessoas dão depoimentos de suas experiências, a partir do *já-vivido*. As experiências da co-formação adentraram os espaços profissionais da maioria dos participantes e estão sendo compartilhadas em outros fóruns educativos, chegando até as crianças, pela ação educativa dos colegas professores que participaram, desaguando em experiências criativas com profissionais do saneamento no Distrito Federal. Em uma dinâmica de entrelaçamentos e articulações, como uma costura necessária à Educação Ambiental. Esta pesquisa deixa-nos uma experiência sobre a contribuição da poética para uma formação multirreferencial e enraizada que possa alimentar o imaginário, sem dirigir a sua expressão, envolvendo a pessoa inteira no processo de auto-hetero-formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução: Maria Isabel Braga. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1938.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto – V**. Tradução: Lílian do Vale. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. in: Educação e Transdisciplinaridade II/ coordenação executiva do CETRANS.- São Paulo: TRIOM, 2002.

GUTIÉRREZ, Cruz Prado e Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Ltda, 1992.

MORIN, E. **O Método Vol. II - A Vida da Vida**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1980).

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SCHUNCK, Dulcinéia Schuck. **Arte e Natureza: uma experiência de sensibilização por meio da arte**. Tese de Doutorado, Brasília: UnB-CDS, 2006.

SILVA, Rosana G. **O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicor**. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação 2008.

**O que você vai ser quando crescer?
Muitos casos e uma só história...**

Relatos de experiências com arte educação em escolas públicas de Belo Horizonte

**Quien vas a ser quando crezcas?
Muchos casos y una unica historia...**

Relatos de experiencias con arte y educación en escuelas públicas de Belo Horizonte

Portes, Julia C.R.O. Instituto Undió.
Educação / Arte / Potencial / Multiplicação
Instituto Undió (Organização Não Governamental) – Brasil

Resumo

O texto consiste no relato de quatro experiências ligadas ao ensino de Artes Plásticas e Teatro vivenciadas e desenvolvidas pela autora e jovens universitários, em escolas públicas de Belo Horizonte. Defende a importância do ensino de arte se pautar no desenvolvimento do potencial do educando e de se priorizar o desejo e a sensibilidade dos adolescentes no oferecimento de oportunidades artísticas na escola. Demonstra a necessidade de atividades artísticas serem ampliadas e desenvolvidas além do contexto escolar por meio da interlocução com ong's, universidades, teatros ou movimentos culturais da cidade. Culmina com o enfoque à capacitação dos educandos mais experientes a fim de que sejam capazes de oferecer oportunidades de multiplicação cultural em outras comunidades escolares.

Poéticas do feminino/feminismo em Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas.

COUTINHO, Andréa S.

Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF - BR e Universidade do Minho - PT

Resumo:

As obras de arte de Beth Moysés, Paula Rego e Rosana Paulino apresentam linhas de investigação e produção artística marcadas pelas manobras contemporâneas, personalidades, biografias e por um sistema visual articulado com as questões da mulher na atualidade. Ao serem retiradas de seus espaços de exibição e recepção oficiais, campos fora dos muros da escola, em seguida, deslocadas para a aula de arte, como tópico de conhecimento a ser tratado, discutido e apreendido por alunos e alunas, o que há por trás dessa ação que envolve uma arte que subverte e transgride os padrões convencionais? Apontar a relevância do uso de uma produção artística aliada aos feminismos, quando se constata o uso majoritário da produção masculina nas aulas, é a tônica desse texto, que é parte de tese de doutorado, em andamento.

Palavras-chave: artistas, mulheres, feminismos, ensino.

A produção contemporânea em Artes Visuais tem crescido e surgem nesse cenário alguns nomes de destaque. Aqui, o interesse está particularmente voltado para três artistas mulheres, a citar, a portuguesa Paula Rego e as brasileiras Rosana Paulino e Beth Moysés.

As artistas são presenças fortes na cena artística mundial, com atuações profissionais significativas dentro e fora de seus países de origem, consistência de trabalho, linguagens estéticas estabelecidas e fundamentadas dentro da Arte Contemporânea, e as três, defendem um discurso conceitual em suas obras interrelacionado com as questões dos feminismos.

Nota-se que as artistas comungam de certas intenções de investigação no campo da arte, das quais, uma delas é o interesse contínuo em dar visibilidade ao universo feminino através da arte, partindo do ponto de vista da mulher. Nas tessituras de suas obras, em tom ácido, encontram-se interstícios fomentadores de debates e interlocuções com outros saberes que apontam e deflagram arbitrariedades que existiram e ainda persistem contra as mulheres, como preconceito, discriminação, clichês e padronizações do feminino, violência e assimetrias entre gênero.



PAULINO, R. **Bastidores**. 1997. Imagem transferida em tecido, bastidores de madeira, linhas pretas. Diâmetro: 30 cm

Investigando as obras de arte e textos discursivos, artigos críticos e relatos das próprias artistas, a partir do mote de cada uma e postas algumas interseções, é visível que suas abordagens sobre as dimensões do feminino se encontram em constante construção. É de um feminino plural que elas tratam, revisado e despregado da representação tradicional, que ora se presta a ironizar, inovar, revisar ou denunciar as mazelas sociais que afetam as mulheres.



MOYSÉS, B. **Reconstruindo sonhos**. 2005.
Performance de noivas, Montevideo.

Não há interesse em barganhas de poder, guetizações ou qualquer outra forma de sistematização redutora da feminilidade nessas obras de arte, o que se quer, e isso é claro na produção artística de Paulino, Rego e Moysés, é

anunciar outras maneiras de ser, pensar e representar a mulher, sendo mulher na arte. E isso afeta mulheres e homens.



REGO, P. **As avestruzes dançarinas**. 1995.
Pastel oleoso montado sobre alumínio, 150X150 cm

A discussão em torno das obras de artistas vivas e em pleno exercício, no entanto, exige cautela no que diz respeito às interpretações e análises, devido à atualidade dos temas abordados dentro do campo da arte¹. Exigindo uma diversidade metodológica não só na obtenção de informações sobre as obras produzidas, mas também no processo analítico e crítico das mesmas, o que pode garantir uma compreensão mais acertada.

Numa arte múltipla e dispare, um enquadramento fechado e rígido, puramente formalista, por exemplo, levaria certamente à redução e falhas na interpretação.

Para Crispoldi (2004), no entanto, o tempo decorrido entre a aparição da obra e sua análise crítica não melhora efetivamente a possibilidade de compreensão específica da obra, mas admite que o distanciamento possa acrescentar novos pontos de vista e problematizar mais intensamente seu surgimento e instauração no campo cultural.

No caso das três artistas, umas das dificuldades concretas ao se estudar suas produções contemporâneas, o que serve à arte contemporânea de maneira geral, esteve na limitação de uma experiência efetiva com as obras. Com a pouca oferta e viabilidade de visitar museus e exposições que contenham exibições das obras originais, o recurso mais utilizado para as

pesquisas foram as reproduções contidas nas publicações em catálogos, livros, artigos de jornal, revista e internet.

Por outro lado, há vantagens na possibilidade de contato direto e pessoal com as artistas através de palestras e/ou entrevistas concedidas. A recolha de depoimentos sobre a produção artística a partir das falas e relatos diretos das artistas garantem a autenticidade das obras, facilitam que suas intenções sejam esclarecidas e permitem a construção de dados numa ótica horizontal, ou seja, captando o processo de criação diretamente de quem cria, dentro de seu “contexto de pertença”.

Na arte contemporânea, se não conhecemos a proposta e o modo de trabalhar do artista, dificilmente conseguiremos apreender a obra. Temos de ter explicações sobre a proposta e modo de fazer do artista. A compreensão da obra passa pelo entendimento verbal, não podemos entender sem a palavra, embora seja preciso aprender a conviver com esse paradoxo: a palavra jamais poderá traduzir a obra. A linguagem verbal não a substitui, mas é como o outro lado da mesma moeda. (REY, 2002)

Segundo Sandra Rey (2002), é importante ter claro que o/a artista não é simplesmente um/a produtor/a de objetos, instalando suas candidaturas no campo dos valores artísticos, mas se pressupõe que esses objetos são oriundos dos questionamentos, dos pontos de vista do/a artista sobre os aspectos da própria arte e da cultura.

Assim, ao lançar um olhar analítico, histórico, artístico, social, estético e crítico, especificamente sobre as obras de Paulino, Rego e Moysés, sobre o cabedal que forma suas linhas de investigação, produção e instauração no campo da arte, é notável o desenrolar de percursos de criação marcados pela manobras contemporâneas, pela pessoalidade, biografia (história de vida da artista) e uma cadência regida pela coerência dos enunciados discutidos por elas, desde o momento que seus trabalhos começam a despontar no circuito artístico².

Mesmo que seja comum às intervenções contemporâneas o deslizamento de uma situação a outra, de um conceito ao outro, o acervo de obras das artistas, salvaguardando suas especificidades, oferece um corpo de trabalhos que dialoga numa direção com fios condutores bem estabelecidos

por suas autoras. Os significados encontrados são atravessados por situações cotidianas que envolvem as mulheres, numa interação entre técnica e pensamento ideológico, entre o fazer e o pensar, entre o formal e o conceitual, entre os enunciados da arte e da vida.

Ao promover um roteiro de mergulho (Basbaum, 2007) para além das cores, formas, texturas, elementos gráficos e composicionais das obras das artistas, há de se fazer uma tentativa de costura entre o verbal e o visual, e isso acaba por exigir ulteriores interligações e inúmeras associações de toda índole.

Dentro desse campo expandido e movediço, caracterizado por interfaces plurais de onde decorrem múltiplas *sinestésias* entre Arte Contemporânea e esferas de saberes diversos, que se quer pensar as obras das artistas Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego em diálogo com a Educação, configurando-as como temas de aula e referenciais importantes ao ensino de arte atual para crianças e jovens.

Mas é preciso avaliar que ao serem retiradas de seus espaços de exibição e recepção oficiais, como museus, galerias e ruas, campos fora dos muros da escola e em seguida, deslocadas para a aula de arte como tema/tópico de conhecimento a ser tratado, discutido e apreendido por alunos e alunas, o que há por trás dessa ação que envolve uma arte que subverte e transgride os padrões convencionais? Como tratar em sala uma arte contemporânea aliada aos feminismos e questões de gênero, quando há uma constatação do uso majoritário da produção de homens artistas?

Se tratando de ensino de arte, Barbosa e Amaral (2008) têm enfatizado a importância da introjeção do conceito expandido de arte. Para as autoras, a arte hoje precisa ser compreendida em suas interterritorialidades de linguagens, no atravessamento de domínios, apropriações e operações que possibilitem multissignificações de seus conteúdos.

Diálogos cada vez mais intensos vêm configurando uma nova cartografia cognitiva caracterizada por colaborações entre diferentes territórios e domínios, colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias pautadas pela complementariedade, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas: a história da arte, a estética, a teoria cinematográfica, os estudos culturais, a teoria dos meios, a arte-educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros. (BARBOSA; AMARAL, 2008, p.20)

A concepção apontada acima é norteadora do paradigma pós-moderno para o ensino de arte, que ao pretender superar as idéias de polivalência e princípios expressionistas ainda recorrentes em muitas escolas brasileiras, traz a interdisciplinaridade como eixo condutor para as aulas de arte.

Partindo da riqueza estética própria das hibridizações de códigos e linguagens da arte atual, segundo Barbosa (2008), a arte contemporânea em si, trata de interdisciplinarizar, de propor interrelações e interconexões entre saberes diversos, capazes de estabelecer diálogos ainda não vistos.

O ensino da arte contemporânea na escola, nessa perspectiva, pode se fazer desafiador de limites, negociador de conceitos, rearticulador de novos arranjos de índole artística em interface com o social, o político, o ideológico, o popular, entre outros conchavos. Logo, uma das direções pode ser a de aprofundar as relações entre ensino de arte contemporâneo e questões de gênero.

Luciana Loponte (1998, 2004) adverte sobre a necessidade de um debate mais intenso sobre *quais* são os conhecimentos relevantes para as aulas de arte e como promover um ensino de arte significativo para crianças e jovens. A autora ainda propõe que se adotem modos de ver menos assépticos e ainda pouco explorados no ensino de artes.

Em acordo com as teóricas, as obras de Rego, Paulino e Moysés passam a ser desejáveis e relevantes para o ensino de arte contemporâneo nas escolas em muitos aspectos.

Primeiro, por serem exemplos de obras de arte produzidas por artistas mulheres com integridades artísticas e de peso no circuito da arte contemporânea. Segundo, por terem sido produzidas em meios diversos que vão do desenho à *performance*, numa variedade técnica e de soluções plásticas e formais muito diversificadas. Abrangendo um recorte extenso de possibilidades criativas e inventivas, as obras servem ao professorado e alunado como referencial e ponto de partida para um estudo que envolva as questões do conhecer, fazer e criticar arte.

Apresentam formas de exibição que vão dos espaços fechados (galerias e museus) às apresentações públicas, realizadas em rua, fornecendo um

repertório alargado de processos de instauração das obras, conteúdos também de interesse ao ensino atual.

Quarto aspecto, as obras travam diálogos interdisciplinares muito ricos, de grande potência para as práticas educativas, pois os conceitos embutidos nas obras tratam de questões pertinentes à problemática ainda vivida por mulheres no social (discriminação, violência, padronizações, etc).

São temas que encontram repercussão num espaço escolar visto como lugar para (*trans*)formação do sujeito, para construção do saber, que vislumbra a interculturalidade, a diversidade e equidade, estão mais afinados com uma concepção de escola que se quer diferenciada daquela puramente transmissora de informações, reprodutora de valores únicos e verdades absolutas.

Então é preciso perguntar mais insistentemente o que há de novo, inquieto, diferente, escondido nas obras produzidas por mulheres? Por que é importante pensar em introduzir essa arte no contexto escolar, já que na maioria das vezes, é o referencial masculino que impera? O que há nas obras das artistas que as tornam interessantes em tempos de transitoriedades, diversidades e desmanches?

O que parece emergir das obras das artistas mulheres são alguns temas pouco explorados ou subestimados pelos homens artistas, um olhar diferente, uma outra sensibilidade, vinda de uma experiência quase invisível. (...) Uma arte que pode minar as dicotomias e relações de poder estanques: o homem e a mulher; o branco e o negro; o rico e o pobre; o heterossexual e o homossexual; o certo e o errado (...) (LOPONTE, 1998, p.151)

Nelas, há muitas perspectivas sobre o como se vê, o que se compreende, o que se sabe e se conhece sobre os modos de ser e estar no mundo como mulher. Falam de desigualdades, assimetrias e desejos de equidades, chamam atenção sobre as discriminações e preconceitos em torno dos papéis sociais, dos estereótipos e das padronizações condicionantes. Com teores ideológicos, cercadas pelos feminismos, são carregadas por anseios de denúncia, por comprometimentos sociais, transgressões e pontos de vistas inusitados no campo artístico.

Os problemas apontados acima fazem parte das agendas educacionais do momento e passam a ser vistos com maior otimismo, quando pensados em termos de superações. Dessa forma, é preciso refletir de que maneira é possível criar modos de desestabilização dos discursos que colaboram com a manutenção do *status quo* das convenções, tanto na arte como no ensino de arte. E as obras de Rosana Paulino, Beth Moysés e Paula Rego podem servir para

rachar nossos modos de ver e pensar a arte, produzir outros significados para o próprio feminino, abrir outras palavras, desfazer ou pelo menos confundir nossas formas de ver e de dizer, as visibilidades e enunciabilidades confortáveis nas quais repousam nosso olhar, acostumado ao que é familiar. Olhar através destas imagens é, de certo modo, quebrar as posições estáticas e naturalizadas de um espectador ideal ou da própria mulher como objeto estético a ser representado. (Loponte, 2005, p.60)

¹ Obras de arte imbricadas aos feminismos surgem com maior força a partir dos anos 60/70 do século XX (últimos 40 anos).

² Moysés e Paulino a partir dos anos 90 e Rego a partir dos anos 70.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (orgs.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007

CRISPOLTI, Enrico. **Como estudar a arte contemporânea**. Lisboa: Estampa, 2004.

LOPONTE, Luciana G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese, Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Gênero, Artes Visuais e Educação: outros modos de ver. **Ensinarte - Revista das artes em contexto educativo**, CESC - Universidade do Minho, Braga, n. 4 & 5, p. 7-21, primavera/outono, 2004.

_____. **Imagens do Espaço da Arte na Escola: um olhar feminino**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998. Dissertação - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 1998.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs) **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

POR ONDE NOSSO SANGUE JÁ CORREU

POR DONDE NUESTRA SANGRE YA HA CORRIDO

*BORGES, Maria Clara de Castro - Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica do Instituto de Arte TEAR e de Escolas Particulares.
COZENDEY, Ana Carolina-Professora de Artes Visuais de escolas municipais e no Instituto de Arte TEAR
SICA, Monica de Aguiar- Professora de Artes Visuais de escolas municipais, particulares e no Instituto de Arte TEAR*

RESUMO: Relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido com adolescentes moradores da região da Grande Tijuca, no Rio de Janeiro, com o objetivo de resgatar as raízes nordestinas de suas famílias, das quais muitos se envergonham. Pesquisamos com os alunos e seus familiares suas origens e histórias, refletindo a partir de paisagens do Rio de Janeiro e do sertão, sobre o cotidiano e a estética nordestina e carioca buscando pontos comuns e incomuns. Para tanto, assistimos a filmes, observamos imagens, lemos textos e livros. A partir destes estudos, durante um ano, os alunos criaram trabalhos visuais utilizando, diversas técnicas e um roteiro de filme onde foram alinhavando as histórias e criando cenas com o que haviam aprendido. Produzimos o filme utilizando o programa de edição Windows Movie Maker, com fotos, trechos de filmagens e os trabalhos dos alunos.

PALAVRAS CHAVES: ARTE - DIVERSIDADE CULTURAL – ESTÉTICA – IDENTIDADE

INSTITUIÇÃO: Instituto de Arte TEAR – Rio de Janeiro – Brasil

O Instituto de Arte TEAR é uma ONG localizada no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro. Trabalhamos com vários projetos sociais, onde buscamos contribuir para uma educação de qualidade e a formação de sujeitos críticos e criativos. Para isto, buscamos a parceria de empresas e outras instituições que queiram contribuir com estas propostas para oferecer cursos gratuitos para alunos das escolas públicas, em sua maioria, moradores das comunidades de baixa renda da região.

Em julho de 2008 começamos um novo projeto intitulado FIAR, com o apoio do Instituto Desiderata. Somos, desde então, responsáveis pela turma de adolescentes, entre 11 e 14 anos, que têm aulas no TEAR duas vezes por semana com uma carga horária de quatro horas semanais. A proposta das oficinas é trabalhar com as diversas linguagens da arte focando principalmente as Artes Visuais e a Literatura, tendo como um dos objetivos principais despertar nos alunos interesse e orgulho pela cultura brasileira. Temos também como objetivos desenvolver um percurso que leve os alunos ao desenvolvimento da expressão criadora através da produção visual e escrita e, numa perspectiva freiriana, provocar uma leitura mais ampla de mundo.

Como parte de um projeto voltado para a relação com sua identidade e o seu pertencimento ao povo brasileiro, resolvemos buscar as raízes das famílias dos alunos. Para motivar o início da conversa escutamos, acompanhando com a letra, a música “Eu” de Paulo Tatit,ⁱ que fala das histórias familiares e de como elas influenciam a nossa existência. Propusemos que eles pesquisassem em casa sobre suas famílias para que cada um criasse a sua árvore genealógica.

Em primeiro lugar, fizemos desenhos de observação de árvores do nosso quintal. Logo após, apresentamos o livro “Desenhar uma árvore”ⁱⁱ, mostrando diversos tipos de árvores que relacionamos com vários tipos de famílias. Apresentamos o modelo de árvore de Leonardo Da Vinci que sempre divide seus galhos em dois e o associamos com as árvores genealógicas. Mostramos também uma árvore genealógica italiana, muito completa e toda enfeitada com detalhes ilustrativos.

Fizemos uma proposta plástica realizada em várias aulas. Primeiro eles desenharam a lápis as árvores genealógicas de suas famílias. Depois

cobriram as linhas com nanquim preto e aplicaram cor aos desenhos com lápis e anilinas de diversas cores. Recortaram pequenos retângulos onde colocaram os nomes dos familiares e o lugar onde eles haviam nascido, e fizeram a colagem dos mesmos.



Quando todas ficaram prontas passamos metade de uma aula analisando as mesmas. Semelhanças, diferenças, cores, formas, fundos... o que nos deu margem para discutir com os alunos vários assuntos: o que seria um desenho moderno, um desenho estereotipado, as diferentes soluções para uma mesma proposta, a representação da realidade e a imaginação de cada um... Enfim, abordamos muitos aspectos sobre as artes visuais e criamos oportunidade para a aprendizagem dos elementos pertinentes a esta linguagem.

Em outro momento, escutamos, acompanhados da letra, a música “Paratodos” de Chico Buarqueⁱⁱⁱ. Conversamos sobre o texto e os artistas brasileiros que são citados nele. Propusemos então, a criação de um mapa do Brasil onde cada um assinalava, com o seu nome, de que estados ou países vinham as pessoas da sua família, aonde nasceram pais e avós. No final, observando o mapa, percebemos que a maioria das famílias tinha origem no próprio sudeste ou haviam vindo do nordeste. Conversamos com eles sobre o movimento migratório que acontece nesta região e a influência que os

nordestinos acabam trazendo para a nossa cidade. No dia 3 de setembro, a professora Ana Carolina registrava em nosso caderno:

“Perguntei o que os nordestinos vieram fazer no Rio e surgiram: constituir família, trazer sua cultura, a feira de São Cristovão, formar as favelas, trabalhar...Expliquei a origem do nome favela e contei como elas começaram no Rio. Poucos sabiam a origem do nome e todo este papo histórico foi interessante, pois percebi a turma bastante atenta e participante. Falamos também um pouco sobre o preconceito com os “paraibas”, como alguns alunos gostam de falar e bastante sobre o componente do trabalho e da máxima importância dos nordestinos para a construção do Rio de Janeiro.”

Após esta primeira parte do trabalho tínhamos previsto em nosso planejamento a realização de uma atividade para pais e filhos. Organizamos em um sábado à tarde um encontro com as famílias quando fizemos algumas brincadeiras e jogos de integração; mostramos o trabalho desenvolvido completando o mapa do Brasil e as árvores com as informações que os alunos não sabiam dar.

Para iniciar ouvimos de novo a música “Eu”, conversamos sobre ela e então sugerimos que os familiares presentes contassem para nós histórias de suas famílias. Começou uma deliciosa conversa na qual muitas histórias foram contadas, e, em sua grande maioria, falavam do sertão e do cangaço. No final da reunião um dos alunos disse:

- “Estas histórias davam um filme!”

Imediatamente todos concordaram e surgiu um desejo em nós e nos alunos de recontar aquelas histórias a partir de um filme feito por eles. Depois de algumas reuniões para troca de idéias e planejamento resolvemos seguir algumas etapas. Estas atividades foram acontecendo simultaneamente e conforme tínhamos cenas prontas íamos filmando e fotografando com eles. Vamos dividir aqui as atividades desenvolvidas por assuntos por uma questão didática.

Durante o trabalho organizamos com os alunos uma visita à exposição “Meu Brasil Brasileiro” no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro. Esta foi muito útil ao nosso trabalho, porque apresentava vários aspectos da cultura brasileira como: moradia, fauna, flora, o povo, o futebol, a luta, o sonho... A exposição era composta por obras plásticas de vários artistas que

trabalharam com estilos bem diferentes, ambientadas por canções populares brasileiras. Isso possibilitou trabalharmos com os alunos a diversidade da cultura do nosso país.

Conhecendo o sertão

Iniciamos o trabalho observando a imagem “Retirantes” de Candido Portinari. Pedimos que cada aluno escrevesse em um papel, sentimentos e palavras a partir dela. Com a leitura de todos observamos o que havia aparecido em comum e chegamos à conclusão de aquela imagem referia-se ao nordeste brasileiro. Fizemos então relações desta com a música “Pau de Arara”^{iv} que escutamos de olhos fechados. Conversamos sobre o que já sabiam sobre esse assunto.

A partir de “Portinholas”^v, e de outros livros^{vi} e reproduções do artista Cândido Portinari, percebemos o seu desejo constante de retratar a terra e a gente brasileira. Resolvemos apresentar aos alunos um trecho do filme “Morte e Vida Severina”^{vii}. Tínhamos receio de que não se interessassem, por ele tratar de um tema árido e triste, mas para nossa surpresa eles gostaram bastante e pediram para ver o resto do filme. Após a projeção pedimos que escrevessem palavras que trouxessem seus sentimentos e fizessem esboços sobre a paisagem percebida.

Na aula seguinte, voltamos a estas palavras e apresentamos o texto “O Retirante explica ao leitor quem é e a que vai”, trecho inicial do livro “Morte e Vida Severina”^{viii}. Fizemos uma leitura coletiva e fomos conversando sobre cada frase, já que o autor utiliza palavras muito diferentes do vocabulário deles. Dividimos então o texto em dois e cada grupo ficou responsável por criar uma forma de apresentá-lo inspirados no rap. Nosso objetivo era aproximá-los do texto. Cada um foi convidado a criar um texto falando de si, utilizando o estilo do autor. Este trabalho nos surpreendeu porque os alunos foram capazes de criar o texto, expondo muitos aspectos de suas identidades e se identificando com os Severinos de João Cabral.

Para que não tivessem uma visão do nordeste só relacionada à tristeza, seca e à pobreza, convidamos uma professora de outra turma do TEAR, pernambucana, para ser entrevistada pela turma. Ela pôde contar a eles

sobre a vida das cidades nordestinas no litoral e a diferença destas com as localizadas no sertão.

Buscamos as cores naturais de terras brasileiras, para com elas iniciarmos um trabalho plástico de representação de paisagens do interior do Brasil. Esse trabalho ocupou o tempo de várias aulas, pois teve muitas etapas. Utilizamos o carvão para desenhar e depois tintas feitas com terras naturais e urucum para pintar. Mostramos a eles os vários tons de terra pesquisados pela professora Mônica e ensinamos como fabricar as tintas com água e cola. Cada aluno representou a sua imagem do sertão e o conjunto de imagens foi utilizado no filme para fazer as passagens entre as cenas.



Durante algumas semanas fomos lendo em capítulos o livro “Dadá, bordando o cangaço”, de Liz Zatz^x que conta a história de Dadá, cangaceira que bordava as roupas e acessórios do grupo de Lampião. Com esse livro descobrimos muitos detalhes em relação à vida do cangaço, desde hábitos e atitudes até a estética do grupo que usava roupas e acessórios bordados e bem coloridos.

Esse detalhe possibilitou a criação de uma oficina de bordado com alunos da Companhia Cirandeira do TEAR^x. Estes haviam aprendido a bordar com as irmãs Dummont, artesãs mineiras que vieram ao nosso espaço promover oficinas para enriquecer a montagem do espetáculo da Companhia. Então convidamos dois alunos para nos ensinar alguns pontos e foi

emocionante ver todos os meninos e meninas bordando com cuidado seus próprios desenhos. Os detalhes foram tantos e tantas as aulas, que acabaram levando os panos, agulhas e linhas para casa e terminaram os trabalhos por lá. Depois, traziam orgulhosos o que haviam produzido.

No final do livro a autora faz uma comparação muito interessante dos hábitos, estética e atitudes da vida no sertão e do Cangaço com a vida nas favelas do Rio de Janeiro. Os alunos, que vivem essa realidade, se identificaram e conseguiram estabelecer muitas relações com o texto, contando histórias sobre injustiças, ganhos e vinganças.



Conhecendo o Rio de Janeiro

Trabalhamos com a estética do Rio de Janeiro, observando imagens de pontos turísticos e de outros locais marcantes. Mostramos o livro Acervo do MNBA com imagens antigas da cidade.^{xi} Cada aluno escolheu um cartão postal para representar. Realizaram então pesquisa desses locais na Internet. Os alunos traçaram esboços em papel Canson, para depois produzirem acabamentos com giz de cera, lápis de cor e anilinas. Essas imagens também foram utilizadas no filme.



Buscando conhecer e valorizar a cultura do Rio de Janeiro, principalmente da região da grande Tijuca, onde a maioria de nossos alunos mora, começamos a pesquisar a história do samba. Conhecemos um pouco da vida e da obra de Noel Rosa, assim com a história dos bairros da Tijuca e de Vila Isabel, este último, um bairro abolicionista, que tem fama de ser terra de poetas e compositores.^{xii}

A turma conheceu algumas canções de Noel, cantando e brincando com as letras das mesmas, como por exemplo, retirando da canção “Conversa de Botequim”, uma frase, que em seguida deveria ser tratada como início de um novo texto.

Um dos alunos do grupo trouxe para nós um CD , intitulado “América, berço do Samba”^{xiii}, que ouviu na casa de seu avô. Nele encontramos um lindo samba de Caetano Veloso “Pé do meu samba”, cantado por Martin’alia. Os alunos ficaram muito felizes ao descobrir em uma revista que a artista estudou em uma escola pública da região, onde alguns deles já estudaram, causando uma identificação deles com a cantora.

“Cantamos também “A história do Samba”, encontrada em um Cd de Joyce: o “Passarinho Urbano”.^{xiv} Esta música fez muito sucesso entre os alunos, pois sua letra mostra através de uma brincadeira uma situação

imaginária de como surgiu o samba. Por se tratar de uma letra engraçada, eles logo decoraram e não se cansam de cantar.

Assistimos a uma apresentação em Power Point contando a história do samba em terras cariocas, ilustradas com pinturas de Heitor dos Prazeres, além de fotografias de tia Ciata e das antigas quituteiras sambistas.

Foram também realizadas oficinas de roda de samba, com alunos do grupo de música da Companhia Cirandeira, onde foi possível ampliar nossos acervos, conhecendo também canções de Cartola e de Martinho da Vila, artistas de nossa região.

Foi proposta uma atividade plástica em técnica mista com o tema “A imagem do som do samba”. Nesse trabalho eles deveriam escolher trechos dos sambas que conheceram e ilustrá-los utilizando desenho, colagem e pintura de acordo com o desejo de cada um.

Preparando o filme

Para que eles percebessem a linguagem do cinema, assistimos a alguns filmes como, “Covardes”^{xv} que foi oferecido aos alunos no Festival de Cinema e “Caminho das Nuvens”.^{xvi}, em DVD. Procuramos estimular a observação de como um filme é dividido em cenas, como cada cena passa rapidamente, como o som é colocado, em que momentos usam-se o zoom, os planos mais amplos, etc.

Em outro momento começamos a trabalhar a escrita das histórias que eles haviam escutado dos responsáveis na reunião. Cada um escrevia do seu jeito, o que havia gostado mais. Depois discutimos em grupo como poderíamos juntar aquelas histórias, formando uma só. Dividimos então a turma em três grupos e cada um ficou responsável por um pedaço do começo, meio ou fim. Explicamos como se fazia um storybord e eles começaram a produzir. Nesse momento já observamos alguns alunos pensando nos planos, em como chamar atenção de alguns detalhes e em como produzir efeitos de chuva, por exemplo.

Em outras aulas, eles foram motivados a produzir os diálogos que aconteceriam na história, os quais foram testados inúmeras vezes e muitas vezes modificados em discussões e ensaios com exercícios teatrais. Trabalhamos a concentração, o relaxamento, a emissão de voz e a própria criação do personagem.

Tivemos também muito trabalho buscando os cenários e figurinos para realizar a filmagem. Caminhamos pelo espaço do TEAR pensando em cada cena. Buscamos no baú das fantasias e nas casas dos familiares adereços e roupas que pudessem ser utilizados na filmagem. Para nos inspirar, utilizamos imagens do livro “Lampião”^{xvii}, história em quadrinhos, o catálogo da exposição “Brasil 500 anos”^{xviii} e um fascículo sobre o cangaço^{xix} que apresentam várias referências à estética do cangaço. Por último, criamos alguns adereços de papelão como punhais, cartucheiras e bolsas.

Após muitas discussões fomos escolhendo os personagens. Quem fazia melhor a cena, improvisava ou criava algo e podia ficar com o personagem. Então, já vestidos como este, fotografávamos o personagem para tentarmos manter a coerência na continuidade.

Em cada aula conseguíamos montar uma ou duas cenas. Em algumas filmamos pequenos diálogos, em outras fotografamos e depois inserimos a narração de alguns dos personagens. Na montagem, mesclamos as cenas filmadas com as fotografias e os trabalhos de artes visuais que compuseram o filme. Tivemos ainda uma votação para escolher o nome do filme. Um dos alunos sugeriu a idéia vencedora: “Por onde nosso sangue já correu.”

No dia da estréia, convidamos os outros alunos, os educadores do TEAR e os responsáveis e foi um grande sucesso! Todos ficaram impressionados como conseguimos produzir o filme em tão pouco tempo!



Conclusão

Refletimos que nosso trabalho possibilitou aos alunos uma vivência muito rica de atividades, experiências e reflexões o que os levou a uma forma mais sensível de se conhecer e dialogar com o mundo, mais especificamente com o Brasil.

Acreditamos que o principal motivo para alcançarmos os nossos objetivos foi a utilização da metodologia das Artes Integradas do Instituto de Arte TEAR. Essa proposta, que já vem sendo desenvolvida há 28 anos, tem como características: a integração das diversas linguagens artísticas, o desenvolvimento das percepções como canais de conhecimento do mundo e o exercício da expressão criadora.

Outro ponto importante é o enfoque que damos à questão do desenvolvimento de valores como, cidadania, solidariedade, respeito à diversidade e ao outro. Por isso, escolhemos temas que nos propiciam abordar esses aspectos de forma lúdica, sensível, poética, artística e pensante.

-
- ⁱ Música “Eu” de Paulo Tatit. Encontra-se no CD “Canções Curiosas” do grupo Palavra Cantada
- ⁱⁱ MUNARI, Bruno. **Desenhar uma árvore**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ⁱⁱⁱ Música “Paratodos” de Chico Buarque. Encontra-se no CD “Paratodos”, de Chico Buarque.
- ^{iv} Música “Pau de Arara” de Guido de Moraes e Luiz Gonzaga. Encontra-se no CD “Eu,tu, eles” de Gilberto Gil.
- ^v MACHADO, Ana Maria; PORTINARI, Candido. **Portinholas**. São Paulo: Editora Mercuryo, 2005
- ^{vi} SANTA ROSA, Nereide Sthilaro. **Candido Portinari**, Coleção Mestres das Artes no Brasil– São Paulo: Editora Moderna, 1999
- TRZMIELINA, Nadine e ANGELO, Bonit. **Portinari**, Coleção Crianças Famosas. São Paulo: Editora Callis, 1997
- Livreto da Exposição de Réplicas “O Brasil de Portinari” – Realização do Projeto Portinari
- ^{vii} Filme “Morte e Vida Severina” baseada na obra de João Cabral de Melo Neto – direção de Zelito Viana – Brasil, 1977
- ^{viii} NETO, João Cabral de Melo. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, 4ª edição
- ^{ix} ZATZ, Lia , **Dadá, bordando o cangaço**. São Paulo: Editora Callis, 2008
- ^x Companhia Cirandeira é um grupo de jovens formados no Tear, que desenvolvem e se apresentam em espetáculos de teatro, dança e música.
- ^{xi} Acervo Collection do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro com paisagens antigas da cidade de 1816 (Missão artística Francesa) até Iberê Camargo, 1947. Ministério da Cultura / IPHAN
- ^{xii} ARAGÃO, Nilde Hersen. **Vila Isabel, terra de poetas e compositores**. Rio de Janeiro: Conquista, 1997.
- ^{xiii} Música Pé do meu samba de Caetano Veloso, encontra-se no CD América, Berço do Samba
- ^{xiv} Música A história do samba, de Guilherme Figueiredo, encontra-se no CD de Joyce Passarinho Urbano
- ^{xv} “Covardes” – filme de José Corbacho e Juan Cruz – Espanha, 2008
- ^{xvi} “Caminho das Nuvens” – filme de Vicente Amorim – Brasil, 2003
- ^{xvii} LIMA, Antonio Klivisson Viara. **Lampião – era o cavalo do tempo atrás da besta da vida / uma história em quadrinhos de Klévisson**. São Paulo: Hedra, 1999, 2ª edição
- ^{xviii} **Brasil + 500: Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Associação Brasil +500, 2000
- ^{xix} Fascículo “**Música do Cangaço**” – Estúdio Eldorado - Textos de Fernando Portela

ANA CAROLINA COZENDEY

Bacharel em Comunicação Visual pela PUC-Rio e Licenciada em Educação Artística com habilitação em História da Arte pela UERJ. Professora de Artes Visuais nas Prefeituras Municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, é arte-educadora desde 1985, fazendo parte do Grupo Clãdestino de Arte-Educação e do Instituto de Arte TEAR.

MARIA CLARA DE CASTRO BORGES

Pedagoga pela UERJ e Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNESA. Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica em diversas escolas particulares. Há vinte e sete anos desenvolve trabalhos de Arte-Educação no Instituto de Arte TEAR, atuando em diversos projetos, como professora de crianças, adolescentes, formação de professores, assessorias a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro entre outros.

MÔNICA DE MENDONÇA E SICA MARTINS AGUIAR

Licenciada em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Professora de Artes Visuais de escolas particulares e da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Membro da equipe de educadores do Instituto de Artes Tear, desde 1987, participando de inúmeros projetos ligados à arte, educação, cultura e formação de professores.

Processos Teatrais na Periferia: No contexto do Hip Hop

Procesos Teatrales en la periferia: En el contexto de Hip Hop

RODRIGUES, G.A.

Departamento de artes cênicas, Escola de comunicações e artes,
Universidade de São Paulo, ECA/USP - Brasil

Resumo

O presente texto descreve os procedimentos adotados para o estimular à reflexão, a expressão oral e a escrita de jovens de periferia em relação ao contexto social em que vivem. A pesquisa, intitulada Processos Teatrais na Periferia: No contexto do Hip Hop, propôs iniciativas de ação cultural a esses jovens por meio de oficinas teatrais que tiveram o conceito de modelo de ação, desenvolvido por Bertolt Brecht em suas peças didáticas, e as práticas de jogos de improvisação teatral como bases metodológicas utilizadas em conjunto com alguns elementos artísticos do movimento Hip Hop, que serviram como fonte de material lúdico, imagético e crítico para o desenvolvimento do trabalho. Obteve-se respostas pedagógicas positivas em relação a ampliação da capacidade de escrita, de reflexão e de expressão individual dos jovens.

Resumen

El presente documento describe los procedimientos adoptados para estimular la reflexión, expresión verbal y escritura de los jóvenes en el contexto social de periferia en el que viven. El trabajo de investigación titulado “Procesos Teatrales en la periferia: En el contexto de Hip Hop”, propuso iniciativas de acción cultural para estos jóvenes a través de talleres de teatro utilizando como base metodológica el concepto de modelo de acción desarrollado por Bertolt Brecht en sus obras didáticas y, las prácticas de juegos de improvisación teatral junto a algunos elementos artísticos de movimiento Hip Hop, que sirvieron como fuente de material de lúdico, imaginativo y crítico al desarrollo del trabajo. Se obtuvieron respuestas pedagógicas positivas en relación a la expansión de la capacidad de escritura, reflexión y en la expresión de cada uno de los jóvenes.

Palavras-Chave: Ação cultural, Hip Hop, Periferia, Teatro-educação

Palabras Clave: Acción cultural, Hip Hop, Periferia, Teatro-educación

Introdução

O presente texto é desdobramento de algumas conclusões alcançadas numa pesquisa de mestrado desenvolvida na ECA/USP (SP) em 2008 sobre como a arte teatral, utilizando fragmentos da cultura Hip Hop, pode fornecer estímulos para auxiliar jovens de periferia a buscar uma expansão de suas maneiras de entender, agir e se manifestar na sociedade contemporânea, dentro de uma perspectiva de ação cultural.

O desenvolvimento do trabalho teve sua origem em observações feitas durante o período em que o autor do projeto foi professor de educação artística na FEBEM-SP (2005 a 2006), atual fundação CASA, onde pôde perceber a influência do movimento Hip Hop na conduta de alguns internos da instituição. A antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) foi substituída em 2006 pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). É uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania e tem como missão primordial aplicar em todo o estado de São Paulo as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais na faixa de 12 a 21 anos¹.

Na ocasião era comum ouvir relatos desses adolescentes de que eles não possuíam recursos para uma subsistência mínima, nem meios sociais para conseguir um bom emprego, alguns até eram mais diretos alegando que fariam qualquer coisa para possuir os produtos divulgados pela mídia e não negavam cometer delitos dos mais variados para conseguirem esses produtos.

A implantação e realização efetiva da pesquisa foi realizada, como dito, em 2008, no bairro do Morrinhos, região periférica da estância balneária de Guarujá, estado de São Paulo, situada a 83 quilômetros da capital paulista, com duas turmas de alunos de 6^a a 9^a anos nos períodos da manhã (8:30 às 10:30) e da noite (19:00 às 21:00), contando ainda com participantes dos programas de inclusão educacional da Secretaria de Educação da cidade, totalizando 30 jovens entre 11 e 15 anos.

O aspecto da pesquisa aqui abordado diz respeito a utilização de fragmentos de letras de Rap e desenhos grafite (expressões artísticas do movimento Hip Hop) como modelos de ação utilizados em conjunto com jogos de improvisação teatral (jogos dramáticos e jogos teatrais) para aprimorar a reflexão crítica e a capacidade de escrita dos jovens. A idéia do jogo dramático surgiu na França nas primeiras décadas do século XX, sendo utilizado em vários contextos,

¹ <http://www.casa.sp.gov.br> em 20/05/2009 as 14:30h.

desde como atividade que animava encontros de grupos de escoteiros até, e principalmente, nas escolas. Como instrumento pedagógico cada vez mais reconhecido, trabalha a livre improvisação a partir de temas gerais com posterior reconhecimento da linguagem teatral através da identificação dos problemas cênicos que aparecem durante as improvisações.

Já os jogos teatrais são um conjunto de jogos criados nos Estados Unidos por Viola Spolin nas décadas de 60 e 70 que se caracterizam por um sistema estrutural que isola em segmentos técnicas a linguagem teatral. Cada jogo possui um foco de estudo, um “Onde”, um “Quem” e um “O que” que são usados em substituição aos termos teatrais “cenário”, “personagem” e “ação de cena” (Koudela, p. 55, 1998). Segundo Koudela (2007), pioneira na pesquisa de associação entre a peça didática de Brecht e os jogos teatrais no Brasil, esses jogos propõem uma aprendizagem a partir da solução de problemas cênicos.

O conceito de modelo de ação utilizado na pesquisa foi retirado dos procedimentos pedagógicos descritos pelo encenador alemão Bertolt Brecht em suas peças didáticas e nada mais é do que a utilização de pequenos fragmentos de textos ou de imagens como mote, seguindo a vertente na qual pode-se “brincar” com esses fragmentos e permitir livres associações de imagens sem se fixar em um único significado (KOUDELA, 1996).

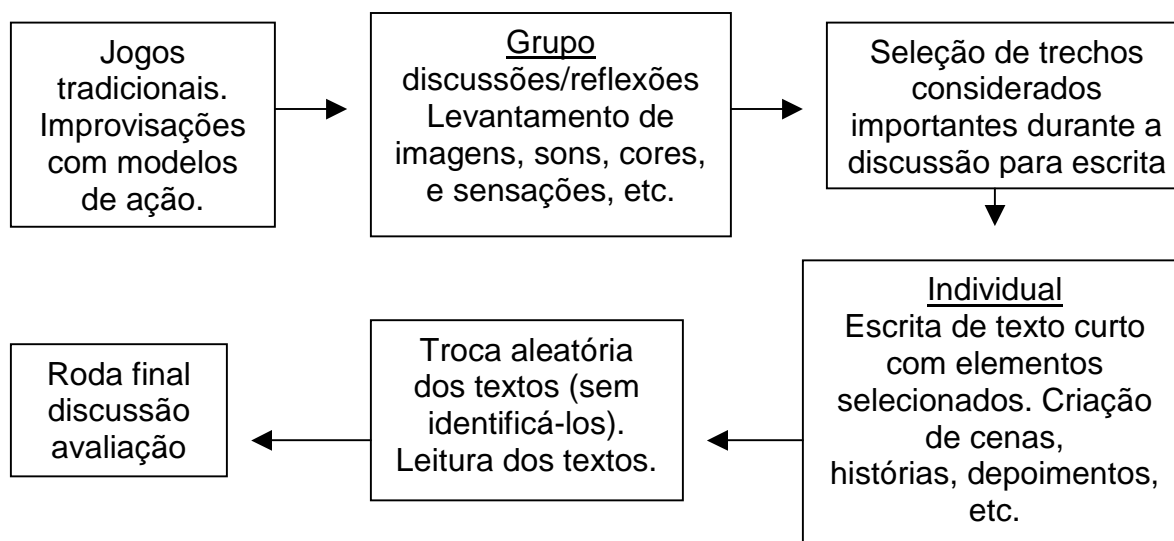
Metodologia

A metodologia utilizada no trabalho em Guarujá consistiu-se inicialmente do uso de jogos tradicionais² como recurso para estabelecer o repertório de regras comuns ao grupo, garantir a liberação da ludicidade necessária ao bom andamento do trabalho (KOUDELA, 1998) e a criação de um ambiente favorável a cooperação - uma vez que esses jogos contêm gestos, expressões e relações lúdicas que são conhecidos por todos os indivíduos e podem evitar o aparecimento inicial de segregações e individualismos.

² Entenda-se jogos tradicionais como sendo aqueles herdados culturalmente, como pega-pega, siga o líder, caça e caçador, batatinha quente, um, dois, três, coelho na toca, etc.

Num segundo momento foram utilizados os modelos de ação provenientes do movimento Hip Hop para nutrir o imaginário dos jovens envolvidos em cada improvisação. Foram utilizados os verbos de ação dos fragmentos de rap, as ações dos personagens e as ambientações sugeridas tanto nos grafites como nos rap's para se propor improvisações teatrais aos grupos e posteriormente análises e comparações desse elementos isolados com a realidade dos jovens. Essa etapa foi seguida de debates que eram gerados a partir de perguntas e propostas do tipo: “Como essas letras e desenhos representam a realidade de vocês”, “O que foi preciso fazer para transformá-las em cenas teatrais, Como?”, “Como criar cenas que mostrem possíveis mudanças naquilo que vocês analisaram de ruim nos modelos?”, “Até que ponto essa realidade expressa nos rap's e grafites é verdadeira e por que?”

Por fim, para sedimentar as reflexões geradas pelas análises e criações de cenas teatrais, propondo-se aos jovens que tentem escrever tanto os diálogos que acabaram de dizer, quanto a continuação das histórias - ressaltando elementos como cores, cheiros, gostos e texturas que vieram à imaginação durante a realização ou observação das cenas - ou outras letras de rap baseadas. De maneira esquemática o trabalho segue as seguintes etapas:



O conjunto de práticas que tentou-se descrever nessas limitadas linhas vão, em síntese, de jogos tradicionais, passando pela realização de cenas baseadas

em modelos de ação (fragmentos de raps, grafites, etc) até o estímulo a escrita. Considerando todo o potencial de sensibilização imagética (cores, formas, cheiros, etc) proporcionado pela atividade teatral e o refinamento da reflexão e observação dos educandos por meio dos debates realizados durante os encontros.

As temáticas abordadas foram: Condição do jovem de periferia, a violência familiar, policial, das quadrilhas, contra a mulher, machismo, ineficácia da justiça, desemprego, pobreza e miséria.

Resultados e Discussão

A proposta de fazer uso dos conteúdos temáticos, aspectos lingüísticos e outras características das atividades ligadas ao Hip Hop como modelos de ação para apurar e questionar os principais conflitos que dificultam o entendimento da atual sociedade por parte dos jovens de periferia mostrou-se extremamente eficiente em relação a aceitação e acolhida em função de partir de manifestações artísticas de um movimento cultural que nasceu e é praticado diretamente nas periferias das grande metrópoles.

A pronta aceitação da proposta pelos motivos citados acima auxiliou no processo de ensino/aprendizado da linguagem teatral relativamente distante dos contextos sociais desses jovens e, conseqüentemente, abriu caminho o desenvolvimento de suas expressividades corporais e vocais.

Ainda sobre o trabalho com a arte teatral, ela permitiu o estímulo a escrita e a leitura por um viés lúdico e em pequenas doses, fazendo com que os jovens se vissem livres da idéia de exposição pessoal ao ler um texto, ou livre da pressão inicial de criar um texto a partir de poucos elementos, uma vez que, no momento da escrita, suas imaginações já estavam estimuladas com formas e ritmos concretos (vividos ou observados na cena) ou com cores e cheiros criados em suas mentes.

Os debates, por sua vez, se mostraram mais intensos em função dos jovens terem experimentado em cena as situações retiradas dos modelos de ação e pelo fato de poderem recriar e modificar essas situações quantas vezes quisessem e da maneira que julgassem mais viáveis. Dessa forma, pode-se dizer

que aliar a arte teatral a elementos do movimento Hip Hop compreende uma interessante ferramenta pedagógica em função dos pontos citados acima.

Conclusões

Esta experiência permitiu concluir que aliar a arte teatral a elementos do movimento Hip Hop compreende uma interessante ferramenta pedagógica em função de proporcionar aos educandos um espaço de experimentação e auto-expressão permeado pela ludicidade e por temas retirados de seu cotidiano, da arte que eles mesmos produzem e se identificam nas grandes periferias.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Hip Hop: movimento negro juvenil**. In : Rap e educação – Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. Dissertação de mestrado da FEUSP, 1996.

BRECHT, Bertolt. Teatro completo em doze volumes Rio: Paz e Terra, 1986.

_____. Poemas de Bertolt Brecht 1913-1956 SP. Ed. Brasiliense, 1986.

_____. Ensaio sobre o Teatro. Rio, Paz e Terra, 1975.

BOGUE, Vagner Rizzardi. **Estratégias de comunicação organizacional para o crescimento da música urbana na periferia**. São Paulo: TFG da ECA/USP, 2002.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CONTADOR, Antonio Concorda; FERREIRA, Emanuel Lemos. **Ritmos & Poesias: os caminhos do rap**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE, R. **O hip hop e a Indústria Cultural**. São paulo: Mimeo, 2007.

HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90 funk hip hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. SP: Ed. Perspectiva, 1984.

_____. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. SP: Ed. Perspectiva, 1991.

_____. **Um Vôo Brechtiano**. Sp: Ed. Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht na Pós-Modernidade**. SP: Ed. Perspectiva, 2001.

PUPO, Maria Barros. ***Palavras em jogo: Textos Literários e Teatro – Educação***. Lúcia de Souza Tese de Livre - Docência apresentada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1997.

SALA PRETA-Revista do departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. ***Dossiê Teatro Educação***. Ano I, numero 2, 2002.

SPOLIN, Viola. ***Improvisação para o teatro***. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Projeto jovens vivendo arte contemporânea
Projecto jóvenes viviendo arte contemporânea

*ANDRADE, Anna Clara G. F. P.
LAPA, Cesar Roberto Vasconcelos
BORGES, Rose Mary Aguiar
Instituto de Educação de Nova Friburgo – IENF-Brasil*

O projeto "Jovens vivendo Arte contemporânea" foi realizado junto aos alunos do curso Normal do Instituto de Educação de Nova Friburgo no período de setembro de 2006 a dezembro de 2009. Ao desenvolver este projeto objetivávamos proporcionar aos jovens a oportunidade de pensar a própria essência do homem através da dimensão poética da criação e transformação do mundo que constitui a experiência artística. Foram realizados encontros semanais, com professores de Artes, Filosofia e Literatura, que contavam inicialmente com doze alunos, entre 14 a 18 anos, que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio, que atualmente conta com 25 alunos.

Foram realizadas visitas monitoradas aos museus, excursão, oficinas culturais e atividades diversas favorecendo o desenvolvimento do grupo participante.

El proyecto "Jóvenes viviendo Arte contemporânea" fue realizado juntamente a los alumnos del curso Normal del Instituto de Educación de Nova Friburgo en el periodo de septiembre de 2006 a diciembre de 2009. Al desarrollar este proyecto teníamos como objetivo proporcionar a los jóvenes la oportunidad de pensar la propia existencia del hombre a través de la dimensión poética de la creación y transformación del mundo que constituye la experiencia artística. Fueron realizados encuentros semanales, con maestros de Artes, Filosofía y Literatura, que contaban inicialmente con doce alumnos, entre 14 y 18 años, que cursaban el primer año de la Enseñanza Média, que actualmente cuenta con 25 alumnos. Fueron realizadas visitas monitoradas a los museos, excursiones, talleres culturales y diversas actividades, favoreciendo el desarrollo del grupo participante.

Palavras chaves: Jovens, mediação, arte, contemporaneidade.

Palabras clave: Jóvenes, Mediación, arte, contemporaneidade.

ANDRADE, Anna Clara G. F. P. .Curso de Língua portuguesa e Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia. Professora de Português e Literatura Portuguesa da Rede pública do Estado do Rio de Janeiro.Orientadora do Grupo Jovens Vivendo Arte Contemporânea de Nova Friburgo.

LAPA, Cesar Roberto Vasconcelos .Professor de filosofia da Rede Estadual do Rio de Janeiro.Publicações: CIVILIZAÇÃO NILISTA E A AMEAÇA ANTIPEDAGÓGICA e GLOBALIZAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE – IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO.Orientador do Grupo Jovens Vivendo Arte Contemporânea de Nova Friburgo.

BORGES, Rose Mary Aguiar. Formada em Licenciatura em Artes pelas Faculdades

Bennett RJ 1976.Pós graduada em Planejamento Educacional – ASSOEC 1992.Pós graduada em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas UNB 2006.Pós graduada em Educação Estética – UNIRIO – 2006.Orientador do Grupo Jovens Vivendo Arte Contemporânea de Nova Friburgo

Superando medos, rompendo paradigmas:
curadoria pedagógica na arte contemporânea.

Superar los temores, romper paradigmas:
curadoría pedagógica en la arte contemporánea

OROFINO, Karin Z. – UDESC [Brasil]

O presente artigo pretende fazer-nos pensar sobre o papel da curadoria pedagógica em meio às características que o contexto artístico contemporâneo se apresenta. Deste modo, evidencia-se a curadoria pedagógica como um caminho possível e motivador para se percorrer no campo da arte. É possível ainda aprofundar em questões acerca não só da arte em si, mas de todo o seu complexo envolvido, como por exemplo, as exposições de arte; e assim o faremos.

Con el presente artículo se pretende pensar sobre el papel del curador pedagógico en medio de las características que el contexto artístico contemporáneo se presenta. Por lo tanto, irá evidenciarse la curadoría pedagógica como un camino posible y motivador para transitar en el campo del arte. Del mismo modo, es posible también profundizar en cuestiones no exclusivamente sobre el arte, mas todo su complejo comprendido, tal como exposiciones de arte, y así lo haremos.

Palabras clave: arte contemporáneo, exposiciones de arte; curadoría; curadoría pedagógica.

Palavras-chave: arte contemporânea; exposições de arte; curadoria; curadoria pedagógica.

O cenário construído

A arte tornou-se contemporânea. E para isto, percorreu a História. Não foi do dia para a noite que se apropriou das características vigentes atuais; e nem mesmo sozinha alcançou a ruptura, a ousadia, a inovação muitas vezes a ela relacionada. Faz parte de um contexto histórico a apresentação da arte na contemporaneidade. Por que a arte é contemporânea? Toda arte feita na contemporaneidade é considerada arte contemporânea? Várias dúvidas acerca de definições, compreensões e entendimentos emergem quando se coloca em questão, ou melhor, em reflexão, a arte contemporânea em si.

A arte contemporânea não é vanguardista, nem se encaixa em categorias, como o era a arte moderna. A arte contemporânea sobrevive em meio à vida contemporânea, e em função disto ocorrem intercruzamentos e conseqüências. Neste cenário estão envolvidos diversos sujeitos e cada qual exerce sua influência. Desta forma, não se pode limitar a arte apenas aos artistas, já que há um conjunto que se integra na construção da idéia que se tem da arte hoje.

Seguindo este pensamento, arte e vida estão cada vez mais próximas, e segundo Cocchiarale (2007, p.67), não estamos acostumados a esta idéia: “habitua-mo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal”. Hoje vivemos no mundo dos fatos,

onde tudo é efêmero e nada é perpétuo. A cada dia mergulhamos mais no presente e nos desvinculamos do passado e tão logo do futuro. Estamos no tempo do agora, e este se predispõe fugaz.

Também é o momento da insuficiência da razão. Não estamos mais dispostos a refletir sobre fatos e acontecimentos, talvez nem nos permitimos sentir sobre eles. A era do “fast-tudo” faz com que nossas vidas sejam também instantâneas e descartáveis. “Neste momento de incerteza, somos capazes de reconhecer apenas o caráter transitivo dos acontecimentos, e, com isso, a primeira pergunta que nos ocorre é: vivemos a continuidade ou a descontinuidade entre o passado e o presente?” (NOVAES, 2007, p. 27).

É diante desta conjuntura que a arte contemporânea transita; é a partir de todas essas transformações que ela se respalda e dialoga. Portanto, se o momento é de inconformidade nos diversos âmbitos vividos, não seria diferente com a arte. Persiste entre muitos certa dificuldade para se compreender a arte contemporânea. E esta constatação não se limita somente ao grande público. O caminho percorrido pela arte contemporânea pode ser identificado muitas vezes como hermético, pois insistimos entendê-la, racionalmente.

E “Quem tem medo de arte contemporânea?”. Este é o título do livro de Fernando Cocchiarella, no qual ele apresenta brevemente uma introdução às questões mais inquietantes da arte que hoje está defronte aos nossos olhos. Ele inicia com a mesma pergunta e logo já responde: muitos!

A maioria diz não entendê-la, por achá-la estranha àquilo que consideram arte. Outros, ainda que com conhecimento de causa, seja por conservadorismo, seja por preferirem a arte clássica ou por fidelidade teórica (paixão, na verdade) à arte moderna. Curioso é que à medida que nos aproximamos da atualidade a incompreensão parece crescente. A arte pré-moderna parece ser entendida mais facilmente do que a moderna e esta última menos arbitrária que a produção contemporânea. (COCCHIARELLA, 2007, p. 11).

O autor discorre sobre a necessidade do grande público de ter a palavra como mediadora na produção de sentido, sendo essa uma prática generalizada do mundo institucional das artes. O que está em questão é a busca ansiosa pela explicação verbal, como se sem a palavra fosse impossível de entendê-la. Ao se preocuparem em entender, reduzem uma obra à esfera inteligível, e isso não é suficiente.

Cocchiarella (2007) ainda salienta como a formação de público tornou-se uma preocupação fundamental. Porém, a formação de um especialista pode ser distinta ao que se deve fazer com o dito grande público em função dos

repertórios serem diferentes. Mesmo assim, é possível estimular o público a estabelecer suas próprias relações e desta forma buscar seu “entendimento”.

Moderno x contemporâneo: uma velha contraposição

O mesmo autor distingue bem a arte contemporânea da moderna, sem desconsiderar que a transição de uma à outra não foi de maneira abrupta. Assim sendo, a arte contemporânea não é um campo especializado como foi a arte moderna; busca, no entanto, sua autonomia em relação ao universo temático. Inversamente à proposta modernista, a arte contemporânea ultrapassou o campo especializado construído pelo modernismo e “passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte” (COCCHIARALE, 2007, p. 16).

Portanto, por ser abrangente demais e estar muito próxima da vida, a arte contemporânea dá medo, sim. Sentimos que nossos conhecimentos são insuficientes para apreendê-la, e de fato, além de todos os conhecimentos que tivemos sobre artes, vivências e experiências são necessárias para se aprofundar no universo da arte contemporânea. A vida tornou-se reposta para muitas questões da arte na contemporaneidade.

A História se desenvolve através de paradigmas, os quais vão se atualizando a medida que são questionados. Os paradigmas que nortearam a arte moderna eram a novidade, a originalidade e a unicidade. Icleia Cattani diz, sobre esta abordagem, que enfatizados pela radicalização da *persona* do artista enquanto gênio criador, foram acrescentadas àquelas as seguintes categorias: “a planaridade, o antiilusionismo da pintura, a absoluta pureza de expressão de cada meio artístico, a auto-reflexividade, a essencialidade e a absoluta autonomia da arte moderna” (CATTANI, 2007, p. 22).

Conforme Cattani (2007), na contemporaneidade, não há o predomínio de proposição de novos paradigmas no campo artístico, mas sim, os questionamentos dos modernos. Seria este o papel da arte contemporânea, o de questionar os paradigmas da modernidade? Ou a arte contemporânea transcende as referências da modernidade? De qualquer modo, a ruptura é a palavra de ordem. Linguagens e formas abandonadas na modernidade surgem acompanhadas de misturas de elementos que abrem a mestiçagens ou a

hibridizações. A mesma autora, ao explorar o conceito de mestiçagem, diz que se trata de obras múltiplas, 'impuras', que recorreram ao passado, rompendo com os princípios modernos.

Fernando Cocchiarale também traz contribuições a este respeito. Ao falar sobre a pureza na arte, coloca que o mundo contemporâneo não a valoriza mais, inclusive a estilística. "O mundo contemporâneo é absolutamente impuro e isto é para ele um valor. Porque se impureza é conviver com a diversidade – seja ela étnica, política, sexual etc. – ela tornou-se um valor positivo da contemporaneidade" (COCCHIARALE, 2007, p. 72). Porém, a renúncia aos *ismos* traz contrapontos; era por meio dos *ismos* que o indivíduo fazia mediação com a história.

Além da recusa de uma tipificação, outros paradigmas modernos são questionados na contemporaneidade, pois a idéia do artista enquanto gênio criador, entre outros princípios, está sendo questionados. Substitui-se essa concepção pela constatação da posição do artista em rede, na qual outros atores ocupam lugares igualmente importantes. Para Cattani (2007) não houve corte absoluto entre a arte moderna e a contemporânea; a autora acredita que muitos movimentos e obras atuais conservam mais vínculos com a modernidade do que às vezes gostaria de se admitir. Ainda segundo Cattani, muitos aspectos considerados próprios à arte contemporânea surgiram ainda na modernidade, destacando-se os *happenings*, livros de artista, instalações, experiências com a imagem em movimento, entre outros.

No momento contemporâneo, constata-se que a arte é campo de experimentação no qual todos os cruzamentos entre passado e presente, manualidade e tecnologia, materiais, suportes e formas diversos se tornam possíveis (CATTANI, 2007, p. 25).

É claro que aqui estamos trabalhando com conceitos gerais da arte na contemporaneidade, de modo a ampliá-la num cenário internacional, descartando especificidades locais de cada região. Contudo, não se perde a essência do assunto em foco, pois a arte, como tudo, está também globalizada; e isto faz com que tenha características abrangentes a diversos locais.

A arte contemporânea aspira compreensão?

Assim, sob o ponto de vista do público e sua relação com a arte, deve-se considerar os espaços que possibilitam esta relação. Já comentamos que há uma dificuldade em aceitar e compreender a arte contemporânea. Tal

constatação é primordial para se questionar onde está o furo na aproximação da arte com o público, já que a arte está tão próxima da vida.

As instituições artísticas, como os museus, são consideradas espaços para exposição, troca e, por que não, aprendizado. A partir do momento que se coloca algo em exposição, sugere-se o desejo de comunicar algo, se não o fosse, poderia ficar guardado. A palavra exposição vem do latim e significa “pôr para fora”, “entregar à sorte” (GONÇALVES, 2004). Hoje, grande parte das exposições é feita em espaços públicos, de permanente diálogo com a comunidade e possuem papel significativo no processo de construção simbólica e identidade na sociedade. O público possui a oportunidade de entrar em contato com exposições, e por sua vez, com a arte contemporânea. Porém, este contato entre público e arte contemporânea é profícuo?

Voltamos à idéia do medo da arte contemporânea. A relação entre o indivíduo e a arte pode muitas vezes ser mediada. Senão por conhecimentos adquiridos anteriormente, por palavras, textos, enfim, por algum tipo de recurso que possibilite o aprofundamento a todas as esferas possivelmente apreendidas da arte. Querer entender a arte contemporânea não é nenhuma gafe. Aliás, somente o desejo de compreendê-la é não só oportuno como “natural”. Desta forma, é importante se pensar na melhor aproximação da arte com o público, o chamado grande público: amorfo, sem rosto, sem identidade.

Ao pensarmos em exposições de arte, hoje, nos leva a considerar não apenas o produto final, mas todo o seu processo. É inevitável trazer a mente não só a figura do artista(s) participante(s), mas inclusive todos os colaboradores que concebem, produzem, fundamentam a exposição em si. Na contemporaneidade, ainda é forte o individualismo e as hierarquizações no campo da arte e tem maior probabilidade de acontecer a hegemonia de uma das funções em detrimento das demais.

Entre as várias funções que compõem a equipe de uma exposição, os papéis desempenhados pela curadoria e ação pedagógica, não com rara frequência, são exercidos sem integração entre seus respectivos atores.

O papel do curador vai além de dar forma à configuração da exposição. Conforme Bini (2005), o curador deve executar, no mínimo, duas atividades simultâneas: organizar a exposição e também, fazer a sua crítica. “A curadoria tem sempre que apresentar uma leitura crítica, pois uma exposição jamais

escapa de um pensamento teórico que a sustente” (BINI, 2005, p.101). O autor ainda acrescenta que o curador, além de preocupações científicas, deverá propiciar a legibilidade pedagógica da mostra que organizou, porém, a princípio definir a idéia é primordial. O curador é quem assina uma exposição, assumindo sua autoria.

E segue o mesmo autor, afirmando mais adiante:

a curadoria é ainda mais complexa, e exige responsabilidades cada vez maiores; o público deve ser visto não como consumidor (da arte moderna) mas como receptor de informação, o curador deve provocar leituras, das mais fáceis para um público leigo até as mais difíceis e deixar claro que essa é uma formulação possível, mas que existem outras. (BINI, 2005, p. 101 e 102).

No meio artístico, hoje, o curador substituiu, em termos de detenção de poder, o topo antes ocupado pelo crítico de arte. Ao curador também se acrescentou a subjetividade antes explorada pelos artistas, que assim, perderam parte do poder anterior de criar eventos em grupos a partir de critérios evidentes e exclusivos.

Antes era função do curador administrar as exposições em diferentes âmbitos. Hoje, dividem-se essas atividades entre outros profissionais. São delegadas as funções de execução, ficando o curador com o privilégio da concepção e da supervisão e coordenação das atividades delegadas, as quais devem ser coerentes com o conceito da mostra. Sua função é a de “criar temas, selecionar artistas e as obras num circuito de exposições independentes ou institucionais” (COCCHIARALE, 2007, p. 74).

Entretanto, o curador assume uma posição que lhe exige responsabilidades, sim, mas questiona-se se ela é tão mais importante que outras, como vem se afirmando no campo da arte; em alguns casos, disputa a autoria entre os artistas que figuram de protagonistas enquanto a obra do curador é o conjunto da exposição. A subjetividade assumida pelo curador é muitas vezes abusiva e até, em alguns casos, comprometida com jogadas de mercado (COCCHIARALE, 2007).

Portanto, não se pode negar o peso da atividade curatorial na contemporaneidade. Entretanto, sutilmente, percebe-se que o papel da curadoria não está resistente a mudanças. Gradativamente vem se exercendo esta função em conjunto, o que evidencia a troca de apenas um sujeito por uma equipe. Paralelamente, Bini (2005) menciona também a curadoria como atividade pedagógica em que envolve o arte-educador, os monitores e os

estagiários de museus e galerias, e também o trabalho específico de arte, onde a curadoria pode criar instrumentos de leitura da obra exposta.

Neste panorama, depara-se nos últimos anos com o surgimento de novas propostas expositivas. No Brasil, temos como exemplo a 6ª Bienal do Mercosul, realizada em 2007, Porto Alegre / Rio Grande do Sul, e inovou ao instaurar uma nova função à equipe de curadoria, a de curador pedagógico.

O caráter pedagógico é evidenciado como uma preocupação atual. É possível pensarmos na redução da distância entre público e arte contemporânea com essas propostas? Acredita-se que sim.

A curadoria pedagógica pode simplesmente remeter à concepção de uma exposição voltando-se a atenção ao caráter educacional da mesma. Porém, não se trata apenas deste aspecto. A curadoria pedagógica consiste em trazer a preocupação pedagógica desde a idealização do projeto curatorial como um todo, ou seja, enquanto um conjunto.

Camnitzer, curador-pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, pontua bem suas preocupações com relação a apreensão do público com a arte contemporânea. Em entrevista (2007) para Gabriel Grossi, quando questionado se todas as exposições deveriam ter curadoria pedagógica, Camnitzer (2007) respondeu: “oferecer curadoria pedagógica não significa ser paternalista com o visitante, mas ter controle sobre a clareza da apresentação e a necessidade de preencher as lacunas que atrapalham a comunicação”.

Sobre a relação entre arte e educação, o curador-pedagógico destaca que ao dar importância à comunicação entre o artista e o público por meio da obra, a peça deixa de ser objeto de contemplação e a atividade artística nivela-se à Educação.

Isso quando se entende que essa última não se limita a transferir dados, mas a gerar especulações por parte dos estudantes. Nesse sentido, as informações e os exercícios dados pelo professor deveriam equivaler à obra do artista. Quem vai a uma exposição ou quem frequenta uma sala de aula deveria ter sempre a sensação de ter participado de um processo criativo memorável e sair dali se sentindo preparado para inventar os próprios meios (CAMNITZER, 2007)

Por fim, a função de curador-pedagógico se equipara ao papel do curador-geral. Luis Camnitzer, artista e teórico uruguaio, assumiu o posto e propôs no projeto pedagógico exercícios como modelos, os quais não se limitam à história da arte do passado, mas tentam ver a arte como uma forma

de resolver problemas. Esses exercícios são propostas flexíveis que irão gerar idéias nos professores para trabalharem com seus alunos.

Acredita-se, assim, que esta recente função é de extrema relevância para aproximar a arte contemporânea ao público em geral. O temor a ela deve ser superado e transformado em aprendizado.

Diante do vasto repertório da arte na contemporaneidade, é impossível dizer que se conseguirá mergulhar em todo complexo universo da arte. A arte é dinâmica, e como está cada vez mais próxima à vida, estará em constantes mutações. Acompanhá-la não é tarefa fácil, é verdade, mas podem-se minimizar as lacunas entre o sujeito e o universo da arte.

De forma otimista, pretende-se ultrapassar as barreiras da compreensão artística, não só plástico-formal, mas também a de experiências indescritíveis com a arte. Contemplação é uma palavra fora do roteiro já. É essencial que, perante a arte contemporânea, superem-se os medos e rompam-se os paradigmas. Para que quando for novamente perguntado: 'quem tem medo de arte contemporânea?', a resposta já não seja mais: muitos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINI. *A Crítica de arte e a curadoria*. In: FABRIS; GONÇALVES (Org). Os Lugares da crítica de arte. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

CATTANI. *Mestiçagens na arte contemporânea: conceito e desdobramentos*. In: Mestiçagens na arte contemporânea. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

COCCHIARALE. *Quem tem medo de arte contemporânea?* Recife: Ed. Massangana, 2007.

GONÇALVES. *Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2004.

CAMNITZER. *Fala mestre: todos deveriam ser artistas*. Revista Nova Escola. Ed. Abril. Ano XXII, nº 205, set. 2007. Entrevista concedida a Gabriel Pillar Grossi.

NOVAES. *Herança sem testamento?* In: Mutações. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

Karin Zapelini Orofino

Designer Gráfica pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Graduanda em Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Desenvolve pesquisa sobre Ações Educacionais em Espaços Expositivos. Email: karinorofino@yahoo.com.br

Teatro do Oprimido nas Escolas Municipais de Belo Horizonte

Teatro del Oprimido en las Escuelas Municipales de Belo Horizonte

MARQUES, E.M.

Arte-educadora, Assessora do Projeto Teatro do Oprimido nas Escolas - BH

Resumo

Este relato de experiência apresenta o projeto "Teatro do Oprimido nas Escolas Municipais de Belo Horizonte", realizado em seis instituições que desenvolvem o Programa Escola Aberta nesta cidade. Com base nos princípios e fundamentos do Teatro do Oprimido, discute a formação de artistas e educadores e suas atuações junto a estudantes da escola regular e demais integrantes da comunidade escolar. Concebe a educação de modo amplo, abrangendo processos formais e informais, e o acesso aos meios de produção e expressão artística como um direito.

Resumen

Este informe de experiencia presenta el proyecto "Teatro del Oprimido en las Escuelas Municipales de Belo Horizonte", realizado en seis instituciones que desarrollan el Programa Escuela Abierta en esta ciudad. Con base en los principios y fundamentos del Teatro del Oprimido, se discute la formación de artistas e educadores e sus actuaciones junto a los estudiantes de la escuela regular y demás integrantes de la comunidad escolar. Concibe la educación de manera ancha, cubriendo procesos formales e informales, y el acceso a los medios de producción y expresión artística como un derecho.

Palavras-chave

Teatro do Oprimido, Programa Escola Aberta, Formação Humana, Direitos Humanos.

A exclusão da cultura digital juvenil no ensino da arte.

La exclusión de la cultura digital de los jóvenes en la enseñanza del arte.

Autoras:

SANTOS, L.R.T.L

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG)

SANTOS, E.R.

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG)

Co-autora:

CUNHA, F.P.

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG)

RESUMO

Este ensaio se propõe a discutir o ensino da arte digital com alunos do ensino médio da cidade de Goiânia, tendo como referência as disciplinas de Estágio Curricular no curso de Licenciatura de Artes Visuais cursadas na Universidade Federal de Goiás. Trataremos da exclusão da cultura digital juvenil no processo de ensino e aprendizagem da arte a partir da presença estereotipada dos games online na produção dos alunos analisados, tendo como referência o consumo voraz destes games na rede. Neste segmento, abordaremos ainda como vem se descrevendo a utilização da informática no ensino das artes nos colégios de Goiás que foram palco de nossas observações; enaltecendo a necessidade do ensino da arte digital como cultura e expressão, objetivando a formação do fruidor de arte digital crítico em contraposição ao ensino de arte centrado exclusivamente na livre expressão.

RESUMEN

En este ensayo se propone examinar la enseñanza del arte digital con los estudiantes de escuela secundaria en la ciudad de Goiânia, con referencia a las disciplinas de aprendizaje en el curso de la Licenciatura en Artes Visuales en los cursos de la Universidad Federal de Goiás. Tratamos el rechazo de la cultura digital de los jóvenes en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la técnica de la presencia de estereotipos en los juegos en línea en la producción de los estudiantes evaluados, en relación con el voraz consumo de estos juegos en la red. En este segmento, discutimos todavía ha sido describir el uso de las computadoras en la enseñanza de las artes en las escuelas de Goiás, han sido el escenario de nuestras observaciones, alabando a la necesidad de la educación del arte digital y la cultura y de expresión, a la formación de fruidor crítico de arte digital en contraposición a la enseñanza del arte basada únicamente en la libertad de expresión.

Palavras chave: cultura digital, games, e-laissez-faire, e-arte/educação.

Palabras clave: cultura digital, juegos, y el laissez-faire, la enseñanza de las artes digitales.

Instituição e país: Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG) - Brasil

No ciberespaço, a identidade cultural "não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas

com outras culturas"(BARBOSA,1998,p.79), formando, neste processo, identidades plurais através das diversas formas de expressão e produção cultural presentes inclusive nas denominadas comunidades virtuais.

Neste ambiente não falamos em cultura, mas em culturas, não caóticas, mas plurais, que se cruzam e entrecruzam formando teias identitárias que se comunicam, se alimentam e se realimentam, dentro e fora do ciberespaço, pois "nele estão presentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa"(CANDAU,1995,Apud RICHTER,1998 p 51), culminando numa diversidade cultural em que nos encontramos submersos, havendo uma composição complexa intermediática entre o universo comunicacional digital e o não-digital, pois "os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas"(CASTELLS, 1999, Apud CUNHA, 2008, p.204), estabelecendo um novo paradigma simbólico.

Dentre as diversas formas de manifestações culturais e de comunicação de massa presentes neste universo digital intermediático , destacamos, neste ensaio, a acentuada presença de games consumidos por jovens, os quais hoje se relacionam através da interatividade peculiar que estes games propõem neste ambiente digital, compondo comunidades de relacionamento. Identificamos, assim, que os jovens consomem games vorazmente, principalmente os games *online*. Jogam para se relacionar e se relacionam para jogar, como Sandro¹, um destes alunos por nós entrevistados, nos relata:

Eu gosto de jogar, porque tenho objetivos para cumprir, para alcançar. Também é legal porque conhecemos um montão de gente de outros estados, até de outros países. Quando estou em casa e não tenho nada para fazer, aí eu jogo. Já joguei por 10 horas seguidas.

Como Sandro, outros alunos entrevistados nos confirmam que jogam por várias horas no dia e que gostam de conhecer gente nova através dos games.

A interatividade dos games pode ampliar as sensações, dinamizar a imersão bem como aguçar as percepções pela particularidade comunicacional intermediática que este meio/veículo pode viabilizar, visto que o universo digital por meio da metalinguagem ² estabelece a interconexão entre imagem, som e texto.

Neste viés, a internet, como um ambiente virtual interativo, pode concretizar muitas fantasias. Uma determinada vivência pode proporcionar experiências concretas, ou seja, não é porque a experiência acontece num ambiente digital que ela não é real.

Neste aspecto, enalteçemos que muitos pais e educadores subestimam ou ignoram a experiência vivenciada pelos jovens no ambiente digital, por acreditarem equivocadamente que o mundo "virtual", visto como um ambiente "artificial", não possa proporcionar experiências de fato; acabando por negligenciar a educação destes jovens, que necessitam de uma formação crítica do mundo digital em que estão inseridos, para serem capazes de realizar suas escolhas com autonomia.

Este universo inter-relacional se configura através da interatividade que lhe é peculiar, como os jogos *online*, por constituírem uma "realidade virtual" que é diferente da *virtualidade do real*, possibilitando criar relações *tecnológicas* através de narrativas contextualizadas do jogador com o jogo, do jogo com o jogador e do jogador com um ou mais jogadores, permitindo criar redes contextuais de relacionamento, as quais se interconectam concomitantemente ao envolvimento e significações que se atribuem ao relacionar-se.

Estas interrelações afetivas, efetivadas nos *games online através da interconexão* de teias contextuais, podem desacortinar possibilidades experienciadas para outros horizontes, pensamentos, interações e fantasias. Submersos neste universo digital interacional, os games em rede são convites aos jovens para viajarem a vários mundos, se relacionarem intensamente neste universo interativo onde permeiam e consomem os códigos culturais intermediários e fazem circular multiculturas imersas na internet.

O *game online* pode despertar nos jogadores os mais diversos consumos, os quais podem capturar a mente - o desejo - humano, podendo influenciar nas escolhas dos jovens que assimilarem acriticamente as ideologias apresentadas nos games, em consonância com o mercado massivo do entretenimento.

No caso do mercado massivo do entretenimento da violência, vêm sendo criados jogos com discursos muitas vezes apelativos, em que o objetivo do jogo é a conquista por meio da violência, do domínio pela opressão, do

ganho de poder através do uso de armas, sem a preocupação de como está sendo exposto o público jovem à demanda excessiva da violência, do uso de armas, de uma lógica de vencer e de ganhar a qualquer custo.

Neste segmento, "as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico"(DEBORD, Guy, 1997.p.18), podendo reverberar o objetivo do jogo na rede para outros universos no dia a dia dos jovens, ao transformar uma simples brincadeira em tragédia na vida real. Abaixo, apresentamos uma fala do aluno Renato, cuja entrevista não nos deixa claro se o que ele realizou na rede também realizou nas ruas:

"Vários jogos, hoje em dia estão proibidos, pois dizem que influenciam a violência nos jovens. Eu discordo, porque eles tiram um e lançam outros dez bem pior; o *Medal of Honor*, é um lançamento deste ano e simula uma guerra como se fosse de verdade. Agora mesmo eu estou com um jogo que é bem pior: você mata o cara lá como se fosse de verdade, você arranca a cabeça dele. Os jogos são muito violentos, você interage com armas que existe na vida real, e é legal, eu gosto! Mas eu até já atirei com armas de fogo verdadeiras, armas pesadas."



Figura 1: Cena do jogo Medal of Honor.

O *Medal of Honor* (Medalha de Honra) [ver Figura 1], citado pelo aluno acima, é um jogo de tiro em primeira pessoa⁴ desenvolvido pela *Electronic Arts*. Este jogo simula combates travados na Europa e no Norte da África durante a Segunda Guerra Mundial; seu objetivo é completar uma série de missões, que incluem destruir estruturas e soldados dos exércitos inimigos. Outros jogos, na mesma linha de guerra, são os mais consumidos atualmente pelos jovens na internet; sendo estes:

- *Battlefield 1942 (BF1942)*, desenvolvido pela *Electronic Arts*. É um jogo de tiro em primeira pessoa; nele os jogadores têm acesso a veículos, grandes navios e submarinos e lutam em representações das batalhas da Segunda Guerra Mundial;
- *Counter-Strike*, desenvolvido pela *Valve Software*. É um jogo baseado em rodadas nas quais equipes de contra-terroristas e terroristas combatem até a vitória.

Já os *games Everquest, Lineage 2, Mu online* são jogos do tipo MMORPGs *online*, que é um estilo que difere do acima exposto por ter ênfase mais fantástica-romântica. Também é uma das modalidades mais jogadas atualmente. São *games* compostos por cenários contendo dragões, castelos ou que remontam épocas medievais; acabando por mascarar, numa primeira instância, narrativas tão violentas quanto às anteriores apresentadas, mas cujo objetivo de jogo também é a conquista, a sobrevivência, o poder e a ascensão.

Por sua vez, os jogos educativos, que não atendem aos objetivos dos jogos percorridos, são os menos acessados na internet, como o *Soletrando online*, o *Atravessando a rua online* e o *Mapa do Brasil online*, dentre outros.

Apesar da imersão dos jovens nestes games, quando cursamos as disciplinas do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), constatamos que a cultura digital destes jovens se limita ao exterior dos muros da escola.

Embora as escolas que percorremos possuam laboratórios de informática equipados com computadores e internet, estes se encontram frequentemente fechados ou sendo utilizados pelos alunos, sobretudo para levantamento de dados na internet ou para atividades cujos conteúdos percorridos não interagem com os repertórios culturais digitais trazidos pelos alunos.

Deste modo, apesar do grande esforço da professora de artes do Colégio "Olga Mansur" em utilizar os recursos digitais nesta disciplina, as propostas foram calcadas na livre expressão, dando ênfase apenas à produção - ao fazer, como ela própria nos relata: "Neste semestre estou desenvolvendo o projeto do vídeo, uma idéia na cabeça e uma câmera na mão, vamos ter um monte de vídeos". Assim, a proposta da construção do vídeo se baseou em temas livres, apresentando duas vertentes: *temas livres* e *instrumentais livres*, pois os alunos utilizaram as ferramentas que conheciam.

Entretanto, ao estudarmos as produções audiovisuais destes alunos, identificamos claramente a presença de estereotípias dos *games* que eles consomem vorazmente. *A Guerra das Pilhas* é um vídeo de um grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio. O cenário onde a trama ocorre é um campo de batalha naval, onde barcos guerrilham com seus inimigos. O vídeo traz a narrativa, os códigos, os sons e a plasticidade dos jogos digitais *online*

que estes alunos jogam por horas diariamente. Abaixo comparamos uma cena do jogo *Medal of Honor* [ver Figura 2] com uma cena do vídeo dos alunos *Guerra da Pilhas* [ver Figura 3]:



Figura 2: Quadro de uma cena do jogo Medal of Honor.



Figura 3 : Cena do vídeo A Guerra das Pilhas, produzida por alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Profª. "Olga Mansur".

Outra análise enfocou o vídeo *Violência no Trânsito*, de um grupo de alunos do terceiro ano do ensino médio. O vídeo se propõe a tratar do desrespeito com as leis de trânsito e os riscos que as pessoas que gostam de alta velocidade correm. Entretanto, é uma narrativa que mais se assemelha aos games de violência, como apresentado anteriormente, com monstros, espadas, perseguições policiais, disputas de corridas, enfatizando ações com exagerada violência. Seguem imagens comparativas de uma cena do jogo *Darksiders: Wrath of War* [ver Figura 4] e de uma cena do vídeo dos alunos *A Violência no Trânsito* [ver Figura 5]:

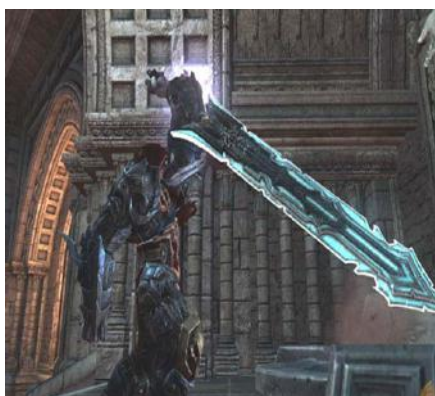


Figura 4: Quadro de uma cena do jogo Darksiders: wrath of war.



Figura 5: Cena do vídeo A Violência no Trânsito, produzido por alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Profª "Olga Mansur".

As atividades da disciplina de arte do referido Colégio se restringiram, como discutido anteriormente, na livre expressão digital - no *e-laissez-faire* - , ou seja, numa educação modernista digital, como explica Cunha:

as aulas se limitam ao ensino de programas computacionais, utilitários, ou têm ênfase apenas no fazer (ateliers eletrônicos) em que os alunos, que sabem mais informática que o professor, " expressam-se livremente" (CUNHA, 2008, P228.)

O ensino da arte centrado na livre expressão intermediática acaba por excluir o repertório da cultura digital dos alunos, por não conceber a arte e seu ensino como expressão e cultura. Urge a necessidade de propostas educacionais que não segreguem o repertório cultural digital de seus alunos, repetimos, por ser fundamental formar

Um público consciente, capaz de interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e "criticidade" para não ser assimilado, sugado pela "ordem de massificação humana" que tem como premissa a homogeneização. Por isto, educar somente para a produção não garante a formação plena. (CUNHA,2008, P. 24)

Para tanto, as escolas devem inserir nos programas educacionais a cultura digital de seus alunos. Infelizmente, não constatamos em nossos estágios nenhuma ação que pudesse aproximar os educadores desta realidade.

Finalmente, é imprescindível (re)conhecer a geografia da cultura digital dos jovens para assim inseri-las nas ações arte/educativas em prol do desenvolvimento do fruidor de arte digital crítico, possibilitando vivências significativas aos nossos alunos, para que sejam capazes de codificar/decodificar com autonomia e criticidade o mundo digital no qual estão inseridos.

¹ Atribuímos os nomes fictícios - Sandro e Renato - aos dois alunos que entrevistamos em 2009 do Colégio Estadual Prof "Olga Mansur" citados neste ensaio para preservar suas identidades.

² Nas palavras de *Castells*: Uma transformação tecnológica de dimensões históricas similares está ocorrendo 2.700 anos depois, ou seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Ou, em outras palavras, a formação do Supertexto e uma Metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual de comunicação humana. (CASTELLS, 1999, Apud CUNHA,2008, p.208)

³ A cultura digital se constitui, em outros termos, em uma rede de informações que, por meio de rotas escolhidas, poderá levar a pessoa a diferentes formulações. Para cada caminho traçado, pode haver resultados diferentes. Verdades que eram absolutas (e, de certo modo, universais) agora são relativizadas, de acordo com o contexto que vai se amalgamando no percurso, instituindo o contexto

como elemento significante e significativo neste meio - o contexto como elemento epistemológico.
(CUNHA,2008, P22)

⁴ *O jogo de tiro em primeira pessoa* - é um estilo de jogo de computador e vídeo game, no qual se enxerga apenas o ponto de vista do protagonista, como se o jogador e personagem do jogo fossem o mesmo observador. Disponível em :<

http://pt.wikipedia.org/wiki/Tiro_em_primeira_pessoa > acessado em 22 jul.2009.

⁵ É um jogo de interpretação de personagem online e em massa para múltiplos jogadores (*Massively ou Massive Multiplayer Online Role-Playing Game ou Multi massive online Role-Playing Game*) ou MMORPG que permite a milhares de jogadores criarem personagens em um mundo virtual dinâmico na Internet, também tem sua versão para videogame. MMORPGs são um subtipo dos *Massively Multiplayer Online Game* (*Jogos Online* Massivos para Múltiplos Jogadores). Disponível em : <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mmorpg> >, acessado em 17 jul.2009.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. A multiculturalidade que se precisa no terceiro mundo. In: Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte,1998.

CUNHA, Fernanda Pereira da. Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica. 2008. 278f. Tese (doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

RICHTER, I.M. Multiculturalismo e Estética do cotidiano: Enfoques Contemporâneos para a prática Docente. In: XI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1998, Brasília DF. Arte-Políticas Educacionais e Culturais Limiares do sec. XXI. Brasília, DF: DSG/SPI/GRAFICA 1998.V.1.

DEBORD, Guy. 1931-1994. A sociedade do espetáculo/ Guy Debord; tradução Estela dos Santos Abreu - RJ: Contraponto, 1997.

SANTAELLA, Lucia e ARANTES, Priscila, (Org.) et al. Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2008.

Jogos em primeira pessoa - Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Tiro_em_primeira_pessoa acessado em 22 jul.2009..

Jogos MMORPG - Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mmorpg>>, acessado em 17 jul.2009.

Jogos: Couter strike, Medal of honor, Battlefield 1942, Mu Online, Lineage 2, Warcraft, Darksiders: wrath of war, Soletrando, Atravessando a rua, Mapa do Brasil, - Disponível em: <<http://www.megadownloads.tk/>> acessado em 18 jul.2009.

A IMPROVISACÃO ALEGRE NO TEATRO DA DIFERENÇA : OS PROCESSOS CRIATIVOS DA CIA. TEATRAL CREPÚSCULO.

LA IMPROVISACIÓN ALEGRE EN EL TEATRO DE LA DIFERENCIA: LOS PROCESOS CREATIVOS DE LA COMPAÑIA TEATRAL CREPÚSCULO.

SANTOS, Clóvis Domingos dos
Mestrado, Escola de Belas Artes/ UFMG

Resumo

A Companhia Teatral Crepúsculo, formada por jovens portadores de Síndrome de Down, tem buscado a partir do exercício da improvisação, elementos e procedimentos para a formação dos atores e criação de espetáculos. Este texto visa analisar como o trabalho improvisacional, além de uma prática artística e educativa, também tem se apresentado como possibilidade de transformação pessoal e social. O relato dos processos de criação do espetáculo "O Teatro das Águas Cristalinas", vivenciado pela Cia., permitirá a discussão de aspectos como autonomia, colaboração, deficiência e alegria. Este texto propõe o exercício de se pensar o teatro para a pessoa com deficiência, não somente como um "lugar de se onde se vê e se pode ser visto", mas um "espaço onde se faz e se pode ser feito" através da experiência artística coletiva.

Resumen

La Compañía Teatral Crepúsculo, formada por jóvenes con Síndrome de Down, ha tratado desde el ejercicio de la improvisación, los elementos y procedimientos para la formación de actores y la creación de espectáculos. El presente documento tiene por objeto examinar la forma en que el trabajo improvisacional, una práctica del arte y la educación, se ha presentado como una posibilidad de transformación personal y social. El informe de los procesos de creación del espectáculo "El Teatro de las aguas cristalinas," experimentado por la CIA, permitir la discusión de cuestiones como la autonomía, la cooperación, la deficiencia y la alegría. Este documento propone la realización de pensar el teatro a la persona con deficiencia, no sólo como un lugar donde usted puede ver y ser visto , sino un ámbito en el que es y puede ser rehecho , por la experiencia colectivo artístico.

Palavras-chave: improvisação, processos de criação, deficiência, alegria.

Introdução

Desde 1996 a “Associação Crepúsculo – Arte, Saúde e Educação Sem Barreiras”, atua em Belo Horizonte/MG, com o objetivo de atender e acolher pessoas com ou sem deficiência. A Associação, além de desenvolver trabalhos clínicos e artísticos, também oferece consultoria em Arte-Educação para a comunidade em geral. Com o desejo de potencializar o indivíduo e possibilitar sua inclusão social, são propostas variadas atividades, que em constante diálogo, promovem o bem estar e a saúde. Em 2001, a entidade iniciou as atividades de teatro (além de artes plásticas, música e capoeira, que vieram a se juntar às aulas de dança) que com o passar dos anos levaram à criação da Cia. Teatral Crepúsculo¹.

Em 2005 a Cia. criou e apresentou o espetáculo “Viagem” em vários teatros de Belo Horizonte.² O espetáculo, uma criação coletiva, narrava a trajetória de uma trupe de atores mambembes que levavam suas apresentações a vários lugares.

Em 2008 a Associação Crepúsculo aprovou pela Lei Estadual de Incentivo à Cultura, o projeto “Arte, Pesquisa e Diversidade”, que ofereceu oficinas gratuitas de dança, música, capoeira, teatro e artes plásticas para pessoas com e sem deficiência. Fui convidado para ser o professor das atividades teatrais e dentro desta oficina pude conhecer o trabalho de alguns jovens que já participavam da Cia. Teatral Crepúsculo.³

Como início de minha participação junto ao grupo, trabalhei na dimensão da abertura às potencialidades e desejos desse coletivo que já tinha uma história, uma trajetória com seus saberes pessoais e artísticos, de forma que era importante a valorização dos mesmos. As pessoas com deficiência são sempre estigmatizadas pelas dificuldades e raramente reconhecidas pelas

possibilidades. Era preciso conhecer cada um, propiciar atividades de integração entre os participantes e tentar fortalecê-los enquanto sujeitos criadores.⁴

Nas primeiras semanas da oficina, foram os alunos que propuseram as atividades (jogos e brincadeiras) e avaliaram que “fazer teatro é bom porque a gente se diverte muito”. Pude identificar, a partir desta fala, a estreita relação entre teatro e divertimento e, na minha experiência com os alunos-atores, era visível como se tornavam mais criativos e participativos quando jogavam, brincavam e se divertiam. O prazer do jogo é um elemento fundamental no fazer artístico, uma vez que:

A improvisação, a composição, a literatura, a pintura, o teatro, a invenção, todos os atos criativos são formas de divertimento, o ponto de partida da criatividade no ciclo de desenvolvimento humano e uma das funções básicas. Sem divertimento, o aprendizado e a evolução são impossíveis. O divertimento é a raiz de onde brota a arte original; é o material bruto que o artista canaliza e organiza com as ferramentas do conhecimento e da técnica. A própria técnica nasce da diversão, porque não podemos adquirir técnica apenas por meio da prática repetida, da persistente experimentação e utilização de nossas ferramentas, num teste contínuo de seus limites e de sua resistência. O trabalho criativo é divertimento; é a livre exploração dos materiais que cada um escolheu (NACHMANOVITCH, 1993:49).

Sabemos que ao nos divertirmos, nos tornamos mais relaxados e flexíveis, prontos para o jogo da criação. Há uma distensão corporal e mental, e assim nos abrimos aos acasos, riscos e acontecimentos do fazer criativo. Escutar e testemunhar os risos dos meus alunos era um sinal do envolvimento do grupo com o trabalho, situação essa salientada por Spolin (1992: 37):

Todo indivíduo que se envolve e responde com seu todo orgânico a uma forma artística, geralmente devolve o que é comumente chamado de comportamento criativo e talentoso. Quando o aluno-ator responder com alegria e vitalidade, o professor –diretor saberá que o teatro está, então, em sua pele.

O fato de me divertir livremente junto ao grupo criava uma atmosfera de confiança e cumplicidade. A alegria e o prazer de jogarmos juntos, ainda que de maneiras diferentes, nos igualava enquanto pessoas e sujeitos criativos.

De forma geral nossos encontros se estruturavam da seguinte maneira: roda da conversa, aquecimento e alongamento, brincadeiras e jogos de preparação, jogos improvisacionais e de criação, avaliação das atividades e roda com abraço de despedida. Nas brincadeiras que fazíamos já era possível perceber importantes desdobramentos para o jogo cênico e para a construção de células expressivas.

Improvisação e criação

Chama nossa atenção os primeiros parágrafos do livro de Viola Spolin “Improvisação para o teatro”, quando esta afirma que “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco e todas as pessoas são capazes de improvisar” (SPOLIN, 1992: 03). A pedagoga norte-americana utiliza a palavra “todas” e não “algumas”. Logo depois, ela também enfatiza que aprendemos através da experiência e que um ambiente favorável possibilita uma aprendizagem artística. Daí, concluímos que a improvisação teatral pode ser exercida por toda e qualquer tipo de pessoa, desde que esta encontre oportunidades de experimentação.

É o que se verifica nas inúmeras oficinas artísticas oferecidas aos mais variados tipos de público. No caso da improvisação teatral destinada e desenvolvida com pessoas com deficiência, esta precisa ser sempre adaptada ou recriada. O fato é que uma pessoa, mesmo com suas limitações físicas e mentais, apresenta condições de se apropriar da linguagem teatral. Basta haver espaços e políticas sociais e culturais que permitam esse acesso.

Em minha prática artística e pedagógica com os alunos-atores (com Síndrome de Down) da Cia. Teatral Crepúsculo, constato que quando se permite ao sujeito a possibilidade de um outro lugar, que não só o da deficiência, ele não apenas responde às expectativas, como também é capaz de superá-las. Mas a resposta é individual e ao mesmo tempo cultural. Um exercício improvisacional é vivido de maneiras diferentes, mesmo para um grupo considerado homogêneo. No caso de pessoas com deficiência, elas

formam uma “cultura” específica inserida numa cultura maior. Trata-se de abordar a arte numa perspectiva multiculturalista.

A improvisação é o treinamento mais importante para o ofício do ator. Em toda a História do Teatro ela sempre esteve presente, provocando a inauguração e ao mesmo tempo a ruptura das mais variadas dramaturgias cênicas. No teatro contemporâneo a improvisação pode se apresentar sob três vertentes distintas: a improvisação como instrumento de construção de um espetáculo, a improvisação como elemento de formação do ator e finalmente, a improvisação como o próprio espetáculo (MUNIZ, 2005). Enquanto treinamento para atores, ela favorece o exercício do estado de prontidão, concentração, escuta e jogo. Já na possibilidade de criação de um espetáculo, a improvisação forneceria os materiais necessários para a construção dramática do trabalho. A improvisação como espetáculo, seria a abertura radical ao risco, ao erro, ao jogo direto com o público e à criação única de uma obra artística no instante-já do tempo e espaço.

Na improvisação surgem conteúdos, discursos e imagens, que somente através do exercício prático do “fazer”, podem revelar e apontar formas e caminhos de criação. É o que nos lembra Fayga Ostrower (2008) ao afirmar que:

Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer. Enquanto o fazer existe apenas numa intenção, ele ainda não se tornou forma. Nada poderia ser dito a respeito de conteúdos significativos nem mesmo sobre a proposta real. Sem a configuração dos meios não se realiza o conteúdo significativo (2008:69).

Na aplicação de jogos improvisacionais com a Cia. Teatral Crepúsculo, meu eixo metodológico se centrou em duas modalidades: o jogo dramático e o jogo teatral. Enquanto no jogo dramático o universo do faz-de-conta acontece livremente, no jogo teatral inicia-se a aprendizagem de determinadas regras para que a comunicação teatral se estabeleça. Sempre começo do jogo dramático, já que neste:

Não é a perfeição do gesto, ou da imitação que se procura, mas sim um comportamento ludicamente elaborado dentro de uma situação de representação. O que não quer dizer que se negue toda e qualquer técnica ou se sonhe com uma

expressão espontaneamente correta. A procura da expressão está estreitamente ligada às exigências do discurso, o trabalho sobre a forma à uma crítica do conteúdo. (RYNGAERT *Apud* MARTINS, 2004: 49).

No jogo teatral há a combinação de regra e simbolismo. Os jogadores compartilham símbolos diversos a partir da utilização de regras específicas e dos elementos constituintes da própria linguagem teatral. O mais importante é que tanto o jogo dramático quanto o jogo teatral permitem a um grupo o envolvimento e desenvolvimento de sua capacidade criadora de acordo com sua motivação e possibilidade.

“O Teatro das Águas Cristalinas” – relato de um processo

A canção “Pescador” é uma ciranda de roda executada pelo grupo musical “Mestre Ambrósio”. Dançar essa ciranda tornou-se um momento decisivo e precioso para os alunos-atores da Cia. Teatral Crepúsculo. O bailado, os passos, a vibração do ritmo, tudo isso empolgava os corpos brincantes dos alunos. Era uma maneira muito rica e contagiante de se preparar para algum trabalho de criação. De mãos dadas na roda trabalhávamos a coletividade e a formação de um círculo de energia extra-cotidiana que nos colocava mais despertos e disponíveis.

Eu sentia a alegria, a motivação e a saúde transbordando daqueles corpos. Corpos aparentemente comprometidos e apresentando diferentes “corporeidades”, mas extremamente entregues ao som musical. Corpos diferentes se transformando em corpos dançantes, já que:

Entendemos que o corpo sonha, e sonhar aqui não é revelar símbolos, mas configurar novos corpos, com novos sentimentos, novas subjetividades, novas sensibilidades. Através dos fazeres, muitos mundos são produzidos. O corpo sonhador cria novos entendimentos sobre a vida. Há entendimentos de diversas ordens. Quem é que sabe racionalizar a maneira como se solta pipa, ou a maneira como é produzida uma certa sensação de leveza no braço de um bailarino? Um bailarino sonha diferente com seu corpo; diferente é o corpo sonhador de um menino que solta pipa.(...) Questionamos então se o fazer não é constituidor de novos saberes, novas percepções de mundo, novos desejos no e para o corpo, ou seja, novas subjetividades. (ALMEIDA, 2004: 15).

Percebendo o envolvimento do grupo com a canção e a ciranda, em um de nossos encontros, ao terminarmos de cantar e dançar, eu olhei para os alunos-atores e afirmei: “já faz tempo que eu saí de casa pra viver no mar” (parte da letra da canção) e imediatamente comecei a me movimentar como se estivesse imerso às águas marítimas. Os alunos também começaram a “flutuar” comigo e a roda foi quebrada, com todos se movimentando pelo espaço da sala. E assim a “frase-disparo” gerou novas “imagens sonoras e corporais”.

Nesta primeira provocação que fiz surgiram variadas referências de cada um. Este “texto” surgiu de forma coletiva e com corpos fluindo pelo espaço. Não havia qualquer regra determinada, o que me interessava era a produção das primeiras imagens e sensações que o exercício provocava. Uma produção caótica e poética se apresentou e foi interessante detectar meses depois que muitas destas “primeiras paisagens” foram retrabalhadas pelo grupo e permaneceram no resultado final. Uma cena caótica se mostrava o tempo todo, a partir deste primeiro exercício e propus investirmos na criação de narrativas e fábulas.

A primeira idéia era que uma narrativa fosse sendo tecida pelo grupo, em roda, e cada um criando uma parte dela, mas os alunos-atores tinham dificuldade de darem seqüência às propostas que surgiam. Pensei que seria importante insistir nesta prática, mas o resultado não era potente e percebi que o grupo não se estimulava com a maneira que o jogo acontecia. A frustração por não responder bem a uma proposta começou a gerar um certo desinteresse pelo trabalho. Era um sinal de perigo para o processo. Investi na possibilidade de que essa narrativa pudesse vir do jogo, da improvisação física, anterior à produção oral ou discursiva. E as coisas começaram a acontecer e o próprio grupo se entusiasmava com os resultados obtidos. Eu percebia que o grupo tinha mais capacidade de narrar um fato, depois de vê-lo e presenciá-lo concretamente acontecendo no corpo de um aluno-ator e no espaço da sala. Os corpos, mesmo na criação de fatos e histórias, mais agiam e reagiam do que representavam. Podiam ser lidos como “máquinas diversas” que:

Inventam, cada uma, sua própria coesão de sentido. O teatro interpretativo, baseado no discurso oratório dos atores, tendo o texto literário (mesmo que criado somente na encenação) como fator predominante, incluindo a conexão direta entre

personagem e lugar, tem o seu espaço e constitui uma arte que podemos admirar a qualquer tempo. No entanto, quando se adentra nos espaços de uma arte mais instável, cujo estatuto configurativo implica interferências e ruídos, atravessamentos de sentido, flutuações de significado e outras experiências acontecem (GARROCHO, 2007: 13).

A fisicalidade passaria a assumir um papel preponderante no processo de criação do espetáculo. Durante as atividades e jogos de improvisação me surpreendi com a autonomia de alguns alunos-atores no que se refere ao território da criação. Mesmo de alguma forma conduzindo os exercícios, percebi que eles não se limitavam às minhas orientações. Foram inúmeras vezes que fiquei angustiado frente a dezenas de propostas e improvisações que os alunos-atores traziam para a construção do espetáculo. Outro aspecto importante: ao longo do processo todos queriam improvisar e ficava complicado estabelecer determinadas regras. Havia um desejo muito forte de criação que por vezes gerava competitividade e inibição.

Das improvisações livres fomos caminhando para as improvisações dirigidas até alcançarmos a possibilidade de termos um primeiro roteiro de cenas. Os alunos-atores traziam canções, desenhos, imagens e até cenas escritas com idéias e proposições para o espetáculo. Todos colaboravam para a criação de uma obra coletiva que expressasse os desejos do grupo.

Do jogo para a encenação vivemos um percurso repleto de desafios e transformações. De professor eu passava a encenador e precisava fortalecer a estrutura cênico-dramatúrgica do espetáculo⁵. Os alunos-atores tinham dificuldade em repetir as cenas e foi preciso muita paciência para se descobrir estratégias que os ajudasse nesta tarefa. A necessidade nos levou à criação de alguns procedimentos muito eficazes: o revezamento de papéis durante os ensaios, a minha passagem de diretor a ator em alguns momentos, ocupando o lugar dos alunos-atores para que estes observassem o que já faziam e a utilização da música como fio condutor das cenas. Como era um trabalho com poucos diálogos e mais ações e situações, verifiquei o poder da memória corporal, pois ao reconhecerem cada música seus corpos reagiam imediatamente. Somente depois que ultrapassamos determinadas dificuldades é que percebemos como cada uma delas exige de nós perseverança, paciência e muita criatividade.

Improvisação e Alegria

Improvisar é fazer, formar, ordenar ainda de que um jeito próprio idéias e matérias. Improvisar é transformar o espaço vazio em espaço poético e simbólico. Neste fazer, também se acaba sendo feito por ele. Quando se termina uma improvisação alguma coisa saiu do lugar, deslocou, remexeu e revelou a potência que ali existia. Improvisar, para o ator, é sair da inércia e abandonar um lugar seguro para se colocar em movimento e risco. É preciso coragem e ousadia.

Todas as vezes que assistia a uma improvisação dos alunos-atores da Cia. Teatral Crepúsculo, eu era tomado de alegria. Ainda que o exercício não atendesse às expectativas da cena, era emocionante ver o desejo de ação e criação deles. Eles também ficavam mais alegres quando improvisavam no teatro. Porque improvisar para eles é assumir um posicionamento frente à vida, à sociedade e às suas próprias limitações. É mais do que sentimento de felicidade:

Já que é a satisfação viva e intensa do prazer que temos em agir, realizar não uma tarefa repetitiva, mas contribuir para um certo embelezamento da vida e de tudo aquilo que de perto ou de longe nos cerca.(...) Espinosa chama de alegria as relações que se compõem, e de ódio a tristeza das relações que não se compõem.(...) Diria que o homem é a criação do desejo e da alegria. Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Espinosa, é sempre boa, é vida que resiste à morte. (Lins, 2008: 55).

Se não há nada mais revolucionário que o desejo e a alegria, o fazer artístico da Cia. Teatral Crepúsculo nos mostrou que esses jovens atores “já faz tempo que saíram da casa do medo e do preconceito para viverem no mar das possibilidades e realizações”.

Dados obtidos em “Associação Crepúsculo- Espaço de Convivência”. Caderno Especial. Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte/MG, 13 de Maio de 2006. Além da Cia. Teatral Crepúsculo há também a Crepúsculo Cia. de Dança , dirigido pela terapeuta ocupacional e especialista em Dança Moderna, Luciane Kattaoui Madureira. A Cia. Teatral teve como professores e diretores: Adriana Izabel Leister, Luciane Kattaoui Madureira, Kely Aguiar, Leonardo Richard e Cláudio Márcio.

Com direção artística de Leonardo Richard e assistência de direção de José Augusto Vieitas, o espetáculo se apresentou nos seguintes espaços: Teatro Izabela Hendrix, Teatro Casa Nova, Teatro Francisco Nunes, Casa do Conde, dentre outros.

A oficina era composta em sua maioria por alunos novatos, mas os atores da Cia. Teatral Crepúsculo apresentavam o desejo de um aprofundamento do trabalho cênico. Meu desafio era atender a expectativas tão diferentes de um mesmo grupo. Posteriormente, todos os alunos que participaram desta oficina foram convidados a integrar a Cia. Teatral.

Acredito que a sociedade enxerga a deficiência a partir de um contexto negativo que reforça estigmas como “doente, inútil e incapaz”, gerando, dessa forma, o preconceito e a segregação. Torna-se um desafio olhar a deficiência como uma diferença que se afirma como singularidade.

Nesta etapa pude contar com a colaboração de José Augusto Vieitas na dramaturgia, Luciane Kattaoui Madureira na preparação corporal e Kelly Aguiar na criação e confecção de figurinos e objetos de cena.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marcus Vinicius Machado de. *Corpo e Arte em Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

GARROCHO, Luiz Carlos. *Teatro pós-dramático e Educação*. Disponível em: <http://culturadobrinca.blogspot.com/2007/08/teatro-os-dramatico-e-educacao.html>
Acessado em 08/07/2009.

LINS, Daniel. *A Alegria como força revolucionária, ética e estética da alegria*. In: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel (Orgs). *Fazendo rizoma: pensamentos contemporâneos*. São Paulo: Hedra, 2008.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em Jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNIZ, Mariana. *La improvisación como espectáculo: principales experimentos y técnicas de formación Del actor-improvisador*. Tese Doutoral. Universidad de Alcalá, 2005.

NACHMANOVICH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Clóvis Domingos dos Santos é ator formado pelo Teatro Universitário da UFMG. Tem graduação em Direção Teatral pela Universidade Federal de Ouro Preto. É mestrando em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG. Integrante do OBSCENA- Agrupamento Independente de Pesquisa Cênica (BH/MG) e do N3Ps - Núcleo Permanente de Pesquisa e Performance (BRUMADINHO/MG).

**ARTE E EDUCAÇÃO:
ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR**

**ARTE Y EDUCACIÓN:
ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR**

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford¹
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Resumo

Este estudo trata de um relato de experiência de ensino de arte realizado no Projeto Arte Educação, Brasil, com alunos entre 6 e 14 anos, oriundos da rede pública de ensino que, no contra turno escolar, vivenciam oficinas artísticas e pedagógicas. Neste contexto, com o intento de fomentar reflexões acerca da prática docente em artes a partir de uma proposta interdisciplinar, – e que valorize a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem – conceitos e implicações de inter, multi e transdisciplinaridade são alvos de discussão e problematização do presente trabalho.

Resumen

Este estudio es un relato de la experiencia en enseñanza del arte realizadas en el Proyecto Arte Educación (Projeto Arte Educação), Brasil, con estudiantes de escuela pública, entre 6 y 14 años de edad que, en el horario opuesto al de la escuela, han tomado parte en talleres artísticos y pedagógicos. En dicho contexto, con el objetivo de fomentar reflexiones respecto a la práctica docente en las artes desde una propuesta interdisciplinar - y que revalorice la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje - conceptos e implicaciones de inter, multi y transdisciplinariedad son objeto de debate y problematización de este trabajo.

Palavras-chave: ensino de arte, materiais expressivos, interdisciplinaridade, aprendizagem. / Palabras clave: enseñanza del arte, materiales expresivos, interdisciplinariedad, aprendizaje.

1. ARTE NA ESCOLA: TENDÊNCIAS E INFLUÊNCIAS

O ensino de arte configura-se como um campo vasto de atuação que além de compreender manifestações de várias modalidades artísticas e pensamento sobre o olhar (FUNARTE, 2009), abriga interfaces com outras áreas, tais como Comunicação, Publicidade e Propaganda, Marketing,

Editória, Jornalismo, Televisão, Cinema, Teatro, Fotografia, Design Gráfico, Design de Produto, Arquitetura, Decoração, Engenharia, Saúde e Educação, dentre tantas outras (UNESP, 2009).

Neste contexto, ao tratar de possibilidades interdisciplinares de arte no âmbito escolar, parece conveniente explorar, ainda que sucintamente, as propostas norteadoras desse ensino, a exemplo das vertentes liberal e progressista.

A tendência liberal integra basicamente as pedagogias tradicional, renovada e tecnicista.

Após um levantamento bibliográfico realizado com base em Fusari e Ferraz (2001), nas aulas de arte das escolas brasileiras, a pedagogia tradicional se fez presente a partir do século XIX. O foco dessa abordagem voltava-se para o professor que, por sua vez, adotava uma postura de estímulo à cópias do natural. Em contraposição, a pedagogia renovada, de acordo com Saviani (1983), deslocou o eixo da questão do intelecto para a emoção; do professor para o aluno; da quantidade para a qualidade. As mudanças suscitadas no ensino de arte desse período tiveram como principais influências, o pensamento de Dewey, Lowenfeld e Read que, defendiam a liberdade de expressão e concebiam a mesma como sendo um reflexo das questões psicológicas de cada indivíduo. Quanto à pedagogia tecnicista, foi introduzida nas escolas brasileiras entre 1960 e 1970 e visava à preparação de indivíduos mais aptos e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho que, naquele período, era voltado para o processo de industrialização.

A tendência progressista contempla as pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Ainda em consonância com a fundamentação de Fusari e Ferraz (2001), a vertente libertadora foi proposta por Paulo Freire visando mudanças nas práticas sociais das classes populares, valorizando a alfabetização de jovens e adultos e igualando as condições e relações entre professor e aluno. A pedagogia libertária, por sua vez, preconiza as experiências não-diretivistis e autônomas visando uma maior independência no que tange às teorias e metodologias de sala de aula. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos implica em fornecer ao educando as condições necessárias para que ele possa criticar o social e, mais que isso, transformá-lo.

É fato que essas tendências, apesar de classificadas e conceituadas individualmente, na prática, se entrecruzam e, às vezes, se completam, devendo, por isso mesmo, serem alvo de estudo, reflexão e transformação, de modo a suprir as necessidades de cada contexto-escola-aluno e, conseqüentemente, recrudescer, dentre outras questões, a interdisciplinaridade no ensino de arte.

2. POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE: INTER, TRANS OU MULTI DISCIPLINARIDADE?

Visando o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem mais integrado e, por extensão, significativo, conceitos e práticas sobre inter, trans e multidisciplinaridade tem sido pauta de estudo e discussão por parte de instituições e teóricos desde o século passado (PIAGET, 1972; JANTSCH, 1972; NICOLESCU, 1996; LÜCK, 1997; SANTOMÉ, 1998).

Neste sentido, percebo que os termos inter, multi e transdisciplinaridade são, freqüentemente, utilizados como sinônimos e de forma a referenciar a presença de diversas disciplinas e, ou conteúdos envolvendo um mesmo assunto. Ocorre que tal premissa, de acordo com a bibliografia consultada, é não só um tanto ampla como também equivocada, visto que esses conceitos chegam a ser, inclusive, antagônicos em alguns casos.

Destarte, a multidisciplinaridade pressupõe a reunião de várias disciplinas. Contudo, essa reunião não implica em lidar com o mesmo objeto de estudo e, nem tão pouco em haver relações entre esses objetos. Dito de outro modo, a interação entre as disciplinas não é relevante. Ao contrário, na interdisciplinaridade conforme LÜCK (1997), duas ou mais disciplinas diferentes interagem em torno de um objeto de estudo comum com o objetivo de suprir uma visão fragmentada da realidade. Já a transdisciplinaridade, em consonância com Piaget (1972), é um desenvolvimento da Interdisciplinaridade, visto que não se restringe nem à simples reunião das disciplinas nem à possibilidade de haver diálogo entre duas ou mais disciplinas porque ultrapassa sua dimensão. A transdisciplinaridade propõe a interação constante entre disciplinas sem se preocupar em delimitar o que é seu objeto

ou de outras áreas e, assim, favorecer uma visão mais holística de temas e conteúdos.

Lamentavelmente a abordagem multidisciplinar parece prevalecer nas práticas escolares brasileiras aproximando-se muito da pedagogia tradicional conforme Jr. (2003) ao afirmar que “(...) a escola brasileira, nos dias que correm, está mais para uma “caixa de Skinner” do que para um local de real aprendizado” (p. 24). Hernández (2000) concebe tal situação no ensino de arte como fruto de experiências que surgiram em outros períodos históricos e que são orientadas para o desenvolvimento de destrezas manuais unicamente. De certo, tais concepções e abordagens parecem anacrônicas ao nosso tempo se considerarmos que “passou o período das grandes verdades e entramos num período de ecleticismo, mestiçagem e terceiras vias” (ARRIAGA, 2002, p.169).

Com base no exposto, segundo Hernández (2005) é preciso “(...) redefinir a formação docente em um contexto de mudanças” (p.26) de modo que a prioridade dos cursos de licenciatura seja o desenvolvimento do “profissional crítico da educação” (*op. cit.* p. 27).

Para tanto, é preciso muito trabalho, criatividade e dedicação por parte de professores. Mas também é preciso engajamento e conexão com questões necessárias a nossa contemporaneidade, a exemplo, dentre tantas outras, da interdisciplinaridade. Outrossim, esta necessidade se aproxima da “preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 24).

3. PROJETO ARTE EDUCAÇÃO: ONDE A INTERDISCIPLINARIDADE VIVE

O presente estudo integra registros de uma experiência vivenciada no *Projeto Arte Educação* durante o II bimestre letivo do ano de 2009. O referido projeto é uma iniciativa de complementação à educação formal, realizada pela Fundação Jaime Câmara – Goiânia – em parceria com empresários, Secretarias Municipal e Estadual de Educação e Arquidiocese de Goiânia. O objetivo dessa proposta é contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes oriundos da Rede Pública de Ensino, possibilitando uma perspectiva de mundo que faça desses alunos, agentes transformadores de suas histórias e comunidades.

Atualmente, o projeto atende a uma demanda de aproximadamente 1.000 estudantes frequentes, perpassando pela faixa etária de 6 a 14 anos, que no contra turno da escola formal têm acesso às seguintes oficinas: Artes Visuais, Materiais Expressivos, Mídias Contemporâneas, Teatro, Contação de Histórias, Percussão, Coral, Dança, Capoeira, Esporte, Aprender a Ler, Inglês, e Xadrez. Tais atividades são desenvolvidas em quatro núcleos que contemplam os setores Riviera, Vila Rosa, Itatiaia e Goiânia Viva.

Sob este enfoque, as figuras 1, 2, 3 e 4 retratam parte de um trabalho interdisciplinar desenvolvido na Oficina de Materiais Expressivos do núcleo Riviera, tendo como base o eixo temático anual '*O mundo e sua arte: arte em toda parte*'. Após eixo temático anual ter sido negociado, discutido e, por fim, definido, a Arte da América acabou sendo foco de estudo do II bimestre letivo de maneira que parte das questões abordadas foi referente a manifestações artísticas do Brasil e, dentre estas, as da região nordeste, a exemplo dos bonecos de Olinda.



Figura 1: Alunos em processo de produção de bonecos.

A Oficina de Materiais Expressivos é destinada a desenvolver técnicas e atividades artísticas em consonância com a sustentabilidade do planeta e educação ambiental. Para tanto, a reutilização de materiais recicláveis, tem constituído uma ferramenta imprescindível. Logo, os bonecos em pauta foram construídos essencialmente com garrafas pet, jornal e tintas alternativas. Conteúdos referentes à história de Olinda, carnaval e arte local também foram trabalhados. De maneira integrada, as Oficinas de Percussão, Dança, Coral e Teatro recrudesceram esse trabalho ao se apropriarem de discursos, ritmos, músicas e coreografias que fizeram referência à arte e cultura do Nordeste.



Figura 2: Cabeças de bonecos produzidas com garrafas pet, jornal, papel pardo, cola e tintas alternativas.



Figura 3: Bonecos com alunos da Oficina de Percussão.



Figura 4: Bonecos com alunos da Oficina de Dança em apresentação de final de bimestre no Núcleo Riviera.

4. ÚLTIMAS REFLEXÕES

A conclusão do trabalho aqui relatado foi exposta na culminância do I bimestre. Este momento – a culminância – faz parte de uma prática adotada pelo Projeto Arte Educação, cujo objetivo é propiciar um retorno aos envolvidos com esse processo – pais, alunos, professores, coordenadores e comunidade – em forma de um espetáculo que, de alguma maneira, reúna todas as oficinas, configurando e reafirmando o resultado de um trabalho interdisciplinar.

Educar num contexto de mudanças e contradições (HERNÁNDEZ, 2005) requer olhar e atitude críticos por parte de docentes, mas também requer compreensão e envolvimento por parte de alunos. Pensar a prática docente no ensino de arte de maneira a incluir estratégias metodológicas que valorizem um trabalho integrado me parece uma forma plausível de contribuir com um ensino-aprendizagem mais significativos.

A partir dessa experiência, pude constatar que adotar uma perspectiva interdisciplinar na escola, seja no ensino formal ou não formal, exige abertura suficiente por parte de Instituições e professores para superar o paradigma disciplinar, isto é, aquele que tem como única referência as suas próprias vivências e ponto de vista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUNARTE. **Artes visuais**. Disponível em: www.funarte.gov.br/novafunarte/funarte/avisuais/avisuais.php. Acesso em: 01 junho 2009.

FUSARI, Maria; FERRAZ, Maria. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003, pp. 21-42.

JANTSCH, Erich. Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education innovation. *In: Interdisciplinarity-problems of teaching and research in universities*. Paris, OECD, 1972, pp.106-107.

JR. João. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. São Paulo: Vozes, 1997.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinarité-manifeste**. França : Éditions du Rocher, 1996.

PIAGET, Jean. **The epistemology of interdisciplinary relationships**. Paris: OECD, 1972. n. 3, pp.136-139.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESP. **Artes visuais: aprimoramento constante é essencial**. Disponível em: www.vunesp.com.br/guia2009/artesv.html. Acesso em: 01 junho 2009.

¹ Kelly Bianca Clifford Valença é Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mauá de Brasília e Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora da Oficina de Materiais Expressivos do Projeto Arte Educação (Fundação Jaime Câmara/ Goiânia-GO).

AS TÁBUAS CONTAM HISTÓRIA LAS TABLAS CUENTAN HISTORIA

ANTUNES, I.M.M. – Mestranda FAV -UFPa

RESUMO: Este artigo relata a experiência de uma atividade de arte-educação efetivada com duas turmas de 8ª séries da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, no 4º bimestre do ano letivo de 2007. Através da problemática do descarte de diversos materiais por mau uso e por conservações precárias nasceu a ideia de devolver-lhes a vida, com reflexão, crítica e ficção. Como resultados práticos dessa ação houve a confecção de dez “obras” com tábuas descartadas munidas de histórias que os alunos a atribuíram. Como resultados cognitivos os alunos passaram a acreditar na sua capacidade de interferência e respeito ao meio ambiente.

RESUMEN

Este artículo trata de la experiencia de una actividad de arte educación hecha en dos grupos de alumnos de 8ª. séries de la Escuela de Aplicación del Universidad Federal do Pará en el 4º. Bimestre en el año lectivo Del 2007. A través de la problemática del descarte de diversos materiales por malo uso y conservación precária, nació la idea de devolverles la vida, con la reflexión, crítica y ficción. Como resultados practicos de esa acción tuvieron la confección de diez “obras” con tablas descartadas, llenas de historias que los alumnos se las atribuyeron. Como resultados cognitivos, los alumnos creyeron en su própria capacidad de interferência y respecto al medioambiente.

Reaproveitamento, tábua, sensibilização, crítica
Reaprovechamiento, tabla, sensibilización, crítica

A abordagem de arte/educação denominada “As Tábuas contam história” foi realizada no 4º bimestre do ano letivo de 2007, com duas turmas de 8ª séries (55 alunos) do ensino fundamental, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, local em que leciono a disciplina de Artes como professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico desde 2005. Apesar de termos um planejamento anual, em que a Abstração Geométrica e seus desdobramentos deveriam ser apresentados no 4º bimestre, trabalhamos mais livremente, pois os alunos ansiavam por uma vivência mais próxima dos materiais. Como tínhamos discussões sobre o meio-ambiente em toda a escola, foi um momento oportuno para elaborar melhor essa temática através de uma reflexão sobre hábitos e costumes dos seres humanos.

A escola situa-se em um bairro periférico de Belém, conhecido como Terra Firme, e mais recentemente como Montese. O entorno é constituído por casas principalmente construídas de tábuas, geralmente reaproveitadas de

outras construções (fig.1). As linhas retas, que se entrecruzam apontavam para introduzir os conceitos do Concretismo, mas tal caminho foi abandonado no decorrer das ações.

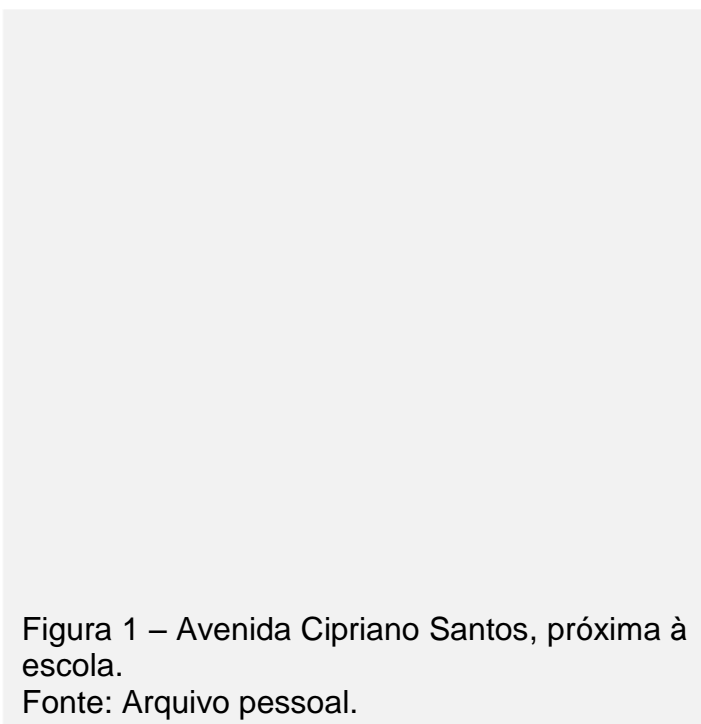


Figura 1 – Avenida Cipriano Santos, próxima à escola.

Fonte: Arquivo pessoal.

A maioria dos alunos da escola pertence a este bairro e mesmo aqueles que moram em lugares mais afastados acabam percorrendo essa paisagem até chegarem à escola.

A “Metodologia Triangular” de Ana Mae Barbosa (1991) foi o embasamento teórico em arte/educação como fio condutor da ação. A aplicação da metodologia

deu-se em dois momentos: quando contextualizo os alunos, aprecio-os e faço arte com eles, já que os considero o meu suporte plástico, e quando os alunos criam, com autonomia, seus trabalhos artísticos. Apesar de relatora da experiência, sou co-participante da mesma, pois utilizo o método de pesquisa-ação numa abordagem qualitativa da pesquisa (LIMA, 2004).

Como há indicativos científicos de assimilação de conhecimentos por meio da simultaneidade de sistemas cognitivos, devemos reposicionar nossos jovens no âmbito da aprendizagem, de modo a fazê-los entrar em contato com várias formas de sensibilização num mesmo momento. Para sustentar essa afirmação temos os estudos das “Múltiplas Inteligências” de Gardner (1995) e de Antunes (1999). Além desses apontamentos, em que se analisam as idades prováveis e os estímulos necessários para se trabalhar as inteligências múltiplas, não devemos ignorar o panorama virtual em que os jovens estão inseridos.

A leitura de “Cultura digital e arquitetura da informação”, artigo escrito por Sergio Bicudo e publicado em Leão (2004) gerou uma reflexão sobre o aspecto da contextualização histórica em que eles estão submetidos. Três

Aceitando as imperfeições da madeira, sua textura irregular, suas rachaduras, suas cores variáveis, aceitaram inconscientemente as diferenças humanas, respeitando a pluralidade cultural existente. Não esconderam suas imperfeições nem suas características físicas, realçaram sua beleza natural.

A sensibilização, o toque na madeira, o respeito aos materiais, a inclusão de nós mesmos no território dos materiais descartados, trouxeram aos alunos a convicção do respeito pelo meio ambiente. Essa reflexão para a dor do desgaste do mundo só se torna significativa quando realmente é sentido pelos alunos de uma forma mais contundente, caso contrário passará como mais uma informação.

A criatividade e originalidade foram conceitos apresentados para aguçar-lhes a imaginação, a fim de fazê-los sair do “lugar comum”. Buscamos as diversidades, novidades, subversões ao pensamento tradicional e refutamos os pensamentos triviais.

Pelos resultados plásticos e pelos textos realizados verificamos a existência dos pensamentos consumistas de nossa sociedade, pois os trabalhos retrataram críticas às compras exacerbadas, permeados pela globalização e por atitudes de massa.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os temas dos trabalhos plásticos e escritos versaram sobre “Padrões de beleza”, “Existência entre o bem e o mal”, “Diferentes caminhos que temos que escolher”, “Harry Potter”, “Desmatamento”, “Banda de rock (*emocore*) - Simple Plan”, “ Uma personagem fotógrafa”, “História de princesa”, e “Personagens da W.I.T.C.H. (história de 5 bruxinhas criada pela Disney)”.

Como resultado dessa ação poética sobre as tábuas, verificou-se que os alunos vivenciaram a experiência da transformação. Eles se envolveram nesse mergulho criativo e foram os mediadores do seu entorno, já que buscaram, nas redondezas da escola e em seus lares, meios de interferir naquelas tábuas, aceitando o desafio que tinham diante de si, que foi o de transformar a matéria morta (tábuas) em matéria extremamente viva, portadora de ideias altamente criativas. O efeito mais profundo, sem dúvida, foi o que eles próprios se propiciaram enquanto articuladores de pensamentos.

A organização dos raciocínios não lineares para a obtenção de um objeto plástico e de uma produção textual exercitou a síntese e a concentração, resultando num objeto de pesquisa múltiplo, proporcionando aos alunos confiança e auto-estima. Comprovou-se a eficácia de se focar nas múltiplas

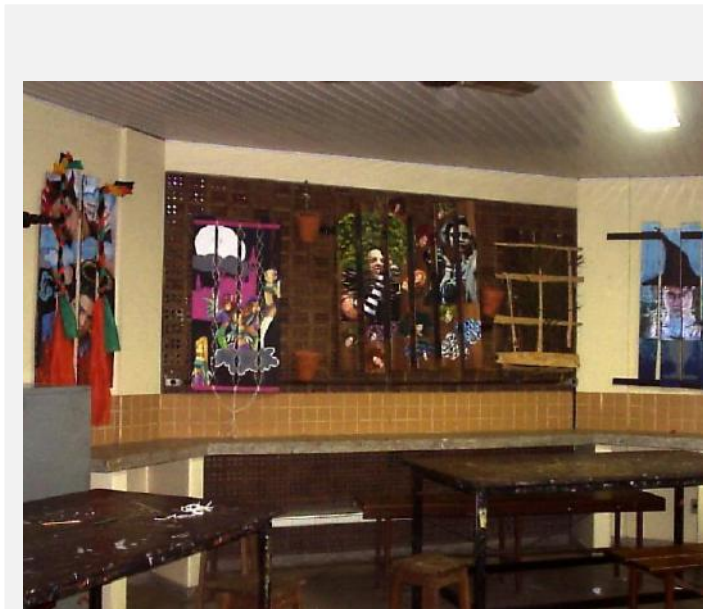


Figura 5 – Sala de aula de artes.
Fonte: Arquivo pessoal.

inteligências e a relevância de se observar o novo modelo comunicacional não linear. A visualização do concreto foi para eles um resultado muito importante, pois perceberam que é possível a transformação do concreto em abstrato e vice-versa. Ao final, os trabalhos se tornaram acervo de nossa sala de aula (fig.5).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 4ª ed., Petropolis: Vozes, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MASP, 2005.

LEÃO, Lúcia. **Derivas: cartografias do ciberespaço**. / Lucia Leão, Organizadora – São Paulo: Annablume: Senac, 2004.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

CURRÍCULO RESUMIDO:

Isis de Melo Molinari Antunes: Mestranda em Artes pela FAV-UFPA, Especialista em Semiótica e Artes Visuais – ICA – UFPA, Graduada na Faculdade de Belas Artes de São Paulo, Professora da disciplina Arte da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – Educação Básica.

Conexões culturais: os mangás e animes nipônicos no Brasil - possibilidades do multiculturalismo no ensino de artes visuais.

Conexiones Culturales: el anime japonés y mangos en el Brasil - las posibilidades del multiculturalismo en la enseñanza de las artes visuales.

CATOIRA, Thaís

Universidade Católica de Pernambuco

Resumo: Este artigo apresenta como os mangás e animes nipônicos podem ser absorvidos pelo ensino de artes visuais, através das concepções do multiculturalismo, com a finalidade de aproximar culturas diferentes - por meio do conhecimento histórico, estético e cultural - criando novas formas de expressões e possibilidades nas artes visuais. Nesse sentido, tomando por base uma pesquisa bibliográfica, com destaque para os conceitos e idéias de pesquisadores como Moliné e Luyten, trabalhamos a inter-relação do ensino das artes não apenas com os animes japoneses, mas também com diversas imagens desse universo, vídeos de animes e mangás, o que resultou na produção final de um vídeo baseado nos cosplays utilizando a performance como ligação entre o anime e as artes visuais.

Resumen: Este artículo muestra cómo las mangas y anime japonés puede ser absorbida por la enseñanza de las artes visuales, a través de los conceptos de multiculturalismo, con el objetivo de acercar las diferentes culturas - a través de los conocimientos históricos, estéticos y culturales - la creación de nuevas formas de expresión y oportunidades en las artes visuales. En consecuencia, sobre la base de una búsqueda bibliográfica, con énfasis en los conceptos y las ideas de los investigadores, como Molina y Luyten, trabajar en la interrelación de la educación artística no sólo con el anime japonés, pero con muchas imágenes de ese mundo, de los vídeos Anime y manga, que se tradujo en la producción final de un vídeo sobre la base de cosplays utilizando el rendimiento como un enlace entre el anime y las artes visuales.

Palavras-Chaves: Mangás, Artes Visuais, Multiculturalismo, Performance.

Palabras Clave: Mangas, Artes Visuales, Multiculturalismo, Performance.

Universidade Católica de Pernambuco - Brasil

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Área temática: Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo – professora assistente

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil

RESUMO

A criatividade é um tema presente na história do ensino de arte no Brasil, seja a partir de uma perspectiva modernista, onde se valoriza a espontaneidade e a originalidade, como numa perspectiva pós-modernista, onde se valoriza a elaboração e o contexto histórico-cultural. Atualmente a criatividade torna-se relevante, principalmente, a partir das necessidades de mudanças na prática pedagógica para que o professor atenda a alunos com necessidades educacionais especiais. Este texto tem como objetivo apresentar uma análise dos estudos sobre a criatividade no ensino de artes visuais tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva. Salientamos que existem poucos estudos específicos sobre a temática, daí a necessidade e a importância de realizar estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas e criativas.

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN DE ARTES VISUALES

Área temática: Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo – professora assistente

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil

RESUMEN

La creatividad es un tema siempre presente en la historia de la educación del arte en Brasil, hacia una perspectiva modernista, del donde si valora el espontaneidad y el originalidad, o por una perspectiva pos-modernista, donde si valora la elaboración y el contexto histórico y cultural. La creatividad llega a ser actualmente excelente, principalmente, debido a las necesidades de cambios en la práctica pedagógica de modo que el profesor atienda alumnos con necesidades educativas especiales. Este texto tiene el objetivo presentar un análisis de los estudios en la creatividad en la educación de artes visuales debido a la perspectiva de la educación inclusiva. Precisamos que hay pocos estudios específicos en la temática, donde se acerca la necesidad y de la importancia en hacer estudios sobre prácticas pedagógicas inclusivas y creativas.

Currículo resumido

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Graduada em Educação Artística (1993) e Mestra em Educação (2005), ambos pela UFMS, onde atualmente é professora assistente do curso de Artes Visuais (licenciatura). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de ensino e aprendizagem em arte; criatividade no trabalho pedagógico; arte e inclusão.

DANÇA EXPERIMENTAL: CALEIDOSCÓPIO CULTURAL

DINIZ, I. C. V. C. Profa. do DEF da EEEFTO/UFMG

ARAÚJO, S. P. Bolsista PMG da EEEFTO/UFMG

OLIVEIRA, A. C. P. Bolsista PBEXT no PRODAEX da EEEFTO/UFMG

CASTRO, C. K. Bolsista PBEXT no PRODAEX da EEEFTO/UFMG

ANTÔNIO, C. Q. Bolsista PBEXT no PRODAEX da EEEFTO/UFMG

SILVA, R. M. A. Voluntário do PRODAEX da EEEFTO/UFMG

Resumo: *Entender o corpo e seus movimentos no acontecimento da dança perpassa por compreendê-los como cultura, arte e canais de comunicação, reflexos conscientes ou não da sociedade e do seu imaginário como possibilidade de síntese do pensamento humano. Assim, a dança em qualquer manifestação vem refletindo a cultura e a sociedade vivida, através da construção de corpos, trazendo sobre estes as influências de técnicas corporais que refletem, dilatam e dialogam com maneiras de entender o próprio existir e realizar arte. Aqui estão algumas reflexões do Grupo de Estudos “Dança 1” que vive e transpira suas experiências transdisciplinares e transculturais.*

Resumen: *La comprensión de los movimientos de su cuerpo y en el caso de la danza existe en la comprensión de como la cultura, el arte y de comunicación, los reflejos de la sociedad y sus imágenes como una posibilidad de síntesis del pensamiento humano. La danza es lo que refleja la cultura y la sociedad, a través de la construcción de estos cuerpos y sobre la adecuación de las influencias de técnicas físicas que reflexionar, hablar y se dilatan con las formas de comprender y realizar su propio arte. Aquí están algunas ideas del Grupo de Estudios "Dance 1".*

Palavras-chave: *corpo; dança; arte; cultura.*

Palabras clave: *cuerpo; danza, arte; cultura.*

Corpo, Dança, Cultura e Arte

No mundo contemporâneo, a dança é desenvolvida de maneiras e estilos variados, apresentando textos, métodos próprios, trabalhos/estudos diferenciados e influenciados tanto por inúmeras ações socioculturais como também por diversos braços da escola de arte moderna e pós-moderna.

Na busca por possíveis avanços na compreensão da dança em nossos corpos, temos sido instigados pelo pensamento de Martin Heidegger quando nos fala sobre a situação hermenêutica-ontológica como pista para uma interpretação do sentido e do significado do ser próprio e de suas relações e comunicação com o mundo.

Para Heidegger (1995), esse relacionamento se dá pela linguagem que o ser é e possui, é a consciência na qual existe a possibilidade do ser no tempo e no espaço como base de expressão, forma simbólica de comunicação no sentido de proposição e anúncio de vivências ou configuração de vida. O filósofo também admite que o “discurso-em-obra” tem origem na verdade – *Alethéia* (desvelamento), mas que nesse processo o velamento também se dá uma vez que a verdade não aparece imediatamente.

Embora o filósofo não se atenha propriamente à dança, seu pensamento nos instiga a pensar sobre o fenômeno artístico em dança, quando afirma que não existe obra que possa prescindir da infra-estrutura de coisa, trabalhando os conceitos de matéria e forma na arte através do conflito terra (*physis*) e mundo (*tèkhne*).

Assim, as linguagens que tratam da problemática corpo-arte se expressarão através de seus significantes (linhas, cores, texturas, sons, configurações, estruturas espaciais, ritmos, fluências, pesos, medidas, movimentos e etc.). Como também se expressam através de inúmeros significados (rupturas, visões de mundo, heterogeneidade, realidades, sociais, mutabilidade de fenômenos existenciais, dor, felicidade, tristeza, contentamento, descontentamento e etc.). O comportamento e o pensamento do ser vivente são os portadores dessas linguagens (sinalizações) em cada contexto sociocultural, pois acontecem nos espaços do corpo e em sua representação.

Esse corpo que percebe e acrescenta linguagem media, no interior do sujeito, um mundo que se transforma em sentido através da expressão do conteúdo imanente em si. O conteúdo existe potencializado até que seja manifestado pela junção com a expressão. Dessa junção, há a configuração da forma, que é constituída por significante e significado. Tem-se aí uma relação sígnica que proporciona todo esse “parecer do sentido”, apreendido por meio das formas de linguagem. Além disso, pode-se dizer que esse corpo se expressa como um texto não-verbal de ampla diversidade de signos, no qual os elementos do conteúdo e da expressão se relacionam e se completam amplamente.¹

Para Kern (1995:71) não se pode omitir que no jogo estruturado do ato perceptivo do artista em relação ao mundo real, assim como no ato perceptivo

do espectador em relação ao mundo apresentado, nada mais é que a expressão das mutações e metamorfoses da realidade cultural em que estão inseridos. O jogo é de reflexos, mas também de reforços. O mundo representado fragmentado reflete (espelha-sinaliza) sociedades, culturas e relacionamentos fragmentados. Tem-se, assim, o mundo representado fragmentado não meramente como objeto da sociedade, mas tornando-se elemento ativo na consciência dessa sociedade, fragmentos integrados, um cúmplice do outro. Seria o mundo-objeto e o mundo-objeto-representação existindo na consciência do sujeito como nos propõe Merleau-Ponty:

A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionar aos objetos e se, através de todas essas experiências, uma única função se exprime, este é o movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos. (MERLEAU-PONTY, 1971,p.148)

Através de vários enfoques percebemos que o corpo vai ganhando novos contornos, sendo visto e revisto por meio de olhares diferenciados sobre o ser humano. Nesse contexto, a dança não está de fora, mas cravada no mundo e na história humana com todas as suas nuances e completamente imersa na banheira cultural, nos espaços dos corpos e da sociedade.

O corpo dançante pode ser um lugar para pensar, pois na relação corpo/cultura, surge um processo de permeabilidade das fronteiras geográficas e culturais, em que o mesmo se torna objeto refletor de imagens e de identidades próprias.

Através de diferentes referenciais e de pesquisa de movimento, a dança ou sujeitos sociais da dança acabam por mostrar em cena corpos cada vez mais complexos, moldados social e culturalmente, conectados com questões do dia-a-dia e da contemporaneidade. Isso vem permitindo a aproximação de diversos estilos e linguagens, rompendo com modelos tradicionais e empregando uma variedade de recursos tecnológicos e visuais como elementos dos processos criativos.

Creemos que a dança em qualquer manifestação, estilo, escola ou sistematização vem refletindo simbolicamente as culturas e as sociedades vividas, através da construção de corpos, trazendo sobre estes as influências de técnicas corporais particulares e de manifestação estética.

Para Siqueira (2006) a dança constitui um objeto de análise privilegiado da contemporaneidade. Segundo a autora:

É próprio da dança representar o mundo tanto na sua totalidade quanto em sua diversidade. Pode, além disso, exprimir sentidos de valor simbólico que passarão por processo de negociação entre artista e audiência, entre quem produz e quem “consome”. Essa idéia de negociação promovida pela dinâmica cênica ressalta o caráter incontrolável da construção de sentido. (SIQUEIRA, 2006, p.209)

Nesse sentido, podemos dizer que a vivência em dança traz sobre o sujeito-dançante experiências e inculcações de diversas técnicas corporais. São como conteúdos aprendidos e apreendidos que interferem na conformação originária desse corpo-movimento-pensamento dilatando-o como corpo-arte e influenciando de maneira particular a cultura.

Temos como princípio a ideia de que um corpo permeado por técnicas corporais extrapoladas para técnicas extras ao cotidiano, vão apontar para um corpo dilatado, ou seja, um corpo ampliado na forma e no sentido. (Barba *et all*, 1995.)

Instigados por Sachs (1965) cremos que as primeiras técnicas extracotidianas da dança surgiram pela pesquisa, pela experiência e pelo esforço do ser humano em ampliar ou dilatar seus gestos para comunicar seus pensamentos e suas emoções diferentemente da mímica e da linguagem verbal.

Baseados nisso, e estimulados por Laban (1978) propomos, num primeiro momento, uma metodologia que trilha pela execução de movimentos básicos comuns a cada cultura. Os seguintes passos trilham pela experimentação e aprendizado de algumas técnicas corporais, mas também pela abertura a descoberta de movimentos e outras técnicas corporais livres de conexões ou compromissos com qualquer estilo ou modalidade de dança.

Dança Experimental: uma proposta para arte-educação

Na expectativa de trilhar o movimento que o pensamento humano realiza para compreender uma dada realidade, buscamos desenvolver a dança experimental de maneira exploratória, tendo como base uma abordagem fenomenológica. Os caminhos percorridos e ainda a serem percorridos estão

na história e cultura motora de cada ator social inserido no Programa de Dança Experimental². A experiência/pesquisa de movimentos corporais em dança desenvolvida é fundamentada em projetos de construção de movimentos aprendidos, criados, recriados e transformados no processo de experimentação, para a construção de textos e conhecimentos adquiridos.

Propomos uma dança crítica. Pensamos em corpos engajados e integrados em um fazer-pensar em que a dança pode trazer grandes contribuições para a formação do ser humano.

A metodologia transita, inclusive, entre a leitura e a análise de imagens de dança veiculadas como fotos, vídeos, performances ou espetáculos de dança. Além disso, estudamos uma bibliografia multidisciplinar que trata de temas como história da arte e da dança, teatro, filosofia, história, linguística, semiótica, literatura, biomecânica, antropologia, cinesiologia e educação.

Assim temos como suporte estudos permanentes realizados durante todo o processo e a discussão destes junto aos textos escritos e dançados produzidos nos projetos. Nesse exercício desenvolvemos a leitura, inclusive, dos “subtextos”, do dito e do não-dito, buscando disponibilizar situações geradoras e trocas de experiências das várias culturas de dança.

Neste contexto, a dança está voltada para a experimentação e criação de movimentos que surgem a partir do estímulo para expressar sentimentos, ideias, valores e cultura. É desenvolvida na construção individual e nas relações com o outro, tendo como princípio de ação a pesquisa, as interações e trocas culturais, a descoberta de técnicas corporais, a experiência, o aprendizado, a construção e re-significação da dança no corpo, no espaço e no tempo (DINIZ, 2002).

Nas oficinas de Dança Experimental o princípio é estimular a dança como uma ferramenta para construir uma poética corporal própria. O caminho metodológico, portanto, é o que vai proporcionar a experiência transcultural de movimentos através das práticas performáticas construídas individualmente e depois compartilhadas, criando e tecendo experimentos, pesquisando, apreendendo e ampliando o vocabulário motor/corporal através de exercícios, improvisações e composições de núcleos de cenas.

Enfim, no processo de nossas reflexões e vivências surgiu como problemática algumas questões: será possível compartilhar o que vivemos e

experimentamos? Que impacto teria esse trabalho com sujeitos externos ao nosso grupo de estudos? Por isso levamos nosso projeto, inclusive, a sujeitos de outros territórios extramuros da UFMG.

Programa de Dança Experimental em Ação

O Programa de Dança Experimental (PRODAEX) acontece no conjunto de projetos distintos e dentre eles o Grupo Experimental “Dança 1” - que é um grupo de estudo, o Dançando na Escola e os Seminários Nacionais de Dança Contemporânea.

Queremos ressaltar o Projeto Dançando na Escola que acontece gratuitamente em quatro escolas públicas. Locais estes em que os alunos bolsistas e voluntários do Programa proporcionam aos alunos dessas Instituições uma proposta de dança considerando suas identidades culturais e vivências corporais.

Os conteúdos trabalhados são articulados por movimentos básicos do ser humano (andar, correr, pular, girar, cair, levantar, etc.), nas orientações espaciais, na vivência rítmica, no aprendizado e experimento de algumas técnicas corporais e sempre finalizando com criação e composição coreográfica.

Nesse contexto, o trabalho também tem sido direcionado como possibilidade de diálogo local reflexivo entre a dança, a educação, a cultura, a arte e a sociedade. Levando os sujeitos entre professores, alunos e comunidade a pensarem suas vivências e práticas cotidianas, estimulando-os para uma compreensão e, quem sabe, transformação de realidades nas quais estes se encontram inseridos.

Cada realização tem sido para nós uma grande vitória, uma vez que trazemos dentro dos resultados o acontecimento de vivências ímpares entremeadas aos conteúdos e técnicas que desvelam pouco -a - pouco corpos singularmente expressivos através da dança.

Neste projeto, destacamos uma importante conquista: a expressiva participação do gênero masculino. Aqui, a superação de uma cultura muitas vezes preconceituosa, pois para muitos desses alunos, dança era “coisa de menina”.

Palavras Finais

Superar limites, buscar o novo, possibilitar descobertas e transcendências culturais. Esses são alguns dos nossos objetivos, sempre a favor da arte de expressar a vida em forma de dança.

Assim, nessa inquietude, ampliamos a cada dia nossas expectativas de realizações buscando sempre algo novo. Nesse caminhar, procuramos convidar a todos que, sensibilizados, queiram compartilhar conosco a dança enquanto cultura, conhecimento, experiência de vida e para a vida.

Para além do movimento em dança, queremos produzir arte e educação, sempre respeitando e valorizando os sujeitos com seus corpos, culturas, interesses, potencialidades e capacidades.

A dança neste contexto não deve se limitar a um instrumento pedagógico a fim de complementar a educação formal. Ela já deve ser entendida como produtora de cultura e de um conhecimento que lhe é próprio (DINIZ, 2006).

A proposta da Dança Experimental faz parte da crença de que esta pode trazer contribuições diferenciadas à formação do ser humano, que em sua essência é capaz de criar, reconhecer diferenças e re-significar o mundo em forma de arte a partir de problematizações que envolvem temas sócio-culturais aliados à pesquisas técnico-corporais. Dessa maneira, todos os sujeitos ganham voz, a partir de suas especificidades culturais e, conseqüentemente, corporais.

Enfim, estas e outras reflexões são frutos da própria diversidade do Grupo de Estudos “Dança 1”, que vive e transpira suas experiências transdisciplinares e transculturais reveladas em seus textos escritos e dançados pois temos representantes da graduação e pós-graduação de várias Unidades da UFMG nas áreas da Educação Física, Ciências Sociais, Física, Letras, História, Teatro, Música, Lazer e outras.

Cada um transitando e somando com sua cultura, sua corporeidade, seus conhecimentos e sua arte. É como um encontro de muitas águas! Aos poucos e na proporção singular de cada um, vamos formando um único rio caracterizado por uma diversidade em sintonia. Por outro lado, também nos sentimos como um “caleidoscópio cultural”, rico nas suas várias e novas combinações.

Seguimos ansiosos por desafios que nos apresentem possibilidades de arte e contínuo aprofundamento no conhecimento e na prática da dança, investigando e compartilhando seu significado no corpo, na educação, na cultura e na sociedade.

¹ Vide Barthes (1992), Greimas (1979), Hjelmslev (1991) e Saussure (1989).

² O Programa de Dança Experimental faz parte da Extensão Universitária da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Referências

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. São Paulo: Hucitec UNICAMP, 1995.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1999.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **A dança na escola**. Belo Horizonte: EEFETO/UFMG, 2002.

_____. Programa de Dança Experimental. In: **Anais 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. **Dança: o gesto corporal em metáforas**, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTES, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KERN, Maria Lucia Bastos. **Espaços do corpo**. Porto Alegre: Ed UFRGS, 1995.

LABAN, Rudolf Von. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SAUSSURE, Ferdinand de; CHELINI, Antonio; PAES, José Paulo; BLIKSTEIN, Izidoro. **Curso de linguística geral**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SACHS, Kurt. **World history of the dance**. New York: W.W. Norton & Company, 1965.

SIQUEIRA, Daniele Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

Ensino de Arte e tecnologias contemporâneas: transitando para dentro e fora do ambiente digital

LOYOLA, G. F.

Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Professor de Arte da rede municipal de educação de Belo Horizonte - MG

Resumo

O desenvolvimento das tecnologias audiovisuais e da telemática - ciência que aborda o uso combinado do computador e dos meios de comunicação – fez surgir novos modos de fazer arte e divulgar manifestações artísticas realizadas com o uso de equipamentos tecnológicos. E a implementação do computador e da internet na escola amplia, para o professor, o campo de pesquisa sobre arte e a prática de atividades no ensino de Arte, incluindo a integração de atividades desenvolvidas no ambiente virtual com outros projetos desenvolvidos na sala de aula. Nessa perspectiva, a integração da arte com as novas tecnologias abre novas possibilidades para o ensino de Arte em escolas equipadas com computadores e com internet. É um instrumento importante para se usar na mediação cultural com os alunos.

Palavras chave: Ensino de Arte, Tecnologias contemporâneas, Escola pública, Cotidiano.

Enseñanza de arte y la tecnología contemporáneo: se desplazan dentro y fuera del entorno digital

LOYOLA, G. F.

Master en Artes en la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG
Profesor de Arte del sistema municipal de educación en Belo Horizonte - MG

Resumen

El desarrollo de la tecnología audiovisual y telemática - ciencia que se ocupa del uso combinado de la computadora y medios de comunicación - ha creado nuevas formas de hacer arte y difundir los eventos realizados con el uso de equipos tecnológicos. Y la aplicación de la computadora y la Internet en la escuela se amplía para el maestro, el ámbito de la investigación sobre el arte y la práctica de las actividades en la enseñanza del arte, incluyendo la integración de las actividades en el entorno virtual con otros proyectos desarrollados en la clase. En consecuencia, la integración del arte con las tecnologías contemporáneas abre nuevas posibilidades para la enseñanza del arte en las escuelas equipadas con la computadora y conexión a internet. Es una herramienta importante para el uso en la mediación cultural con los estudiantes

Palabras clave: Enseñanza de Arte, Tecnologías contemporáneas, Escuela pública, Cotidiano.

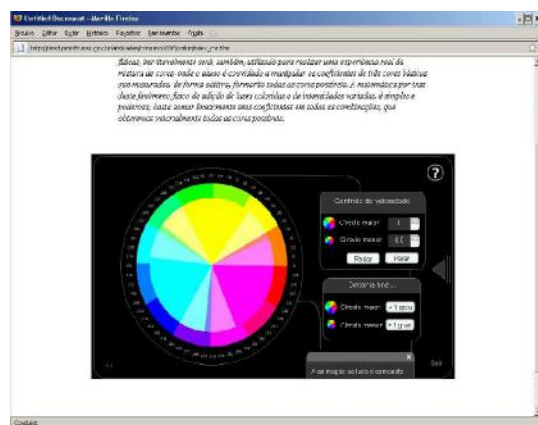
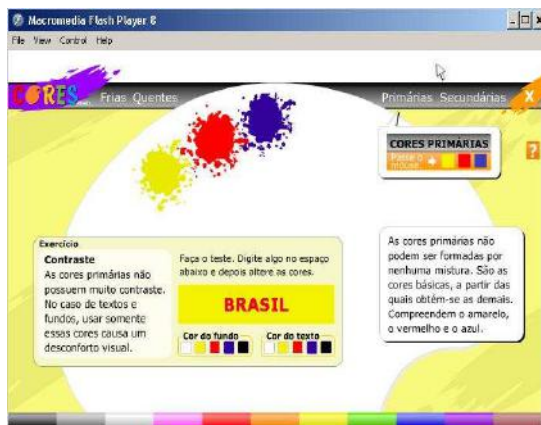
Essa experiência foi desenvolvida com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o primeiro semestre de 2007, na Escola Municipal Hélio Pellegrino, localizada na região norte da cidade de Belo Horizonte. A EJA é uma modalidade da educação básica que atende a um público que não teve oportunidade de estudar na infância e adolescência, por vários motivos, como os relacionados à necessidade de trabalhar e à dificuldade de conciliar o estudo e o trabalho. São jovens e adultos que retornam à escola em busca da escolaridade, motivados principalmente por exigências do mercado de trabalho e para uma melhor qualificação profissional. A maioria é composta de trabalhadores, muitos deles em atividades que exigem muito esforço físico, como a construção civil ou o trabalho doméstico.

A escola possui uma sala destinada às atividades de Arte, mas com espaço menor do que as salas convencionais e, portanto, inadequada para atividades com turmas de 30 alunos ou mais. Decidi então não usar essa sala e ministrar as aulas de Arte nas salas convencionais. O problema é que nas salas comuns, sem uma estrutura adequada para a prática artística, as opções do professor ficam reduzidas, pois limita as possibilidades de uso de materiais e o professor tem de carregar os materiais e livros de sala em sala para efetivação das aulas. Assumi as aulas para nove turmas e a primeira proposta apresentada aos alunos tinha como objetivo a pesquisa sobre cores, a simulação de mistura de cores e a criação de composições que explorasse as relações entre as cores. As primeiras aulas constituíram-se de desenhos de observação e de criação, experimentações de composições figurativas e abstratas criadas no caderno de desenho comum que cada aluno possuía. Os que não possuíam o caderno desenhavam em folhas de papel sulfite tamanho ofício. Livros de arte foram apresentados aos alunos, com imagens de obras abstratas e figurativas nas quais ficava evidenciada a exploração das cores por artistas como Juan Miró, Piet Mondrian e Alfredo Volpi.

As cores utilizadas nas composições eram feitas com lápis de cor, mas percebi que o uso somente desse material não seria suficiente para explorar adequadamente o tema. O uso de tinta é mais apropriado para essa atividade, porque permite a experiência de fazer a mistura e a formação das cores desejadas a partir das cores primárias. Já com o uso do lápis, a única forma de experimentar a mistura das cores é a sobreposição no papel, o que torna a

atividade mais difícil de ser realizada. Outro problema é que a maioria dos estojos não vem com as cores magenta e ciano, que são cores-pigmento primárias; como são pigmentos caros, mesmo quando conseguidos quimicamente, os fabricantes as substituem pelo vermelho e pelo azul. O uso de tinta nas atividades também requer um espaço com equipamentos apropriados para uma aula de Arte, como por exemplo, uma pia ou tanque para lavar os pincéis e os outros materiais. Então foi o lápis (usando as cores vermelho e azul em lugar de magenta e ciano, respectivamente), o único material de cor empregado nas composições sobre papel, até o fim da experiência. Na tentativa de proporcionar uma experiência e aprendizado mais significativo para os alunos, busquei alternativas no uso do computador e de ambientes na *web*, para pesquisa e simulação de misturas de cores.

A escola possui um laboratório de informática e a utilização dos computadores é feita através de agendamento de horários pelos professores. Algumas turmas passaram a ter aulas no laboratório, para uso da internet na pesquisa sobre cores e o uso do computador e da internet potencializou a experiência de pesquisa e de simulação de mistura de cores. O primeiro *site* acessado para a simulação de cores foi o Rede Interativa Virtual de Educação, do Ministério da Educação, que elabora conteúdos pedagógicos digitais na forma de objetos de aprendizagem e os disponibiliza na *web*¹. Os objetos de aprendizagem são compreendidos como quaisquer recursos que possam ser utilizados para dar suporte à aprendizagem. O *site* possui os programas denominados *cor luz* e *cores* (figuras 1 e 2), produzidos com o objetivo de informar conceitos sobre cor luz e cor pigmento² e também para manipular, comparar e fazer a formação das cores na tela do computador. A utilização dos ambientes proporciona uma aula dinâmica, com tecnologia que permite atividades interativas através de simulações e algumas animações. Os conteúdos estimulam o pensamento crítico e o raciocínio dos alunos porque permitem a interação com as ferramentas no ambiente para simular a criação de um disco de cores e experimentar combinações para a formação das cores desejadas.



Figuras 1 e 2: Imagens dos programas *cor luz* e *cores*, utilizados para pesquisa sobre cores.

Cores, mandalas e cotidiano

Um dos alunos, após acessar o *site* e ver o disco de cores na tela do computador disse: *Podíamos fazer umas mandalas!* Com isso ele queria dizer que gostaria de criar um desenho de mandala em um suporte físico, queria experimentar criar o desenho sobre papel.

Na visão de Paulo Freire o diálogo é muito importante na educação, além de um instrumento do educador é também uma exigência da natureza humana. O diálogo é caracterizado na educação pela ação e pela reflexão no processo de ensino/aprendizagem, envolvendo o professor, o aluno e o objeto do conhecimento. Barreto (1998) reforça o conceito desenvolvido pelo autor e a importância da sua aplicação, no qual

o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (apud Paulo Freire, 1998, p. 65).

A sugestão de se criar mandalas foi apresentada para os alunos - de outras turmas também - mas a maioria não sabia o que significava mandala.³ Alguns arriscaram palpites: *Foi uma novela que passou na televisão! É coisa de macumba! É um desenho redondo!*

Foi contextualizado que a produção de mandalas poderia ser um bom exercício para explorar a composição de formas abstratas e para a aplicação

da pesquisa sobre cores. Mas era um desenho que possuía uma simbologia envolvida, que a sua construção é normalmente ligada a uma forma de meditação, o processo de produção é lento e, apesar de estar presente em muitas culturas, o mandala não faz parte de uma manifestação artística em um período específico na história da arte. Diante do conhecimento limitado que a maioria dos alunos possuía sobre o tema e da manifestação de vontade de aprender o significado e experimentar criar um desenho, partiu-se então para a experiência de pesquisa e para o exercício de composições de mandalas.

Ficou combinado que seria um projeto cuja culminância seria a exposição, na escola, dos trabalhos criados. Muitos alunos, principalmente os das séries iniciais, em processo de alfabetização, achavam que não seriam capazes de criar o desenho. Senti também um pouco de angústia, já que pairava a dúvida sobre como tornar o processo significativo, que favorecesse o uso da imaginação e da auto-expressão e que a atividade não se tornasse apenas uma repetição de formas geométricas, que era o recurso que muitos utilizavam no começo do projeto. Muitos dos desenhos de mandala que se vê com certa frequência em muitas escolas de ensino fundamental são folhas impressas, com formas repetidas, para o aluno colorir. Foi incluída, então, nas atividades, a pesquisa sobre mandala, a sua origem, o seu significado e o acesso a imagens de mandalas e ambientes para simulação de criação de mandalas, associada à pesquisa de cores (figura 3).⁴



Figura 3: Ambiente de *site* utilizado para simulação de cores e desenhos de mandalas.

Para o exercício de desenho em papel algumas regras foram estabelecidas: a) o desenho deveria ser inventado, não era permitido fazer cópias e foi estimulado, prioritariamente, o uso de formas e texturas percebidas no dia-a-dia: formas geométricas, presentes na própria casa, nos detalhes da arquitetura, nas cerâmicas dos prédios, nos desenhos nas embalagens, nas roupas, na mídia impressa etc. b) Era preciso criar ao menos dois desenhos no caderno, como exercício, e o desenho selecionado seria feito definitivamente em papel com gramatura maior, tipo papel cartão e em tamanho maior. c) Para ampliar as possibilidades de realização do projeto foi permitido criar composições também com desenhos figurativos, de imagens percebidas no cotidiano ou através de consulta à memória, de situações ou fatos relevantes vivenciados anteriormente que pudessem ser *contados* através de uma imagem. d) As cores deveriam ser realizadas somente com o uso de lápis de cor.

No começo os desenhos feitos eram rígidos, sem muita criatividade. Com o uso da internet e com o estímulo da percepção atenta aos elementos e formas do cotidiano os desenhos começaram a apresentar uma qualidade muito superior e a produção tornou-se mais profícua e variada, com trabalhos mais criativos e composições inusitadas. Exemplos como imagens de flores de uma toalha de mesa eram levadas para a composição do desenho; em outro caso, o formato do ralo do banheiro foi o ponto de partida para a criação do mandala e também desenhos criados a partir de imagens percebidas mentalmente, com o uso da imaginação na combinação de idéias etc., conforme relato dos próprios alunos. Segundo Efland (2005) a imaginação estabelece relação com o mundo dos acontecimentos comuns e exerce uma função importante na vida das pessoas e na interpretação dos trabalhos de arte. O autor ressalta que

na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. [...] Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (p. 341).

Da associação com a vida cotidiana de cada um surgiram desenhos inusitados: *Meu desenho eu imaginei quando tava tomando banho é o ralo do*

banheiro! Eu desenhei um aquário! Eu desenhei uma bola! Meu desenho surgiu de um ovo, na hora que tava fritando! Alguns expressaram, através do desenho, preocupação com o meio ambiente. Outros revelaram a importância da arte, como o depoimento de uma aluna, gravado em vídeo: *A arte pra mim, eu acho que está em tudo. Ela faz parte da nossa vida, do nosso cotidiano. A gente vê arte na casa da gente, nas coisas, na rua, no nosso corpo. Nosso próprio corpo é uma arte!* O depoimento revelou, de forma surpreendente, uma interpretação madura sobre a importância da arte na sociedade e também do ensino de Arte na escola.

Buscar percepções e relações entre as cores e formas do cotidiano ajudou no desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos e também no desenvolvimento perceptivo e crítico. Em todas as etapas houve envolvimento, pesquisa, experimentação, contextualização e julgamento de valores percebidos nos trabalhos e nos dos colegas. O uso da internet também proporcionou a efetivação de práticas de simulação de desenhos e mistura de cores que enriquecem a experiência e favorecem o encaminhamento das atividades desenvolvidas também na sala de aula e não só no laboratório de informática.

Barbosa (1998) observa que toda experiência, para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética, que só é alcançada quando cada momento da experiência for explorado, o que a torna significativa para o aluno. A autora, referindo-se ao conceito de experiência, de John Dewey, considera que

conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência (p. 22).

A exposição foi realizada no mês de junho de 2007. Houve o envolvimento da maioria dos alunos, que criaram os desenhos e muitos expressaram orgulho e autoconfiança depois do trabalho acabado e exposto na escola (figura 4). O processo de criação e as questões relacionadas às etapas de produção, a apreciação e reflexão sobre os próprios trabalhos e os dos colegas assim como apreciação de outras obras de arte - proporcionada principalmente pela pesquisa via internet - se constituíram nos conteúdos

trabalhados durante o projeto. Mesmo com horários limitados para frequentar o laboratório de informática o uso do computador e de recursos da internet facilitou a construção do conhecimento sobre o tema pesquisado, sobre a arte e a diversidade de formas artísticas e se revelou numa ferramenta fundamental para o desenvolvimento do projeto.⁵



Figuras 4 e 5: Desenhos de mandalas criados pelos alunos

¹ Os programas possuem funções que possibilitam realizar virtualmente a experiência de mistura de cores através da manipulação de coeficientes das cores primárias. Permitem trabalhar também conceitos como escala tonal, contraste e combinação. Uma falha dos programas é o fato de não citarem as cores magenta e ciano como primárias, substituindo-as equivocadamente por vermelho e azul, respectivamente. O *download* dos programas pode ser feito no *site* e há também um guia para o

professor, com sugestões de uso Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php> (acesso em 05 de julho de 2009).

- ² A distinção entre os dois conceitos é importante porque em ambos a luz é imprescindível para a percepção das cores, porém a cor-luz origina-se diretamente de corpos luminosos como, por exemplo, a luz do sol, de lâmpadas, de monitores de computador etc. Já a cor-pigmento é a luz refletida pelo corpo, fazendo com que o olho humano perceba esse estímulo como cor. A pintura, por exemplo, baseia-se na cor-pigmento. Já a fotografia, o cinema, a televisão e a arte eletrônica baseiam-se na cor-luz. Informações disponíveis em: <<http://ufpa.br/dicas/htm/htm-cor4.htm#tempera>> (acesso em 06 de julho de 2009).
- ³ Etimologicamente mandala é uma palavra do sânscrito (uma das mais antigas línguas clássicas da Índia) que significa círculo, representado por diagrama composto de formas geométricas concêntricas, utilizado no *hinduísmo*, no *budismo*, nas práticas psicofísicas da *ioga* e no *tantrismo* como objeto ritualístico e ponto focal para meditação. Do ponto de vista religioso, o mandala é considerado uma representação do ser humano e do universo; em sua forma menos elaborada, é denominado *iantra*. Na psicologia, segundo a teoria junguiana, é um círculo mágico que representa simbolicamente a luta pela unidade total do eu. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>> (acesso em 06 de julho de 2009).
- ⁴ Endereço do ambiente utilizado no projeto: <<http://oficinadaalma.com.br/mandalas/montandomandalas/mandalaestrela.htm>> (acesso em 06 de julho de 2009).
- ⁵ As atividades foram registradas em *blog*: <<http://arteemeja.blogspot.com>> (acesso em 06 de julho de 2009).

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 1998.

EFLAND, Arthur D. *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In: *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Ana Mae Barbosa (Org.) São Paulo: Cortez, 2005, p. 319-345.

Geraldo Freire Loyola
Coronel Murta MG, 1959.
graldoloyola@gmail.com

Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009); Pós-Graduação em Pesquisa e Ensino no campo das artes pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002); Licenciatura em Educação Artística pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1999); Bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1994). Atua como artista plástico e professor de Arte na rede municipal de educação de Belo Horizonte – MG.

Estágio Curricular: Reflexões sobre o Ensino de Artes
Estadio Curricular: Reflexiones sobre el Enseñanza de Artes

NUNES, B. C. G. (UFPA)

Resumo

O seguinte relato descreve as vivências adquiridas durante o período de estágio curricular na E.E.E.F.M. Dr. Ulysses Guimarães do curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará. A bordo situações observadas no encaminhamento da disciplina de "educação artística", refletindo sobre os conteúdos do plano de ensino e a abordagem metodológica utilizada, perpassando também pela relação professor/aluno. Faz-se um contraponto com propostas mais atualizadas de educação, comprometidas com uma transformação responsável na prática do ensino de artes.

Resumen

El siguiente relato describi las experiencias o btenidas durante el período Del estadio curricular en la EEEFM Dr. Ulisses Guimarães, del curso de licenciatura en artes visuales, de la Universidad Federal del Pará. Aborda situaciones observadas en el encaminamiento de la disciplina de "Educación artistica", reflejindo sobre los contenidos del plan de enseñanza e la abordaje metodológica recurrida, pasando también por la relación profesor/alumno. Hace um contra punto con propuestas más actualizadas de educación, comprometidas con una transforma ción responsable en la práctica del enseñanza de artes.

Palavras chave: Reflexão. Ensino. Arte. Propostas.

Palabras clave: Reflexión. Enseñanza. Arte. Propuestas.

Universidade Federal do Pará/Brasil

**Brisa Caroline Gonçalves
Nunes**

Cursando o curso de Artes Visuais, hab. em Licenciatura e Bacharelado,
pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) Belém/PA.
E-mail: brisa_goncalves@hotmail.com

TITULO: FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL - O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES, BRINCADEIRA E LITERATURA.

LEÃO, Cláudia de C. – Instituto de Artes Tear*

LOPES, Monica Bezerra de A. - Instituto de Artes Tear

RESUMO: Curso desenvolvido com professores de educação infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Através da utilização das diversas linguagens da arte, de suas relações e pontos de contato, buscamos despertar nos professores o desejo de ousar mais, trabalhando com as linguagens artísticas e atividades lúdicas. O trabalho foi organizado de modo a trazer cada linguagem em sua especificidade, considerando o diálogo entre elas. Os eixos temáticos escolhidos foram a música, a literatura, as artes visuais e a ludicidade.

PALAVRAS CHAVES: ARTE – LUDICIDADE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO INFANTIL

INSTITUIÇÃO: Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro / Instituto de Arte TEAR – Rio de Janeiro – Brasil*

Introdução

O relato que se segue diz respeito a uma experiência vivida num curso com professores da Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. Objetivamos a troca de experiências e o enriquecimento das práticas dos educadores, promovendo processos educativos nos quais as diversas linguagens da arte dialogassem entre si.

Nessa experiência evidenciamos uma proposta de trabalho onde as diversas linguagens da arte se entrelaçavam de forma significativa na construção de um caminho cheio de pontos de contato entre a arte e a educação. Para tal construção, utilizamos atividades lúdicas e criativas, leituras de textos e reflexões sobre a prática cotidiana.

Diferentes eixos de análise

O nosso planejar foi construído em função de uma rede de códigos de acesso aos fazeres de cada educador envolvido com o planejamento do curso¹, por acreditar que as gramáticas de cada um se encontram nas gramáticas das linguagens da arte e promovem um caminhar integrado, no qual as linguagens vão entretecendo seus saberes, formando uma base sólida fundada na arte como forma de conhecimento.

Alguns pontos em comum tornaram esse planejar, entre todos esses educadores, possível por se tratar de profissionais com uma formação metodológica específica do Instituto de Artes Tear e por acreditarem na Arte-Educação baseada nas diversas experiências e formações dos mesmos ao longo de suas vidas profissionais. É na revelação das experiências, no que cada um “escolhe dizer, trazer, fazer visíveis suas reações às coisas do mundo, no contexto de seu tempo e lugar, por meio da criação artística” (p.46), como constrói Martins (1998), que se dá o entrelaçamento dos campos da criação, da percepção e do conhecimento em arte. Esta alteridade nos possibilita pensar diferente do que pensamos e ver diferente do que vemos, nos fazendo constantemente nutridos. Nossa escolha metodológica se funda nesta convergência de saberes que contribuem para a riqueza de nosso fazer cotidiano. Recorro a Kramer (2007) para delinear esta escolha a partir da idéia de dialogismo proposta por Bakhtin, de uma educação que privilegia a interdisciplinaridade, afirmando que “conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro. A educação pode, então, ser falada de outras formas” (p.24,25).

Durante este trabalho pudemos observar questões que se referem ao cotidiano escolar e seus espaços de criação e expressão para crianças da Educação Infantil dentro das escolas municipais, já que, em muitas situações, esse professor (de Educação Infantil) não sabe como lidar com as linguagens da arte por não saber “operar com seus códigos” (p.14), como ressalta Martins (1998).

¹ Educadores envolvidos no planejamento do curso: Cláudia Leão, Maria Clara Borges, Monica Bezerra, Monica Sica, Sílvia Ferraz e Sonia Faber.

Em todo o processo enfatizamos a importância da integração e a acolhida com o grupo entendendo que a força do coletivo se constrói no que é específico de cada sujeito que se faz presente tanto em sua fala como em seu silêncio. Freire (2008) afirma que quando se tem um objetivo comum o grupo deixa de “ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se como participante” (p.97). Na medida em que os encontros se sucedem, os integrantes se tornam cúmplices de suas trajetórias passando a se despojar de amarras que impedem o sujeito de colocar com mais transparência suas angústias, desejos, experiências e opiniões sobre os assuntos abordados. Neste sentido, destacamos o depoimento de um dos participantes, Beth Gonzáles, ao afirmar que:

“É saboroso participar quinzenalmente de um grupo envolvido com o mesmo propósito: compartilhar anseios, fazeres e desejos”.

Ao iniciarmos o curso fizemos um levantamento com as professoras sobre as expectativas relacionadas ao processo que iríamos passar durante todos os encontros separados em blocos específicos com os eixos: o brincar, as artes visuais, a música e a literatura. Nossa intenção era colher informações não só do que era esperado do curso, mas também uma visão ampla sobre o que entendiam das linguagens que iríamos trabalhar. Constatamos que esperavam um curso teórico onde fossem ensinadas técnicas de se trabalhar com as linguagens específicas. Pudemos perceber que a grande maioria tinha um entendimento equivocado sobre a função e a importância da arte na escola de Educação infantil. Esta foi uma das questões abordadas e esclarecidas durante todos os encontros onde a cada etapa ficaram evidentes os novos olhares e questionamentos sobre o papel da arte na Educação Infantil.

Procuramos também desvelar as concepções de infância destes professores para poder compreender os caminhos escolhidos por eles para o uso das linguagens da arte, nos apoiando na idéia de criança como categoria social e como parte da história humana e de criança como produtora de cultura. Neste sentido procuramos trabalhar a partir das infâncias dos professores envolvidos, resgatando suas memórias através de relatos e brincadeiras da

infância de cada um. No intuito de sensibilizar utilizamos a literatura infantil², jogos lúdicos e dois pequenos filmes³ que tratam de brincadeira e de infância. De acordo com Kramer (2006) é importante entender o que é específico nas crianças, "seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas" (p.15).

Reconhecemos que o cotidiano dos professores vem carregado de situações mal vividas, não compartilhadas, onde as experiências não são levadas em consideração e não são por eles refletidas, já que estamos diante de uma sociedade que vem perdendo sua capacidade de narrar. Neste contexto a escola não é uma exceção. Kramer (2007) nos aponta, resgatando Benjamin, que "as reuniões e o cotidiano da escola encontram-se esvaziados dos temas e problemas humanos" (p.51).

Durante todos os encontros ficou muito claro que o professor se sente solitário e sem perspectiva de troca de experiência entre os seus. Fato que vem representado na fala da professora Monique:

"... muitas vezes me sinto sozinha e fora da realidade da minha escola".

Em muitos momentos era óbvia a necessidade de deixar mais espaço nos encontros para que eles pudessem falar sobre suas angústias e desejos. Esse fato se repetiu diversas vezes não só nas falas orais como nas escritas, onde revelavam a satisfação de estarem ali sendo ouvidas, respeitadas e valorizadas como pessoas e profissionais. Esses espaços se tornaram possíveis por estarmos trabalhando com as linguagens da arte, provocando nesses professores o seu potencial de observar, pesquisar, refletir e trocar no diálogo entre as vivências dos encontros e suas práticas escolares. A seguir alguns depoimentos que retratam essa questão:

Estes encontros nos levam a refletir a nossa prática, nos movendo do conformismo e da mesmice. São um oxigênio para as nossas

² "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" de Mem Fox – Ed. Brinque-book.

³ "A invenção da Infância" de Líliliana Sulzbach – M.Schmiedt Produções e "Brincadeira de Criança" de CPTV – Marista Rio – Núcleo de Mídia e Educação do Colégio Marista São José.

idéias.
(Berenice Jardim-out/2007)

Fomos enlaçados pelo fio da inquietação, do encantamento e da criatividade. A teoria nos fez refletir sobre nossas próprias atitudes e trouxe a necessidade de estarmos sempre avaliando e buscando alegria no ato de ensinar e aprender.
(Flávia Oliveira – out/2008)

É sobre um cotidiano desumanizador do qual estamos falando que está inserido o trabalho do professor com as linguagens da arte. Lidar com o sensível, com algo que não está “ensinando” conteúdos específicos daquela faixa etária, pode ser feito de forma árida, desumanizada, sem significado. Neste sentido, recorremos a Lopes (1998) que nos fala da importância da educação pela arte no sentido da “democratização do conhecimento e da condição humana” (p.83). A arte é como um campo aberto às diversas formas de conhecimento de mundo criadas pelo homem. Formas que ampliam a capacidade de ler o mundo de forma sensível e criativa. A arte é importante na escola porque é importante fora dela, segundo destacou a professora Shirley:

As linguagens artísticas permeiam todas as áreas do saber. A arte se mostra significativa através das experimentações, do fazer e do refletir. Ao ler / ver / ouvir imagens evocadas por várias formas de linguagem, o sujeito – leitor participa e interage, criando-se um espaço simbólico que se recria na interpretação de cada um.

O professor da Educação Infantil precisa ser sensibilizado a valorizar seus saberes e vivências relacionados às linguagens da arte, resgatando o desenho, pintando, cantando, dançando, compondo seus gestos e sua autoria na construção do seu cotidiano escolar. No entanto, ainda é considerável o lugar que a arte ocupa no dia a dia na escola, que quando não relegada a segundo plano, vem carregada de falta de sentido, sendo ainda imprescindível discutir sobre a formação do professor de Educação Infantil no que se refere ao sensível, à sua condição humana e à sua realidade, levando-o a pensar de maneira crítica, a partir de uma consciência estética, criando sentido para sua existência como educador. O professor que acredita nos caminhos da educação *pela* e *na* arte, consegue dialogar com estas linguagens sem perder de vista a sua importância enquanto caminho de narrativas do ser humano.

Durante o curso observamos os “fazer” do professor nas linguagens da arte, considerando sua formação acadêmica e em serviço. Observamos, ouvimos e trocamos experiências nos baseando na concepção de arte como linguagem inerente ao ser humano. Acreditamos que todos os sujeitos podem se expressar através destas linguagens e no diálogo criativo que pode haver entre elas dentro dos espaços escolares, discutindo assim, a arte como coisa do mundo, da vida, e não como privilégio da escola. Duarte Jr (2001) nos aponta que “com a atenção voltada quase exclusivamente para a representação das coisas, vamos nos tornando indiferentes e cegos para as próprias coisas”. (p.97). Mergulhados nestas reflexões percebemos o quanto o professor ainda necessita conquistar um olhar pesquisador criando um diálogo entre a dimensão da estética do cotidiano e a sala de aula.

Nesta perspectiva trabalhamos com o que se refere à função da arte na Educação Infantil, considerando a escola atual como um espaço que privilegia as hierarquias e os conteúdos em detrimento das experiências dos sujeitos nela envolvidos, as linguagens da arte vêm também habitando um espaço de falta de sentido ou como forma de atalho para o ensino de conteúdos não específicos da arte. De acordo com Almeida (2001) a função da arte é desenvolver o senso estético, aprimorando diversas formas de expressão e de criação. Mais do que isto, a importância das artes na escola tem a ver com a preservação do patrimônio cultural da humanidade. Sendo assim, podemos conceber a arte como prática cultural e social, reconhecendo que somos constituídos na e pela cultura e entendendo arte como produto da mesma que precisa ser conhecido e decodificado.

A partir do princípio que entendemos a existência de um diálogo entre as diversas linguagens produzidas pelo ser humano, podemos dizer que as artes, como produto cultural e social estão em diálogo com a vida, a partir dos fazeres artísticos dos sujeitos e, também em diálogo constante entre elas. A comunicação entre as pessoas e as diversas leituras de mundo possíveis, não se dão apenas pelas palavras, mas por todas as formas de expressão humana. De acordo com Martins (1998), é por meio das linguagens da arte que “poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular”. (p.14).

Na trajetória do curso utilizamos dois tipos de instrumentos de avaliação que nos permitiram reconhecer os caminhos trilhados de cada professor no e fora do grupo, provocando reflexões sobre a importância do seu papel de educador. Consideramos de grande relevância as avaliações, oral no final dos encontros no sentido de perceber aquilo que ficou mais forte em cada um da experiência vivida no dia e as sínteses escritas e estéticas apresentadas no encontro seguinte resgatando a experiência vivida anteriormente, criando assim espaços de trocas.

A proposta da síntese escrita era de uma reflexão que dialogasse com o seu papel de educador fazendo contrapontos entre o curso e a prática cotidiana do professor. Freire (1996) nos aponta que “A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (p.41). No ato da leitura das sínteses escritas as professoras dialogavam entre si, se reconhecendo no texto da outra pessoa, conforme aponta a educadora Kaytre Matos:

“A cada nova etapa descobrimos que somos iguais sendo diferentes.”

As sínteses estéticas tinham como intenção tornar o que foi experimentado em um produto estético representado pelas linguagens da arte. Essa ação, além de exercitar uma reflexão e comunicar de forma subjetiva o que foi vivido, traz na linguagem escolhida um processo de criação adormecido que se desperta ao ser provocado por suas descobertas. Ao apresentar a síntese estética se abre um caminho para um novo diálogo entre a leitura da forma representada e as relações com as experiências vividas anteriormente deixando claro como diz Ostrower (1977) “A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada” (p.24). Ao criar uma síntese estética o professor resgata em si o seu potencial criador na busca de comunicar suas reflexões e percepções como sujeito construtor de sua prática vivida num processo coletivo.

Conclusão

De acordo com Garrido (2005) o “conhecimento na ação, tácito, implícito, interiorizado...” (p.20) é o saber da experiência que nos conformou enquanto uma equipe de arte-educadores. Este conhecimento é mobilizado

pelos educadores e configura um hábito, uma atitude de estar no mundo. Nesta configuração surge a necessidade de *refletir na ação*, o que nos possibilitou a construção de um repertório enorme para lidar com diversas situações. A partir de desafios que nos foram trazidos, e este curso foi um deles, passamos a *refletir sobre a reflexão na ação* e fomos construindo enquanto o que a autora (Garrido) chama de “professor pesquisador de sua prática” (Garrido 2005, p.20). O *saber-fazer* e, posteriormente, o *saber pensar sobre o fazer* e refazer, retomando ou não o já feito, tem sido nossa prática dentro do Instituto de Artes Tear, em escolas privadas, escolas públicas, projetos sociais e formação de professores.

Na perspectiva do trabalho com arte também nos vemos envolvidos por atitudes novas de estar no mundo, ressignificando nossas vidas de professores na construção de uma trajetória investigativa como autores de nossas práticas, o que nos caracteriza humanos, seres potencialmente criadores, relendo e repondo o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, imagens poéticas.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Célia Maria de C. (2001). *Concepções e Práticas Artísticas na Escola*. In: **FERREIRA**, Sueli (org.) *O Ensino das Artes – construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.

DUARTE, João Francisco. (2001). *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições.

FREIRE, Madalena. (1996). *Série Seminários: Observação, registro e reflexão – instrumentos metodológicos I*. São Paulo, SP: Publicações do Espaço Pedagógico.

_____, Madalena. (2008). *Educador, educa a dor*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

GARRIDO, Selma (2005). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In:

GARRIDO, Selma; **GHEDIN**, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.

KRAMER, Sonia. (2006) *A Infância e sua Singularidade*. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pafel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos*. ed. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 13-23.

_____,Sonia.(2007) *Por entre as pedras- arma e sonho na escola*.São Paulo,SP:Ática

LOPES, Ana Elisabete.(1998)*Foto-grafia: as artes plásticas no contexto da escola especial*.In:**KRAMER**,S;**LEITE**,Maria Isabel(Orgs.): *Infância e Produção Cultural*.Campinas,SP: Papyrus.

MARTINS,Mirian Celeste;**PICOSQUE**.Gisa;**GUERRA**,Maria Terezinha T.(1998). *Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*.São Paulo: FTD

MOURA,Maria Teresa J.(2006).*A Brincadeira como encontro de todas as artes*.Programa Salto para o Futuro – Boletim 23. Ministério da Educação

OSTROWER,Fayga.(1977).*Criatividade e Processos de Criação*.Petrópolis,RJ: Vozes.

Cláudia de Carvalho Leão

Musicoterapeuta, licenciada em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música. Professora da rede particular de educação do Rio de Janeiro da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenadora do Projeto Primeiros Passos-música na 1ª infância da Escola Tatibitati. Arte-Educadora do Instituto de Artes Tear atuando em diversos projetos, formação de professores, consultorias e assessorias em educação pela arte.

Monica Bezerra de Almeida Lopes

Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1990. Professora da rede particular de Educação do Rio de Janeiro em turmas do Ensino Fundamental. Professora de Artes Visuais e arte-educadora no Instituto de Artes Tear atuando em diversos projetos, como formação de professores, assessorias a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro entre outros.

FOTONOVELA – UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

FOTONOVELA - LA POSIBILIDAD DE INCORPORACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

ALVES, Sirlene Ribeiro
Escola Municipal João Brazil

Resumo

Nosso objetivo é relatar a experiência desenvolvida nas escolas públicas municipais do Estado do Rio de Janeiro, que junta tecnologias e mídias a serviço da Arte Educação. Despertar interesse dos alunos aos conteúdos escolares tem movido vários educadores a experimentar essa junção. Já que, se por um lado falta interesse aos conhecimentos transmitidos pela escola, sobra interesse pelas novas tecnologias e pela espécie de conhecimento gerado e transmitido por ela. Para isso, pensamos a situação educacional das escolas públicas, falaremos sobre mídias, tecnologias e geração de conhecimento, contextualizaremos o surgimento da fotonovela, sua utilização na mídia brasileira, apresentando princípios norteadores para sua experimentação.

Resumen

Nuestro objetivo es informar de la experiencia adquirida en las escuelas la red pública de Rio de Janeiro, que reúne la tecnología y los medios de comunicación al servicio de la educación artística. Despertar el interés de los estudiantes a la escuela, ha movido varios educadores a probar esa unión – Arte/Educación/Medios de Comunicación. Visto que, si por un lado la falta de interés de los conocimientos transmitidos por la escuela, por otro sobra el interés en las nuevas tecnologías y por la especie de conocimientos generados y transmitidos por ella. Para isso: pensamos la situación de las escuelas públicas, hablamos sobre los medios de comunicación, la tecnología y la producción de conocimiento, contextualizando o aparición de fotonovela, su uso en los medios brasileños, presentando directrices para la experimentación.

1 Professor de Artes da E. M. João Brazil (Niterói –RJ) e da E. M. George Washington (Rio de Janeiro- RJ) — Graduada pela UERJ – Educação Artística – habilitação em História da Arte- pós-graduanda em Saberes e Práticas da Educação Básica – Educação de Jovens e adultos. sirlenealvesbr@yahoo.com.br

JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA: PLATÉIA E FORMAÇÃO DE PÚBLICO.

JUEGOS TREATRALES EN LA ESCUELA PUBLICA: PLATEA Y FORMACIÓN DEL PUBLICO

Conceição, J. W. (Mestrando)
Martins, Mirian. C. (Orientadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo/Brasil

Apoio: CAPES; MACKPESQUISA (Fundo de apoio à pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie); e GOVERNO DE SÃO PAULO – PROGRAMA BOLSA MESTRADO.

RESUMO

O presente artigo é uma comunicação da pesquisa em processo intitulada VAMOS À CENA: QUEM, ONDE, O QUÊ? – JOGOS TEATRAIS E PRÁTICA DOCENTE. A pesquisa integra o Programa de Educação, Arte e História da Cultura (EAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Professora Doutora Mirian Celeste Martins, e tem como principais focos: o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin e a prática de professores de Arte com formação em Artes Cênicas de escolas estaduais da Cidade de Guarulhos. Trazemos para esse congresso um recorte da pesquisa que aborda a questão da platéia, elemento estrutural da proposta de Viola Spolin, como proposta pedagógica na formação em teatro, no diálogo com a formação de público.

RESUMEM

El presente artículo es una comunicación de la pesquisa en proceso titulada VAMOS A LA ESCENA: QUIEN, DONDE, Y QUE? – JUEGOS TEATRALES Y PRACTICA DOCENTE. La pesquisa integra el Programa de Educación, Arte e Historia de la Cultura (EAHC) de la Universidad Presbiteriana Mackenzie, sobre orientación de la profesora Doctora Mirian Celeste Martins, y tiene como focos principales: el sistema de Juegos Teatrales de Viola Spolin y la práctica de profesores de Arte con formación en Artes Cénicas de escuelas estatales de la ciudad de Guarulhos. Traemos para aquel congreso un resumen de la pesquisa que trata el tema de la platea, elemento estructural de la propuesta de Viola Spolin como propuesta pedagógica en la formación en teatro, y en el diálogo con la formación del publico.

Palavras-Chave: Jogos Teatrais; Viola Spolin; Ensino de Arte; *formação de público.*
Palabras clave: Juegos Treatrales, Viola Spolin, la educación artística, la formación del publico.

Introdução

Torna-se relevante que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo. E, para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência. (DESGRANGES, 2006, p. 159)

As políticas de formação de público que vêm sendo implantadas pelos órgãos públicos encontram em propostas de Ensino de Arte grande parceria no objetivo de despertar essa “fome de teatro” apontada por Desgranges. Os Jogos Teatrais objeto de nosso estudo estão entre as múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar tanto em espaços específicos para o Ensino de Teatro quanto em escolas de ensino regular. A prática com Jogos, como possibilidade de experiência teatral, pode contribuir de forma ampla para a formação em Arte de crianças e jovens, e, dessa forma, resultar como proposta pedagógica fundamental para a formação de público.

Jogo teatral e Jogo Dramático são categorias de jogo com fins pedagógicos, e que se apropriam de jogos tradicionais e brincadeiras infantis, sem se limitar, entretanto, a esses modelos. Jogos e brincadeiras, por sua vez, fazem parte da cultura popular e são passados de geração para geração. Cada cultura gerará formas particulares de brincar e de jogar que são muitas vezes construídos a partir de condições geográficas, climáticas, etc., de cada região, bem como, organizados, moldados, ou conduzidos a partir de preceitos morais, religiosos ou sociais. Todavia a essência do jogo é única em toda parte. Assim, na busca de um entendimento maior sobre o jogo, estudamos a essência, origem, e as discussões acerca do jogo. Para isso, buscamos diálogo com autores como Chateau (1987), Huizinga (2004), Courtney (1980) e Cassirer (1994), entre outros.

Jogo é uma forma prazerosa de nos relacionarmos com o outro e com o mundo a nossa volta. Envolvermo-nos em um jogo por querer e gostar de

realizá-lo, ou participar dele. Jogar e brincar, nesse sentido, se confundem. Tanto isso é verdade que em inglês o termo *play* é usado tanto para *brincar* como para *jogar*.

O jogo pode ser uma atividade espontânea, como o gesto do bebê, gesto que cria diálogo com o outro, ou pode ser uma atividade organizada e delimitada por regras. No entanto, jogar pelo simples prazer de jogar é a essência do jogo. O envolvimento com o jogo é que instrumentaliza o jogador para o próprio jogo. Aprendemos a jogar jogando, como aprendemos a dirigir dirigindo. E quanto mais o jogador jogar o jogo, tanto mais saberá jogá-lo. O próprio jogo é que fará com que o jogador desenvolva as habilidades necessárias. É como jogar futebol, observar nos dá certa orientação, mas não se aprende jogar futebol olhando. Jogar, portanto, é o único requisito para o jogo. Não é preciso talento especial para fazê-lo, nem treinamento prévio. O treinamento se dará durante o jogo, e quanto mais vezes for repetido o jogo mais habilidade para jogar o jogador terá.

Os jogos teatrais são jogos de natureza lúdica, com regras próprias definidas pelos participantes do jogo, e que apresentam problemas de atuação cênica a serem “resolvidos” pelos jogadores. Além dessa estrutura básica, comum a outros tipos de jogos, ou seja, o jogo de regras, o jogo teatral engloba três elementos dramáticos: personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê). São, portanto, jogos com fins pedagógicos para o ensino de teatro, e foram formulados por Viola Spolinⁱ (2001, 2007 e 2008), que buscava, através dos jogos, fazer com que os alunos iniciantes de teatro ou atores amadores se libertassem de representações mecânicas, estereotipadas. Spolin (2003, p. XXVIII) afirma que com os jogos teatrais:

Além dos elementos dramáticos ONDE, QUEM e O QUÊ, Spolin criou três elementos estruturais para a condução do jogo: FOCO, que indica a atividade que o jogador deve desenvolver (dar realidade a um objeto, por exemplo); INSTRUÇÃO, que apresenta a proposta do jogo de forma clara; e AVALIAÇÃO, que coloca a platéia, parte do grupo de jogadores, em situação de cumplicidade na observação do jogo para verificar se o ator manteve ou não o FOCO durante o exercício, e se conseguiu resolver o problema dado.

A pesquisa parcial que apresentamos nessa comunicação intitulada *VAMOS À CENA: QUEM, ONDE, O QUÊ? – JOGOS TEATRAIS E PRÁTICA DOCENTE*, que integra o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Professora Mirian Celeste Martins, busca saber se professores de escolas públicas estaduais da Cidade de Guarulhos, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino Guarulhos-Norte, trabalham com Jogos Teatrais, e como se dá essa prática na escola pública. Por estarmos interessados na prática de professores no ensino da linguagem Teatro, buscamos nessa pesquisa o diálogo com professores de Arte que têm formação em Artes Cênicas. Os jogos objeto do nosso estudo são particularmente os jogos organizados e sistematizados por Viola Spolin em *Improvisation for the Theater* (1963) e mais tarde em *Theater Game File* (1975). A opção que fizemos de partir dos Jogos Teatrais do Sistema de Spolin se deu, basicamente, pelos seguintes pontos: a proposta de trabalho de Spolin é clara; traz orientações aos professores e coordenadores de oficinas; está disponível em material de fácil manuseabilidade (referência ao *Fichário de Spolin*); e, outro fator bastante importante, o material está disponível ao professor na própria escola pública estadual, já que foi enviado à Biblioteca do Professor de cada Unidade Escolar através da FDEⁱⁱ, além de ser citado na Proposta Curricular de Arte (2008, 2009).

Do Sistema de Jogos Teatrais elaborado pela autora norte-americana, ressaltamos o potencial do uso da PLATÉIA, bem como da AVALIAÇÃO (por parte dos jogadores), como elementos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de apreciar, pensar e refletir teatro. E podem dar grande contribuição ao Ensino de Teatro e à propostas de formação de público. Buscamos, dessa forma, contribuir com o debate desse congresso sobre Múltiplas abordagens e apropriações para arte/educar.

Platéia - exercício de formação de público

Antigamente o espetáculo teatral era concebido como totalidade e produto acabado a ser apresentado a uma platéia, que não era vista como elemento de interferência na realização cênica. A quarta parede surgiu como uma tentativa de libertar o ator do olhar da platéia, o ator não poderia se deixar desviar do seu objetivo de atuação, seu foco de cena, por causa da platéia. A quarta parede, então, evitava que a platéia “atrapalhasse” a representação do ator, que poderia perder sua concentração.

Desde o teatro moderno a platéia é percebida como parte integrante do espetáculo. O seu papel não é de simples receptáculo, mas de participação ativa, sendo responsável pelo andamento e resultado da obra. Chacra (2007) observa que mesmo no teatro tradicional, a platéia é responsável pelo “produto teatral” que resulta do processo de improvisação que é a representação cênica, por mais estruturada que ela seja, visto que se baseia em relações intersubjetivas tanto por parte de quem atua, como por parte de quem assiste. Para Chacra, isso é válido até para o ator que é conhecedor do espetáculo que irá representar. Isso se dá pelo fato de o ator representar para uma platéia que não sabe, que não conhece a peça, o que “gera no ator um sangue novo” e provoca uma renovação na representação. Por isso concorda com Guinsburg (apud Chacra, 2007, p.19) quando escreve:

A platéia, longe de ser receptora passiva, exerce, necessariamente, um efeito sobre o resultado do desempenho, realimentando-o de alguma maneira no ato de captação, segundo uma escala variável do que se chama participação – a qual depende naturalmente do tipo de envolvimento solicitado e da resposta que lhe é dada – e enriquecendo ou mesmo empobrecendo o produto cênico final e a própria linguagem em que é apresentado.

Desgranges (2002), ao fazer um paralelo do teatro moderno com o teatro contemporâneo, apresenta duas concepções de platéia: no teatro moderno à platéia era dado um conjunto de significantes e esperava-se uma atitude responsiva dos espectadores; no teatro contemporâneo não há uma obra fechada, a platéia deve acrescentar significantes ao conjunto de

significantes dado pelo espetáculo. Por isso Afirma que “O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz” (p. 227). Diferente do teatro tradicional, na arte contemporânea, a obra só se completa com o espectador, na relação que ele estabelece com ela através da sua percepção, observação, análise, e elaborando novos significados.

Em sua experiência como coordenador do Projeto “Formação de Público” da Prefeitura de São Paulo em 2004, afirma (2007ⁱⁱⁱ) que o objetivo do projeto, que visava o acesso não só físico mas também linguístico dos social e geograficamente distantes da experiência teatral, era, deixando em aberto questões sobre os espetáculos suscitadas pelo próprio público, mostrar que “integrantes do projeto, tanto alunos quanto professores das escolas, poderiam levar consigo a certeza de que cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral”, sem deixar de ponderar que é necessário e possível o enriquecimento dessa compreensão através do diálogo com o outro.

A preocupação com a formação de público já faz parte de políticas públicas há alguns anos, ainda que sejam incipientes ou passageiras. Nesse sentido o ensino de Teatro é fundamental para um projeto vitalício de formação de público. E, em especial, podemos apontar os Jogos Teatrais como importante ferramenta nesse processo.

O Professor Alexandre Mate (2007^{iv}), ao relatar sua experiência em que levou ao Centro de Educação Unificada (CÉU) de São Miguel um texto sobre tendências e produção teatral em São Paulo, em 2006, e que ao chegar lá se deparou com uma platéia cheia de crianças, diz que, cinco minutos após mudar de tática e propor uma conversa com a platéia, um garoto de onze anos o bombardeia com a seguinte pergunta “Você só faz teatro burguês ou faz outros tipos de teatro também?”. Lógico que ele estava lidando com crianças que entendiam um pouco de teatro e sentiam liberdade para questionar e expor o que pensavam. Só o fato de estarem ali para assistirem uma palestra com esse tema já causa espanto em todos nós, como causou em Mate.

Percebemos com esse depoimento a importância dessa proposta de Teatro Educação, e de experiências como a do *Formação de Público*.

No Jogo Teatral percebemos que quando a platéia vivencia uma experiência verdadeira, observar implica estar junto, agindo com cumplicidade. A criança está ativamente conectada com seu colega em cena, participando e compartilhando a experiência. Conhecendo as regras do jogo, a platéia torce pelos jogadores e exultam quando o resultado é criativo ou surpreendente. Essa possibilidade no trabalho com jogos em oficinas de teatro foi a premissa do teatro de vanguarda americano^v. Várias companhias americanas de teatro profissional, da chamada Off-off-Broadway, desenvolveram seu repertório de espetáculos improvisacionais. Com isso o jogo teatral sai da sala de ensaio e fica frente a frente com o público, que participa, modifica e determina o resultado final de forma mais contundente.

Atualmente, no Brasil, também temos algumas companhias que vêm realizando esse tipo de trabalho. Exemplo disso é a Cia Jogando no Quintal, que atualmente conta com três espetáculos de improvisação: *Jogando no Quintal*; *Caleidoscópio*; e *O Mágico de Nós* (infantil). O primeiro deles, homônimo do grupo, apresenta um cenário de campo de futebol, com times de palhaços formados pela platéia, da qual também sairá os capitães dos times e o acionador do placar eletrônico. A platéia toma decisões e participa ativamente do espetáculo. Logo no início, alegremente animado por uma banda também formada por palhaços-músicos que introduzem a platéia na 'brincadeira', o juiz-palhaço explica as regras do jogo ao público e antecipa que os temas das improvisações serão sugeridos pelos integrantes da platéia, que ao final de cada rodada de improvisações (dos dois times) escolhe o time que se saiu melhor, que foi mais criativo, ou divertido, etc. Durante todo o jogo o público participa intensamente sugerindo temas, torcendo, e avaliando os jogos, chegando até mesmo a levar objetos pessoais que poderão ser introduzidos no espetáculo em determinado momento. A qualidade da relação do público, que participa ativamente direcionando (formação dos times; temas) e avaliando (estímulo; competição sadia), com os jogadores é muito boa. Cumplicidade evidente na vontade de fazer parte.

O espetáculo *Jogando no Quintal* representa em ato a concepção de platéia como parte do espetáculo, sendo esta responsável pela condução da peça, e podendo seus integrantes vivenciar “a liberdade pessoal para experimentar” e “vivência pessoal”, que Spolin (ibidem, p. 12) acredita necessário surgir do ato teatral:

Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experimentar, isto inclui a platéia – cada membro da platéia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. (...) A platéia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos) e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral.

Voltando às oficinas de trabalho, Spolin (2003, p. 11), sobre o uso da platéia, escreve “O papel da platéia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. Na maioria das vezes ele é tristemente ignorado...”.

Na proposta de Spolin, o grupo de jogadores deve ser dividido de modo que enquanto uma parte joga a outra assiste. Essa platéia de jogadores, sabedora do Foco do jogo, será estimulada após a cena a avaliar a atuação dos colegas jogadores. A platéia ao fazer a avaliação irá analisar se ele realizou uma atividade ou não, que nesse primeiro momento trata-se de ação simples como: varrer a casa, guardar/organizar livros, pendurar um quadro, etc. A avaliação é, desse modo, objetiva, e busca saber exclusivamente se os jogadores realizaram ou não o que foi pedido pelo professor/coordenador de oficina. Dessa forma, não há espaço para gostos pessoais, avaliação de talento ou falta dele, ou pré-conceitos.

Nessa pesquisa sobre a prática dos professores de Arte com formação em Artes-Cênicas na escola pública, percebemos que Spolin continua certa quando disse que na maioria das vezes a platéia é ignorada. Nas entrevistas realizadas até o momento na pesquisa que está em processo, em geral, podemos constatar que os jogos são realizados com a turma toda da sala, não havendo tentativa de implementar a platéia como parte da proposta

educacional. Ao perguntarmos a uma professora se o uso da platéia pode ser importante no ensino de teatro com Jogos Teatrais, e de que forma, ela responde:

Pode. Acho que pode sim, porque, assim, quando a gente trabalha em sala de aula, o “professor-aluno”, essa já é uma relação de platéia, está ali pra escutar. Quanto a gente trabalha em círculo a gente quebra um pouco isso, não é? E aí quando eles apresentam essa relação também quebra de novo, não é? Porque aí o colega fala “Espera aí, meu colega está lá na frente e eu não estou”, não é? Como é que eu vou relacionar isso. Eu acho que eles têm a crescer muito, só que eu ainda não fiz isso. Eles têm a crescer muito com o decorrer, vamos fazer um jogo, um de cada vez, aos poucos. Essa relação vai acontecer? Vai. Vai facilitar pra eles? Vai. Vai quebrar muita... Vai ter gente que vai falar “Ah, aparecido, professora”. Vai. Vai ter gente “Ah, professora eu não quero fazer”. Eu acho que vai aparecer sim. Não tenho a experiência pra te falar “funcionou / não funcionou”.

A fala da professora mostra claramente que ela percebe o uso de platéia como parte importante na proposta com jogos teatrais. Entretanto, o fato de não ter ainda feito uso dessa pedagogia, mostra que a proposta de jogos teatrais não foi implementada em toda sua potencialidade. Já outra professora, ao ser questionada se faz uso ou não de platéia, responde:

– Sim. Sim. Basicamente o tempo todo.

Entretanto, essa mesma professora também demonstrou não ter conhecimento da proposta de platéia de Spolin, principalmente no que diz respeito a avaliação por parte dos próprios jogadores/platéia e na condução objetiva dessa atividade a partir do Foco do jogo.

Considerações Finais

Através do estudo teórico acerca das questões que permeiam o papel do espectador/ platéia e das mudanças propostas pelo teatro moderno e contemporâneo, que, apresenta como principal característica o espectador como parte da obra e co-autor dela, ao construir o significado final da obra (na relação com suas questões pessoais, conhecimento de mundo e história de

vida), percebemos a importância do uso da platéia, de forma plena, na proposta de Ensino de Teatro com os Jogos Teatrais, como enfoque na formação de público para o teatro dentro de uma abordagem de Teatro como formação cultural do indivíduo.

Infelizmente, nossa pesquisa revela que alguns professores não conhecem ou fazem uso da proposta da Viola Spolin, nem desenvolvem outra proposta tendo a platéia com a perspectiva aqui apresentada, uma vez que outras abordagens são possíveis.

Verificamos a urgência de uma política de formação continuada, por parte das secretarias municipais e estaduais, voltada para os professores de Arte, que contemplem o Ensino de Teatro, e, em especial, os Jogos Teatrais. Já que nas entrevistas realizadas percebe-se a lacuna na formação desses professores, bem como na experiência estética de ver, refletir sobre, e fazer Arte.

O Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação é uma oportunidade ímpar de apresentarmos esta pesquisa e participarmos das discussões acerca da Arte e do Ensino de Arte. Assim, também, podemos contribuir para ampliar diálogos sobre a formação de educadores, aumentando talvez a “fome de teatro”.

ⁱ O Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin, também denominado *Spolin Games*, foi publicado pela primeira vez em 1963, nos Estados Unidos, e no Brasil em 1979 com o título *Improvisação para o Teatro*, traduzidos por Ingrid Dormien Koudela (que também assina a Introdução do livro) e Eduardo Amos.

ⁱⁱ Fundação para o Desenvolvimento da Educação

ⁱⁱⁱ Palestra proferida durante o Seminário *Mediando [Com]tatos sobre Arte e Cultura*, promovido pelo Instituto de Artes/UNESP, e organizado por MARTINS, EGAS, e SCHULTZE.

^{iv} Idem acima.

^v Já na década de sessenta surgiram algumas companhias profissionais de teatro que se especializaram em espetáculos de improvisação. *The Compass Players* e *Second City* (já mencionados), são exemplos disso.

Referências bibliográficas

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Dossiê Teatro Educação. Sala preta, São Paulo, v. 2, 2002.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. (org). *Um Vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MARTINS, Mirian C. _____, EGAS, O. e SCHULTZE, A. M. (Org). *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Programa de Pós-graduação_ Instituto de Artes/UNESP, 2007.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Dossiê Teatro Educação*. Sala preta, São Paulo, v. 2.

_____. *O lúdico e a construção do sentido*. Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4 ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. *Jogos Teatrais - O fichário de Viola Spolin*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Os partidários da linha dura, ditadura da certeza, fazem do pensamento uma força de negação da história. Lógica de café, totem do capital, macho-totem. [...] Os navegantes das linhas de fuga, tribo da incerteza, fazem do pensamento uma potência nômade (ROLNIK, 1981 p.9).

Este trabalho se constitui em um curto ensaio sobre questões das novas formas da imagem e sua percepção no contexto do ensino. Esta reflexão não encontra aqui posições definitivas; apenas investiga algumas incertezas para possibilitar o deslocamento de tais posicionamentos para alhures e nesse movimento se apóia num pensamento inquieto, nômade. Nômade, conforme Rolnik (1982) é o pensamento em seu estado potencial pleno, propício à atividade, contrário à cristalização dos conceitos, às possibilidades interrompidas – estáticas.

Jaques Aumont, em seu livro *A imagem*, indaga sobre a possibilidade de estarmos imersos em uma pretensa civilização calcada no visual.

As imagens, isso é inegável, há mais de 100 anos multiplicaram-se quantitativamente em proporções impressionantes e sempre crescentes. Além disso, percebemos que essas imagens invadem nossa vida cotidiana, que seu fluxo não pode ser contido (AUMONT, 1993. pp. 313-314).

A imagem se encontra além da comunicação, da história e da arte; está a um só tempo dentro e fora dos campos de sistematização do conhecimento e os perpassa. Profundamente modificada pelo advento fotográfico, a partir da segunda metade do século XX é de forma definitiva trespassada pela questão técnica da ordem do digital, numérico – info-visual.

Assim, sem a pretensão de abarcar toda a complexidade do tema e ainda procurando não tratar o assunto de forma superficial o que se propõe é um recorte de algumas questões que se configuram nesta complexidade capazes de preparar o terreno para as reflexões sobre a imagem no ensino de artes visuais. Mais do que buscar uma saída para as questões abordadas, é tentado um pequeno coágulo do fluxo interminável de argumentações para servir de pano de fundo estruturador da reflexão didática aqui proposta.

Neo-Imagens

As novas formas do visível são múltiplas: info-imagens, imagem-síntese ou ainda imagem-virtual/digital. Todas advêm das tradições imagéticas supra comentadas. Todas são despidas de materialidade que as sustente. São profundamente híbridas, pois mesclam mundos abstratos codificados através de signos matemáticos com o regime do visível. E se multiplicam através dos aparelhos de produção e circulação.

Nos anos recentes, feito interessante aconteceu nas grandes montadoras automobilísticas: as fotos publicitárias de seus *novos* produtos, antes produzidas em estúdio, geradas a partir da ótica e película se transformaram em modelos tridimensionais dos veículos. Tais *modelos* emulam as características físicas tais como cor, textura bem como peso, e claro, formas.

Imagens das quais a passibilidade da fruição estética é transferida do contato em si com o objeto para uma dimensionalidade imagética, cognitiva. Em outras palavras, dentro da experiência visual, a relação de um alguém (o arcaico sujeito) com um objeto sai do plano da materialidade da produção para uma relação em pensamento. Um modelo informacional posa para a apreciação de um *usuário-observador* em um mundo regido por códigos pré-definidos. “Virtualizando objetos, elas (as imagens) inventam necessariamente novas modalidades para defini-los e animá-los, constituindo um novo espaço de percepção em que ver, falar, mover, sentir recompõem suas operações” (GUIMARÃES, 2002, p. 118). Aqui residem várias potencialidades para a imagem-arte.

É posto, então, um novo paradigma contemporâneo do visível através das imagens de síntese. Ao sintetizar o codificável, portanto, legível, em um sistema articulado em linguagem (não é coincidência que temos as *linguagens* de programação), essas imagens já não mediam a relação com mundo. Elas sintetizam mundos-imagéticos com sua própria lógica. Esta nova lógica, por sua vez, requer um aprendizado e formata aquele que a *usa*, implicando em diferentes padrões de fruição.

As imagens de síntese formam uma nova escrita que modificará profundamente nossos métodos de representação, nossos hábitos visuais, nossos modos de trabalhar e de criar. Não se trata de mais um gadget, nem de uma moda passageira, e sim de uma revolução escrita profunda. Com elas surge uma nova relação entre imagem e linguagem. Agora o legível pode engendrar o visível. Pela primeira vez, formalismos abstratos podem produzir, diretamente, imagens (QUÉAU, 1993, p.91).

Neo-imagem, máquina na sua origem. “De fato, com a imagem informática, pode-se dizer que é o próprio “Real” (o referente originário) que se torna maquínico, pois é gerado por computador” (DUBOIS, 2004, p. 47), formatando padrão- máquina em sua recepção. O fruidor é então incorporado ao *programa* e se encontra inserido dentro da imagem que totaliza a experiência visual. Essa imagem se configura, então, como lugar.

Esse novo lugar supra-físico é espaço perceptivo de fruição da neo-imagem, de onde a experiência artística contemporânea que utilize dessa expressividade imagética deve entender para dialogar. Em outras palavras, “encontramos aqui a pequena fórmula do virtual, tal como apresentada por Quéau: ‘Perceber fisicamente um modelo teórico e compreender formalmente as sensações físicas’” (GUIMARÃES, 2002, p.157).

A ausência de transcendência implica na distensão da relação proposta pelo par *signo-referente*. Não algo a referenciar. Tampouco existe uma relação de *presença-ausência* daquilo que está na superfície do visível: sem referência a algo que não-está-lá, a ausência se destitui como lugar possível na imagem. Podemos verificar tal análise ao contemplarmos uma imagem fotográfica submetida à pós-edição e a um recorte editorial que a descole de seu contexto de produção-fruição original. *Imagem-golem*, tal fotografia flutua autômata em sua aparência (pois as possibilidades de pós-edição estão pré-estabelecidas em programas de edição padronizados) à espera de qualquer coisa que lhe dê sentido. E *imagem-clone*, pois se reproduz e fragmenta em falanges imagéticas prontas a vencer as resistências perceptivas.

Tais resistências podem ser entendidas pelo educador como questionamentos com relação à *estética* de fruição de tal objeto: para fruir deve se estabelecer, segundo padrões Kantianos, uma interlocução desinteressada

com a imagem. A relação do fruidor contemporâneo com a imagem dificilmente pode ser definida como uma interlocução, pois não é *ambiência cultural* que a permita. Tampouco há o desinteresse de Kant: a imagem-golem-clone quer sempre algo que alimente seu apetite para continuar existindo. À guisa de exemplificação, existem milhares de fotos trafegando em redes de relacionamento, tais como *Orkut*, manifestando esses conceitos. E tais imagens, por exemplo as milhares de poses com o famoso v de vitória dos dedos adolescentes, manifestam um pastiche cultural, conceitual, reafirmando que “vivemos na reprodução indefinida de ideais, fantasmas, de imagens, de sonhos que doravante ficaram para trás” e causando um efeito como consequência: “devemos reproduzir numa espécie de indiferença fatal” (BAUDRILLARD, 1992, p.10).

Educar em meio à indiferença, especialmente no que tange a percepção crítica do visual, é tarefa inviável. Não obstante as reproduções exaustivas e seus esvaziamentos de sentidos, se configura uma outra lógica: o próprio esvaziamento de sentido, por si mesmo, já gera um outro sentido. Emergem construções fractais que obedecem à lógica *ctrl c / ctrl v*.ⁱⁱ

A fragmentação colocada, a dispersão imagética, a crise da *faculdade de julgar*ⁱⁱⁱ. Características da imagem, características da relação atual do humano com a imagem. O artista-educador está inserto nesse sistema e deve entender que “Vivemos hoje, inegavelmente, sob o julgo das imagens.” [...] “A maioria das pessoas parece acreditar que a imagem, qualquer imagem, reflete essa ordem de coisas a que se costuma dar o nome de realidade” (PINTO, 2002, p. 61) para poder contribuir com a autonomia crítica do *fruidor*.

Possibilidade concreta de deriva. Tal atividade se configura muitas vezes autômata, sem interior que a preencha. Não obstante, a questão da atividade, da relação ativa com o objeto de fruição despertou novas possibilidades sensoriais. Novo artista-educador-fruidor, este também desalojado de seus lugares duros, onde só se pode ser uma coisa em detrimento da outra, híbrido ser capaz de tecer trama imaginativa com os fragmentos postos. Afinal, não são atividades relacionais as que o sujeito contemporâneo é exposto em obras de arte como os bichos de Lygia Clark? Não é a atividade o problema, e sim esta estar inserta em uma trama matematicamente prevista. Inserto em uma

lógica dura, hermética que de certa forma reclama para si o privilégio das possibilidades imaginativas, gerando o esquecimento do ser.

Encéfalos ligados: Circuitos de circulação

A mudança do funcionamento da consciência causada pela relação sujeito-aparelho, posterior as mudanças da percepção - novos paradigmas do real - implica em uma redefinição de como desenvolver tal faculdade. O artista-educador, nesse novo regime, lida com o novo humano, fruto da conformação tecnológica. Ignorá-la é condenar o usuário-fruidor ao abismo civilizatório. Que relação com o mundo estabelece um sujeito escravo das redes que o cercam? Essas redes, compostas por relações de várias ordens, são percebidas em especial na visualidade. Acríticos, assim como apáticos, aqueles que não desenvolvem sua educação perceptiva e autonomia imaginativa estão fadados a reproduzir ideologias e serviram as instâncias de opressão social.

Com esse influxo se nota a pasteurização e especialização da imagem aplicada. A semiótica é usada como ferramenta para assegurar a eficácia dessa imagem, garantindo sua funcionalidade pró-sistema. Alguns artistas-educadores, ao trabalhar a imagem como um objeto semiótico, provedor de semioses, trazem implícita a idéia de consenso de códigos. Permanente colocada, esta última idéia é a base para a rede de significações emissora-mensagem, que muitas vezes não contribuem para o potencial imaginativo autônomo do usuário-fruidor. É impossível, através da redução comunicacional da imagem-arte, esgotar todo o potencial criativo do humano.

Luz através da imagem

Viagem de Alice nos pais das maravilhas, vertiginosa queda no buraco do coelho. Somos Alice, o Coelho ou o Gato de Cheshire? Dentro da escola e da academia é reproduzida a base de conhecimentos comentada ao longo deste texto. Mas essa reprodução muitas vezes é deslocada de experiências articuladas com as características da nova imagem. Como então estimular

capacidade de *desterritorializar*, tão fundamental para o ser contemporâneo e ampliar as formações dos diversos indivíduos (artistas-educadores / usuários-fruidores) tramados nesse processo? Como trafegar nas redes imagéticas contemporâneas?

O artista-educador trabalha não mais com imagens, mas através delas para chegar a um *momento-arte*. A criação de tal momento é bem-vinda para a formação do sujeito. Porque não se pensar na criação de momentos artes que utilizem de tecnologias telemáticas e estéticas de redes? Algumas tentativas dessas possibilidades foram empreendidas, como as comentadas por Guimarães em seu texto *O novo regime do visível e as imagens digitais*, de 2002; entretanto, raras incorporam a dinâmica do apreender em conjunto com o fruir. As possibilidades de obras de artes visuais coletivas, que a um só tempo são lugar de relação, reflexão, aprendizado e fruição, estão a surgir.

No caso da arte, temos um momento-arte pois arte não é apenas um objeto (quadro, escultura, gravura), mas uma criação coletiva formadora de espaços-tempo sincrônicos (interfaces). O momento-arte é (re)criado quando há uma interação entre a proposta-arte do artista, a disposição/presença (estética) dos objeto(s) e a participação efetiva (consciente/intelectual) do usuário de tudo funciona como detonador de uma (inter)relação-arte (GROSSMANN, 1996, p.36).

Contudo, diferentemente de uma lógica comunicativa, como a implícita na fala de Quéau (QUÉAU, 1993, p. 96). quando este utiliza a palavra *alfabetização*, não estamos diante de uma *leitura*. O processo de docência de artes visuais aqui proposto deve estar em uma dinâmica de operação desprovida de uma estruturação lógico-formal rígida, pois não há referenciais fixos de que tipo de experiências são as *exatas* para esse momento. Não há um resultado físico esperado e palpável, apenas o ensejo de que a cada volta na espiral hipertextual o indivíduo seja capaz de ampliar sua autonomia de navegação. Essa navegação dentro do mar de referências talvez deva ser orientada pela bússola da *origem* cultural do indivíduo com o auxílio do professor, *uma zona de desenvolvimento proximal* (ONRUBIA, 1988) específica para o desenvolvimento da percepção da imagem.

De fato, ajudar o sujeito *na busca consciente e ativa de novos sentidos a partir da própria experiência* é parte do papel da escola, do ensino. Porém,

para além de formulações semióticas, existe a expressão humana, sua estesia que transcende o sígnico, pois a arte deve ser tratada em suas diversas facetas, como área de conhecimento, na relação com a memória e na possibilidade de pensar registros imagéticos e imaginários, com referência em seu contexto cultural. Se há algum tempo a obra de arte era obra de arte por ela mesma, hoje ela tem valor relacionado ao seu contexto cultural. E a perspectiva de ensino em arte deve também incorporar as outras manifestações visuais que compõem a percepção humana.

Considerações finais: alvorada das Quimeras

Fruir neste sistema é sistematizar o caos, emprestando uma rudimentar metáfora, e se deslocar e colocar ante de si e do objeto um par de lentes que permita desfocar e realinhar a percepção. Mudança sutil de eixo. Nos ambientes de ensino de arte, deve-se criar o espaço sutil que viabilize essa relação ampliada do aluno com o objeto visual. A sala suporte para o aprendizado e criação de competências que estimulem a percepção precisa ser equipada de objetos visuais que permitam a criação das redes de referências significantes. Através da conectividade, do instantâneo visual que a Internet traz talvez seja viável a perpetuação e deglutição da tessitura de imagens e conhecimentos proposta pelo professor. O olhar contemporâneo requer um novo *modus operandi* no campo da percepção da imagem, uma arquitetura mental que *facilite* as conexões entre a Imagem e a autonomia do sujeito.

É uma outra maneira de se configurar o ensino em arte, onde se pratica a expressão, reflexão autônoma e contextualização, como na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. A diferença é que esta deve ser capaz de promover as habilidades diretamente ligadas a esfera tecnológica como procedimento libertário. Nova forma de educação em arte; mas também nova forma de manifestação estética, artística e de interface de presença.

Necessário, então, que

“cada um que se apresente, com seu camaleão, encontrando suas próprias zonas-de-transparência, criando suas próprias áreas-de-intimidade-e-desejo, a partir das quais o vazio criado nas zonas-de-opacidade

possa ser motor de conquista de transparência e portanto de devir (ROLNIK, 1981 p. 10).

Fundamental que se configurem redes e ferramentas para empreender a mitológica tarefa de Prometeu. Trazer novamente o fogo, luz da consciência para a relação do humano com sua imagem.

Aqui foram apresentados alguns parâmetros possíveis para uma imagem-máquina que permita jogo subversivo, ferramenta para a imaginação. Materializar essa ferramenta é parte do comprometimento do Artista-Educador com a (re)formação da civilização. É, no final, ousar.

Referências

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Ed. Papirus, São Paulo, Brazil, 1993. (Título Original em francês: L'image. Éditions Nathan, 1990)

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. 1 edição. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do Mal – Ensaio sobre os fenômenos extremos*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 1992

BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, vol. XLVIII, 1975, p:.

COSTA, M. *Por uma estética das redes*. In: PARENTE, Andre (Org.) *Tramas da Rede: Novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Ed. Sulina. 1996

DUBOIS, Phillippe. *Máquinas de imagens: uma questão de linha geral*. In: *Cinema, Video, Godard*. Tradução de Mateus Araújo Silva. Cosacnaify. 2004

GROSSMANN, Martin. *Do ponto de vista à dimensionalidade*. In: *Tem, revista de arte* nº 3, fevereiro de 1996, Rio de Janeiro.

GUIMARAES, César. *O novo regime do visível e as imagens digitais*. In: *NOVA, Vera Casa; VAZ Paulo Bernado (org). Estação imagem*. Editora Ufmg, Belo Horizonte. 2002

KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: O Efêmero e o Perpétuo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ORMEZZANO, Graciela. Educação Estética in: *Revista Presença Pedagógica*, vl. 14, n.80. Mar./Abr. 2008

PINTO, Julho. Espelho, espelho meu in: *O ruído e outras inutilidades: Ensaios de comunicação e semiótica*. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

QUÉAU, Philippe. O tempo do virtual in: PARENTE, André (org.) *Imagem-Máquina: A era das tecnologias do virtual*, Ed. 34., 1993

ROLNIK, Suely B. in: GUATARRI, Félix. *Revolução molecular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981

SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. *A fotografia entre a morte e a eternidade in: Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. Editora Iluminuras. 1998

ⁱⁱ Neologismo baseado nas teclas de atalho do sistema operacional windows, menu editar, utilizadas para a cópia e colagem de objetos dentro daquele.

ⁱⁱⁱ Referência a *Crítica da Faculdade de Julgar*, texto referência da filosofia estética de autoria de Emanuel Kant (1724-1804).

O Caminho do Anhanguera e a Arte-Educação: uma abordagem interdisciplinar

Gustavo Guilherme Leon Chauvet
Mestre em Desenvolvimento Sustentável - UnB – 2002
Instituto Terra Mater Brasília - Brasil

Resumo

A História, Geografia, Literatura, Artes e o Meio Ambiente das localidades e regiões brasileiras não são, geralmente, ensinados nas escolas públicas. Os estudantes, muitas vezes, possuem apenas um livro didático de cada disciplina para acompanhar os conteúdos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que não abordam os temas regionais e locais. Por outro lado, os professores não têm acesso a um material audiovisual que contenha esses conteúdos. Eventualmente a TV Escola, o Canal Futura, a TV Brasil e a TV Cultura disponibilizam alguns documentários e programas um pouco mais específicos. Escolher um fato determinante na história da ocupação do Cerrado e do Planalto Central, para, a partir daí, produzir um material audiovisual e impresso, interdisciplinar, nas áreas de Artes, História, Geografia, Literatura e Meio Ambiente e Turismo, de caráter local, regional e nacional, nesta ordem, é a intenção do projeto educacional O Caminho do Anhanguera. O fato determinante escolhido foi a Bandeira da Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera II, na primeira metade do século XVIII. Entre 1722 e 1725, essa Bandeira saiu de São Paulo em direção ao Sertão dos Goyazes. Durante 3 anos, explorou as terras "desconhecidas" - desconhecidas dos "brancos" portugueses e paulistas - de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal.

Metodologia:

Refazer a sua viagem, quase 300 anos depois, e utilizá-la como um fio condutor histórico-territorial para a produção de 52 episódios de 14 minutos cada e um livro-guia de 112 páginas. Um dos subprojetos, também já gravado em DVD, é O Caminho do Anhanguera - Circuito Cultural, Volume I, um intercâmbio artístico-cultural entre a música de raiz goiano-tocantinense e o pop-rock brasiliense, das músicas executadas nos saraus e nos coretos do interior do Brasil há cento e cinquenta anos às músicas das Folias de Reis e do Divino. Esse intercâmbio visa fazer frente à indústria cultural e a programação artístico-musical exibida nos meios de comunicação de massa, a partir da valorização dos artistas locais e regionais. Resultados: Mil e cem kits, com os 52 episódios e 10 livros-guia cada, dois DVDs com os shows musicais desses artistas, serão entregues a todas 620 escolas públicas, 27 mil professores e 520 mil estudantes, museus e bibliotecas. Em setembro estaremos iniciando uma série de cursos para os professores da rede pública do DF, de todas as séries, para a qualificação no uso do material produzido. Os planos de ensino atuais serão modificados pelos professores integrantes do projeto.

Conclusão:

O Caminho do Anhanguera é um projeto educacional interdisciplinar, que tem como horizonte um período de 3 anos. Em 2008, foi gravado o material audiovisual, em 2009, eles serão entregues às escolas e tem início a capacitação de professores. Em 2010, será oferecido um curso de pós-graduação lato senso aos professores. Reverter o quadro descrito na introdução é o objetivo do projeto O Caminho do Anhanguera.

Palavras-chave: Arte-Educação, História, Audiovisual, Interdisciplinaridade

O ensino da arte digital nas escolas brasileiras: e-Laissez-faire, Tecnicismo ou Educação Crítica?

La enseñanza del arte digital en las escuelas brasileñas: e-Laissez-faire, de Educación Técnica o críticas?

CUNHA, F. P.

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG)

Resumo

Este ensaio se propõe a discutir a utilização dos recursos digitais e suas extensões no ensino da arte nas escolas brasileiras.

O eixo motriz desta reflexão é discutir as diferentes possibilidades de inserção destes recursos na arte e seu ensino.

Enaltecemos, assim, a necessidade de se utilizar o computador seus inputs e outputs como intermediadores no processo de ensino/aprendizagem da arte, em prol da educação digital crítica no ciberespaço, com o objetivo de se formar o fruidor de arte digital crítico no contexto da cultura digital.

Resumen

En este ensayo se propone debatir el uso de recursos digitales y sus extensiones en la educación artística en las escuelas brasileñas.

El eje de conducción de este debate es discutir las diferentes posibilidades de integración de estos recursos en el arte y su enseñanza.

Exaltado por lo tanto, la necesidad de utilizar el ordenador y sus productos como insumos intermedios en el proceso de enseñanz /aprendizaje de la técnica, en favor de la educación digital crítica en el ciberespacio, con el objetivo de la fruidor forma de arte digital en el contexto de la crítica cultura digital.

Palavras-chave: e-arte/ducação; e-laissez-faire; cultura digital; arte digital.

Palabras clave: e-arte/educación; e-laissez-faire, la cultura digital, arte digital.

As instituições de ensino vêm dando significativa importância à informática. E como esta tem sido expoente de importante valor por agregar a si a inserção no mercado de trabalho, muitas escolas utilizam sofisticadas estruturas laboratoriais digitais para impressionar pais e alunos, como se apenas a magnífica infra-estrutura garantisse a plena formação da pessoa, de

forma desvinculada de políticas educacionais comprometidas com seu uso. As escolas devem aproveitar seu arsenal *supermediático* (referimo-nos à superestrutura) de tecnologias de última geração não apenas como vitrines para garantir maior índice de matrículas, mas para formar o público consciente, como adverte Barbosa:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente. (BARBOSA, 2008, p. 111)

faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela “ordem de massificação humana” que tem como premissa a homogeneização. Por isto, educar somente para a produção não garante a formação plena.

Com relação ao ensino de arte e tecnologias digitais, há singular ênfase somente à produção, inserindo-se uma educação modernista digital nas escolas brasileiras que envereda pela livre expressão – o *e-laissez-faire*, ou seja, uma versão eletrônica do *laissez-faire*¹.

Em nossa vivência como professora, vimos observando que esta situação se repete porque o professor de arte, já modernista, transfere o modernismo convencional para o computacional ou porque quem ministra aula de artes é o professor de informática, que não tem conhecimento da matéria e de seu ensino. Resumindo, as aulas se limitam ao ensino de programas computacionais, utilitários, ou têm ênfase apenas no fazer (ateliês eletrônicos), em que os alunos, que sabem mais informática que o professor, “expressam-se livremente”, com a justificativa modernista de educar para o desenvolvimento emocional e afetivo. Entretanto:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 1998, p. 20).

Complementa, na mesma direção de crítica à “livre expressão” tal como vem sendo praticada:

A prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte. (...)Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes

processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato da decodificação da obra de arte (BARBOSA, 1991, p. 41).

Buscamos neste estudo refletir sobre os paradigmas para o ensino da arte digital, repensando o processo de ensino/aprendizagem imerso na linguagem da cultura digital, e não apenas produção instrumentalizada com os padrões técnicos oferecidos pelos efeitos computacionais, para que o aluno se aproprie da linguagem para expressar-se.

Barbosa indaga: “Como ver a arte produzida pelas tecnologias contemporâneas? A arte no ciberespaço estimula mais o intelecto? Qual o alcance da sensorialidade virtual?” (BARBOSA, 2008, p. 110) Dada a natureza da metalinguagem² no ciberespaço, as obras de arte propostas pelas novas tecnologias proporcionam uma consumação estética *metasensória*, estando no ciberespaço ou adaptadas a um ambiente expositivo convencional – não digital.

Compreendemos que ver não é o termo mais adequado para a fruição da obra de arte digital, mas vivenciar, ou, de forma metasensorial, perceber – dado que perceber converge com (re)conhecer, interpenetrando o conhecimento sensório com o cognitivo, pois as obras de arte digitais se apresentam inclusive como jogos (*games*), cuja apreciação só se configura de fato se o apreciador aceitar o *convite interativo* que a obra propõe, que necessita do envolvimento de outros órgãos sensórios, não sendo mais suficiente apenas a apreciação/observação visual. Por isto, a educação estético-digital deve atender à metalinguagem e, portanto, ser intermediática – que vai para além da visual. Visão, tato, audição, olfato, paladar e o corpo como um todo se integram numa consumação estético-digital para ser vivenciada de fato – perfazendo a metaleitura. A natureza epistemológica da apreciação estético-digital se configura de fato num processo interacionista tecnohumano.

É, portanto, imprescindível a interação para que obra de fato aconteça. Na obra digital o fruidor é não somente o expectador, mas um personagem, um elemento da obra. Sem a sua participação, a obra não se constitui de fato, é uma obra em potencial. A arte digital é um potencial em arte – ou melhor, uma arte em potencial, porque só existirá enquanto signo artístico, de fato, enquanto houver a participação do intérprete. O intérprete é o oxigênio pulsante da obra.

A cibercultura apresenta uma diversidade de gêneros³ que se proliferam acentuadamente, e seu predomínio e seu refinamento expressivo concomitantes ao avanço tecnológico digital estão presentes por meio da assimilação da linguagem digital como manifestação cultural expressa nas artes digitais da atualidade, em que a cada período a tecnologia é mais absorvida, dando voz à *poiésis* digital.

Há uma superexpectativa em torno da arte digital, no desejo de uma compreensão imediatista descolada da cultura. Um encantamento exacerbado em relação à tecnologia, ao suporte tecnológico, como se somente o instrumental bastasse como *poiésis*.

Não podemos, como educadores, aceitar arte computacional como instrumento nem tão pouco aceitar que somente a apresentação do computador, seus *inputs* e *outputs* para nossos alunos seja considerada educação inclusiva com promoção da cultura digital.

Vimos como os novos meios de comunicação mediada por computador (CMC) estabelecem outro paradigma de comunicação, viabilizando a formação de comunidades virtuais, as quais compreendem “como uma rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo” (CASTELLS, 1999, p. 385). Estas comunidades virtuais vêm proliferando abruptamente cada vez mais em escala global, englobando, principalmente, os jovens.

Dentre as inúmeras comunidades virtuais em que os jovens participam, destacamos as comunidades de games, pois público jovem consome *games* de modo frenético atualmente. Os *games* digitais são interativos, em rede, em que podem participar jogadores de localidades diferentes. São ambientes virtuais, em que se podem vivenciar os mais diversos mundos e “concretizar” as mais diversas fantasias. O entretenimento concebido como *game* pode ser um grande deflagrador dos mais diversos consumos culturais, os quais podem capturar a mente – o desejo – humano.

O interessante é que parece que a escola muitas vezes deforma esta apropriação da linguagem que o jovem traz em sua bagagem cultural digital, por insistir na educação instrumental, em vez de trabalhar os valores culturais por ele agregados. A escola, ao enfatizar apenas a produção técnica digital,

muitas vezes acaba por aumentar a angústia do *tecnofóbico* ou reforçar a euforia do *tenocnomaníaco*.⁴

Os jovens de hoje, que nasceram com a informática, transpiram a linguagem computacional da sociedade em rede, enquanto muitos professores ainda necessitam dominar o instrumento. Esta incongruência tem gerado inversão de papéis. As escolas não estão preparadas para formar fruidores da cultura digital, além de “corrigirem” – excludentemente – o repertório digital que seus alunos trazem consigo, castrando as expressões digitais, por identificá-las como erros gramaticais. Ora, a escola tem de identificar e trabalhar os valores culturais trazidos pelos alunos, mas, muitas vezes, resulta numa importante entidade de segregação da cultura digital.

A *e-arte/educação* pós-moderna diverge, portanto, da modernista, por não restringir o ensino da arte à produção, mas por compreender arte como expressão e cultura, com capacidade de desenvolver a cognição, pois “Percepção, memória, mimeses, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia” (BARBOSA, 2008, p. 111).

A *e-arte/educação* é uma epistemologia da arte digital, pois intermedeia a aproximação entre o objeto de arte digital e o apreciador. A *e-arte/educação* torna-se facilitadora no processo de ensino/aprendizagem da arte digital. A *e-arte/educação* pode educar o fruidor crítico digital.

Entretanto, há um descompasso educativo entre professores e alunos no ensino da arte digital. Enquanto os alunos consomem vorazmente o entretenimento digital, por meio de *games*, sites de relacionamento, Orkut, Youtube, MSN, dentre outros, os professores, em geral, utilizam a informática como instrumento, desprezando, talvez por desconhecimento, o universo cultural.

No processo de ensino e aprendizagem da arte digital tem que se postular o desenvolvimento crítico da percepção digital; da mente digital; do pensamento digital, em prol da fluência sensório-congitiva-interpretativa acerca do mundo digital. Urge a necessidade imperante de se estabelecer aprendizagem da cultura – do universo digital, sabendo-se que cognição é (re)conhecer/perceber/conceber.

O estímulo aos processos mentais metalingüisticamente está no cerne epistemológico do desenvolvimento da capacidade cognitiva (e, portanto,

perceptiva) da fluência digital crítica. Saber pensar e se expressar metalingüisticamente é ter fluência digital – pensamento digital –.

A idéia é o produto mental de algo culturalmente interpretável. Ou seja, para interpretarmos determinada idéia, necessitamos saber decodificá-la. O nível de capacidade de nossa mente para interpretar códigos digitais está relacionado ao nível de imersão, interação e compreensão crítica com o universo digital e seus códigos comunicacionais. Para tanto, a epistemologia e-arte/educativa consiste no desenvolvimento da consciência crítica para a elaboração de critérios a serem utilizados no universo digital, com o objetivo de possibilitar vivências significativas e efetivas no processo de ensino/aprendizagem digital, por promover o diálogo entre os discursos e recursos midiáticos e a experiência construtiva de uma expressão intermediática.

Temos notado o quanto parece ser difícil identificar a geografia da cultura digital. Se as escolas aprendessem o processo de ensino/aprendizagem calcado no diálogo, na troca, na interculturalidade, teriam menos preocupação com a instrumentalização dos aparatos tecnológicos, dando ouvidos às vozes que disseminam a cultura digital. Para ensinar, temos de aprender. Para aprender, temos de estar abertos para ouvir o que o mundo tem a dizer. “A consciência da tecnologia e da arte para a educação da recepção das artes tecnológicas é o que deveríamos procurar devolver para ver um público crítico e informado.” (BARBOSA, 2008, p. 110)

Assim, a escola, os dirigentes de ensino e os professores necessitam aprender com os jovens a consumação estética da cultura digital, para ensiná-los a ver de forma mais aguçada. Orkut, MSN, comunidades virtuais, perfis de identidades etc. devem ser incorporados tanto quanto outras manifestações/expressões humanas. Há a necessidade de formação crítica destes profissionais quanto à cultura digital, enquanto as instituições formadoras devem estar preparadas para formar o crítico digital.

A *e-arte/educação* está intimamente inter-relacionada com os meios tecnológicos interligados. Estes, portanto, são o campo de estudo epistemológico. Ao simplificar, minimizar o conceito de técnica, desvinculando as relações contextuais de seu conceito, podemos estar incorrendo na banalização, bem como no reducionismo epistêmico. Com isso, corre-se o risco

de o ensino enveredar para simples atividades de treinamento técnico, em que a instrumentalização passa a ser o fim, e não o meio para reverberar ações expressivas autônomas do sujeito.

Educação não pode ser concebida como puro treinamento técnico. “Saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela do computador é ser crítico e atual” (BARBOSA, 2008, p. 110), portanto temos que formar o fruidor crítico, postulando o desenvolvimento da capacidade de ler/interpretar expressivamente a arte digital, pois a linguagem digital está imersa nos valores culturais e a qualidade perceptiva depende em maior escala das significações contextuais atribuídas.

Para se educar em prol do desenvolvimento da capacidade crítica, para que nossos alunos e alunas sejam capazes de codificar e decodificar os sinais comunicacionais interligados presentes no universo digital em rede, em primeira instância são necessárias propostas educacionais concernentes à cultura digital, que é composta por códigos peculiares.

Em suma, a comunicação metalingüística presente em nossas vidas integra nossas expressões escritas, orais e audiovisuais, as quais compõem a cultura digital, impondo a necessidade de os dirigentes de ensino, bem como os educadores, reavaliarem os atuais programas educacionais; reavaliação esta que também deve ocorrer nas políticas educativas e nos processos de ensino/aprendizagem, para que possam se estabelecer outros paradigmas educacionais, convergentes com as novas formas de expressão e de cultura.

¹ Laissez-faire é parte da expressão em língua francesa ("*laissez-faire, laissez-aller, laissez-passer*"), que significa literalmente “deixai fazer”. É o mote do liberalismo clássico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>>, acessado em 10 out. 2008.

² A conceitualização da metalinguagem no ciberespaço por Castells, compõe novas formas de relações, bem como um novo estado da mente – a metalinguagem, a qual está proporcionando a infra-estrutura mental para a comunicação integrada (texto, imagens e sons no mesmo sistema) em um tempo escolhido (real ou atrasado), constituindo, assim, novo conceito de comunicação e, portanto, de cultura da humanidade (ver Castells, 1999).

³ Algumas diversidades de gêneros presentes na cibercultura dispostos por Lèvy: composições automáticas de partituras ou de textos, músicas “tecno” geradas por um trabalho repetível de amostragens e de arranjos a partir de músicas já existentes, sistemas de vida artificial ou de robôs autônomos, mundos virtuais, *websites* voltados à intervenção estética ou cultural, hipermídias, acontecimentos possibilitados pela Rede ou implicando participação através de dispositivos numéricos, hibridizações diferentes do “real” e do “virtual”, instalações interativas etc. (LÉVY, 1997, p. 94).

⁴ Os tecnofóbicos são aqueles que possuem aversão, repulsa, medo de se relacionar com o equipamento, de tal maneira que se paralisam diante dele⁴. Já os tecnomânicos são aqueles fascinados pelas possibilidades técnicas que o equipamento oferece, a tal ponto que a aula acaba e não conseguem dirigir-se a outra atividade. Ambas as situações interferem no processo do ensino/aprendizagem de quem utiliza tais recursos: no primeiro caso, o aluno que não quer nem chegar perto da máquina; no segundo, o seu

centro de interesse é quase totalmente voltado para o que a máquina faz, para desenvolver trabalhos que se restringem aos recursos que o equipamento possibilita.

Referência Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. *A imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre, Fundação lochpe, 1991.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informatização: Economia, sociedade e cultura. 2. ed. Vol. I. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

_____. *The Internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Prólogo y versión espanhola de Samuel Ramos. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.

EFLAND, Arthur D. *Postmodern art education: An Approach To Curriculum*. New York, 1996.

FREIRE, Paulo. "A importância do ato de ler". *In: Três artigos que se complementam*. 44. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. "Quatro obras típicas da cibercultura: Shaw, Fujihata, Davies". *In: DOMINGUES, Diana (Org.). A arte no século XXI. A humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

URRY, John. *Theory, culture & society*. London: Thousand Oaks and New Delhi, 2005. Vol. 22(5).

O ESTUDO DE JOGOS ELETRÔNICOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

EL ESTUDIO DE LOS JUEGOS ELETRÓNICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

PEREIRA, P. de P. (EBA/UFMG)

Resumo: *Este trabalho visa investigar as possibilidades de estudos dos jogos eletrônicos como recurso didático para o ensino de artes visuais, dentro dos novos conceitos contemporâneos de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Tais ambientes são propícios à elaboração de materiais didáticos com estruturas diferenciadas, via web. Nesse sentido, o espaço virtual possui grande relevância para as pesquisas acerca do ensino da Arte, uma vez que o uso de tecnologias é um campo fértil para quem ensina e aprende arte, podendo abranger desde conceitos artísticos mais tradicionais até as práticas e pensamentos em torno da arte computacional mais contemporânea, possibilitando, desta forma, novas vertentes metodológicas para o ensino das artes visuais.*

Resumen: *Este trabajo tiene como objetivo investigar las posibilidades de estudios de los juegos electrónicos como herramienta pedagógica para la enseñanza de las artes visuales en los nuevos conceptos contemporâneos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Estos ambientes son propicias para el desarrollo de materiales con diferentes estructuraciones a través de la web. En este sentido, el espacio virtual tiene una gran importancia para la investigación sobre la enseñanza del arte, ya que el uso de la tecnología es un campo fértil para aquellos que enseñan y aprenden el arte, y puede ir desde los conceptos más tradicionales a las prácticas artísticas y reflexiones en torno a el equipo de arte más contemporáneo, permitiendo, así, nuevos aspectos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales.*

Palavras-chave: jogos eletrônicos; ensino de Arte; *web; internet.*

Palabras claves: juegos eletrônicos; la enseñanza del Arte; *web; internet.*

Games: acompanhando a trajetória do desenvolvimento tecnológico

Jogos são sinônimos de grande negócio e trabalho para a indústria do entretenimento, já que proporcionam uma diversão economicamente rentável a este meio. As pesquisas em torno desses materiais de linguagem eletrônica vêm ampliando, cada vez mais, suas relações de interesses com outras áreas de investigação, das quais podemos citar os campos técnico-científicos e os educacionais. Tal importância cresce na medida em que a exploração e o desenvolvimento desses instrumentos estimulam a busca por novas

experiências em áreas específicas de estudo. Para Silva, nesse contexto, os jogos eletrônicos

Começaram a ser motivo de questionamento sobre sua importância nas relações com áreas do conhecimento como a literatura, as artes plásticas, o cinema, a filosofia e a própria política cultural [...]. A idéia que ronda os desenvolvedores, acadêmicos e o público em geral é a de que os jogos serão parte inevitável de nossa futura cultura e, portanto, evitá-los é o mesmo que ter evitado, no passado o surgimento do rádio, da televisão e, na década passada, da internet (Silva, 2006, p. 1).

Essa perspectiva acaba por sugerir e abranger modos de estudos distintos, já que a concepção de *games* pode entrelaçar diversos campos do saber, seja com o intuito de desenvolver teorias de aprendizagem ou de abarcar outros possíveis temas de trabalho, como, por exemplo, a ampliação dos seus processos técnicos e interativos. E, nesse sentido, encontramos, no panorama histórico referências para a evolução tecnológica dos *games*.

Tais instrumentos tiveram seu início no final da década de 1950, mas somente nos anos de 1970 é que esses materiais eletrônicos começaram a ser mais acessíveis ao domínio popular¹. Destacamos como um dos grandes motivadores de acessibilidade, o início da difusão computacional. Com a difusão do computador, o planejamento de jogos eletrônicos vem acompanhando, cada vez mais, a trajetória dos meios digitais, incorporando/combinando elementos tecnológicos contemporâneos em sua arquitetura, na medida em que esses instrumentos passam a ser significativos para seus desenvolvedores ou mesmo para a interação com seus usuários. Para Rushkoff,

¹ O surgimento do *game* é objeto de controvérsias para muitos pesquisadores. No MIT consta que o primeiro jogo eletrônico criado é o *Space War*, desenvolvido em 1961, por M. Graetz, S. Russel e W. Wiitane. Mas, depois de muita polêmica, atualmente os historiadores de *games* acreditam que o primeiro jogo foi criado por W. Higinbotham, em 1958, conhecido com o *Tennis Programming* ou *Tennis for Two*, não patenteado. Tal jogo era motivo de visitaçao ao laboratório do poderio militar dos Estados Unidos (EUA), que se encontrava em plena Guerra Fria (Moura, 2007).

O avanço dos videogames ao longo das três últimas décadas se baseou no surgimento de novas tecnologias. Foi menos um desenvolvimento artístico, conscientemente dirigido do que uma corrida para utilizar os novos chips, técnicas de criação de imagens e placas gráficas. Toda vez que surgia uma nova tecnologia, os criadores redefiniam a essência de seus jogos em função do novo hardware (Rushkoff, 1999, p.193).

Seguindo esse percurso, podemos ressaltar que, com o incremento da *internet* no sistema computacional, foi possível fornecer o potencial interativo de diversos recursos a distância, como, por exemplo, o desenvolvimento de *games on-line* para multi-usuários, o que acabou por permitir diferenciados modos de compartilhamento entre seus jogadores (sejam eles conhecidos ou não). Chamamos atenção para esta situação, visto que um dos pontos de investigação que está em questão nesta pesquisa, é o estudo de *games* como material didático via *web*. Isso se deve, em parte, ao fato de a *internet* possibilitar outras formas de percepção sensorial/motora aos indivíduos, ampliando os processos interativos entre os mesmos, podendo beneficiar diversos aspectos das relações humanas, como as possibilidades de ensino/aprendizagem nos ambientes virtuais educacionais. Por isso, a interação no *ciberespaço*, por meio dos jogos eletrônicos, pode:

- apresentar-se como mais uma possibilidade de recurso digital pedagógico, através de ambientes de ensino/aprendizagem via *web*.
- permitir que as pessoas tenham acesso a esses *games* como material didático (gratuitos ou não) via rede, podendo escolher entre jogar por meio da própria *internet* ou fazer *download* dos *games* para o seu computador.
- consentir que o jogador possa interagir sozinho (*single-player*) com *games on-line* ou não, pois podemos considerar, nesse caso, que o participante poderá jogar por meio do computador, sem o auxílio da *internet*.
- aceitar a interação entre vários jogadores (*multi-player*), com *games on-line* ou não, pois também podemos considerar, neste caso, que os participantes poderão jogar por meio do computador, como dito anteriormente, sem o auxílio da *internet*.

Atualmente é possível encontrarmos no mercado de entretenimento jogos para celulares e outros aparelhos móveis, com dispositivos de entrada para o *ciberespaço*. Mas, em virtude da intenção deste trabalho, limitar-nos-emos a abordar apenas os jogos eletrônicos computacionais, visto que o computador ainda é o meio de mais fácil acesso para as pessoas interagirem com os *games* via *internet*. Porém, não podemos esquecer que existe a possibilidade de os jogadores interagirem com esses instrumentos eletrônicos sem estarem, necessariamente, conectados via *net*, como já abordado acima².

Nesse universo de produção, temos desde jogos computacionais planejados com uma estrutura de interação mais restrita, como os joguinhos de memória e, até mesmo, os *games* 3D, os quais utilizam configurações muito específicas e interfaces mais avançadas. Verificamos que, a cada nova criação tecnológica incorporada aos modelos estruturais dos jogos eletrônicos, o conceito de *game* passa a ser ampliado. Isso acaba por exigir mais conhecimento de seus criadores e, conseqüentemente, mais desempenho de seus usuários, tendo em vista os dispositivos que já foram desenvolvidos ou ainda poderão vir a ser planejados.

Nos anos de 1980, os *games* iniciavam suas incursões nas combinações de estratégias, estruturas visuais realistas e alterações de fases. Atualmente, temos a associação de novos elementos que, dependendo das estruturas a serem projetadas, poderão modificar, significativamente, os ambientes dos jogos eletrônicos (Assis, 2007).

Por isso, encontramos no mercado vários estilos de *games* que proporcionam a seus jogadores diferentes modos de interação. A grande maioria desses jogos tem como função primordial o entretenimento. Porém, quando se trata de utilizar tais recursos tecnológicos para fins educacionais, é imprescindível pensar tanto no prazer que esses instrumentos podem proporcionar às pessoas, quanto nas questões cognitivas a eles atribuídas.

² Um *game* é um jogo eletrônico no qual o jogador interage com imagens enviadas a um dispositivo eletrônico que as exibe, geralmente, um televisor, um monitor de computador, tela de celular etc. Entretanto, esta pesquisa vai se limitar a abordar os jogos eletrônicos criados apenas para a interação com o sistema computacional. Ver *videogame*: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Videogame>>. Acesso em: dezembro de 2007.

Da apropriação dos *games* como material didático

É importante esclarecermos dois aspectos bem demarcados quanto à apropriação dos *games* como recurso pedagógico para o ambiente educacional. O primeiro deles diz respeito aos jogos eletrônicos disponíveis no mercado de entretenimento comercial e que, muitas vezes, podem ser utilizados como instrumento de ensino, mesmo que não possuam em seu processo de elaboração, compromissos mais pertinentes com projetos educacionais, como, por exemplo, o *Sim City*. Já o segundo refere-se ao uso de *games* propriamente educativos concebidos, desde o seu princípio, como ferramenta de ensino/aprendizagem para determinadas áreas de conhecimento.

Este segundo ponto merece especial atenção em nossa investigação, dada a importância da possibilidade de criação e utilização de jogos eletrônicos, a partir de uma perspectiva mais centrada nas questões didáticas. No que concerne à pesquisa feita, pretendemos pensar os *games* como mais uma possibilidade de instrumento pedagógico, enfocando, mais adiante, aspectos que consideramos ser prioritários para a sua específica relação com o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Assim, tratamos por ora, da construção desses jogos virtuais como ferramenta educacional. Dentre uma das dificuldades que podemos colocar em evidência, podemos destacar os profissionais do campo da informática que

atuam no desenvolvimento de softwares, ditos educativos, sem contudo, uma base pedagógica que lhes dê a exata compreensão do que deve ser compreendido como educação, ensino e aprendizagem. Via de regra, os programas produzidos com primazia destes agentes e com fim comercial se assemelham mais a um adestramento do que a um ambiente de aprendizagem propriamente dito (Aranha, 2006, p.2).

Dentre os problemas encontrados em muitos jogos educativos, segundo o autor, um deles reside na má qualidade de gerenciamento na elaboração

desses produtos. É certo que há uma falta de domínio pedagógico e técnico daqueles que programam *games* desta natureza.

Diante das raras possibilidades de *games* para o ensino da arte, somadas aos problemas e dificuldades no que se refere à qualidade de interação desses materiais, é inevitável pensarmos que do mesmo modo que é importante refletirmos sobre a estruturação de um ambiente *web* com propósito educacional, o mesmo deveria acontecer com a realização de *games*, cujas intenções imbriquem com o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos levantar, aqui, a hipótese de que os *games* educacionais deveriam receber, até certo ponto, tratamento semelhante aos jogos eletrônicos comerciais, elaborados para servir ao entretenimento. Nesse sentido, apontamos alguns aspectos básicos que talvez possam ser levados em consideração na construção desses materiais, como:

- preocupação com a apresentação visual e sonora do *game*.
- adequação de instrumental interativo aos recursos tecnológicos contemporâneos.
- mais investimentos financeiros para as suas produções.
- tratamento apropriado ao conteúdo temático do jogo.

Quanto a este último aspecto, vale notar o fato de que nem sempre o conteúdo é tratado com muita consideração educativa nos jogos eletrônicos, voltados somente à distração e ao passatempo. Outro ponto, de grande relevância é que, formar uma equipe básica de profissionais competentes para a construção de um *game*, demanda altos recursos financeiros, o que acaba por limitar a produção de bons projetos na área pedagógica, pois conseguir incentivos desta natureza não é tarefa fácil e, além disso, a aquisição de materiais para a construção de *games* depende diretamente dessas fontes de investimento.

É preciso esclarecer que pensar em melhores recursos de investimentos para os jogos pedagógicos não significa, necessariamente, ter a pretensão de tornar os *games* educativos “melhores que” ou mesmo “mais atrativos que” os jogos eletrônicos comerciais, criados para atender apenas ao divertimento. Entretanto, devemos lembrar que *games* educacionais são mais que uma simples brincadeira. O que está em questão, neste momento, é conseguir conciliar sua possibilidade instrumental com a área educacional, ou seja,

transformar essas ferramentas em uma fonte segura e também prazerosa, capaz de atender aos anseios pedagógicos quanto aos conteúdos que, apoiados na utilização desses instrumentos tecnológicos interativos, possam ser utilizados como elemento motivador no processo de ensino/aprendizagem. Devemos lembrar que o conceito de ludicidade, neste caso, também deve ser um elemento de grande importância para o planejamento desses materiais eletrônicos, pois podem contribuir, significativamente, para o processo de cognição, já que têm a capacidade de promover relações de caráter emotivo e afetivo entre seus usuários. Claro que tudo vai depender da forma como é pensado e construído um *game*. Podemos incluir, nesta perspectiva, suas qualidades interativas de interface.

Patrícia de Paula Pereira: formada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Escola de Belas Artes da UFMG e mestre em Artes pela mesma instituição.

Referência Bibliográfica

SILVA, Cícero Inácio da. *Jogos eletrônicos: primeiros passos de uma nova arte*. 2006. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2596,l.shl>>. Acesso em: junho de 2008.

RUSHKOFF, Douglas. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a viver na era do caos*. São Paulo: Revan, 1999.

ASSIS, Jesus de Paula. *Artes do videogame: conceitos e técnicas*. São Paulo: Alameda, 2007.

ARANHA, Gláucio. *Jogos eletrônicos como um conceito chave para o desenvolvimento de aplicações imersivas e interativas para o aprendizado*. Ciências & Cognição; Ano 03, Vol 07. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>, 2006. Acesso em: novembro de 2007.

DOTTA, Silvia. *Construção de sites*. São Paulo: Global, 2000.

DUL, Jan; WEERDMEEESTER, Bernard. *Ergonomia prática*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

GRAU, Oliver. *Virtual Art*. Cambridge: MIT, 2003.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACLUHAN, Marchall. *Understing Media*. Massachusetts: MIT Press, 1994.

PICARD, Rosalind. *Affective computing*. Cambridge: MIT, 2000.

REINHARDT, A. *As novas formas de aprender*. [S. l. : s.n.], 1995.

BENDER, W. et al. *Affective learning: a manifesto*. BT Technology Journal. vol. 22, n. 4, out. 2004.

O videoclipe mediando as aprendizagens artísticas no ensino médio

El vídeoclip mediando el aprendizaje artístico en la enseñanza secundaria

ASSIS, H.L.

Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte"/Secretaria de Estado da Educação

Resumo

Neste texto, compartilho algumas reflexões oriundas do conjunto de aprendizagens *Olhares eletrônicos: uma experiência com a cultura visual*, desenvolvido com estudantes do ensino médio, envolvendo a contextualização, compreensão crítica e produção de vídeos. Apoiado na concepção de Sacristán (1995, p. 97), segundo o qual "o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros", essa experiência pedagógica selecionou o vídeo como possibilidade de olhar, interagir, representar universos culturais. As ações produzidas por esse conjunto de aprendizagens indicam que se desenvolve o olhar rompendo com o sentido físico do ato de ver, olhando sinuosa e atentamente, percebendo e analisando as nuances, compreendendo e construindo significados a partir do universo da cultura visual.

Resumen

En este texto comparto algunas reflexiones que surgieron del conjunto de aprendizajes *Miradas electrónicas*: una experiencia con la cultura visual, desarrollado con estudiantes de secundaria, envolviendo la contextualización, comprensión crítica y producción de vídeo clips. Basado en la concepción de Sacristán (1995, p. 97), según el cual "El currículo selecciona elementos, valoriza más ciertos componentes en relación a otros", esa experiencia pedagógica, seleccionó el vídeo clip como una posibilidad de mirar, de relacionarse, y de representar universos culturales. Las acciones producidas por ese conjunto de aprendizaje dicen que se desenvuelve la mirada rompiendo con el sentido físico del acto de ver, mirando sinuosa y atentamente, dándose cuenta y analizando los matices, comprendiendo y construyendo significados a partir del universo de la cultura visual.

Palavras-chave: Imagens técnicas; videoclipe; cultura visual; identidade cultural

Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte"/Brasil

Enquanto professor de artes visuais no Colégio Estadual Edmundo Rocha desenvolvi, junto aos estudantes do ensino médio, vários conjuntos de aprendizagens que envolviam contextualização, compreensão crítica e produção de imagens fixas e/ou técnicas [1]. Localizada na Região Noroeste de

Goiânia, uma das maiores e mais carentes regiões da capital, a escola é composta por uma quadra de esportes, dois pavilhões paralelos que abrigam catorze salas de aula, uma biblioteca, a sala dos professores, a diretoria e a secretaria, tudo construído em placas pré-moldadas. Entre os pavilhões há um pátio descoberto, para o qual convergem todas as salas, permitindo, de certo modo, um controle maior da movimentação dos estudantes.

Esse pátio, por ser o maior espaço coletivo, torna-se o ambiente das festividades, das negociações, dos encontros e dos conflitos. Além de arena e palco das relações sociais, é um ambiente que permite enxergar o céu, receber diretamente os raios solares, sentir a brisa da noite e avistar as copas das árvores que circundam a escola pelo lado de fora. É, também, confidente e espectador das diversas relações compartilhadas pelos estudantes, no entanto, quase nunca é utilizado para desdobramentos de atividades pedagógicas ou como espaço para promoção de aprendizagens sistematizadas. Ao longo do tempo que por lá permaneci, percebi no imaginário da comunidade escolar, a concepção de que só se aprende, e conseqüentemente se ensina, no interior das salas de aula, com o auxílio dos livros didáticos e do quadro de giz.

Na perspectiva de romper com esses "hábitos enrijecidos" (Eisner, 2006,

p. 16), desenvolvi, junto aos estudantes do ensino médio, o conjunto de aprendizagens intitulado *Olhares eletrônicos: uma experiência com a cultura visual*, com vistas ao desenvolvimento de ações que permitissem, além da ampliação das possibilidades de representação, comunicação, modos de olhar, interpretar e compreender tanto as imagens técnicas quanto seus cotidianos; utilizar, também, outros espaços dentro e fora da escola para aprender arte.

Então, apoiado na ideia de Sacristán (1995, p. 97), segundo o qual "o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros". Posso afirmar que o esse conjunto de aprendizagens objetivou a compreensão das diferentes noções, usos e semânticas do termo imagem. O desafio maior, dessa ação educativa em uma escola que, geralmente transmite respostas únicas e absolutas, encontra-se delineado pelo entendimento das múltiplas definições e dos empregos que foram construídos ao longo dos anos em torno das imagens.

Mesmo ante essa diversidade de significações, em todas as suas manifestações, as imagens jamais são neutras e sempre representam, apontam ou questionam algo. Sendo assim, contextualizar, compreender criticamente e produzir videoclipes configura-se a modalidade [2] selecionada para o estudo. Este se estruturou de modo que concepções e práticas relacionadas aos videoclipes fossem discutidos e refletidos sob os aportes teóricos

e metodológicos da Cultura Visual. Nesta perspectiva, as aproximações com as imagens são mais dinâmicas, pois oferecerem mecanismos que viabilizam informações contidas na memória, na afetividade, nas experiências cognitivas anteriores, na cultura; enfim, na história individual. De modo ativo, os estudantes dialogam, interagem, constroem significados, aprendem e produzem novas imagens.

Neste contexto, Martins (2004), afirma que a Cultura Visual é um *corpus* emergente de saberes que "abordam espaços e maneiras [de] como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura" (p. 160). Para Dias (2005), esse campo de conhecimento se ocupa em estudar o modo como são construídas coletivamente as experiências visuais que movem, assim, "sua atenção das belas-artes ou da cultura de elite para a visualização do cotidiano" (p. 281). Já Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr (2005), concebem essa nova área de construção de saberes como sendo o "termo dado à mudança e à compreensão de arte expandida, refletida na Arte/Educação" (p. 264), devido à intensa propagação de imagens e artefatos na atualidade.

Em sintonia, a seleção do videoclipe como objeto de estudo daquele semestre efetivou-se por duas razões. A primeira foi amparada nas reflexões de Hernández (2003), que argumenta que a Cultura Visual pode criar uma aproximação mais rica, mais viva, em que se pode construir um olhar diferente do tradicional, que tem mais a relação com a cultura do videoclipe, do instantâneo, da associação, que, na maioria das vezes, os jovens fazem muito bem.

A outra razão foi decorrente da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999), os quais orientam sobre a

necessidade de ampliação da compreensão, interpretação e produção em suportes bi e tridimensionais, tais como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, para "outras manifestações, como as artes audiovisuais" (p. 169). Inserir discussões como essas nos arranjos curriculares, possibilita aos estudantes interagir, interpretar ou representar outras modalidades como, por exemplo, o cinema de animação, vídeoarte, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas, e o aprofundamento das aprendizagens daqueles que já as utilizam em suas dimensões expressivas e comunicativas.

Por fim, o modo como tenho construído e desenvolvido os diferentes conjuntos de aprendizagens encontra-se fortemente marcado pelas

experiências vividas na disciplina Práticas Pedagógicas II, cursada para o cumprimento do estágio supervisionado. Naquela ocasião a professora Dra. Irene Tourinho promoveu intensos debates sobre a possibilidade de ensinar a arte a partir de temáticas variadas que atendessem aos interesses da escola e, sobretudo, dos estudantes. Ela denominou este modo de organização curricular de UTE – Unidade Temática de Ensino. A UTE consistia na elaboração de aulas integradas a uma temática específica, devendo ser formuladas seguindo uma estrutura que se compunha de objetivos específicos, processos metodológicos, conceitos, palavras-chave e recursos materiais e imagéticos. Organizando, desse modo, as ações, a cada encontro novos conceitos, palavras-chave e interações imagéticas eram desenvolvidas e reforçavam os conceitos e práticas abordados anteriormente, complementando, portanto, as aprendizagens visuais.

Olhares eletrônicos: as aulas de artes visuais

Conforme Hall (2005), as identidades culturais na pós-modernidade são "formada[s] e transformada[s] continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (p. 13). Assim sendo, alguns anos se passaram, outras experiências pedagógicas pude desenvolver, outras leituras e referenciais marcaram e têm marcado minha identidade profissional. Neste contexto, o conjunto de

aprendizagens *Olhares eletrônicos: uma experiência com a cultura visual* ressalta que as identificações são fluidas, móveis, transformam-se continuamente, mas não abandona a compreensão de que todos os processos humanos, qualquer um deles, exigem alguma permanência. Primeiramente, porque realidade e representação se articulam na constituição dos objetos sociais, nunca pura representação, nem pura materialidade. E, conseqüentemente, porque a história se apresenta com suas pregnâncias e permanências, carregando para o presente a tradição, sempre mutável, mas, mesmo assim, ponto de partida para as novas, múltiplas e possíveis identificações.

Nesta direção, as ações que estruturaram as 20 aulas desse conjunto de aprendizagens foram subdivididas em 04 blocos integrados a uma temática específica e compostas a partir de objetivos, conceitos e palavras-chave, recursos materiais e imagéticos. Estas características, frutos das aprendizagens da disciplina Práticas Pedagógicas II, são recorrentes, permanentes e pontos de partidas para múltiplas atividades e identificações em minha prática docente. Acredito sermos continuamente transformados pelos sistemas que nos circundam, assim sendo, a experiência como estudante do Programa de Mestrado em Cultura Visual contribuiu, sobremaneira, para minhas poéticas pedagógicas. Sendo assim, passei a interagir melhor com os espaços e os modos pelos as quais as culturas são representadas e as representações se tornam culturas, e, conseqüentemente e, meu repertório imagético ampliou-se, possibilitando-me ampliar também o repertório de meus estudantes.

Nesta direção, o primeiro bloco de aulas foi destinado à discussão das diferentes concepções sobre o termo imagem. Selecionei, para primeira, alguns álbuns com inúmeras reproduções de imagens artísticas, publicitárias, religiosas, familiares, de diferentes suportes, técnicas e materiais. Em grupo [3], os estudantes deveriam observá-las e escolherem 10 para agrupá-las em torno de um tema e apresentar tanto as imagens quanto as justificativas para o tema escolhido. Houve agrupamentos que representavam partes do corpo, fotografias de cidades ou motivações religiosas.

Na aula seguinte, preparei uma fala a partir das obras: a) *Filosofia da*

caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia de Vilém Flusser (2002) e b) *Dicionário teórico e crítico de cinema* de Jacques Aumont (2003) e Michel Marie (2003). Pautei as interlocuções no entendimento de que as imagens são superfícies que almejam representar „coisas “ que, geralmente, se encontram fora no espaço e no tempo. "As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano" (Flusser, 2002, p. 07).

Flusser acrescenta, ainda, que imagens são "códigos que traduzem

eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas" (2002, p. 07). Sendo assim, as visualidades são mediações dos homens e mulheres com o mundo. Enfim, "as imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas ao fazê-lo, interpõem-se entre o mundo e o homem" (p. 09). Nessa perspectiva, Flusser entende que os sujeitos se forjam, culturalmente, a partir das relações mediadas pelas imagens, evidenciando que elementos simbólicos são operados tanto na produção quanto na interpretação e compreensão das imagens e da cultura sobre a qual interagem ou se inserem.

Ao desdobrar o conceito e as abrangências sobre a imagem, Aumont e

Marie (2003) comentam acerca da variedade de classificações que o termo pode alcançar. Eles começam informando que as imagens "se dirigem, notadamente, a nossos diversos sentidos (imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas, etc.)" (p. 160), ou seja, as sensações acompanhadas de idéias são rotuladas como "imagem mental". Em seguida, divergindo de Flusser, para quem as imagens representam algo, Aumont e Marie (2003) referem-se, também, às imagens produzidas a partir de fenômenos naturais, citando o "reflexo, sombra, visão através de um corpo transparente etc" (p.160).

Nas concepções de Aumont e Marie, esses fenômenos são "multiformes, e que, notadamente, seu vínculo com a noção de representação, *a fortiori* com a de analogia, é bem variável" (Idem). Sendo assim, suas anotações são confirmadas a partir da observação da arte do século XX e da presença de "muitas imagens não representativas: o que se chama de „pintura abstrata “ " (Idem). Outras definições são apresentadas pelos autores, variando seus

empregos e relações, por exemplo, "imagem-ação", "imagem-afecção", "imagem-percepção", "imagem-pulsão" e "imagem-tempo" são variações que dizem respeito às imagens técnicas. Essas variações tiveram o objetivo de desestabilizar, pelo menos em parte, a cultura de respostas únicas e absolutas.

Encerrando o primeiro bloco de discussão e iniciando o segundo, propus aos grupos de estudantes o desafio de encontrarem definições que contextualizassem o videoclipe no Brasil, sua origem e função e, ainda, apresentarem, para os colegas, um clipe que tivesse sintonia com a temática escolhida na atividade anterior. Para apresentação e discussão de todos os grupos foram necessárias 03 aulas. Para além das definições dos videoclipes como produtos audiovisuais com funções predominantemente comerciais ligados ao universo musical, fecharam-se as discussões compreendendo a enorme pluralidade que atravessa estas visualidades e que questiona sua complexa natureza, suas fronteiras, por exemplo, com a videoarte e com o curtametragem.

O terceiro bloco de estudos foi destinado para a produção dos videoclipes. Essa etapa da aprendizagem consistiu-se nas seguintes atividades: a) escrita do roteiro; b) escolha da música; c) captura das imagens; d) entendimento do funcionamento do programa de edição de imagens *Windows Movie Maker* e e) edição dos videoclipes. Essa fase teve duração de 12 aulas, pois os tempos e ritmos de aprendizagens de cada grupo relacionado ao programa de edição foram diversos. Alguns grupos eram compostos por estudantes que conheciam bem o programa e até outros, como, por exemplo, *Adobe Premier* e *Adobe After Effects*. No planejamento inicial, destinei uma aula para escrita do roteiro e outra para a seleção da música, mas todas essas ações foram resolvidas na primeira aula.

Com o roteiro em mãos, o passo seguinte foi sair da sala para capturar as imagens. Os grupos se dividiram, e alguns estudantes, com suas câmeras digitais ou aparelhos celulares em punho, andavam pelo pátio da escola ou pelas ruas do bairro fotografando e os outros foram para a *lan house*, em frente à escola, para acessar a *internet*, em busca de mais visualidades para compor seus clipes. Como a escola ainda não possuía laboratório de informática, a *lan house* foi de extrema importância para o desenvolvimento do *Olhares*

Eletrônicos. Por meio de um acordo com o proprietário, cada estudante pagaria R\$ 0,50 centavos por aula, tanto para usar a *internet* quanto para aprender a manipular e editar os vídeos.

Nesta etapa do trabalho, atravessar a avenida, ligar os computadores e

iniciar a construção das narrativas visuais era o desafio. Importar tanto as imagens das câmeras ou dos aparelhos celulares ou copiadas da internet quanto a música selecionada; Escolher os efeitos, por exemplo, de acelerar, afastar, aproximar, ampliar, girar, panorâmica de cima para baixo ou de baixo para cima, tons de sépia, todo o espectro de cores ou tudo de uma vez; foram experiências de ver e olhar [4] que seduziram os iniciados. Além do prazer de brincar com as inúmeras possibilidades de transições de uma imagem para a outra, havia a dor de selecionar a que melhor se adequava ao roteiro. Mais um conflito! Inserir o título e os créditos, nome de quem apareceria como diretor, fotógrafo, editor, todos os nomes em todas as funções, *"pois no nosso grupo todos fizeram tudo"*, sugere uma estudante. Publicar em DVD e esperar ansiosamente pela próxima aula para assistir o seu e o trabalho dos colegas, ao som das músicas e comendo pipoca.

O desafio do último bloco de estudos foi assistir os videoclipes na

perspectiva de desenvolver e ampliar os olhares tanto sobre as representações elaboradas quanto sobre o mundo e sobre os sujeitos que elas representaram. O objetivo central, nessas aulas, girava em torno da produção de reflexões a partir das relações de poder, de religiosidade, de sexualidade, de juventude, por exemplo, que foram vinculadas às narrativas visuais, estimulando os estudantes a refletirem sobre os significados das representações e da produção de sentidos. O que os cliques falam ou não falam de mim, estudante do

ensino médio, jovem, trabalhador ou trabalhadora, consumidor ou consumidora? Quais relações com outros aspectos da cultura os vídeos me permitem estabelecer? Quais memórias e projetos de futuro eles acionam?

Olhares Eletrônicos: por ora concluo que

As ações e os diálogos produzidos em *Olhares eletrônicos: uma experiência com a cultura visual*, apesar de tímidos, indicam que se desenvolve o olhar rompendo com o sentido físico do ato de ver, olhando sinuosa e

atentamente, percebendo e analisando as nuances, compreendendo e construindo significados a partir do universo imagético dos vídeos mediados pelas aulas de artes visuais.

[1] Para Flusser (2002), imagens técnicas são as imagens produzidas por aparelhos. Câmeras fotográficas, filmadoras, telefones celulares, computadores são exemplos de aparelhos que produzem imagens e que devem ser considerados como alternativas educativas para que os estudantes possam perceber, interpretar e representar o mundo em que vivem.

[2] Os diferentes meios ou canais ou suportes ou técnicas ou materiais que geralmente denominam e agregam tipos de imagens são chamados, neste texto, de modalidades. Por exemplo, tecelagem, pintura, escultura, fotografia, vídeo, cinema.

[3] Os grupos formados nessa aula deveriam permanecer juntos, para desenvolver todas as atividades, até o fim do conjunto de aprendizagens.

[4] A filósofa Márcia Tiburi (2009) no texto *Aprender a pensar é descobrir o olhar* pontua que, para além das distinções semânticas, o ato de ver está implicado ao sentido físico da visão enquanto o olhar procura pelo invisível do objeto. Nesta direção, costuma-se "usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma" (p. 01).

Referenciais Bibliográficos

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BALLENGEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H. STUHR, Patricia L. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte / Educação Contemporânea**, consonâncias internacionais. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte / Educação Contemporânea**, consonâncias internacionais. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Raimundo. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org). **Arte em pesquisa: especificidades**. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais. Brasília, DF: Editora da Pós-graduação

em Arte da Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Olhar eletrônico**. O Popular, Goiânia, 23 de outubro de 2006. Magazine, p. 01.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA Tomaz. T. & MOREIRA Antonio F. (Org.). **Territórios contestados** – O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Disponível em: <http://helamor.multiply.com/journal/item/132>. Acesso em 08/06/2009.

MINICURRÍCULO - Licenciado em Artes Visuais/UFG (2003), Mestre em Cultura Visual/UFG (2007). Atualmente é Professor de Artes Visuais das redes municipal e estadual de educação e Coordenador Pedagógico do Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte", da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Tem desenvolvido experiências de ensino mediadas pelas imagens técnicas.

Pedagogia da Imagem: uma abordagem da ação educativa em audiovisual **Pedagogía de la Imagen: una abordagem de la acción educativa en audiovisual**

SIQUEIRA, Juliana Maria de. Agente cultural do Museu da Imagem e do Som de Campinas, Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP/ Educomunicação.

Resumo

Este artigo apresenta o programa educativo Pedagogia da Imagem, desenvolvido no Museu da Imagem e do Som de Campinas (SP, Brasil), com objetivo de promover a apropriação das linguagens e tecnologias do audiovisual pelos cidadãos. Discorre sobre seus fundamentos teóricos, definição, áreas de atuação, parâmetros para criação e avaliação de projetos e impactos institucionais e sociais do programa.

Resumen

Este artículo presenta el programa educativo Pedagogía de la Imagen, desarrollado en el Museo de la Imagen y del Sonido de Campinas (SP, Brasil), con objetivo de promover la apropiación de los lenguajes y tecnologías del audiovisual por los ciudadanos. Discurre sobre sus fundamentos teóricos, definición, áreas de acción, parámetros para creación y evaluación de proyectos e impactos institucionales y sociales del programa.

Palavras-chave: Ação cultural educativa; Audiovisual; Educomunicação; Apropriação de linguagens.

Palabras clave: (Acción cultural educativa; Audiovisual; Educomunicación; Apropriación de lenguajes.)

A presença massiva dos meios de comunicação em nosso cotidiano, assim como a importância que os processos de produção e circulação de informações assumem, atualmente, nas mais diferentes esferas sociais, são fatos amplamente reconhecidos. Sendo inegáveis e irreversíveis os processos que fizeram a comunicação mediática desempenhar papel de centralidade na organização da sociedade contemporânea, tornou-se necessário compreender as novas formas de interação geradas nesse contexto – e como elas afetam as condições de participação e disputa dos diferentes grupos. Em outras palavras, é preciso levar em conta que, a partir da introdução dos meios de comunicação de massa (MCM) e das novas tecnologias da informação em nossa vida diária, transformam-se os modos de existência, sensibilidade, percepção e aprendizado dos indivíduos. Em torno dos *media*, os atores sociais produzem estratégias de apropriação, organização e utilização mais ou menos efetivas, mais ou menos emancipadoras, mais ou menos democráticas. Visto que a comunicação constitui terreno essencial da sociabilidade, a atuação nas

experiências coletivas e a própria conquista da cidadania passam a depender das possibilidades de acesso e dos usos desenvolvidos por aqueles agentes.

Tendo em vista a construção de uma sociedade plural e igualitária, faz-se necessário que as disputas pela hegemonia entre os diferentes atores ocorram em bases menos assimétricas, também e principalmente, no campo da comunicação. Para isso, independentemente das suas inserções sociais e culturais, os indivíduos têm o direito de posicionar-se autonomamente nesse cenário, dispondo da *proficiência comunicativa*¹ requisitada para compreender as proposições que lhes são feitas via MCM e elaborar as suas próprias, e de espaço onde possam expressar-se livremente. Seria ingênuo supor que tais habilidades se desenvolvessem espontaneamente (sobretudo em função do alto grau de complexidade envolvido nos processos de produção e circulação das mensagens mediáticas), ou que os referidos espaços estivessem automaticamente abertos à participação de todos (haja vista a concentração da propriedade dos meios de difusão de informações): é preciso construí-los. Essa tarefa, que constitui a Educação para a Comunicação² e que também envolve a criação de espaços ou *ecossistemas comunicativos*³, precisa ser empreendida de maneira organizada e consciente por entidades ou grupos comprometidos com a transformação social.

A partir desse entendimento, estabeleceu-se um certo consenso sobre a urgência de incorporar os meios de comunicação e as tecnologias da informação aos processos educativos (formais ou não-formais), embora os projetos para essa realização tenham orientações divergentes. A vertente que nos interessa discutir aqui concebe o ser humano não como um recurso produtivo, mas a partir de um projeto de humanização: ser pleno, ser mais, como diria Paulo Freire. Nesse projeto, a cultura desempenha papel fundamental, e a tecnologia não pode ser compreendida como simples instrumento de produção. Os meios de comunicação e as tecnologias da informação, dessa perspectiva, são bens culturais que, introduzidos no cotidiano e apropriados de diferentes maneiras pelos grupos sociais, dialeticamente reproduzem e transformam seus modos de vida e são reinvestidos nos processos de produção de identidades socioculturais, de participação política e de construção histórica.

Assim, considerar a dimensão cultural como inerente a toda tecnologia constitui uma resistência aos processos de desterritorialização que legitimam e aceleram a homogeneização das culturas, o desenraizamento das comunidades e o esfacelamento de suas identidades. Ao revalorizar o aspecto cultural e, portanto, local, o processo educativo pode enfatizar o direito à autogestão e à memória própria de cada grupo, estimulando sua capacidade de construir relatos e imagens de si mesmos. Para isso, não é necessário rechaçar a tecnologia, visto que as redes já se tornaram ponto de encontro e intercâmbio de minorias ou coletividades marginalizadas, bem como de grupos de trabalho educativo ou artístico.

Entretanto, aqueles bens e os saberes que eles contêm e acionam não estão igualmente disponíveis aos diversos grupos sociais, tampouco seus usos possuem o mesmo significado para todos eles: “à medida que descemos na escala econômica e educacional, diminui a capacidade de apropriar-se do capital cultural [...]” (GARCÍA-CANCLINI, 2003, 194), bem como de converter os seus produtos simbólicos em patrimônio cultural e de legitimar suas narrativas como testemunhos históricos. Como lembra Gianni VATTIMO (1992, 9), o relato histórico se produz não apenas a partir do que se julgou relevante, mas sobretudo daquilo que certos grupos que tinham condições de registrar (leia-se: meios de registro e preservação, conhecimentos históricos e capital cultural) julgavam relevante.

Para García Canclini, é possível democratizar não só o acesso aos bens culturais, mas também a capacidade de hibridá-los, de combinar os repertórios multiculturais, desde que se incentive o reconhecimento das diversidades e a afirmação das solidariedades entre elas. As políticas democratizadoras devem evitar serem capturadas na armadilha do elitismo e da hierarquização entre culturas, determinando quais bens são legitimamente socializáveis e quais não o são. A educação imbuída do ideal democrático necessita construir ambientes para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos, bem como proporcionar as condições reflexivas, críticas e sensíveis para questionar os obstáculos a esse projeto (VATTIMO, 1992, 157). Além do domínio dos meios e recursos necessários para a criação das próprias narrativas, é preciso incentivar entre os cidadãos uma postura desdogmatizadora dos discursos, permitindo que se libertem da rigidez das narrações monológicas.

É fato que os processos de produção e reprodução da cultura dependem da sua comunicabilidade. Ora, se as comunidades possuem proficiências comunicativas diversas, os modos pelos quais se dá sua apropriação e ativação resultam em maior ou menor potencial criativo da cultura, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento das diversidades e à abertura para as diferenças. De acordo com Martín-Barbero, a mediação comunicativa nos processos culturais trabalha para fazer possível diminuir os espaços de exclusão e aumentar o número de emissores e criadores, na medida em que ativa nos sujeitos a sua capacidade de narrar e, ao fazê-lo, construir sua identidade. Trabalhar essas proficiências nos espaços educativos significa adotar uma *ética polifônica*⁴, onde as diferentes falas e habilidades sejam incorporadas sem populismos, mas mobilizando múltiplas possibilidades de apropriar-se do mundo e dar-lhe sentido. Assim, em vez de estimular a competição entre indivíduos, a educação criaria solidariedades e um sentido plural de coletividade, fortalecendo um espaço público democrático:

[...] comunicar é tornar possível que homens reconheçam outros homens em um duplo sentido: reconheçam seu direito a viver e a pensar diferente, e reconheçam a si mesmos nessa diferença, ou seja, que estejam dispostos a lutar a todo momento pela defesa dos direitos dos outros, já que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios. (MARTÍN-BARBERO, 2003, 70-71)

Um projeto humanizador de incorporação dos meios de comunicação e tecnologias da informação aos procesos educativos assume, portanto, três tarefas essenciais. A primeira é universalizar seu acesso pelos cidadãos, vencendo as barreiras da exclusão. A segunda diz respeito ao seu uso para a reconstrução da memória e a livre expressão dos imaginários e identidades socioculturais. E, finalmente, a terceira envolve a promoção do diálogo intercultural.

O museu e a escola são agentes privilegiados para levar adiante esse projeto, graças à sua legitimidade cultural. O museu, aqui, encarado como entidade viva, em permanente interação com a sociedade, no qual a memória inspira a ação presente e os projetos e visões de futuro, ecossistema aberto à fruição e apropriação do patrimônio cultural consagrado, mas também à expressão, ao diálogo e à reelaboração das identidades sociais. E a escola, por sua vez, vista como uma instituição depositária do espírito crítico, responsável

pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, espaço de iniciação do indivíduo na vida pública, realizando a mediação entre o mundo privado da família e a sociedade e promovendo a convivência que representa o substrato da cidadania democrática (AQUINO & SAYÃO, 2004). Abrir esas instituições às tecnologias informáticas e aos meios audiovisuais, de maneira crítica e criativa, é um requisito para enfrentar as desigualdades e exclusões geradas no novo contexto sociocultural.

É com base nesse projeto que, a partir de 2003, a equipe do Museu da Imagem e do Som de Campinas passou a desenvolver o programa educativo Pedagogia da Imagem. Seu objetivo é promover a apropriação crítica e dialógica das tecnologias e linguagens da comunicação pelo cidadão comum, incentivando a incorporação do audiovisual nas práticas culturais cotidianas.

O Programa desdobra-se em quatro linhas de ação inter-relacionadas. A primeira: proporcionar acesso ao vasto patrimônio cultural em audiovisual, seja material ou imaterial, que codifica os saberes das gerações passadas, possibilitando aos cidadãos a descoberta e ampliação (crítica e sensível) de seus repertórios, para além da oferta da indústria cultural. A segunda linha é a formação cultural e disponibilização de meios para o cidadão experimentar a própria criação, indo além do consumo e da fruição e identificando as linguagens por meio das quais cada um expressa sua identidade e visão de mundo, e se constitui produtor de cultura. Na práxis da linguagem audiovisual, o sujeito incorpora e dá novos usos aos seus elementos e “gramáticas”. A terceira linha é a formação de espaços, circuitos ou ecossistemas abertos, onde essa produção cultural múltipla e identitária encontre a alteridade. Dessa forma, fazendo-se visível, legitima-se. No diálogo com o diverso, reformula-se e torna-se híbrida, mestiça, ponte para constituir o olhar (e o gesto) solidário. Finalmente, a última linha atenta para a comunicabilidade dessa experiência, no tempo e no espaço – necessidade que se traduz na preservação da memória que realimenta o patrimônio cultural, gerando uma *cultura de acervo*.⁵

Essas linhas, interdependentes, manifestam-se em cada uma das atividades promovidas pelo programa: formação continuada de professores da rede pública municipal; formação de arte-educadores e educadores populares para o trabalho com a fotografia e o vídeo digital; oficinas populares; parcerias com escolas, ONGs e instituições públicas de saúde e assistência social para

formação de profissionais e orientação de projetos culturais-educativos; fruição cultural na periferia: exposições fotográficas itinerantes, exibições e debates de filmes; circuitos alternativos de exibição de cinema; lançamento público de produções audiovisuais de caráter popular; projetos de história oral em audiovisual, desenvolvidos colaborativamente junto a instituições educativas e sua comunidade, e produção de materiais pedagógicos sobre/em audiovisual.⁶

A metodologia aplicada inspira-se na pedagogia de Paulo Freire (marcada pela postura dialógica e pela abertura do educador à cultura e aos saberes dos aprendizes) e consolida-se na ação por projetos (entende-se que o aprendizado da informática ou do audiovisual não se faz na teoria ou no abstrato, mas em contexto, colaborativamente, por um grupo motivado para a consecução de um objetivo concreto). Dispensando fórmulas e modelos de ação, a Pedagogia da Imagem avança teórica e metodologicamente pela sistematização das experiências implementadas e define-se por dois tipos de parâmetros para a geração e avaliação de projetos: a) *a dialogicidade do processo educativo* (que implica a *gestão participativa* das iniciativas, onde educadores e educandos tomam conjuntamente as decisões relevantes do percurso de aprendizado; e o *protagonismo social*, por meio do qual os sujeitos buscam ressignificar, interferir e transformar as próprias condições de vida) e b) *a criticidade dos produtos gerados* (que devem expressar a *ampliação das proficiências comunicativas* dos participantes e o exercício de uma *ética polifônica*).

Os desdobramentos do programa são percebidos dentro e fora do Museu da Imagem e do Som. Externamente, podemos destacar o fato de que, a partir do seu desenvolvimento junto às escolas públicas municipais, a rede de ensino de Campinas passou a contar efetivamente com um programa de formação de professores focado na incorporação, à prática pedagógica, da produção e análise do audiovisual. Os professores do ensino fundamental que vêm sendo formados pelo Museu passam a desenvolver projetos audiovisuais com seus alunos, e diversas escolas, com o nosso suporte, têm oficializado, em seus planos político-pedagógicos, projetos voltados para a exibição e produção de vídeos, fotografias, jornais e blogs, otimizando o uso de equipamentos que antes ficavam esquecidos e, mais importante, aproximando-se das comunidades das quais fazem parte. O mesmo vem acontecendo com ONGs e

serviços municipais de saúde com os quais atuamos colaborativamente. A Pedagogia da Imagem proporciona não apenas a inserção dos parceiros num circuito de produção audiovisual de caráter popular e alternativo, mas também a reflexão e a sistematização de conhecimentos acerca da participação ativa dos aprendizes no espaço educativo e nas suas comunidades. Os vídeos realizados geralmente tematizam a realidade das crianças e adolescentes da periferia, demonstrando que, ao compartilharmos os saberes “museais”, promovemos a sua capacidade de proferir o próprio discurso, de projetar a própria imagem e, portanto, escrever a própria história.

No âmbito do Museu, as experiências desenvolvidas na Pedagogia da Imagem têm provocado a reflexão de toda a equipe acerca do papel e das responsabilidades da instituição, sobretudo no que se refere à promoção da afirmação inclusiva e solidária das identidades socioculturais, numa cidade cujo perfil populacional é formado por migrantes de diferentes origens. Esse debate tem nos levado a reavaliar nossa própria missão e o plano museológico, caminhando para reorientar-nos na construção de um espaço mais democrático, com uma gestão aberta à participação do cidadão. O programa evidenciou, ainda, a importância da descentralização das ações educativas e do diálogo com diferentes setores sociais para a ampliação de nosso raio de ação e maior conhecimento dos nossos interlocutores. O desenvolvimento de inúmeras parcerias, por meio da Pedagogia da Imagem, tem nos auxiliado a cumprir nossa missão e a dinamizar o MIS, mesmo num contexto de escassez de recursos e infra-estrutura limitada. Finalmente, o programa tem tido impacto na própria constituição dos acervos do MIS, gerando coleções fotográficas e de vídeo marcadas pelo olhar não-hegemônico, do cidadão comum das periferias.

Notas

1. Em lugar da expressão “competências comunicativas”, utilizada por diversos autores, termo que poderia ser equivocadamente compreendido como conjunto de saberes instrumentais e padronizados, vinculado a um contexto de competição, prefiro utilizar “proficiências comunicativas”. Confiro-lhe o sentido de um horizonte de domínio mais ou menos amplo (nunca total) do sujeito – ou, preferencialmente, um grupo sociocultural – sobre o campo da comunicação, que lhe permite lidar autonomamente com as questões práticas (técnicas, operacionais, estéticas e simbólicas) a ele subjacentes e que adquire contornos específicos segundo as suas inserções sociais, históricas e culturais concretas. Assim, a proficiência comunicativa não é estabelecida *a priori*, como um conteúdo de saberes e habilidades a serem adquiridos, mas é definida contextualmente para cada grupo social específico. A possibilidade de estabelecer o diálogo entre proficiências de diversos grupos explicita seu caráter colaborativo e ilimitado.

2. A Educação para a Comunicação é uma das vertentes do campo de intervenção social e pesquisa acadêmica conhecido como Educomunicação. Compreendida como uma noção alargada, ela abarca não apenas a educação para os meios ou para a recepção, mas a criação de um ecossistema gerador de conhecimentos e ações pedagógicas e políticas. (Cf. SOARES, 1995). Ela propõe a organização dos atores sociais na batalha por uma nova comunicação, centrando esforços no desenvolvimento de cidadãos participativos, vigilantes e ativos na luta por reformas dos processos comunicativos em que estão inseridos, capazes de fazer frente aos aparatos de massa. Seu objetivo é que os sujeitos se descubram produtores de cultura, apropriando-se dos recursos da informação e da comunicação, e que os ambientes educativos adotem fluxos comunicativos essencialmente democráticos e horizontais.

3. O termo ecossistema comunicativo foi definido por Ismar de Oliveira Soares como “a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional”. Para Soares, é importante destacar que o ecossistema comunicacional ainda não está dado, mas é construído pela vontade política dos agentes sociais. (SOARES, 2002, 125)
4. O termo refere-se à postura dos sujeitos diante dos discursos que proferem. Revelando a sua natureza (construído pela linguagem, parcial e ideologicamente marcado por um ponto de vista socialmente constituído), o discurso polifônico assume a existência de diferentes mundivisões, explicitando-as, sem pretender uniformizá-las, eleger a “mais adequada” ou produzir um fechamento estético que dê “a palavra final” sobre determinado assunto. A origem do termo está ligada à Filosofia do Ato de Bakhtin e aos seus estudos sobre a literatura de Dostoievski. (TEZZA, 2001)
5. Uma prática sistemática de valorização, geração, conservação e apropriação de acervos representativos da produção cultural dos diferentes grupos e instituições sociais.
6. O curso de formação continuada de professores existe desde 2003 e já formou cerca de 300 educadores, com cerca de 40 vídeos e 1700 fotografias incorporadas ao acervo do MIS. Cinco escolas municipais incorporaram institucionalmente a Pedagogia da Imagem em seu plano político-pedagógico. Alguns projetos relevantes: Olhares da cidadania (2004/ fotografia); Projeto Anhumas (2006/ fotografia, vídeo, história oral e Meio ambiente); Clic, Clipe! (2007/ fotografia e vídeo digital); Adolecine (2008/ animação); Recantos (2008/ fotografia); Itinerários do olhar (2009/ fotografia); Infância: memórias e brincadeiras (2009/ história oral e vídeo); site <http://pedagogiadaimagem.sites.uol.com.br> e blog <http://pedagogia-da-imagem.blogspot.com>.

Referências bibliográficas

- AQUINO, J. G. & SAYÃO, R. **Em defesa da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.
- CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 265-266.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SIQUEIRA, J. M. **Quem educará os educadores?** A Educomunicação e a formação de docentes em serviço. 357 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SOARES, I. O. Metodologias da Educação para a Comunicação e gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (org) **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los países en vías de desarrollo**. La Coruña, España, 1995.
- TEZZA, C. A polifonia como uma categoria ética. **X Congresso Internacional sobre Mikhail Bakhtin**. Gdanski, Polônia, julho de 2001.
- VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

Currículo resumido da autora

Juliana Siqueira é graduada em Comunicação Social pela UFMG, MBA em Marketing de Serviços pela ESPM e Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, na linha Educomunicação. Estuda e produz arte contemporânea. Agente cultural da Prefeitura de Campinas desde 2002, é co-responsável pelo programa educativo Pedagogia da Imagem, do Museu da Imagem e do Som.

Perguntas/questões possíveis e desejáveis em uma leitura de imagens

RODRIGUES, Maristela Sanches

Instituto de Artes - UNESP

Resumo

Este trabalho representa parte de uma pesquisa de mestrado em artes visuais que teve por objetivo compreender o desenvolvimento estético de alunos da 8ª série do ensino fundamental através da leitura de imagens. Seu foco está nas escolhas docentes que vão desde a própria leitura de imagens até os instrumentos para promover esta leitura, a escolha das imagens e especialmente a elaboração e escolha das perguntas/questões a serem feitas aos alunos durante a leitura das imagens. Esta pesquisa permitiu perceber que a forma como o professor aborda seu aluno em uma leitura de imagens, ou seja, aquilo que ele lhe pergunta ou lhe propõe é fundamental para que o aluno revele sua forma de compreender a arte, bem como para que ele construa conhecimento em arte através da leitura das imagens.

Palavras-chave: leitura de imagens; desenvolvimento estético; ensino de arte; professor-autor.

O fazer docente constitui-se de escolhas e estas o caracterizam.

Como professores de artes, escolhemos conteúdos, métodos, abordagens, imagens, textos e autores para nossas aulas e tais escolhas fundamentam-se naquilo que consideramos relevante, significativo, fundamental e imprescindível. Estes fundamentos revelam, por sua vez, nossa própria experiência com a arte e com a docência, revelam nossas possibilidades, nossas expectativas, nossas necessidades e nossas limitações, enfim, revelam-nos! Como afirma Martins:

Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma idéia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos. Selecionar e combinar são, então, uma interpretação do professor-pesquisador. (2003, p.8)

Escolher é tornar-se autor de seu trabalho docente e esta autoria requer uma postura consciente e reflexiva sobre suas escolhas, pois delas resultará parte da formação artística/estética dos seus alunos. Contudo, consciente ou

não de suas escolhas, o professor revela por meio delas os critérios que utiliza, bem como os conceitos que fundamentam sua seleção.

Em minha pesquisa de mestrado em artes visuais, concluída no ano de 2008, estudei o desenvolvimento estético de alunos da 8ª série em uma cooperativa de ensino no interior do Estado de São Paulo, com o intuito de saber como estes alunos compreendiam a arte ao concluírem o Ensino Fundamental. Para tanto, tomei por referência os seguintes teóricos do desenvolvimento estético: Abigail Housen e Michael Parsons, ambos norte-americanos e Maria Helena Wagner Rossi e Teresinha Sueli Franz, ambas brasileiras.

O desenvolvimento estético é um processo pelo qual as pessoas passam ao longo de suas vidas e que lhes confere diferentes níveis de compreensão da arte – através da produção e/ou da apreciação – e por se tratar de um processo, ocorre através de uma sucessão de mudanças às quais os teóricos denominam de estágios ou níveis – fases ou etapas com características intrínsecas. Contudo, os estudiosos concordam que ao contrário de outros tipos de desenvolvimento, o estético não atinge os níveis mais avançados sem que se tenham experiências significativas com a arte e neste fato reside, então, a importância do conceito de desenvolvimento estético para o arte-educador, pois cabe a ele na escola, propiciar condições para a vivência de experiências estéticas significativas que possibilitem a construção do conhecimento em arte e o avanço do desenvolvimento estético dos alunos.

Para compreender a forma como meus alunos entendem a arte, precisei fazer muitas escolhas nesta pesquisa e dentre elas, considero algumas fundamentais: a escolha da leitura de imagens como método para compreender o desenvolvimento estético, a escolha do instrumento para a realização desta leitura de imagens, a escolha das imagens a serem lidas e a escolha das questões/perguntas a serem feitas nesta leitura de imagens.

Este trabalho tem foco nas perguntas/questões feitas nas leituras de imagens, mas para que se possa compreender onde estas questões se inserem na pesquisa, farei uma breve explanação a respeito das outras escolhas fundamentais.

A leitura de imagem é uma delas e foi a abordagem pela qual optei para avaliar o desenvolvimento estético dos alunos, por ser uma prática que necessariamente acontece nas aulas de artes quando adotamos a Proposta

Triangular e por não requerer outros recursos além das imagens. Ana Mae Barbosa já aponta para a necessidade de se trabalhar a leitura de imagens em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1998, p.34), em função do nosso cotidiano cada vez mais dominado pela imagem e pela necessidade da alfabetização para sua leitura.

O instrumento para a leitura das imagens foi também uma escolha importante na pesquisa e optei por uma leitura de imagens escrita na qual eu entregava aos alunos cinco páginas de papel sulfite grampeadas contendo em cada página uma imagem diferente e uma mesma pergunta. O método comparativo de leitura de imagens, desenvolvido por Feldman e apresentado por Barbosa (1998, p.43), foi utilizado nesta pesquisa, pois sempre me pareceu estimulador e facilitador no processo de ensinar/aprender com imagens.

A escolha das imagens foi outro momento crucial e foi feita com o claro objetivo de compreender o desenvolvimento estético dos alunos e não de promovê-lo, embora saiba que uma possibilidade não descarta a outra. Estive consciente de que minhas escolhas passavam também por minhas referências, preferências e repertórios pessoais e de que era necessário ampliá-los para poder colocar meus alunos em contato com a diversidade artística/cultural.

Assim, apresentei aos alunos da 8ª. série, imagens de obras de arte em linguagens e estilos diversos como: pintura, escultura, fotografia e instalação, figurativas ou abstratas, modernas ou contemporâneas. Estas imagens foram:

Imagem 1: *Bois* (José Antonio da Silva, s/d. Óleo sobre tela)

Imagem 2: S/T(Amilcar de Castro, s/d.)

Imagem 3: *Jogo Fenotípico* (José Rufino, 1996, cadeiras e cilindros de gesso)

Imagem 4: *Pomedore*(Cristiano Mascaro, Santa Catarina, 1991, matriz-negativo, Coleção do Artista)

Imagem 5: *Cantoneiras* (Franz Weissmann, 1975, MAM, São Paulo, Parque do Ibirapuera)



A 8ª série contava com 25 alunos, sendo que um aluno tinha 16 anos, duas alunas completaram 15 anos em 2008 e os demais tinham ou completavam 14 anos em 2008.

A avaliação escrita proposta a eles foi aplicada durante o período de aula e na sala de aula convencional para que pudesse ser respondida individualmente e não na sala de artes onde eles sentam-se em grupos.

A aula tem a duração de 50 minutos e nenhum aluno entregou a avaliação antes de 30 minutos e houve alunos que se estenderam além dos 50 minutos, visto que se tratava da última aula da manhã.

Estive presente o tempo todo na sala de aula e ao lhes entregar as avaliações pedi apenas para que não se comunicassem entre eles e nem comigo, expliquei que não se tratava de uma avaliação com nota, mas que era parte da minha pesquisa de mestrado da qual já havia lhes falado.

Durante a avaliação alguns alunos tentaram fazer perguntas, mas eu reforçava o pedido inicial para que respondessem aquilo que estavam pensando e não aquilo que eles imaginavam que eu estivesse esperando.

Utilizei um tipo de pergunta em 12 avaliações e outro, em 13 avaliações – totalizando os 25 alunos. Havia, portanto, duas perguntas, mas cada aluno respondia a apenas uma delas. Ao organizá-las para ser entregues eu já as

dispunha alternadamente de maneira a espalhar pela sala os dois tipos de perguntas sem saber qual delas cada aluno responderia.

Assim, as duas perguntas feitas aos alunos da 8ª série foram:

1ª: *O que você vê nesta imagem?*

Essa pergunta tinha o objetivo claro de testar a teoria de Housen no meu contexto, ou seja, em sua pesquisa, esta autora utiliza a pergunta *O que vê aqui?* diante das imagens, por acreditar que ela interfere o mínimo possível na leitura que o sujeito faz e afirma que:

A resposta estética tem primeiro que ser estudada na sua forma natural, tão inalterada quanto possível. Decidi intervir o menos possível. Em vez de alterar aquilo que procurava observar com formulários e questionários, o desafio consiste em captar a resposta estética, tanto quanto possível no seu estado natural, à medida que ocorre sem ser orientada nem perturbada. (2000, p.150)

Contudo, eu suspeitava que a pergunta *O que você vê nesta imagem?* conduziria a uma resposta apenas descritiva daquilo que se vê concretamente na imagem. Eu não sabia até que ponto a interpretação que os alunos fariam a partir dessa única pergunta, seria reveladora do seu pensamento estético, pois eles poderiam apenas procurar descrever a imagem como fazem, por exemplo, quando o professor de biologia pede para descreverem as organelas de uma célula.






Foi dessa dúvida, portanto, que surgiu a segunda pergunta:

2ª: *O que você pode dizer sobre esta imagem?*

É uma pergunta, que a meu ver, direciona menos ainda o olhar do aluno, pois ele pode responder o que quiser ou o que souber sobre a imagem.

Alguns exemplos de leituras feitas pelos alunos podem ilustrar os resultados que obtive a partir das perguntas distintas e são apresentados no quadro a seguir no qual os alunos são identificados por siglas.

- **AM e CL:** respondem à pergunta ***O que você vê nesta imagem?***
- **RF e BC:** respondem à pergunta ***O que você pode dizer sobre esta imagem?***

Imagens Alunos	1. Pintura Naïf 	2. Pintura Abstrata 	3. Instalação 	4. Fotografia 	5. Escultura Abstrata 
AM	<i>É uma paisagem de fazenda, com uma casinha, uma árvore grande com um pássaro, dois bois, um grande pasto atrás e um lindo céu azul.</i>	<i>Algumas figuras geométricas (triângulos, quadrados, retângulos, etc) com o contorno preto e apenas o triângulo pintado.</i>	<i>Cadeiras em várias posições com cilindros em pé, deitados, sob e sobre elas.</i>	<i>Um corredor de uma casa antiga, com várias portas e um homem no fundo.</i>	<i>Placas de metais dobradas em um ângulo de 90º e parafusadas umas nas outras.</i>
CL	<i>Uma fazenda que tem uma grande árvore verde, duas estradas de terra, cercas onde estão roupas penduradas, uma pequena casa com pessoas na janela, pássaros, bois, uma carroça e enfim uma cruz e um catavento.</i>	<i>Um quadrado, um triângulo e um retângulo onde todos estão contornados de preto e o quadrado está sobreposto as outras figuras e o quadrado e o retângulo são brancos e o triângulo é vermelho.</i>	<i>São cadeiras e também partes de uma, provavelmente em uma sala onde tem esferas em diferentes posições e lugares.</i>	<i>Parte do corredor de uma casa onde tem dos lados e na frente com quadros pendurados na parede e na porta da frente do corredor um velho que está em uma varanda que é logo depois de uma sala.</i>	<i>Uma escultura bizarra que é vermelha e que tem vários retângulos ou até metades de uma pirâmide, acho que está exposta no Ibirapuera.</i>
RF	<i>Esta pintura nos mostra o momento onde a pintura está “modernizada”, onde já não é mais necessário o retrato fiel da realidade. E isto fica fácil de perceber, ao reparar na imagem desta chácara.</i>	<i>Esta imagem foi feita para que nós ao vermos ela, pensássemos no que o autor estava pensando ao criar algo tão diferente dos padrões de beleza. Esta é uma imagem recente.</i>	<i>Esta imagem retrata basicamente, o que é a arte que vivemos hoje. Ela é uma construção de cadeiras, e tubos. A “nossa” arte é algo totalmente sem um único estilo, ela retrata tudo o que o autor pensa, tudo o que a sociedade está passando e etc.</i>	<i>Esta é uma fotografia. A fotografia, ao surgir dentro da história humana, ela teve como principal objetivo, retratar a realidade, com isso nasceu o mito da objetividade da fotografia, que ela não sofriria da subjetividade do homem. Ao retratar a realidade fielmente, os pintores pensavam que a arte (pintura) estava acabada, só que com isso a pintura apenas se modificou.</i>	<i>Esta instalação nos mostra que apenas uma coisa, existe diferentes pontos de vista. Isso é como os problemas em nossas vidas, cada pessoa vê, e encara o problema de diferentes maneiras.</i>
BC	<i>Essa imagem parece ser feita por crianças. O estilo dos desejos dessa imagem é muito infantil. Mas se prestarmos atenção, veremos que a pessoa que fez pensou sobre perspectiva e planos.</i>	<i>Se compararmos essa imagem com a da página anterior, veremos que a outra é uma imagem “exata”, pois sabemos o que ela nos mostra. Já essa imagem não tem sentido visível, pois o pintor pode até retratar símbolos de alguma tribo.</i>	<i>“Na arte só há uma coisa que importa: aquilo que não se pode explicar.” George Braque. O que eu tenho para dizer dessa imagem é isso!</i>	<i>Pra mim ela não faz nenhum sentido, mas em todas as imagens existe algum sentido. O que eu entendo nela é apenas o que eu vejo: um homem bem lá no fundo, com uma porta aberta na frente dele e com um retrato de casamento pregado na parede. Pensando melhor, ela pode me dizer que esse homem agora está vivo, por ele estar sozinho e pelo retrato na parede.</i>	<i>Esse tipo de imagem (instalação) me chama muito atenção, pois eu gosto muito na arte, de coisas e objetos diferentes, que realmente você não consegue entender. Como disse Celso Favaretto: “A arte moderna é um belo horror”.</i>

Podemos observar que as respostas à pergunta “O que você vê nesta imagem?” são bastante descritivas, não caminham para a construção de significados, não dialogam com a imagem, reduzem-se àquilo que pode ser visto concretamente.

Já no caso da pergunta “O que você pode dizer sobre esta imagem?”, o aluno RF, por exemplo, utilizou-se na leitura de conhecimentos adquiridos em aula de forma pertinente. É importante que os alunos percebam que a imagem

traz informações, que eles podem aprender com ela e que podem aplicar conceitos de outras imagens a novas imagens.

O aluno BC me chamou a atenção, pois fez várias tentativas de interpretar as imagens e quando encontrava dificuldade, utilizava o recurso da citação para argumentar sobre sua dificuldade. Por exemplo, na dificuldade de encontrar um sentido para a imagem 3, ou seja, na dificuldade de compreendê-la, ele justifica-se com uma citação. Percebo que ele estava buscando um significado, que ele não reduziu sua leitura à descrição do que via, mas sim, que esta foi sua possibilidade de olhar para aquela imagem e de dar sentido à ela.

Já na leitura da imagem 4 há um movimento em busca do significado e quando parece que a interpretação vai se restringir à descrição do que o aluno está vendo, um olhar mais detalhado, renovado e apurado consegue conferir significado à imagem. É muito significativa a primeira frase desta resposta: *Pra mim ela não faz nenhum sentido, mas em todas as imagens existe um sentido*, pois reforça a idéia de que ele busca significados, pois sabe que eles existem, mas nem sempre consegue encontrá-los.

Na resposta de BC à imagem 1, ele demonstra que ao olhar para uma imagem traz consigo algumas expectativas ou alguns critérios que considera importantes em uma imagem como a utilização de recursos como perspectiva e planos que representa para BC uma possibilidade de tornar uma imagem menos infantil ou “mais realista”.

Embora esta análise tenha sido mais ampla e profunda, os exemplos aqui citados podem ilustrar que perguntas abertas como – *O que você pode dizer sobre esta imagem?* – revelam de forma mais clara e direta o pensamento estético dos alunos e que por este motivo são mais desejáveis. Percebi também que qualquer imagem pode servir para identificar o nível de desenvolvimento estético dos alunos, pois independente do que estão vendo, os alunos interpretam as imagens segundo as suas possibilidades. Contudo, notei que há imagens que instigam leituras mais ampliadas e por esse motivo são desejáveis, pois no dia-a-dia do professor, ele pode associar em uma mesma atividade de leitura, a identificação do desenvolvimento estético dos alunos e o estímulo ao seu avanço, ele pode utilizar imagens como fonte de conhecimentos a serem construídos em arte e como estímulo e desafio ao pensamento estético dos alunos.

Todo momento de escolha para o professor é um momento de autoria, de criação e de recriação no qual suas limitações e possibilidades, definidas por referências, preferências, repertórios e acessos, precisam sempre ser analisadas e reavaliadas, uma vez que ele também é um sujeito em desenvolvimento contínuo.

Bibliografia:

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 147-168.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Material educativo da 4ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2003.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Imagens em Meio Eletrônico:

CASTRO, Amilcar. [Sem Título]. [19--]. Tamanho: 153009 bytes. Dimensões: 439X450 pixels. Formato: JPEG. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/000136013013 Acesso em: maio 2008.

MASCARO, Cristiano. **Pomedore**. 1991. Tamanho: 43193 bytes. Dimensões: 288X288 pixels. Formato: JPEG. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/000578047013.jpg Acesso em: maio de 2008.

**PROJETO “MOSTRA DE ARTE CONTEMPORÂNEA”
UM ESTUDO DE AÇÃO EDUCATIVA**

**Proyecto “Muestra de Arte contemporaneo”-
Un estudio de acción educativa**

RUSSI, Adriana T. de Mello (docente)

MENDONÇA, Áureo Guilherme (docente)

PARENTE, Débora Gomes (discente)

Universidade Federal Fluminense

(Pólo Universitário de Rio das Ostras)

Resumo

O texto discorre sobre o projeto de extensão universitária “Mostra de Arte Contemporânea” desenvolvido desde 2006, no município de Rio das Ostras/RJ, por alunos e professores do Curso de Produção Cultural da UFF. Diferentemente de anos anteriores, em 2009 realizou-se intenso trabalho de ação educativa que permitiu a alunos da rede pública municipal a oportunidade de fruição e discussão sobre arte contemporânea, arte e tecnologia, arte e corpo a partir de visita mediada à Mostra. Nessa ocasião, as atividades foram mediadas pelos próprios graduandos, preparadas com antecedência. Houve ainda acompanhamento dos desdobramentos dessas visitas, no âmbito escolar, através de contatos com os professores das turmas visitantes.

Resumen

Este texto trata sobre el proyecto de extensión universitaria “Muestra de arte contemporaneo”, desarroyado desde el año 2006 en el Municipio de Rio das Ostras (Rio de Janeiro, Brasil), por alumnos y profesores del Curso de Producción Cultural de la Universidad Federal Fluminense. A diferencia de años posteriores, en 2009 se realizó un intenso trabajo de acción educativa que permitió a los alumnos de la red pública municipal la oportunidad de usufruir y discutir sobre arte contemporaneo, arte y tecnología, arte y cuerpo, a partir de visitas guiadas a la Muestra. En esta ocasión las actividades fueron mediadas por los propios alumnos de graduación, preparadas com antecedencia. Hubo también acompañamiento de los desdoblamientos de estas visitas, en el ámbito escolar, a través de contactos con los profesores de los grupos visitantes.

Palavras chaves: mediação, arte, contemporaneidade, tecnologia

Palabras claves: mediación, arte, contemporaneidad, tecnología

A Mostra de Arte Contemporânea é um projeto de extensão que se desenvolve no Pólo Universitário de Rio das Ostras – PURO - , da Universidade Federal Fluminense – UFF - , no Curso de Produção Cultural, desde 2006 e que

tem como razão de ser a possibilidade de abrir o campo do debate acerca da arte contemporânea para um maior número de agentes: os alunos, que tem a oportunidade de atuarem como produtores culturais com uma visibilidade bastante ampliada, podendo ter uma inserção em todo o processo desde a pesquisa junto aos artistas que farão parte da Mostra, passando pelos trabalhos de curadoria e museografia , de ação educativa junto ao público e também na área de pós-produção com a confecção de um portfólio e uma avaliação detalhada de todo o trabalho.

A Mostra vem destacando-se no cenário regional como *locus* privilegiado de discussões acadêmicas e educativas, contribuindo assim para superar a dissonância entre a relevância das Artes na educação e na formação humana e a inexpressiva importância dada a essa área do conhecimento. Dessa forma, a Mostra ajuda assim a cumprir a função primeva da universidade pública na educação e disseminação do conhecimento. Essa IV edição da Mostra reforçou a apropriação do espaço do PURO, prioritariamente destinado ao conhecimento formal com salas de aula, como um Espaço Cultural expositivo.

Para os professores é a oportunidade de levantar questões e afinar os instrumentos tanto no âmbito da pesquisa quanto no seu fazer pedagógico, pois, não resta dúvida, que o contato direto com os artistas e pesquisadores de outras Unidades propicia um clima de debate, nas palestras e/ou nas Oficinas que instiga o desejo de ir além do já posto. Neste ano, a **IV Mostra de Arte**

Contemporânea ampliou ainda mais essas possibilidades ao inserir em seu Projeto o **I ENREFAEB (I ENCONTRO REGIONAL DE ARTES EDUCADORES - REGIÃO SUDESTE)**, com a temática “Interculturalidade: currículo e formação do arte educador”, que permitiu uma interação ainda mais aguçada de questões bastante pertinentes tanto nas Conferências e Mesas Redondas, quanto nos Grupos de Trabalho e nos Minicursos.

Para os artistas é uma oportunidade bastante especial expor seus trabalhos em um espaço público acadêmico, permitindo que, para além do olhar fruidor, tenhamos um debate permanente sobre a produção artística, que mesmo não tendo o compromisso de verter respostas simplificadoras, permite a afluência de inúmeras questões que servem como um hiato nesse tempo célere, e como no kairós grego buscamos compreender as inúmeras saídas (e entradas) possíveis nesse rizoma complexo da arte contemporânea. ¹

Quando pensamos na participação do público verificamos então o ponto alto do evento com a possibilidade de termos a interface desse duplo agregado a cada um de nós: a percepção desse limiar em que a arte se encontra, entre o real e o imaginário, como se processássemos um passo além de nossa consciência habitual e invadíssemos o outro lado de uma parte do nosso conhecimento. Nesse duplo dialogamos em tempo integral falando e ouvindo, levantando questões e aprendendo com cada um que percorreu nosso Pólo, seja circulando pela Mostra, seja participando do ENREFAEB. Também recebemos grupos de alunos do

ensino fundamental que, acompanhados por alunos/mediadores da visita, tiveram a oportunidade de interagir com as obras dos artistas e manifestar a sua percepção do conjunto ou de cada obra em particular; mas disso trataremos mais adiante, já que este é o próprio eixo desta nossa apresentação.

O fundamental mesmo é a constatação de que buscamos nesse Projeto desvelar, nas suas linhas retas e cruzadas o que entendemos como o *Geist* da arte, aquela parte que é suspensa a partir do momento em que interagimos com a produção artística e a vemos para além de um epifenômeno. É um procedimento incontornável, que está no cerne de nossas pesquisas acadêmicas, e que temos a possibilidade de nos aproximarmos quando acendemos essas luzes e içamos as asas do nosso cotidiano, como em Derrida:

É a lei das asas. Duas a duas elas montam guarda: na fronteira ou diante da porta, postadas no umbral, em todo o caso, e estes lugares são sempre dramáticos. O dispositivo se presta à teatralização, à alucinação, tanto de uma cena quanto de sua maquinaria: dois pares de pinças mantém em suspenso uma espécie de tenda, véu ou cortina. (...) Depois, de repente – de uma única vez e não de três – a suspensão das asas marca o levantar da cortina. Truque de teatro desde a abertura: é a entrada em cena do próprio espírito, a menos que ele ainda delegue seu espectro; dito de outro modo, seu *Geist*.²

Um aspecto relevante dessa mostra é a interculturalidade a que se propôs essa edição ao colocar lado a lado obras de artistas de reconhecido renome nacional e internacional (selecionados em curadoria pela docente Renata

Camargo) com obras de artistas de âmbito local cuja curadoria ficou a cargo dos discentes. Dessa forma, o diálogo travado entre obras/artistas, ainda que sutil, se revelou múltiplo e enriquecedor.

Assim, ao lado das obras de gravura digital de Laurita Salles e da ceramista Mônica Bonnacarrère estavam fotografias de Lívio Campos e Bruna Castanheira, esculturas de Cristina Barreto e pinturas de Silvia Neves e Thiciana Sasse.

Um dos eixos norteadores da curadoria foi o de explorar as relações entre arte e tecnologia, expondo trabalhos que se beneficiam das influências que ambas as áreas exercem entre si. Esse foi um dos eixos mais explorados pela ação educativa que abordaremos mais adiante.

A **ação educativa**, implementada pelos discentes de Produção Cultural, foi coordenada pela aluna/monitora Débora Parente, com supervisão da docente Adriana Russi. Anteriormente à própria Mostra, foram feitos contatos com as escolas da rede pública de Rio das Ostras/RJ, quer num sentido operacional da visita, quer num sentido do arte/educar. Assim, o propósito era cativar os educadores para que eles, juntamente com essa equipe, vislumbrassem uma oportunidade de múltiplas abordagens e apropriações que a mostra oferecia enquanto experiência/vivência da arte contemporânea. De fato, procurou-se, através de visitas mediadas, provocar situações de aprendizado significativo em artes. A palestra de Bárbara Harduim (Rede de Educadores de Museus – REM), que integrou as atividades do ENREFAEB, foi basilar nesse sentido e conduziu

alunos e professores da rede pública a importantes reflexões sobre o ensino da arte.

As perguntas que nortearam as atividades da ação educativa foram: o que é arte? O que é arte contemporânea? Qual a relação entre arte e os sentidos? Qual a relação entre arte e a tecnologia? A partir dessas questões foram propostas diferentes ações para a recepção, conforme perfil do grupo visitante tais como jogos temáticos, atividades corporais, proposição de desenhos e interferências gráficas etc.

Mesmo sem ser um museu ou exclusivamente centro cultural, a apropriação do espaço do PURO num espaço cultural é ainda mais (trans) formadora ao associarmos à Mostra, conceitos da ação educativa. Os conceitos educativos que formam e transformam a realidade da exposição, potencializam as obras. Nesse sentido, transformam o fato museal (GUARNIERI 1990 apud CABRAL, 2004) – museu, público, objeto. Museu, entendido aqui como o espaço construído/apropriado da própria Mostra de Arte.

O objetivo dessa ação educativa é oferecer possibilidades de comunicação numa relação dialética e dialógica educando/educador (graduando que também é educando). Para Studart (2004) a ação educativa é um processo, em que a tônica se baseia no diálogo e na troca conjunta de conhecimento.

Propor a ação educativa para essa Mostra de Arte fez com que os graduando envolvidos se debruçassem sobre conceitos acerca da arte/tecnologia, arte/espço.

Para Prado (2003) se em Kant o espaço é uma representação necessária a priori, condição prévia da relação entre sujeito e objeto, para nós, o espaço – ciberespaço – parece ter se convertido num referente “modelizável”. Torna-se espaço virtual, ou eletrônico, ou imaterial em constante movimento. Ele não é mais feito de unidades, mas de dimensões ou “direções movediças” nas palavras de Deleuze.

Não há como ignorar, como diz Arlindo Machado (apud PRADO, 200), a conexão universal via net é um fato consolidado. Não está mais só no mundo dos abastados financeiramente; o “planeta todo está no ciberespaço”.

Todas essas mudanças, tão recorrentes na contemporaneidade estão também presentes na produção artística. Prado em sua arqueologia sobre as relações entre produção artística e novas tecnologias de comunicação vê nessa interface um novo desafio para a arte contemporânea sem cair numa perspectiva negativa. A produção artística desenvolvida na e para a rede diz respeito a uma prática que nega a primazia da obra de arte acabada em que o artista “(...) renuncia à produção de um objeto finito para se ater aos processos de criação, geralmente coletivos. “ (PRADO, 2003, p. 65).

¹ É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se auto-afirmar como fonte existencial, como máquina auto-poiética. (GUATARRI, F. p.135)

² DERRIDA, J. Pág. 41.

Referências Bibliográficas

1. CABRAL, Magaly. O educador de museu frente aos desafios econômicos e sócias da atualidade. In: *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia* IPHAN/DEMU. Vol 1, no. 1 , 2004, Rio de Janeiro: IPHAN.
2. DERRIDA, Jacques. *Do espírito*. Campinas: Papyrus, 1990.
3. GUATARRI, Félix. *Caosmose- Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
4. PRADO, Gilberto. *Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário*. São Paulo: Programa Rumos Itaú Cultural , 2003.
5. STUDART, Denise Coelho. Educação em museus: produto ou processo? In: *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia* IPHAN/DEMU. Vol 1, no. 1 , 2004, Rio de Janeiro: IPHAN.

Autores:

Adriana Russi T. de Mello – Arte/educadora formada em Educação Artística pela Universidade Mackenzie/SP, mestre em Antropologia Cultural pela PUC/SP. Tem experiência em pesquisas e ações em arte/educação, mediação cultural e preservação do patrimônio cultural. Atualmente é docente do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense – UFF - Pólo de Rio das Ostras/RJ.

Aureo Guilherme Mendonça - Mestrado pela Escola de Belas Artes da UFRJ e Doutorado em Literatura Comparada, no Curso de Letras da UFRJ. Sua pesquisa tem se desenvolvido principalmente na área de teoria e crítica de arte. Docente do

Curso de Produção Cultural, no Pólo Universitário de Rio das Ostras da
Universidade Federal Fluminense. Coordenador Geral da IV Mostra de Arte.

Débora Gomes Parente – Graduanda do Curso de Produção Cultural da
Universidade Federal Fluminense, bolsista/monitora da disciplina Projeto Cultural

Projeto Oficina do Saber: A formação estética e artística do aluno.

Proyecto Del Saber: La formación estética e artística Del alumno.

Neto, Antonio Gomes Pereira. UFPB

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida durante o Projeto Oficina do Saber: A formação estética e artística do aluno, desenvolvido na Escola Prof. Nivaldo Xavier, Itambé-PE, com os alunos do ensino Fundamental II. O ensino da arte teatral e a formação de grupo, com caráter educativo, realizando uma ligação entre a expressividade do aluno e seu olhar interpretativo do imaginário popular.

Com aulas de atividades lúdicas, jogos dramáticos, história e estética do teatro, ponto de partida para reflexão de valor artístico e a importância de sua identidade cultural. Com observação nas raízes populares, onde a improvisação dos personagens do Cavalo Marinho foi à base para a criação das cenas no espetáculo Os Brincantes de Pés no Chão.

Neste processo de ensino-aprendizagem, os alunos descobrem sua forma expressiva, conduzindo seu raciocínio lógico a formular a mensagem direcionada ao espectador, possibilitando uma conexão entre as tradições locais e sua criatividade espontânea.

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada durante el Taller de Diseño de Conocimiento: La estética y la formación artística de los estudiantes, desarrollado en la Escuela Prof. Nivaldo Javier, Itambé-PE, con los alumnos de Básica II. La enseñanza del arte y de teatro de grupo de educación, con carácter de educación, haciendo una conexión entre la expresión del estudiante de interpretación y su mirada de la imaginación popular.

Con clases en las actividades recreativas, juegos dramáticos, la historia y la estética del teatro, el punto de partida para la discusión de valor artístico y la importancia de su identidad cultural. Con raíces en la observación popular, donde la improvisación del personaje de Caballero Marino fue la base para la creación de las escenas en el espectáculo Brincantes de pies en el suelo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos descubren su forma expresiva, su líder para que el mensaje dirigido a la lógica del espectador, permitiendo una conexión entre las tradiciones locales y la creatividad espontánea.

Palavras-chave: Teatro na Educação, jogos teatrais, raízes populares, expressividade.

Palabras clave: Teatro en la Educación, teatro de los juegos, raíces populares

O projeto Oficina do Saber pesquisa o estudo do teatro na escola, o envolvimento do aluno com a arte, sua maneira de se expressa artisticamente e a relação com as raízes populares da região. Partindo desta observação construir no aluno sua maneira de representar. Vivenciado por aluno do Ensino Fundamental II da Escola Nivaldo Xavier, da cidade de Itambé, mata norte de Pernambuco. Trabalhando assim, os valores culturais necessários na formação da cidadania do jovem.

Sendo feito um convite aos alunos das respectivas séries, trabalhando em um primeiro momento dinâmicas de grupo e atividades lúdicas, que se dá através do jogo, da brincadeira, do divertimento, são características fundamentais para tornar a aprendizagem um momento de satisfação, por um processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno o fazer, o apreciar e o construir. Orientando para que os alunos se identifiquem com o grupo, se relacionem buscando a amizade e a confiança. Como base estrutural de organização entre os alunos com aspectos de solidariedade, respeito, compreensão, democracia, liderança e liberdade, pontos importantes para o desenvolvimento da personalidade do adolescente.

Neste momento da atividade pude observar a carência expressiva dos alunos, sua energia, suas alegrias, a vontade de retratar sua infância. Vivendo em um ambiente com características latifundiárias, a população se torna

escrava do sistema produtivo e econômico, sem importar com o desenvolvimento psicológico e intelectual. Ficando assim, as crianças e os jovens sem alternativas de divertimento e expressão, reprimidos e a receber informações midiáticas, como em um bombardeio de símbolos, manipulando suas vontades e desejos. São algumas emoções observadas nas dinâmicas e analisadas pedagogicamente e criticamente com objetivos claros, onde pude integrar conscientemente o aluno ao seu papel na atividade e a assimilação dos conteúdos. Essa atividade tem regras que estimulam a disciplina, a lealdade, auto-estima e afetividade, elementos essenciais à busca de conhecimento e felicidade, conseqüentemente um bom desempenho nos momentos seguintes da criação cênica.

Neste processo de continuidade se desenvolvem os jogos dramáticos com características simbólicas e de livre expressão, sem direção, texto ou platéia, representando a realidade fantástica do pensamento, do aqui agora. Um exercício que estimula o músculo da imaginação, uma busca pela intuição, pela criação das ações e jogos de improvisação. Neste jogo trabalha-se com aspectos emocionais e ações físicas do aluno, um exercício representativo trazendo uma carga de signos, adquiridos na sua fase afetiva através de exercício senso-motor. Sendo direcionados como atividade programática, respeitando os seus limites e os direcionado pedagogicamente para formar seu senso artístico e social, seu caráter, estimulando o gosto pela livre criação e reflexão, sua realidade de crescer como cidadão participativo e formador de opinião. Onde o aluno sugere temas e assuntos, jogos de palavras e pantomima, possibilitando a expressão de seus sentimentos, suas emoções e idéias. Como atividade livre, o espaço das aulas tem características de abrir para uma reflexão política e social, discutindo conceitos de cidadania e censura. Trabalhando sua criatividade, sua sensibilidade e seu relacionamento com o outro, a maneira de interpelar ou abordar um assunto e a utilização da palavra e dos símbolos corporais, como atividade criativa e educativa. O aluno utiliza desta linguagem da expressão e comunicação no meio escolar e em outros ambientes extra-escolar, questões cotidianas que são abordadas e resolvidas utilizando o jogo, contribuindo para a construção da sociedade, com espírito coletivo e facilitando as relações interpessoais.

O teatro pela sua dinâmica tem o poder de influenciar, por isso é forte. Só que quando se trata de teatro na educação precisamos orientá-lo pedagogicamente de tal forma que sua prática se torne uma atividade construtiva e solidária, criativa e conscientizadora.¹

Apos exercitar os jogos dramáticos, os alunos desenvolvem uma pesquisa sobre história do teatro, leitura de peças, poesias e romance, que facilitaram a aquisição de técnicas de dicção e construção de personagens, a utilização da palavra em jogo, desenvolvendo a escrita, leitura e a idéia principal do assunto, sua interpretação de cenas e poemas, contribuindo intelectualmente na formalização de suas idéias, buscando a compreensão do autor e do texto. Algumas peças foram analisadas em cenas, subcenas, rupturas, situação significativa, perguntas sobre as ações das personagens, e fábula. Uma maneira do aluno formar suas opiniões fundamentadas, analisando e compartilhando com o grupo, estimulando a criação de cenas, importante no processo de montagem do espetáculo, buscando uma pesquisa nas palavras e nas ações e partitura corporal partindo da leitura.

Com as informações adquiridas os alunos refletem a idéia e buscam resolver pequenas cenas com o jogo da improvisação retirado dos folguedos da região, descobrindo caminhos de trabalhar personagens e mensagens a serem direcionadas ao espectador, em que temas e assuntos serão refletidos, escritos e encenados pelo grupo. Os alunos realizaram uma pesquisa de campo sobre as manifestações populares presente na região, como o Cavalo Marinho, Maracatu e Ciranda. Conversando com mestres e rabequeiros sobre sua forma de expressão, suas danças, loas e toadas, os personagens que compõe a encenação, exercitando ao tocar instrumentos musicais como a rabeça, agogô, reco-reco e zabumba presentes nas manifestações e a utilização da técnica do improviso, utilizada pelos Brincantes para desenvolver o enredo.

Nesta troca de informação foi encontrada a base da construção do espetáculo, o jogo do improviso utilizado pelos Brincantes, trabalhado neste processo para fins pedagógicos e psicológicos como os de autoconfiança,

¹ Cartaxo, Carlos. Ensino das artes cênicas nas escolas fundamental e media. João Pessoa (2001, P.64)

liberação emocional, crescimento pessoal, fazendo da expressão a mais livre possível. Apurando a idéia de comunicação teatral, fazendo parecer novo, fresco e flexível, dentro de um universo de mudanças, aspectos que são da improvisação, a momentaneidade. A fim de tornar compreensível para quem assiste, estimulando o desenvolvimento de potencialidades humanas como a imaginação, os cinco sentidos e a criatividade. Buscando produzir uma forma cristalizada para a encenação, preocupando-se com a estética teatral. Através das personagens do folguedo os alunos foram expressando seus pontos de vista, suas idéias, dinamizando e desenvolvendo cenas utilizando instrumentos musicais, e outras expressões como o teatro e circo e o teatro popular, surgindo daí Os Brincaste de Pés no Chão.

A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chamar a ação acabada. ²

Neste roteiro personagens menestréis, formam uma trupe e vivem a caminhar pela estrada errantemente e criam um espetáculo através das idéias do teatro folclórico. No enredo o Mateus sai para capital atrás de um curandeiro, o caboclo de Arubá, para trazer uma reza que ressuscitará o Boi que matou para dar sua língua a Catirina que está grávida. O capitão descobre e jura matá-lo se não encontra o tal curandeiro. Nesta procura encontra outros personagens que o levam a encontrar o Caboclo como o Mestre Ambrosio, São Domingos, Baltazar e os Caboclos de Lança que vive nas estradas do canavial. Nestes encontros são interpretados textos críticos e politizados, compostos com belas músicas, com características regionais como o baião, maracatu e samba tocado ao vivo pelos personagens.

Durante o processo de aulas e montagem do espetáculo pude observar como é forte a expressão popular de cada povo, de cada pessoa. Os jovens de escolas públicas que buscam refletir através do teatro sua história, sua cultura, suas raízes populares construindo assim, sua expressividade, a voz das pessoas oprimidas e sem saída. O teatro popular busca abrir este caminho, a

² Chacra, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo (1991, P. 14)

resolver esta problemática e construir novos valores na educação, para que o aluno se sinta capaz de fazer seu caminho, de mudar sua história, sua comunidade, a criar metas e objetivos, direcionando seu foco de ação, assumindo responsabilidades sociais, políticas e individuais, contribuindo para um desenvolvimento cultural.

Os alunos do projeto vivenciaram o fazer teatral com apresentações do espetáculo na sua escola, dinamizando o ambiente escolar, na comunidade, cidades vizinhas e em festival estudantil na capital. Proporcionando uma reflexão sobre arte, fatos da atualidade e educação. Esta troca entre platéia e aluno-ator os direcionaram a percepção de valores culturais e artísticos, a experimentar os conflitos da arte, sua liberdade de pensamento, alto conhecimento e o domínio de técnicas teatrais, estimulando a criatividade, vivenciada em ações pedagógicas que se chama dramatização.

O teatro tem o poder de provoca e despertar o monstro adormecido no interior de quem pratica e de quem assiste, de abrir horizontes reflexivos, de dar alegria e tristeza, de desinibir o tímido, de dinamizar o apático. O teatro é forte porque explica o mundo que está em nossa volta através do divertimento, da análise e da crítica. ³ (Cartaxo, 2001, P.71)

Ao passar por esse processo de montagem de espetáculo e apresentação os alunos compreenderam a importância do teatro para seu povo, o dinamismo desta arte tão antiga quanto o homem, vivenciando sua própria realidade, onde o palco é o palco e não uma extensão da vida, com suas magias, seus momentos, seus encantos e encontros, um espaço transcendental, por onde o homem transfigura-se para realizar o fenômeno da imitação, a prefiguração da representação dramática.

Este teatro na educação não visa produtos artísticos acabados, mas direcionar esta energia para um enriquecimento individual do aluno e do grupo, explorando e pesquisando a estética teatral e seu desenvolvimento intelectual do aluno, auxiliando em suas relações interpessoais, possibilitando novas direções, vertentes pedagógicas e a importância das atividades artísticas na escola.

Anexo



Referência Bibliográficas

Adler, Stela. Técnica de representação teatral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Chacra, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

Cartaxo, Carlos. Ensino das artes cênicas nas escolas fundamental e media. João Pessoa: Gráfica JB, 2001.

D'Amorin, Elvira. Do lundu ao samba, pelos caminhos do coco. João Pessoa: Idéia/Arpoador, 2003.

Lobo, Lenora. Teatro do movimento. Brasília: L.G.E. Editora, 2003.

Novelly, Maria C. Jogos teatrais para grupo e sala de aula. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

Pimentel, Altamar de Alencar. Teatro de Raízes Populares. João Pessoa: Editorado Autor, 2003.

Roubine, Jean-Jacques. A arte do Ator. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1987.

Stanislavisk, Constatin. Construção da personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

Kusnet, Eugênio. Ator e método. Rio de Janeiro: Serviço nacional de teatro, 1975.

Reflexões sobre Ensino de Arte no Universo das Imagens Técnicas **Reflexiones en la Educación del Arte en el Universo de las Imágenes** **Técnicas**

MARTINS, A. F.
SANTOS, B. N.

Faculdade de Artes Visuais/UFG. Brasil.

Resumo: Esse texto busca problematizar a presença, no contexto escolar, de imagens técnicas, em especial, nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino de artes visuais. Tais reflexões integram o projeto de pesquisa intitulado Entre-meios: reflexões sobre processos de criação e (re)significação do olhar por via de imagens técnicas, apresentado pela mestranda Noeli Batista dos Santos, sob a orientação da profa. Dra. Alice Fátima Martins, do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais/UFG. O projeto tem como objetivo refletir sobre o curso Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais, por meio de entrevistas com um grupo de ex-cursistas, tendo como fio condutor a seguinte pergunta: Como (re)significar olhares por meio da construção de imagens técnicas?

Resumen: Este artículo trata de discutir la presencia en el contexto escolar, las Imágenes Técnicas, especialmente en la enseñanza de las prácticas que involucran la enseñanza de las artes visuales. Estas reflexiones forman el proyecto de investigación titulado Entre-Meios: reflexiones sobre los procedimientos para crear y (re) significación de ver a través de Imágenes Técnicas, presentado por el maestro Noeli Batista dos Santos, bajo la dirección de Profa. Dra. Alice Fátima Martins, del Programa de Postgrado en Visual Cultura - Maestro de la Escuela de Artes Visuales / UFG. El proyecto tiene como objetivo reflexionar sobre el laboratorio de creación de las imágenes en los medios digitales, a través de entrevistas con un grupo de ex-curso, con el hilo de la pregunta: ¿Cómo (re) significan las miradas a través de la construcción de las imágenes técnicas?

Palavras-chave: educação, imagem técnica, poéticas.

Palabras-clave: educación, Imágenes Técnicas, poética.

Este texto é parte do projeto da mestranda Noeli Batista dos Santos, orientado pela profa. Dra. Alice Fátima Martins, do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais/UFG. Intitulado *Entre-meios: reflexões sobre processos de criação e (re)significação do olhar por via de imagens técnicas*, o projeto propõe trazer para o contexto da pesquisa o curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*. O curso foi elaborado e ministrado pela professora Noeli Batista dos Santos no primeiro semestre de 2007, quando atuava no quadro docente do Centro de

Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte¹. O propósito desse curso foi discutir os diferentes espaços que as imagens produzidas por aparelhos fotográficos e suas derivações ocupam na contemporaneidade. Dele, participaram professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás, integrando discussões que envolveram assuntos, tais como relações de ensino, construção e compreensão de imagens técnicas. Nesse processo, cada professor/aluno transitou entre ser “produtor”, “artista”, “crítico” e “expectador”, buscando encontrar nos espaços de aprendizagem a possibilidade de também ser autor no processo de criação de suas poéticas visuais mediadas pelo uso do aparelho fotográfico.

O objetivo do curso não foi propor um laboratório voltado exclusivamente para a criação, mas, sim, oportunizar a busca por um caminho teórico que permitisse a formulação de reflexões sobre esse universo. Os conteúdos propostos para o curso trataram de questões referentes à imagem, imagem técnica e aparelho tecnológico; leitura e análise de imagens; metodologia de projeto; processos de criação – técnica, poética e experimentação em processos de fotografia digital, *scaneamento*, reprografia, filmagem, softwares de edição e manipulação de imagem.

Ao falarmos de imagens produzidas por aparelhos fotográficos apresentamos o conceito de imagem técnica, termo proposto por Flusser, em seu livro *Filosofia da Caixa Preta* (2005). Neste, são descritos os processos de construção de imagens técnicas, ou seja, imagens produzidas por aparelhos fotográficos, produtos de textos científicos que transformam seu operador em um funcionário executor de ações pré-programadas.

Para Flusser, as possibilidades de registro de um aparelho fotográfico são e estão delimitados pelo que ele chama de programador e nós, seríamos o que ele define de funcionários, usuários passivos do aparelho. Uma das possibilidades apresentadas por ele na busca pela ruptura de tal estrutura seria a projeção tanto do aparelho quanto de sua lógica de funcionamento-programa. Uma contra-proposta, neste contexto, seria fugir do funcionalismo e, na tentativa de ser menos cartesiano e mais próximo da subjetividade humana, “dirigir a questão da liberdade aos fotógrafos, a fim de captar sua resposta. Consultar sua práxis” (2005, p. 75) e buscar o que ele chama de *jogo contra o aparelho*, um jogo capaz de apontar o caminho para a liberdade, ou seja, a

subversão pela práxis tanto pedagógica quanto na elaboração e desenvolvimento das poéticas de criação.

Ao pensarmos no contexto escolar e na problematização da presença de tais imagens enquanto possibilidades pedagógicas, compreendemos que tal subversão não constitui-se em tarefa simples, principalmente quando o próprio Flusser admite a necessidade de uma filosofia fotográfica que aponte caminhos de experimentação para tais rupturas. Ao trazermos o contexto acima descrito para o universo do ensino de arte percebemos implicações de ordem metodológica e funcional.

Quem de nós nunca se deslumbrou diante das possibilidades no uso de um aparelho fotográfico? Aprisionar o instante em uma superfície de duas dimensões e por meio dela revisitar memórias traz consigo a magia do eterno presente. No entanto, o universo de deslumbre que tais aparelhos proporcionam falseia uma suposta autonomia, uma vez que, o enquadramento e o clique ainda pertencem ao sujeito de posse do aparelho. No entanto, os programadores, atentos às necessidades de seus consumidores, e em respostas às demandas do mercado tecnológico, reelaboram programações para nós liberar de simples ações e neste ato cada vez mais nos aprisionar na ilusão de independência. Como exemplo, podemos citar sensores programados para dispararem o “clique” diante da decodificação de um sorriso ou de softwares que alteram formatos, cores e recortes, com aplicação imediata na imagem registrada.

O que nos preocupa nas relações que se estabelecem em tais processos, são o conteúdo das imagens consumidas e das percepções reproduzidas tais como cenas de filmes publicitários, telenovelas, imagens de revistas, sites, games, entre outras pertencentes ao universo do *mass media*, no que segundo MacLuhan (1979) “penetram na sociedade saturando todas as instituições” (p. 09). Se considerarmos, por exemplo, que as dificuldades de leitura e escrita constituem-se nos grandes entraves contemporâneos da chamada formação escolar, como supor que tais sujeitos, docentes e discentes, sejam capazes de dominar textos científicos e neste ato construir aparelho e programa, na busca pela ruptura com a condição subserviente de funcionários do aparelho fotográfico?

No que refere-se ao ensino de arte e nas possibilidades metodológicas, nas últimas décadas, tem se popularizado a concepção de ensino de artes visuais que articule imagens de obras de arte com contextualização histórico-cultural e atividades práticas de experimentação de materiais expressivos articuladas ao fazer artístico. Essa proposta, desenvolvida inicialmente pela Profa Ana Mae Barbosa e sua equipe no Museu de Arte Contemporânea da USP, apresentada no livro *A Imagem no Ensino da Arte* (2007) vem ganhando cada vez mais espaço entre arte educadores atuantes no ensino formal. No tocante ao contato de estudantes com obras de arte, no ensino de artes visuais, é preciso notar que, na maioria das vezes, esse contato não se dá diretamente com a obra, mas sim com imagens que as ilustram, tais como: fotografias reproduzidas em livros, catálogos, cartazes, ou em transparências, slides, arquivos digitais.

As imagens técnicas presentes nas salas de aula são apresentadas em sua maioria, como sendo a própria obra. Nesta ação, a qualidade de reprodução, referências de escala, e alterações de padrões cromáticos são desconsiderados, uma vez que, a imagem técnica torna-se a materialização da própria obra, requerendo para si uma áurea há muito tempo superada. No entanto, a mesma áurea da obra de arte comentada por Benjamin (1994) em seu texto *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* rendeu-se às imagens publicitárias, doutrinadoras de modos de perceber e ser, as mesmas que raramente adentram o espaço escolar como território de estudo, reflexão e contestação do *status quo* vigente.

As facilidades de inserção de tais imagens nas aulas de arte estão diretamente ligadas às facilidades de acesso a dezenas de aparelhos capazes, não apenas de gerá-las, mas também de veiculá-las. Na lógica de tais facilidades podemos citar câmeras fotográficas analógicas e digitais, vídeos-cassete, aparelhos de TV, DVD, retroprojetores, DataShows, computadores, aparelhos celulares, imagem impressas, entre outros. Tais equipamentos têm ocupado o espaço escolar, ora como recurso pedagógico (como exemplo, os estudantes, pelo uso de aparelhos celulares e suas câmeras fotográficas durante as aulas ou mesmo nos intervalos).

Em posturas contrárias as normatizações impostas pelos regimentos escolares, estudantes registram, por meio de seus aparelhos fotográficos,

cenar, posições e falas muitas vezes não autorizadas. Raros são os casos em que tais imagens deixam de lado o caráter factual e de imitação de soluções publicitárias de venda. Pontos de vistas, imaginários e contextos abordados nestas imagens, muitas vezes configuram-se distantes de significados mais próximos das diferentes realidades das quais docentes e discentes estão imersos em seu dia-a-dia. Por outro lado, nota-se a pouca familiaridade de arte educadores e pesquisadores em ensino de arte, de um modo geral, com as questões relativas a tais imagens, tanto na sua compreensão quanto na produção.

A ausência de consciência crítica perante tais ações bloqueiam uma das portas de acesso, concretas e acessíveis, entre o contexto vivenciado pelos estudantes e o próprio imaginário, seja ele individual ou coletivo, e acabam por tornar docentes e discentes em seres autômatos, funcionários nos termos propostos por Flusser ao se referir ao contexto de produção das imagens técnicas.

Vale lembrar que na arte contemporânea, em trabalhos de artistas como *Vik Munis* ou *Cindy Sherman*, multiplicam-se os projetos que têm como ponto de partida a geração de imagens técnicas enquanto produto artístico e não um mero registro fotográfico. Provocativo é que a despeito do espaço conquistado pelas propostas de ensino de arte que evocam a presença da imagem nas aulas, as discussões que envolvem arte e tecnologia ainda encontram-se distantes das aprendizagens em artes visuais, de modo que as questões relativas à produção de imagens técnicas também têm sido mantidas fora do ambiente educacional, seja formal ou não formal. Imagens técnicas adentram as aulas de arte com a função de exemplificar discursos, esclarecer conteúdos, ilustrar artistas, estilos de época. Enquanto conceito e eixo reflexivo continuam sendo um desafio tanto para compreensão quanto para produção de um pensamento visual articulado a experimentação artística e compreensão crítica.

Flusser (2005), ao refletir sobre o conceito de imagem, particulariza o termo imaginação (imagem + ação), ou seja, nossa capacidade de recompor duas das quatro dimensões presentes em uma imagem. Segundo ele, o plano (altura + largura) em uma imagem relaciona-se com duas outras dimensões: tempo e espaço. Neste caso, a importância e a singularidade do olhar

encontram-se justamente na possibilidade imaginativa proporcionadas pelas imagens, ou seja, nosso espaço de reconstrução de sentidos.

Nesta lógica, a reconstrução do tempo e do espaço em uma imagem é de responsabilidade do observador. Imagens técnicas são textos científicos, abstração conceitual, janelas para um tempo e espaço delimitados. O aparelho fotográfico ao captar uma imagem abstrai do contexto temporal e espacial referências que serão reconstruídas por diferentes pessoas, em diferentes locais. O passado, presente e o futuro, medidas temporais da relação homem-mundo são reconfiguradas neste contexto. Insistir no uso pedagógico de imagens técnicas com foco meramente ilustrativo é perder o principal de suas possibilidades - viajar no tempo e no espaço, e por meio de tal viagem materializar metáforas de si, para si, e sua relação com o mundo que o cerca.

Os meios de comunicação em massa fazem uso constante de imagens técnicas na busca pela associação e venda de valores comerciais. Se somos portadores dos mesmos aparelhos capazes de gerar imagens, porque continuamos a consumir acriticamente imagens geradas por outras pessoas? O que nos impede de partir do enquadramento que tais aparelhos nos impõem, para construir nosso próprio tempo e espaço imaginativo? Porque ao invés, de consumidores passivos de imagens técnicas, não podemos assumir o processo de produção de metáforas visuais, por meio de tais aparelhos e neste ato significar o ato pedagógico no ensino de arte e porque não dizer, do diálogo entre imagem e imaginário?

É na perspectiva das imagens técnicas que a contemporaneidade entra para o universo da arte como possibilidade de construção de discursos e narrativas críticas em relação ao contexto das quais fazem parte. MacLuhan (2005) ao falar sobre o meio e a mensagem, alerta-nos sobre a inversão da função da escola que para ele “já não seja instruir, mas descobrir” (p. 127), necessidade que nasce em resposta ao conhecimento e informação infinitamente maior que se constroem fora das salas de aula. Conhecimento e informação que hoje encontram-se nos diferentes espaços de formatação de consciências gerados a partir do nascimento das imagens técnicas.

É partindo dessas reflexões, que segue a busca pela presença das imagens técnicas e o sentido que elas exercem nas narrativas dos ex-cursistas do grupo selecionado para o projeto de investigação citado no início do texto.

Para que nessas compreensões novas narrativas possam ser formuladas, na direção de criarmos condições para superar as feições de autômato do fazer docente, saindo da condição de funcionários – das instituições escolares, dos equipamentos – subvertendo máquinas, equipamentos, sistemas, recriando possibilidades e humanizando nossas relações.

¹ Centro voltado para a formação continuada de professores que ministram a disciplina Arte na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, espaço onde foi ministrado o curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais* no primeiro semestre de 2007.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIBLIOTECA SALVAT DOS GRANDES TEMAS-LIVRO GT. **Teoria da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- MACLUHAN, Marshall. **MacLuhan por MacLuhan: conferências e entrevistas**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. Org. Stephanie McLuhan e David Staines. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Profa. Dra. Alice Fátima Martins - Doutora em Sociologia (SOL/UnB), Mestre em Educação (FEEd/UnB), Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas. Professora Adjunto III, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Em 2008, teve projeto de pesquisa aprovado para desenvolvimento do Estágio de Pós-Doutorado em Estudos Culturais no Programa Avançado de Cultura Contemporânea (UFRJ).

Profa. Noeli Batista dos Santos - Mestranda em Cultura Visual, Licenciada em Artes Visuais e Bacharel em Design Gráfico, pela Universidade Federal de Goiás. É Professora de Arte na Secretária Estadual de Educação de Goiás. Atualmente é professora substituta da Faculdade de Artes Visuais/UFG trabalhando com formação de professores na Licenciatura em Artes Visuais Modalidade EAD e presencial.

TEMPO E ESPAÇO NA SALA DE ARTES: O VALOR EXPRESSIVO DA MÚSICA E DO TEATRO COM CRIANÇAS

TIEMPO Y ESPACIO EN LA CLASE DE ARTES: EL VALOR EXPRESIVO DE LA MÚSICA Y DEL TEATRO CON NIÑOS

CUNHA, S. M. Musicista e educadora

MACHADO, M. M. Pesquisadora da infância e professora de teatro

Resumo

Este é um relato de experiência sobre um grupo de crianças de oito anos de idade que frequentaram a Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. O texto comenta o que aconteceu com essa turma de alunos e aborda a integração entre teatro e música. As autoras propuseram atividades artísticas em teatro e em música, aprofundando as noções de tempo, espaço, som e silêncio. A pesquisa das autoras, na área da arte-educação, gira em torno do eixo denominado “integração de linguagens”; coloca em questão a metodologia para trabalhar, em conjunto, conteúdos específicos da música e do teatro, e põe em jogo a pergunta: em que se assemelham essas experiências? As autoras concluem que duas semelhanças são: a necessidade de criação de um campo de introspecção e a qualidade da brincadeira e do jogo.

Resumen

Este es un relato de experiencia acerca de un grupo de niños de 8 años que estudiaron en la Escuela Municipal de Iniciación Artística de São Paulo. El texto trata de lo que se los pasó a esos alumnos y de la integración entre teatro y música. Las autoras propusieron actividades artísticas en teatro y en música profundizando las nociones de tiempo, espacio, sonido y silencio. La investigación de las autoras, en ámbito del arte-educación, gira en torno al eje nombrado “integración de lenguajes”; pone en cuestión la metodología para trabajar al mismo tiempo contenidos específicos de la música y del teatro y hace la pregunta: ¿dónde se asemejan estas experiencias? Las autoras concluyen que dos grandes semejanzas son la necesidad de creación de un campo de introspección y la cualidad del jugar y del juego.

Palavras-chave: *infância - ensino da música - ensino do teatro - integração de linguagens artísticas.*

Palabras-clave: *niñez – enseñanza de la música – enseñanza del teatro – integración de lenguajes artísticos*

- **A EMIA-SP e o “Grupo de Oito Anos” / Busca e pesquisa da integração entre teatro e música**

A Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, EMIA, pertence à Secretaria Municipal de Cultura, está localizada dentro de um parque público e existe desde 1980. Oferece cursos gratuitos de iniciação em música, artes plásticas, teatro e dança para crianças de 5 a 12 anos. A partir de sete anos, além dos cursos curriculares, as crianças podem fazer cursos optativos, tais como aulas de instrumento musical e aulas de dança, teatro e artes plásticas.

As autoras deste relato de experiência foram as professoras responsáveis por um grupo de crianças de oito anos de idade, da turma das sextas-feiras pela manhã, ano de 2008. Foram, no “jargão da casa”, uma dupla de teatro e música.

Esta turma de alunos foi composta por sete meninos e cinco meninas no primeiro semestre, e sete meninos e seis meninas no segundo semestre. Nesta sala conviveram crianças de diferentes temperamentos, e o grupo conseguiu se integrar, participando juntos de muitas situações.

*Foi um presente para nós que o grupo fosse dotado, de antemão, de uma maneira de ser introspectiva – ao contrário do que se poderia supor no senso comum, de que para fazer artes a criança deveria ser extrovertida, nosso ponto de vista valoriza a introversão. Percebemos que muitos pais quando consideram seus filhos “tímidos”, acham que colocá-los em aulas de teatro ou música fará necessariamente com que fiquem “mais expansivos”. Nosso relato pretende, entre outras coisas, tentar despolarizar introversão-extroversão; para tal, vamos focar no termo **expressão**, cujo desdobramento será a **capacidade expressiva** da criança, a ser aprimorada no processo das aulas.*

No nosso planejamento prévio pretendíamos trabalhar artisticamente com a autobiografia das crianças. Queríamos conhecê-los em seus percursos de vida: “quem são?”, para depois brincarmos com “quem querem ser”, algo essencial para fazer teatro, música e desenvolver-se nas artes. Isso vai de encontro com a noção de que “sou tímido”, mas “posso querer cantar e representar” – e para tal eu não preciso modificar minha maneira de ser!

Criamos uma rotina para as aulas; esquecemos um pouco os retratos das crianças, deixando-os em um envelope no armário, para entrar em contato

com as crianças mesmas: seu sono matinal, preguiças, habilidades e desejos de saber mais. Foi assim que passamos por projetos comuns, em busca de uma “arte integrada”: comentaremos neste texto três momentos exemplares. Na dinâmica das aulas, haverá sempre algo próprio do teatro, algo próprio da música, e algo específico do trabalho nomeado integração de linguagens. A seguir procuraremos explicitar o ocorrido, das experiências vividas por nós junto ao grupo de crianças à nossa reflexão.

• O que é próprio do teatro

É próprio do teatro a busca de um **espaço** (cênico) e de um **tempo** (teatral), diversos daqueles conhecidos no cotidiano. No teatro, por exemplo, a vida inteira de um personagem pode ser narrada em quarenta minutos; um espaço vazio, se ocupado por atores, transforma-se em “qualquer lugar”!

Ao professor de teatro, condutor da direção cênica e instigador das descobertas das crianças, cabe demonstrar formas criativas de uso do dispositivo cênico, e inferir tempos diferentes dos habituais. Usualmente, para a criança pequena é mais fácil entregar-se a esse jogo, cujas regras são brincar de outro tempo e outro espaço, penso que pela sua proximidade com o faz de conta. Com crianças maiores, um bom jeito de propor o jogo é o **professor ser o narrador da ação**. Durante a narrativa, os alunos de teatro podem “apenas” ouvir – entre aspas porque estão, ao ouvir, trabalhando intensamente sua quietude e sua capacidade para imaginar – bem como podem procurar **corporificar** aquilo que está sendo contado.

O professor pode utilizar-se de instrumentos simples tais como um pandeiro ou um sino para conduzir caminhadas que levam a ações de outra temporalidade (andar especialmente lento e especialmente rápido). O mote é tirar o aluno de sua atitude cotidiana, de sua postura “comum” já conhecida, e convidá-lo a ingressar no campo do imaginário: era uma vez... muito tempo atrás, muito longe daqui... agora eu era. Isso implica em trabalhar fortemente com o dom da imaginação.

Nos três projetos realizados com o grupo, um trabalho intitulado **Miniaturas** obteve resultados maravilhosos no uso imaginativo de pequenos objetos: brinquedos de madeira, pedras e outros materiais não-estruturados. Sem que fosse preciso dirigir a ação das crianças, e a partir de inferências sobre o **brincar de faz de conta**, as crianças compreenderam o que lhes

estava sendo proposto e criaram, individualmente e em grupos, histórias que faziam **teatro e brincadeira unos**. A maneira de usar as miniaturas pode ser encarada, em termos curriculares, como uma **iniciação ao teatro de animação**. A maneira de ser das **crianças narradoras** trabalha com a palavra falada, bem como com a capacidade de organização de um tempo teatral interessante de assistir; saber que está dizendo algo a alguém, trabalhar com a noção de **espectador**, é também algo próprio do teatro. Escreveu Peter Brook:

O teatro pode existir sem atores? (...) O teatro pode existir sem público? No limite, pelo menos um espectador é necessário para fazer o espetáculo. Assim, resta-nos o ator e o espectador. **Podemos portanto definir o teatro como aquilo que se passa entre o ator e o espectador**. Todas as outras coisas são suplementares – talvez necessárias, mas ainda assim suplementares. /grifo nosso/ (Brook apud BARBOSA, 2003, p. 79)

A experiência deste tempo e deste espaço, vivida também em curtas apresentações, o face-a-face com uma platéia, marcam o ensino do teatro para crianças. No segundo projeto junto às crianças, aconteceu um desdobramento do uso dos objetos-miniaturas a partir de três elementos: um rato, uma aranha e um jacaré. Surpreendentemente, a partir de improvisações que levavam as crianças a locomover os objetos (pelo chão e pelo ar), surgiu um texto em forma de fábula, escrita por um aluno com sua mãe em casa. Esta idéia, espontânea e inusitada, nos deu a deixa para o segundo projeto do primeiro semestre: trabalhar a cena contida na fábula, que contava a história de um rato e uma aranha; conviviam quando foram surpreendidos pela visita de um Jacaré, bem maior que eles, cuja intenção era comer o Sr. Rato. Dna. Aranha “arma” para o Jacaré: coloca-o à mesa, com babador e talheres -- e ele não consegue se sentar, nem tampouco utilizar os talheres com “bons modos”. Assim, vai embora, frustrado e negando seu fracasso... Esta espécie de fábula foi trabalhada por cerca de um mês e meio; por várias aulas as crianças trabalharam a partir de uma diagonal no palco, propondo-se, no centro dela, o encontro dos personagens/brinquedos/bonecos. Trabalhamos cada vez **gestos mais precisos** e a **ampliação do modo de falar** das crianças.

No segundo semestre retomamos, de certa maneira, nosso planejamento inicial, que buscava mapear dados biográficos das crianças, para podermos trabalhar com as “idades”. Trabalhar com “idades” implica em muitas

habilidades teatrais, especialmente a desconstrução de estereótipos ou de “soluções fáceis”, tais como o uso de figurinos e adereços. Trabalhar com “idades” implica trabalhar com uma noção de tempo, diferente da cronológica. Um bom exemplo disso foi o uso do espaço da sala de aula para propor uma caminhada para as crianças, de modo que no passo zero da caminhada eles fossem bebê, e no final do percurso, fossem “pozinho” (nossa referência foi a canção “Eu era assim”...). Entre ser nenê e ser pozinho, a canção propõe outras corporalidades que somam sete idades.

Seguiu-se o encerramento do projeto **Eu era assim...** com um trabalho cênico mais dirigido e cujo foco foi a articulação das cenas das idades. A partir de um cenário comum, que apenas inferia a sala de uma casa, as crianças revezavam-se na atitude teatral de uso da casa: estar na casa tal como nenê, tal como criança, tal como jovem adolescente e assim por diante. Havia um **rodízio das atitudes corporais** nas idades praticamente na mesma cena, do cotidiano de uma casa. Algumas crianças entravam em cena e outras tocavam instrumentos musicais, algo que será comentado a seguir.

• O que é próprio da música

Em música podemos ter como ponto de partida as habilidades que as crianças já possuem para cantar, ouvir e tocar. Desde muito cedo as crianças já vem realizando experimentações sonoras com sua voz, com pequenos instrumentos musicais e com outros objetos e brinquedos sonoros

Ao professor de música cabe então ampliar e aprofundar as possibilidades musicais das crianças. Isto se dá na medida em que trouxermos a música do “fundo da nossa consciência para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003). O trabalho é direcionado para os processos do fazer musical aonde experimentações sonoras vão se transformando em experiências musicais: reconhecer instrumentos, vozes, repetições e mudanças nas músicas; cantar fazendo um melhor uso da voz; tocar buscando o gesto mais preciso; improvisar e criar suas próprias interferências musicais.

No primeiro projeto, **Miniaturas**, as crianças dispuseram livremente os pequenos objetos no espaço cênico (casinhas, árvores, carrinhos, um lago, vacas, cavalos e ovelhas). Bichos enormes, robôs e alienígenas apareciam para destruir a rotina de sossego que imperava naquela “Liliput”. A improvisação com a voz e com os instrumentos ajudavam a contar a história.

Choros, gritos, balidos de ovelhas, risadas, murmúrios e vozes; ou quietude e silêncio pontuavam os acontecimentos: a experimentação sonora e a imaginação integravam teatro e música. Afirma Susana Espinosa:

É a imaginação o que alimenta a criação, e o jogo é o instrumento para inventar e transformar os sons em música. No jogo coletivo e nas improvisações ou composições em tempo real, as propostas de cada um são constantemente completadas ou modificadas por todos, de modo tal que ao improvisar em conjunto é gerada uma adrenalina positiva e empática que permite alcançar um alto grau de desenvolvimento criativo. (ESPINOSA, 2007, p. 99)

*No segundo trabalho, **Fábula do Jacaré**, a atuação ganhou importância em sua narrativa devido a aspectos como emissão vocal, entonações e expressões da fala característica de cada um dos três personagens (Sr. Jacaré, malvado, Dna. Aranha, amistosa -- amiga do Rato Branco) -- isso constituiu um trabalho que contrapunha voz falada versus voz cantada. O personagem Rato foi introduzido pelas professoras a partir de uma canção que trabalhou o contraste entre grave e agudo e que falava de um ratinho que se escondia num botão (“*Debajo de um Botón*”, de Goodkin). O piano induzia o caminhar dos três personagens do início da cena até o seu encontro no meio do palco. A partir daí aconteciam os diálogos da fábula propriamente dita.*

No último projeto, três canções nos guiaram: “A velha a fiar” (tradicional-Brasil), “Stampie” (Anônimo, Séc. XIII-Inglaterra) e “Eu era assim...” (trad.-Brasil). Na experiência com a canção escolhida para a encenação final, enquanto um grupo estava no palco encenando personagens com diferentes idades, as outras crianças tocavam xilofones, reco-recos, woodblocks e maracas para guiar o início e o término da cena. Na primeira parte da canção, “quando eu era...”, xilofones tocavam a melodia e na segunda parte “eu era assim, eu era assim”, os outros instrumentos se encarregavam do ritmo.

• O que é próprio do trabalho integrado

Na música e no teatro algumas atitudes e aspectos comuns das duas linguagens artísticas já propiciam uma integração inicial: o trabalho com o tempo, e com o silêncio e o som, viabilizados pelo corpo da criança, e pela condução do adulto, o que, em cena, traduz a mesma coisa: a expressão artística da criança.

Quando as crianças possuem algum grau de introspecção, esta maneira de ser é bem vinda para o desenvolvimento do trabalho, na medida em que se prepararam muito bem para as atividades que propusemos. Com esta atitude ouvem com abertura as nossas orientações, têm calma para experimentar mais possibilidades de execução daquilo que foi proposto, conseguem esperar sua vez e dar ao colega o tempo de que ele também necessita.

O silêncio é um valor precioso a ser buscado, pesquisado. Nele, o uso da voz ganha destaque. A preocupação com a emissão vocal, com a respiração e com a clareza da fala e sua articulação cuidadosa integra o trabalho da voz, a princípio a voz falada para a condução teatral do personagem e a voz cantada para a musicalidade da cena.

O trabalho de apreciação musical é fundamental na união destas duas linguagens: pelo uso de fontes sonoras diferentes propomos uma escuta atenta, algo que propicia compreensão e desenvoltura da capacidade para a sonorização de histórias e elaboração de situações dramáticas.

*Quando trabalhadas as duas linguagens de modo integrado, estimulamos as crianças a **transformarem suas brincadeiras em jogo, algo que ocupa um tempo e um espaço diferentes dos brincados anteriormente; haverá um tempo e um espaço para onde, juntos, transportamos sons, músicas, gestos, palavras, movimentos e sentimentos para situações construídas e inventadas.** E quando as dificuldades surgem, cabe a nós procurar junto com a criança possíveis caminhos de solução -- seja de um conflito, da timidez excessiva, da extroversão desnecessária, da auto-crítica, etc.*

*Na transformação da brincadeira em jogo surge um terceiro elemento que é **o espectador.** Inventar uma história, brincar com esta história interpretando-a nas suas mais variadas possibilidades, e compartilhar esta criação com pessoas diferentes – inicialmente seu grupo de colegas, depois, outras crianças de outras salas e idades, culminando em pequenas apresentações para a comunidade da escola, também é parte da integração do teatro e da música. Há que ouvir o que as crianças têm a dizer. Há que permitir que as crianças digam o que querem dizer. A criança mergulhada na atividade artística, a criança em busca do seu melhor desempenho, sua fala, seu canto,*

seu momento expressivo: bonito e precioso, talvez feio, dramático e intenso, algo importante a compartilhar com o outro.

📌 Para concluir: um projeto de futuro

E para concluir nosso breve relato de experiência, apontaremos desencontros e dificuldades enfrentadas, na busca de desafios para nossas pesquisas como educadoras. Percebemos no segundo semestre uma mudança na rotina do grupo, com atrasos e faltas mais do que no primeiro semestre. Isso deu outra cor para nossa rotina, tornando o grupo menos unido e as aulas mais “avulsas”. Também a escola passou por um período de reforma e a entrada de uma nova aluna mexeu com a configuração grupal.

Pensamos que a ruptura do fluxo, inicialmente tão bem sucedido, nos deixou preocupadas e mais empenhadas com “o ensino do teatro e da música”; esta pre-ocupação parece ter feito do último momento do semestre um momento mais tenso e de maior exigência com as crianças, que também revelaram-se mais rígidas e menos lúdicas. Algumas aulas tinham cara de “ensaio”, em contraposição a um “projeto” de fluxo criativo contínuo. Nesse sentido nossa própria integração pessoal foi menor, no decorrer do segundo semestre. Se tomarmos a definição de Grotowski de que teatro é encontro, e ampliarmos esta noção para o fazer musical, enxergamos que estivemos menos próximas uma da outra no segundo semestre, e o “rigor técnico”, junto com o desejo de realizar uma apresentação que valesse a pena, nos afastou do trabalho processual.

Como projeto de futuro temos o plano de documentar melhor a rotina das aulas, de maneira a conseguir ver, o quanto for possível, no momento vivido, como realizamos aulas integradas -- e como e onde falhamos quando elas não acontecem. No entanto seria a integração das linguagens artísticas “obrigatória”? Fica esta pergunta no ar, a ser respondida pela escola e pela cultura ao redor dela: a partir de debates, percepções e olhares diferentes do nosso, na discussão de um espaço pedagógico nomeado EMIA cujo ideário prima pela proposição da integração das atividades artísticas. Saber mais sobre isso é um dos motes de nossas pesquisas.

• Bibliografia

ALSINA, P. *El Área de Educación Musical*. Barcelona: Graó, 2002.

BACHELARD, G. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

..... *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, P. *Teoria do teatro moderno/ A hora zero*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

ESPINOSA, S. *Creación y pedagogía: los compositores van al aula*. In: DÍAZ, M. e GIRALDÉZ, A. *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó, 2007. p. 95-112.

GOODKIN, D. *Sound Ideas/activities for the percussion circle*. Miami: Warner Bros. Publications, 2002.

MACHADO, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

..... *Cacos de infância/ Teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papyrus, 1990a.

NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WINNICOTT, D. W. *Playing and Reality*. NY: Routledge, 1994.

* Marina Marcondes Machado ensinou teatro para crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) de São Paulo por cerca de 18 anos. Marina é psicóloga clínica, mestre em Artes Cênicas e doutora em Psicologia da Educação na PUC/SP. É pesquisadora de pós-doutorado em pedagogia teatral pela ECA-USP (bolsista FAPESP).

** Sandra Cunha é professora de música na EMIA desde 2007. É aluna especial da Pós-Graduação no IA/UNESP, Mestre em Artes pela ECA/USP e Especialista em Educação Musical pelo IA/UFG, onde também concluiu sua Graduação em Piano e Licenciatura em Música. Também se dedica à formação musical de professores da educação infantil em cursos e projetos educativos.

A ARTE E O JOGO: O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EL ARTE Y EL JUEGO: EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

ALVES, M. F. A.¹

Formação: Graduanda do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia
Filiação institucional: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG

Foco de atuação: Educação Infantil
Cidade: Garanhuns

RESUMO

Venho, por meio deste artigo, apresentar um recorte da minha pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, na qual pretendo mostrar a importância do lúdico nas séries iniciais, já que a arte e o jogo permitem à criança descobrir e compreender o mundo em que vive. Além de proporcionar uma construção de conhecimento de forma prazerosa, considerando a arte e o jogo excelentes mediadores entre o prazer e o conhecimento. Nesta perspectiva, tenho como objetivo principal estudar metodologias pedagógicas que tenham o lúdico como foco principal para que as crianças tenham uma aprendizagem eficiente e que os educadores articulem, através do lúdico, teoria e prática na sua práxis escolar.

RESUMEN

He pasado por este documento a un recorte de mi investigación para la realización del curso de pedagogía en la que tengo la intención de mostrar la importancia del juego en la primera serie, como el arte y el juego permiten a los niños a descubrir y entender el mundo en que vivimos. Además de ofrecer una construcción de conocimiento en un ambiente agradable, teniendo en cuenta el arte de juego excelente y de los mediadores entre el placer y el conocimiento. En consecuencia, tienen como objetivo principal de estudiar los métodos de enseñanza que tienen el objetivo principal del juego que los niños tengan un aprendizaje eficaz y que los educadores de articular, a través del juego, la teoría y la práctica en su práctica escolar.

PALAVRAS CHAVES

Educação Infantil; educador; jogos e brincadeiras.

PALABRAS CLAVE

Early Childhood Education; educador, juegos y bromas.

Abordagem multimidiática no ensino da Arte/Educação através da experiência de criação de personagens, publicação em blog e sua exposição

Multimediático enfoque en la enseñanza del Arte / Educación a través de la experiencia de la creación de personajes, el blog de publicación y su exposición

CARAM, M.A.R.

Professora universitária da Escola de Design - UEMG,
Coordenadora do Núcleo Integrado de Práticas Pedagógicas e
Orientadora do projeto Ars Longa Curriculum Brevis - UEMG

SENRA COELHO, R.L.M.;

estudante de Artes Visuais (licenciatura)
da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais;

SOUSA, B.A.D.;

estudante de Artes Visuais (licenciatura)
da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais;

VONO, M.F.S.;

estudante de Artes Visuais (licenciatura)
da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais;

Resumo

A implementação de uma das propostas em andamento do projeto "Ars Longa Curriculum Brevis" dentro da Escola de Design da UEMG faz-nos relatar e propor essa experiência para um dos grupos de estudo do Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação.

Eis a saga de "Ars Galinhas" (<http://arsgalinhas.blogspot.com>): tirinhas e histórias em quadrinhos discutindo "O que é Arte?". Tal vivência se deu através da criação dos personagens, sua temática, universo e contextualização; publicação e manutenção semanal de um blog; impressão e divulgação de revista em quadrinhos e exposição num Museu próprio criado e confeccionado para tal fim. Tal espaço ainda se faz itinerante ministrando oficinas e cursos em Arte/Educação.

Resumen

La aplicación de las propuestas en marcha del proyecto "Ars Longa Curriculum Brevis", en la Escola de Design UEMG nos hace y el informe de esta experiencia para proponer un grupo de estudio de Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação.

Esta es la saga de "Lars Gallinas" (<http://larsgallinas.blogspot.com>): tiras cómicas e historietas discutiendo "¿Qué es el arte?". Esta experiencia fue a través de la creación de personajes, su tema, el universo y la contextualización, publicación y mantenimiento de un blog semanal, impresión y difusión de la historieta y su exposición en el Museo creado e diseñado para ese propósito. Este espacio es todavía ministerio talleres itinerantes y cursos de Arte / Educación.

Palavras-chave

Arte Educação Blog História

Palabras clave

Arte Educación blog Historia

MÔNICA ANDRÉS RIBEIRO CARAM

Graduada em Belas Artes e em Psicologia pela UFMG; Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior; Professora universitária da Escola de Design - UEMG; Coordenadora do Núcleo Integrado de Práticas Pedagógicas - NIPP/UEMG; Professora-orientadora do projeto Ars Longa Curriculum Brevis

RODRIGO LEONARDO MICHEL SENRA COELHO

Técnico pelo CEFET-MG e da Imprensa Oficial de Minas Gerais; editor da "3ª Mostra de Cinema de Tiradentes"; palestrante da INFORUSO/SUCESU pela Newton Paiva; especialista pelo Guia de 1ª Classe de MG e da revista MacMania; 1º lugar concurso "O que é ser professor de Artes Visuais?"; co-fundador do grupo Ars Longa Curriculum Brevis; vulgo 'Buga Senra'

MARIA FORTUNATA SALGADO VONO

magistério no Instituto de Educação e Artes Plásticas no ALAP; montagem e direção das escolas: Oficina de Arte (BH) e Fazendo Arte (SP); exposições individuais e de salões tendo premiações; trabalha com pessoas deficientes e de 3ª idade; ministrante de oficinas de Arte pelo Centro Cultural Salgado Filho da Prefeitura de Belo Horizonte, membro do Ars Longa Curriculum Brevis

BÁRBARA AMARAL DE SOUSA

palestrante do "Curso de Capacitação de Professores em Contação de Histórias" para os professores da Escola Estadual Geraldina Soares; convidada para narração de história da tradição oral no "9º Encontro das Literaturas"; ministrante de oficinas de Arte na Escola Municipal Francisca Alves de Belo Horizonte; membro do Ars Longa Curriculum Brevis da UEMG.

ARTE E EDUCAÇÃO – UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E INTEGRADA

Nátalia Pais, Consultora pedagógica (CCC)
Ana Galvão Lucas, Coordenadora pedagógica (CMC)
Catarina Fernandes, Psicóloga educacional (CCC)
Joana Santos, Psicóloga educacional (CCC)

Resumo

O recurso fundamental desta apresentação é um documento ilustrativo de uma prática desenvolvida ao longo de 8 anos - Projecto de Acção-Formação • Escola Criativa • Um percurso em construção.

Uma experiência contextualizada e integrada que tem por base a fundamentação da articulação entre Educação e Arte e reforça os princípios que estão na base de uma intervenção educativa local, tendo em conta o enquadramento sócio-político do concelho onde está inserido.

Esta brochura reflecte um trabalho sistemático de planificação, monitorização e avaliação do projecto e constitui um elemento essencial do seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, esta apresentação pretende ser um testemunho que evidencie a validade dos seus fundamentos e a diversidade das práticas desenvolvidas.

Palavras-chave

Criatividade, Educação, Arte, Mudança

Arte, Tecnologia e Educação: as relações com a criatividade

Arte, Tecnología y Educación: las relaciones con la creatividad

FERREIRA, A.

RESUMO

O objetivo principal dessa pesquisa é abordar o processo criativo, unindo arte e informática na educação. Neste sentido, enfocamos a criatividade a ser desenvolvida dentro de uma atividade voltada para a tecnologia, a possibilidade de se trabalhar um tema ainda pouco utilizado dentro do sistema educacional e também mostrar a necessidade de o professor de arte acompanhar as novas tecnologias, tornando o programa artístico mais atrativo para o aluno. O trabalho é centrado em pesquisa bibliográfica, estudo de observação e atividades práticas, envolvendo alunos, professores e artistas. As conclusões apontam para a necessidade de um novo olhar sobre o ensino da arte, na medida em que a arte/informática desperta um grande interesse no jovem que vive no mundo das multimídias, e poderão trazer novas alternativas para a educação.

RESUMEN

El objetivo principal de esa investigación es acercarse el proceso creativo y une arte y informática en la educación. En este sentido, nosotros enfocamos la creatividad a ser desarrollada dentro de una actividad se remontado a la tecnología, la posibilidad de todavía trabajar no un tema muy usado dentro del sistema educativo y también mostrar la necesidad del maestro de arte de acompañar las nuevas tecnologías, volviéndose el programa artístico más atractivo por el estudiante. El trabajo se centra en investigación bibliográfica, estudio de la observación y actividades prácticas y involucra a los estudiantes, maestros y artistas. Las conclusiones apuntan para la necesidad de un nuevo de parecer a en la enseñanza del arte, en la medida en que el arte/informática despierto un gran interés en la juventud que el él/ella vive en el mundo del multimídias, y ellos pueden traer nuevas alternativas para la educación.

Palavras-chave: Arte – Tecnologia – Educação – Criatividade

Currículo resumido

Aurora Ferreira é licenciada em Desenho e Artes Plásticas. Especialista em Arteterapia/Educação e Saúde e Tecnologia da Imagem. Mestre em Ciências Pedagógicas.

Atuou durante anos como arte educadora no Curso de Formação de Professores e no Curso de Pedagogia em instituições públicas e particulares. Atualmente, leciona Arte Educação para o Curso Normal Superior, é escritora de livros sobre arte e educação e divulga seu trabalho em palestras e oficinas.

**Arte-Educação e Meio Ambiente:
apontamentos conceituais**

**Arte-Educación y Medio Ambiente:
apuntes conceptuales**

Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Ana Cristina Chagas dos Anjos

Resumo

Este texto refere-se a algumas reflexões desenvolvidas ao longo de um trabalho de Arte-educação e Meio Ambiente desenvolvido no âmbito das ações do IPEH – Instituto de Pesquisas em Ecologia Humana entre 2006 e 2008:

1. I Seminário de Formação de Professores em Arte-Educação Ambiental. Curso Semi-Presencial para Educadores *Arte-Educação Ambiental* (2006);
2. Oficina de Arte-Educação, Curso Semi-Presencial de Percepção Ambiental e DVD *Arte-Educação Ambiental* : construindo uma experiência com arte-educação (2007);
3. A Publicação Paradidática *O Rio pelos Trilhos. Introdução à História de Perus e Cajamar*. (2008)

Resumen

El presente artículo se refiere a algunas reflexiones que se desarrollaron al largo de las acciones del IPEH – Instituto de Pesquisas acerca la Ecología Humana en los años 2006 a 2008, en el ámbito del trabajo de Arte-Educación y Medio Ambiente que lleva a cabo el referido instituto:

1. I Seminario de Formación de Profesores en Arte-Educación Ambiental. Curso Semi-Presencial para Educadores *Arte-Educación Ambiental* (2006);
2. Oficina de Arte-Educación, Curso Semi-Presencial acerca la Percepción Ambiental y DVD *Arte-Educación Ambiental*: Construyendo una experiencia con arte-educación (2007);
3. La publicación *O Rio pelos Trilhos* (El Río por las Vías). Introducción a la Historia de Perus y Cajamar.

ARTE - EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE REFLEXÕES PARA O ENSINO DE ARTE EM BETIM

**La educación en el arte contemporáneo - Reflexiones sobre
la enseñanza de arte en Betim**

VIEIRA, Mauro Roberto

TEIXEIRA, Tânia Maria Anjos

Resumo:

Este texto aborda como a arte-educação tem buscado se adequar ao panorama da pós-modernidade em que se apresentam transformações no âmbito social, filosófico e cultural. Assim, ela deixa de ser um centro de informação e se torna um espaço de encontro e de reflexão crítica na mediação entre a experiência do aluno e os conteúdos universais.

A arte é humanizadora e o ensino da Arte na contemporaneidade tem a ver com os novos modos de se olhar e estar no mundo. Dessa forma, arte-educadores do município de Betim, apresentam neste texto reflexões construídas a partir de diálogos constantes para a elaboração de um currículo que vá de encontro com os desafios da arte-educação na contemporaneidade.

Resumen :

Este texto se explica cómo el arte-la educación se ha tratado de adaptarse al paisaje de la post-modernidad en el que están las transformaciones en la vida social, filosófico y cultural. Por lo tanto, deja de ser un centro de información y se convierte en un espacio de encuentro y de pensamiento crítico en la mediación entre el estudiante y la experiencia de contenido universal.

El arte es la humanización y la educación en el arte contemporáneo tiene que ver con nuevas formas de mirar y estar en el mundo. Por lo tanto, arte-educadores de la ciudad de Betim, han construido este texto, las reflexiones en curso de diálogo para el desarrollo de un plan de estudios que va a afrontar los retos de la educación en el arte contemporáneo.

Palavras-chave: Arte-educação, contemporaneidade, currículo, multiculturalismo.

Palabras clave : La educación artística, contemporánea, los planes de estudios, el multiculturalismo.

AS CRENÇAS E RELIGIOSIDADE PRESENTES NAS LETRAS MUSICAIS SUL-PANTANEIRAS

DORSA, Cantero Arlinda -Universidade Católica Dom Bosco

Resumo - Fundamenta-se este artigo na vertente sócio-cognitiva da Análise Crítica do Discurso tendo por tema um exame de representações discursivas de aspectos culturais e religiosos do homem pantaneiro sul-mato-grossense. O objetivo geral é contribuir com os estudos discursivos da cultura brasileira e os objetivos específicos são de examinar por meio de expressões verbais, presentes em letras musicais sul-pantaneiras. Nesse sentido, o procedimento metodológico consiste em selecionar e analisar como corpora, letras de músicas regionais, textos do discurso da História e da Etnografia. Em síntese, os intertextos musicais mostram-se mais adequados para o tratamento dos valores culturais regionais e as formas de tratamento dadas pelos interdiscursos são diversificados na medida em que atendem a objetivos diferentes.

Palavras-chave - Discurso. Intertextualidade. Cultura. Religiosidade.

COMO VEJO UMA LENDA

COMO VEO UN CUENTO

Neves, Cleusa de Freitas Bibiano

Mazzocco, Lucileni Bergamim

Aledi, Alessandra

Estudantes do sexto período de Artes Visuais da

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O projeto foi desenvolvido com crianças de cinco e seis anos, separadamente, o que colaborou para que fosse traçado um paralelo no comportamento dos dois grupos. As atividades constaram do conto de uma lenda, sem oferecer recursos imagéticos, permitindo aos próprios alunos usarem sua imaginação, seus próprios signos e simbolismos. Seguido ao conto da lenda, eram oferecidos materiais diversos para que os alunos fizessem a ilustração da história contada. Através dessa prática, os alunos puderam experimentar o uso de várias técnicas, e os educadores observarem a reação de cada um diante do que foi oferecido.

RESUMEN

El proyecto fue desarrollado con niños entre cinco y seis años de edad, por separado, lo que ha colaborado para seguir un paralelo en el comportamiento de los dos grupos. Las actividades consistieron en la narrativa de un cuento, sin ofrecer recursos de imágenes para ellos, permitiendo así, a los estudiantes usar su imaginación, sus propios signos y símbolos. Luego después, de la narrativa del cuento, se les ofrecieron diferentes materiales para hacer la ilustración del cuento narrado. Con esta práctica, los alumnos pudieron experimentar la utilización de diversas técnicas, con eso, los educadores observaron la reacción de cada uno de ellos, delante de lo que les fue ofrecido.

PALAVRAS CHAVES (PALABRAS CLAVE)

Imaginação (Imaginación)

Ilustração (Ilustración)

Experimentação de técnicas artísticas (Experimentar con técnicas artísticas)

Conhecimento folclórico local (Conocimiento de la cultura local)

CONSTRUINDO PONTES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E MUSEUS

CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE ARTE, EDUCACIÓN Y MUSEOS

HAMOY, I.S.A: Professora do Instituto de Ciências da Arte - ICA / Universidade Federal do Pará - UFPA

RESUMO:

Este artigo apresenta um relato de experiência do Projeto Pontearte, implantado no Museu de Arte de Belém - MABE, que tinha como principal objetivo desenvolver atividades arte educativas favorecendo a construção e valorização da identidade cultural de 32 crianças moradoras no Beco Carmo, área de risco social localizada no entorno do MABE. Utilizando a proposta triangular no ver, contextualizar e fazer como metodologia de trabalho, as atividades constituíram três módulos de três meses cada, nos quais foram trabalhados temas que despertassem o sentido de pertencimento: Eu e a relação comigo, Eu e a relação com o Museu e a Escola, Eu e a relação com o meu Bairro, buscando fortalecer o sentido de participação e cidadania respeitando a unidade e diversidades de culturas.

RESUMEN:

En este artículo se presenta un relato de experiencia del Plan Pontearte, implantad



Palavras Chave: Arte, Educação, Museus, Identidade.

Palabras Clave: Arte, Educación, Museos, Identidad.

**Cuidar de Cuidadores:
Arteterapia na Casa da Criança com Câncer**

**Cuidar a los cuidadores:
La terapia de arte en la Casa de Niños con Câncer**

COSTA, R. X.

CAROLINO, J. A.

CASTRO, S. L.

COSTA, R. X.

Resumo

Este artigo objetiva analisar a experiência de um grupo arteterapêutico desenvolvida durante o ano de 2008 na Casa da Criança com Câncer - NACC - PB, na cidade de João Pessoa com cuidadores voluntários que atendem as crianças e jovens internos nessa instituição. O trabalho consiste em um projeto de extensão universitária acompanhado por um arteterapeuta, o professor coordenador do projeto e pela psicóloga da instituição, assessorados pela bolsista do PROBEX, em conjunto com os voluntários membros do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais - GPAEAV/UFPB/CNPq, por meio de reuniões mensais. A partir do desenvolvimento das atividades percebemos um melhor relacionamento entre os membros do grupo e a ampliação do apoio entre os colegas.

Resumen

Este artículo examina la experiencia de un grupo de terapia desarrollado durante el año 2008 en la Casa de Niños con Câncer - NACC - PB, en João Pessoa, con el cuidado de los voluntarios que atienden a niños y jóvenes internos en esa institución. La obra consiste en un proyecto de extensión universitaria, acompañados por un terapeuta de arte, profesor y coordinador del proyecto para el psicólogo de la institución, asesorado por una beca de PROBEX, junto con los miembros voluntarios del Grupo de Investigación en Terapia del Arte y la Educación en Artes Visuales - GPAEAV/UFPB/CNPq, a través de reuniones mensuales. Desde el desarrollo de las actividades que vemos una mejor relación entre los miembros del grupo y la ampliación de apoyo entre colegas.

Palavras-chave

Arteterapia; cuidado; voluntários; câncer.

Palabras clave

La terapia de arte, la atención, voluntarios; câncer.

Currículo Resumido dos Autores

Robson Xavier da Costa é Artista Visual, Arte/Educador e Arteterapeuta, Doutorando em Arquitetura e Urbanismo (UFRN), Mestre em História (UFPB), Docente do Departamento de Artes Visuais (UFPB), Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais - GPAEAV/UFPB/CNPq. E-mail: robsonxcosta@yahoo.com.br.

Jaqueline Alves Carolino é Arte/Educadora, Mestranda em Serviço Social UFPB, pesquisadora do IPHAN e membro do GPAEAV/UFPB/CNPq.

Selma Lessa Castro é Administradora e Arteterapeuta, graduanda do curso de Artes Visuais - Licenciatura UFPB, membro do GPAEAV/UFPB/CNPq.

Rosângela Xavier da Costa é Mestranda em Ciências das Religiões UFPB, Administradora, Especialista em Ciência da Informação e membro do GPAEAV/UFPB/CNPq.

DIÁLOGOS: uma proposta, outros olhares, outras palavras para ver e dizer, diferentes formas de pensar e fazer arte.

DIÁLOGOS: una propuesta, otras miradas, otras palabras para ver y decir, diferentes formas de pensar y para hacer arte.

Autora: NELSON, N. T. M.: C E Olavo Bilac e Pref. Municipal de Porto Real

Colaboradores:

SILVA, C A: C E: CIEP 055 - João Gregório Galindo

MEDEIROS, D. R. M.: CIEP BRIZOLÃO 487/ Oswaldo Luiz Gomes

MORAIS, J. C.: ONG Construindo Sonhos

AGUIAR, Z.: EM Arco Iris

RESUMO

DIÁLOGOS: uma proposta, outros olhares, outras palavras para ver e dizer, diferentes formas de pensar e fazer arte objetiva-se na ampliação de concepções pedagógicas que promovam diálogos entre as linguagens visual, musical e literária, em consonância com os procedimentos e reflexões processados no ensino da arte na contemporaneidade. Busca substituir a reafirmação do precário a partir da manipulação de materiais alternativos de uma realidade específica, pela promoção de diálogos estéticos e reflexões sobre como essa materialidade pode ser apreendida e incluída no jogo da criação. Através da pesquisa / ação, este trabalho procura conscientizar gradativamente sobre as mudanças necessárias para que se viabilizem um ensino de arte coerente, dotado de sentido.

RESUMEN

DIÁLOGOS: una propuesta, otras miradas, otras palabras para ver y decir, diferentes formas de pensar y para hacer arte, tiene por objetivo La ampliación de conceptos pedagógicos que promuevan diálogos entre los lenguajes visual, musical y literario, de acuerdo con los procedimientos y reflexiones processados em la enseñanza del arte em La contemporaneidad. Busca sustituir La reafirmación Del precário a partir de la manipulación de materiales alternativos de una realidad específica, a través da la promoción de diálogos estéticos y reflexiones a respecto de como esa materialidad puede ser apreendida e incluída em juego de la creación. A través de la pesquisa/ación, este trabajo busca concienciar gradualmente a respecto de los câmbios necesarios para que sea viable uma enseñanza de arte coerente, dotada de sentido.

PALAVRAS-CHAVE:Arte /Educação; Educação;Transdisciplinaridade; Materialidade.

PALABRAS-CLAVE:Arte / Educación; Educación; Transdisciplinaridad; Materialidad.

Expressão corporal: uma experiência interdisciplinar em Artes e Educação Física de corpo em movimento

Expresión corporal: un experimento interdisciplinario en el arte y Educación Física del cuerpo en movimiento

ARANHA, Camilo de Figueiredo.

Prof. de Artes da Escola Municipal Prof^a. Maria Dalva Gomes Bezerra –
Natal/RN

PEREIRA, Maria Elizibete.

Prof^a. do ensino Infantil da Escola Municipal Prof^a. Maria Dalva Gomes Bezerra –
Natal/RN

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Maria Dalva Gomes Bezerra, zona norte, cidades de Natal/RN. Seu objetivo foi viabilizar abordagens e reflexões sobre a cultura corporal do movimento, a partir da utilização de conteúdos lúdicos e prazerosos nas aulas, como recurso didático e interdisciplinar das disciplinas de artes e Educação Física na Educação Infantil. Para isso nos apropriamos da cultura de entorno e desenvolvemos a contação de uma história imaginária, induzindo o corpo a ações e procedimentos a serem vivenciados, explorando o uso de sentidos como: audição, imaginação, percepção, entre outros. Assim, esse tipo de ação pedagógica contemporânea no educar, contribuiu para ampliar a contextualização de referenciais cognitivos no processo ensino-aprendizagem dos meios de expressão corporal e representação da linguagem visual e da cultura corporal do movimento.

RESUMEN

Este estudio se realizó en la Escuela Municipal Profesor Maria Dalva Bezerra Gomes, al norte, la ciudad de Natal / RN. Su objetivo era hacer que los posibles enfoques y reflexiones sobre la cultura del movimiento corporal, el uso de entretenimiento multimedia y agradable en el aula, como una enseñanza y cursos interdisciplinarios en las artes y la educación física en preescolar. Para ello tomamos la cultura del medio ambiente y desarrollo contando una historia de ficción, induciendo a las acciones del cuerpo y los procedimientos que se experimentó, explorando el uso de los sentidos como el oído, la imaginación, la percepción, entre otros. Así, este tipo de acción pedagógica en la escuela contemporánea, ha contribuido a ampliar el marco de referencia cognitivo en la enseñanza-aprendizaje, los medios de expresión corporal y la representación del lenguaje visual y la cultura del movimiento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Práticas Lúdicas; Cultura corporal.

PALABRAS-CLAVE: Educación infantil; Travesura prácticas; Cultura del cuerpo.

LINGUAGENS E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE VIDEOCONFERÊNCIA

Lenguajes y Experiencias en la Formación de Maestros por Videoconferencia

Esse é um relato de experiência de formação universitária ministrada a distância e dirigida a professores da Rede Pública. Pretende acender a discussão sobre questões como: qual o papel do professor num contexto de formação a distância? A Arte pode auxiliar a mediar, a viabilizar uma dinâmica motivadora da participação dos alunos? Caracterizando-se como uma mídia que requer equipamentos especiais conectados a micros com acesso à internet, na videoconferência os conferencistas colocam-se diante de câmeras e microfones, acoplados às suas estações de trabalho, para transmitir sons e imagens ao vivo, formando uma rede de salas virtuais. Perseguir uma postura de educador que desate a possibilidade de conversação em muitas línguas em respeito às singularidades dos educandos.

Ese es un relato de experiencia de formación universitaria ministrada a distancia y dirigida a maestros de la Red Publica de Enseñanza. Pretende acender la discusión sobre cuestiones tales como: ¿cual el papel del maestro en el contexto de formación a distancia? ¿ La Arte puede ayudar a mediar y tornar posible una dinámica de motivación a la participación de los estudiantes? La videoconferencia caracterizada como un vehiculo de enseñanza requiere equipos especiales conectados a microcomputadoras con acceso a la Internet , donde los conferencistas tienen que ponerse ante cameras de video y micrófonos, para hacer transmisión en vivo de sonido y imagen, creando una red de salas virtuales. En esas sala de clase del futuro, ¿como perseguir una postura de maestro que haga posible la conversación en múltiples lenguas respetando la singularidad de los alumnos?

PALAVRAS CHAVE

Formação de professores; Educação à distância; Mediação com Arte; Videoconferência.

Palabras Claves:

Formación de Maestros; Enseñanza a Distancia; Mediación con Arte; Videoconferencia.

Na Escola: Como Ler Francisco Brennand?

CALDAS. T.D.L.

Professora da escola municipal e particular.

Palavras chave: Mitos, símbolos, criação, integração.

Escola Municipal Maria Sampaio de Lucena, Brasil.

Resumo: A expectativa que os alunos de 8ª série de uma escola particular estão passando em saber que farão um vestibular no ano seguinte, e a necessidade de fazer com que os alunos de 7ª série de uma escola pública começassem a pensar mais em seus futuros profissionais, fizeram com que este projeto acontecesse. Dessa forma conseguimos, a partir da obra de Brennand, unir estas duas realidades em uma visita à oficina do artista, todos juntos, estudando a simbologia, e os mitos abordados pelo tema da criação durante um dia todo. A arte gerou a sociabilidade entre dois mundos, que compartilharam de um piquenique, uma oficina de argila, e a companhia de novos amigos, tudo isso foi o início de um projeto cujos resultados acontecerão também durante todo o ano e percorrerão cristalizados no decorrer de suas vidas.

Resumen: La expectativa por la cual están pasando los alumnos de 8º Grado de una escuela privada, al saber que harán el examen de Selectividad el año siguiente, y la necesidad de hacer con que los alumnos de 7º Grado de una escuela pública empiecen a pensar más en sus futuros profesionales, hicieron con que este proyecto se pueda realizar. Así, conseguimos, a partir de la obra de Brennand, unir estas dos realidades en una visita al taller del artista, todos juntos, estudiando la simbología, y los mitos abordados por el tema de la creación durante todo el día. El arte generó la sociabilidad entre dos mundos, que compartieron un pic-nic, un taller de arcilla y La compañía de nuevos amigos, todo eso fue el inicio de un proyecto cuyos resultados ocurrirán también durante todo el año y recorrerán cristalizados en el transcurrir de sus vidas.

Palabras clave: Mitos, símbolos, creación, integración.

O ATELIÊ DE ARTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

EL TALLER DE ARTES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL Y APENDIZAJE SIGNIFICATIVO

NOGUEIRA, A. C. F.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a experiência artística dentro do ateliê de artes para pessoas com deficiência visual. A autora analisou o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre de 2007, no ateliê de artes, sob a ótica da aprendizagem significativa de Ausubel, a teoria da compensação de Vygotski e o pensamento complexo de Morin.

O trabalho do período estudado foi baseado no Egito Antigo. A cada semestre o ateliê de artes propõe um tema para ser desenvolvido de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo de jovens. A proposta de estudar a questão da imortalidade no Egito Antigo surgiu pela grande desolação que alguns jovens se encontravam diante da morte de entes queridos, no caso as avós.

Para o desenvolvimento do trabalho recorremos a outras fontes de conhecimento além da arte. Estudamos um pouco de geografia, história, matemática, fomos unindo as diversas disciplinas para melhor contextualizar o objeto estudado.

Essas considerações trouxeram a certeza que há inúmeros caminhos a serem percorridos dentro da área as artes e da pessoa com deficiência visual que devem ser mais pesquisadas no futuro.

Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre la experiencia artística en el estudio de las artes para personas con deficiencias visuales. El autor pasó revista a la labor realizada durante el primer semestre de 2007, el taller de arte, desde el punto de vista de aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de la compensación por Vygotski y el pensamiento complejo de Morin.

El trabajo del período de estudio se basó en el Antiguo Egipto. Cada semestre, el taller de artes propone un tema a desarrollar de acuerdo con las necesidades presentadas por el grupo de jóvenes. Una propuesta para estudiar la cuestión de la inmortalidad en el Antiguo Egipto apareció por la gran desolación que algunos jóvenes se enfrentan a la muerte de seres queridos en el caso, los abuelos.

Para el desarrollo de los trabajos se utilizan otras fuentes de conocimiento más allá de la técnica. Estudiamos un poco de geografía, historia, matemáticas, nos sumamos a las diferentes disciplinas para mejor contextualizar el objeto estudiado.

Estas consideraciones han hecho seguro de que hay muchos caminos que se cubrirán dentro de las artes y la persona con discapacidad visual debe investigarse más a fondo en el futuro.

Palavras-chave: Egito Antigo, Deficiente Visual, Arte, Aprendizagem Significativa.

Palabras clave: Antiguo Egipto, discapacidad visual, arte, aprendizaje significativo.

O conhecimento sensível da cor: uma experiência do Núcleo de Arte Leblon

El conocimiento de la sensibilidad del color: una experiencia de Centro de Arte Leblon

PIRES, Eloiza Gurgel - SEEDF
HENNIG, Isabel - SMERJ
PIRES, Elena Gurgel - SMERJ

Resumo: *Em nosso trabalho, relataremos uma experiência que vivenciamos como pesquisadoras-educadoras no ano letivo de 2008, desenvolvendo a proposta da Oficina de Artes Visuais do Núcleo de Arte Leblon. Neste projeto encontramos pistas para uma reflexão sobre diferentes possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem em Arte nos dias atuais. Especialmente em se tratando de investigações e experimentações que têm como objeto a arte contemporânea.*

Resumen: *En nuestro estudio, presentamos una experiencia acumulada en el año académico 2008, el desarrollo de la propuesta de la Oficina de Artes Visuales en el Núcleo de Arte Leblon. En este proyecto se encuentran indicios de una reflexión acerca de las diferentes posibilidades para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el arte de hoy. Especialmente cuando se trata de la investigación y de experiencias que tiene como objeto la arte contemporánea.*

Palavras-chave: arte contemporânea; educação; Núcleos de Arte; Neoconcretismo.

Palabras clave: arte contemporanea, Educación; Núcleos de Arte; Neoconcretismo.

AUTORAS

Eloiza Gurgel Pires é arte-educadora e artista plástica. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Suas pesquisas discutem as novas formas de produção de conhecimento na contemporaneidade a partir das relações entre a Arte, a Cultura, os novos meios e a Educação.

Isabel Hennig é arte-educadora, artista plástica e psicóloga. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV da EBA/UFRJ e professora de Artes Visuais do Município do Rio de Janeiro no Programa Núcleo de Arte. Seus estudos pesquisam a arte contemporânea na expressividade feminina. Sua prática em sala de aula valoriza o ensino da arte como processo de aquisição de conhecimento estético e humano.

Leninha Pires é atriz integrante do Grupo Hombú e arte-educadora formada em Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro UNIRIO, onde também se especializou em Formação de Docentes Universitários. Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando como Coordenadora do Núcleo de Arte Leblon.

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RECONHECENDO OS ELEMENTOS ARTÍSTICOS DA CULTURA CIRCUNDANTE

LA ENSEÑANZA DE ARTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: RECONOCIMIENTO DE LOS ELEMENTOS DE LA CULTURA ARTÍSTICA ALREDEDOR

MENDES, Fernanda
OLEQUES, Liane C.
MARQUES, Maura

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE

RESUMO

O artigo trás reflexões acerca do Ensino da Arte na Educação Especial, apresentando a experiência de três professoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Florianópolis/SC, ministrantes da disciplina Ensino da Arte. A primeira parte do texto trás referencia sobre da instituição, a segunda parte apresenta reflexões acerca as necessidades especiais e o ensino da arte, concluindo com o projeto de trabalho elaborado na APAE no ano de 2009.

RESUMEN

El texto búsqueda pensar de nuevo acerca de la enseñanza del Arte en Educación Especial, presentó la experiencia de tres profesores de la Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales - APAE de Florianópolis / SC, ministrantes de la disciplina de la educación artística. La primera parte del texto de referencia sobre la institución, la segunda parte presenta reflexiones sobre las necesidades especiales y la enseñanza del arte, con la conclusión de la labor de diseño producidos en APAE en el año 2009.

Palavras-chaves: Ensino da Arte, Educação Especial, inclusão, relato de experiência
Palabras clave: Arte Educación, Educación Especial, inclusion, informe de la experiencia

Currículo Resumido

Fernanda Mendes:

Possui Pós-Graduação em Ensino da Arte pela Universidade do Extremo Sul Catarinense –UNESC, e atua como professora da Disciplina de Artes na APAE/Florianópolis-SC.

Liane Oleques:

Mestranda do PPGAV-Mestrado, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Pesquisa de Ensino da Arte. É graduada em Desenho e Plástica Bacharelado e Licenciatura pela UFSM e atua como professora da Disciplina de Artes na APAE, Florianópolis-SC.

Maura Marques:

Graduanda do curso de Licenciatura e Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, é bacharel em Artes Visuais pela mesma instituição. Atua como professora da Disciplina de Artes na APAE/Florianópolis-SC.

Pequenos Naturalistas

Naturalistas Pequeños

CARVALHO, C. Z. L. – arte/educadora - C S R O

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades realizadas no período de abril a junho de 2008 com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Num projeto interdisciplinar, envolvendo os professores de Arte, Ciências e Produção do Conhecimento, os adolescentes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a vida e obra de Charles Darwin, no ano de comemoração do 150º aniversário da obra "A origem das espécies", que revolucionou o pensamento científico. Essa experiência permitiu que fossem experimentadas as principais técnicas artísticas utilizadas pelos cientistas e artistas viajantes da época de Darwin: desenho, pintura com aquarela sobre papel canson e gravura. Todo esse processo serviu para reproduzir a atmosfera observada na época e permitir que cada aluno pudesse sentir-se como um pequeno naturalista.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo para presentar las actividades llevado a través en el período de abril el junio de 2008 con las pupilas del año 6º de Ensino básico. En un proyecto a interdisciplinar, implicando a los profesores del arte, de ciencias y de la producción del conocimiento, los adolescentes habían tenido la ocasión de saber mejor la vida y la ejecución de Charles Darwin, en el año de la conmemoración del aniversario 150º de la ejecución "el origen de la especie", que ella revolucionó el pensamiento científico. Esta experiencia admitió que las técnicas artísticas principales usadas por los científicos y los artistas que viajaban de la época de Darwin fueron intentadas: dibujo, pintando con watercolor en canson de papel y el grabado. Todo este proceso sirvió para reproducir la atmósfera observada en ese entonces y para admitir que cada pupila podría sentirse como naturalista pequeño.

Palavras-chave: Charles Darwin, artistas-viajantes, desenho, pintura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA: ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Resumo

O Programa Cordas da Amazônia (PCA) consiste em um trabalho educativo com o objetivo de promover a inclusão sócio - política e cultural de estudantes de instrumentos de cordas friccionadas e fomentar a iniciação científica. O PCA foi desenvolvido nos bairros do Benguí, Jurunas, e Cremação atendendo crianças, adolescentes, e adultos interessados no aprendizado do violino, viola, e violoncelo. Com os resultados obtidos neste estudo, os pesquisadores demonstraram que é possível fomentar o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas na região metropolitana da cidade de Belém do Pará. Dos 105 alunos de violino e viola, inscritos nos Pólos Benguí e Jurunas, somente 48 estudantes freqüentaram as turmas de música. Dos 115 alunos de violoncelo inscritos no Pólo Cremação 90% permaneceu no programa. Um passo importante para a consolidação do PCA como um programa que fomenta a inclusão social e a formação profissional foi o desenvolvimento do Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Com este projeto conquistou-se a parceria de profissionais que, até então, não eram inseridos no contexto da escola de música, e que são fundamentais, tanto para a adoção de uma cultura de pesquisa pautada em metodologia científica, quanto para a promoção de uma educação de qualidade, cujos educadores entendam o aluno como um ser em desenvolvimento, dotado de habilidades, mas necessitado de atenção educativa adequada.

Resumen

El Programa Cuerdas de la Amazonía (PCA) es un trabajo educativo con el objetivo de promover la inclusión social - la política y la cultura para los estudiantes de instrumentos de cuerda, se frota y fomentar iniciación científica. El PCA se ha desarrollado en los distritos de Benguí, Jurunas, la cremación y que tengan niños, adolescentes y adultos interesados en aprender el violín, viola y cello. Con los resultados de este estudio, los investigadores demostraron que es posible promover la enseñanza de instrumentos de cuerda, se frota en el área metropolitana de la ciudad de Belém do Pará. De los 105 estudiantes de violín y viola, los polacos y Benguí entró Jurunas, sólo 48 estudiantes asistieron a clases de música. De los 115 estudiantes matriculados en cello en el Polo Cremação del 90% se mantuvo en el programa. Un paso importante hacia la consolidación de lo PCA como un programa que fomenta la inclusión social y la formación profesional fue el desarrollo del proyecto Desarrollo y Trastornos del aprendizaje. Con este proyecto se obtuvo la colaboración de profesionales que, hasta entonces, no se incluyeron en la escuela de música, que son cruciales tanto para la adopción de una cultura de la investigación basada en la metodología científica, y para la promoción de una calidad de la educación, cuyos profesores consideran al alumno como un ser en el desarrollo, con capacidades, pero necesitan una atención adecuada educación.

Palavras-chave: educação musical, cordas friccionadas, transtornos do desenvolvimento, Programa Cordas da Amazônia.

Palabras clave: educación musical, cuerdas frotadas, los trastornos del desarrollo, el Programa de Cuerdas de la Amazonía.

A Professora de Nada La Profesora de Nada

FALCÃO, BRAGA M.J.*
Universidade de Sorocaba-UNISO
Brasil

Resumo:

O presente artigo integra fatos narrados e imagéticos que constituem parte da história vivida pela professora Alice, atuante em Escola Pública do interior do Estado de São Paulo. Os dados foram colhidos em entrevista e integram uma pesquisa desenvolvida em três anos sobre o tema Ensino de Arte ministrado pelo professor especialista de Arte, na primeira etapa do Ensino Fundamental. A proposta do artigo é apresentar aspectos significativos de uma experiência. Com o desenrolar do texto os acontecimentos são desvelados assim como os elementos de contraste e significação múltiplos apreendidos no cotidiano da escola.

Resumo:

El presente artículo integra hechos narrados y imagéticos que constituyen parte de la historia vivida por la profesora Alice actuante en la Escuela Pública del interior del Estado de São Paulo. Los datos fueron obtenidos en entrevista y integran una pesquisa llevada a cabo en tres años, sobre el tema Enseñanza de La Arte, impartida por el profesor especialista de Arte en la primera etapa del Enseñanza Fundamental. La propuesta del artículo es presentar aspectos importantes de una experiencia. Con el progreso del texto los eventos son revelados así como los elementos de contraste y significación múltiples aprehendidos en el cotidiano de la escuela.

Palavras Chave: Ensino; Arte; Saber; Sensível.

Palabras Clave: Enseñanza, Arte, Saber, Sensible.

** Formada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade de Marília/SP; Especialista em Arte Educação pela Universidade de São Paulo /USP; Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba/UNISO; Professora efetiva da Rede Pública Estadual de São Paulo, atuante na E.E. Adherbal de Paula Ferreira em Itapetininga/SP.*

PROGRAMA DE EXTENSÃO CORPO EM MOVIMENTO

PROGRAMA DE EXTENSIÓN CUERPO EN MOVIMIENTO

CALDEIRA, S. P. Universidade Federal de Viçosa

Resumo:

Tendo como núcleo central as artes corporais, o PROGRAMA DE EXTENSÃO CORPO EM MOVIMENTO envolve vários projetos. Além da função social e da visibilidade da produção cultural e artística, tem por objetivo fomentar e difundir conhecimento especializado e atualizado sobre dança e teatro e contribuir para qualificação profissional e formação de novos quadros técnicos de criador, intérprete, pesquisador e produtor de dança e teatro no Brasil. Partindo para soluções capazes de conciliar uma dimensão social ao campo da produção cultural, o programa articula e integra o espaço universitário ao da comunidade da cidade de Viçosa. São ministrados pelos alunos da Graduação em Dança da UFV, o que facilita o diálogo entre a Extensão, o Ensino e a Pesquisa, na verdade trindade que norteia nossa estrutura universitária. A participação em diferentes eventos universitários e comunitários confirma ainda a proposta de interdisciplinaridade presente.

Resumen:

Desde las artes como organismo central, el PROGRAMA DE EXTENSIÓN CUERPO EN MOVIMIENTO implica diversos proyectos. Además de la función social y la visibilidad de la producción artística y cultural, tiene por objeto promover y difundir conocimientos especializados y actualizados sobre la danza y el teatro y contribuir a la cualificación y formación de nuevo personal de creador, intérprete, investigador y productor de la danza y teatro en el Brasil. A partir de soluciones capaces de conciliar una dimensión social a la esfera de la producción cultural, el programa se integra y articula el espacio de la comunidad universitaria de la ciudad de Viçosa. Son impartidos por estudiantes de posgrado en la Danza de la UFV, que facilita el diálogo entre la Extensión, Educación e Investigación, en realidad trinidad que guía nuestra estructura universitaria. Participación en diversos eventos de la comunidad universitaria y también confirma el proyecto interdisciplinario actual

Palavras-chave: Pesquisa/ Extensão / Dança/ Universidade / Comunidade

Palabras clave: Investigación / Extensión / Danza / Universidad / Comunidad

PROJETO ÁFRICA
Relatório de Estágio de Arte na Educação Infantil

PROYECTO ÁFRICA
Informe del período de entrenamiento del arte en la educación infantil

Costa, A. R.
Cacimiro, E. de S. C.
Barreiro, S. A.
Graduandos em Artes visuais

Resumo

O propósito deste trabalho é relatar experiências vivenciadas pelos alunos do Cmei (centro municipal de ensino infantil) Santa Rita de Cássia - Vitória/ES - Brasil, no projeto "ÁFRICA"

El resumen

La intención de este trabajo es decir a las experiencias vivió profundamente por las pupilas del Cmei (centro municipal de la educación infantil) Saint Rita de Cássia - Vitória/ES - el Brasil, en el proyecto "ÁFRICA"

Palavra chave: Cultura, Criação, Etnia e Aprendizagem

Palabra clave: Cultura, creación, Etnia y Aprendizagem

Currículo resumido do(s) autor(es):

- Andressa dos Reis Costa, graduando de Artes Visuais - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Brasil.

- Emilena de Souza Couto Cacimiro, graduando de Artes - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Brasil.

- Simone de Almeida Barreiro, graduando de Artes Visuais - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Brasil.

PROJETO DOM DA PALAVRA – A PEDAGOGIA DA ARTE E DA PAZ
A Pedagogia Waldorf na Rede Pública
PROJECTO DON DE LA PALABRA – LA PEDAGOGIA DE LA ARTE Y LA PAZ
La Pedagogia Waldorf en la Red Pública

Autor: SALLES, R.
Aluno de mestrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Apresentamos neste trabalho um resumo das bases empíricas e teóricas a respeito do uso da arte como instrumento pedagógico e harmonizador nas escolas que adotam a Pedagogia Waldorf. A seguir discorreremos sobre a implantação destas práticas pedagógicas em algumas escolas públicas no Brasil, a partir do projeto Dom da Palavra, realizado pelo Instituto Arte Social, de São Paulo-SP. Concluímos que o uso da arte como instrumento pedagógico, na forma como é aplicada nas escolas Waldorf, pode ser aplicado também em escolas da rede pública, com ótimos resultados para professores e alunos.

Resumen

Presentamos en este trabajo un resumo de las bases prácticas y teóricas a respecto del uso de la arte como instrumento pedagógico y harmonizador en las escuelas que adoptan la Pedagogía Waldorf. Enseguida describimos acerca de la implantación de estas prácticas pedagógicas en algunas escuelas públicas en Brasil, a partir del proyecto Don de la Palabra, realizado por lo Instituto Arte Social, de São Paulo-SP. Concluímos que el uso de la arte como instrumento pedagógico, en la forma como es aplicado en las escuelas Waldorf, puede ser aplicado también en escuelas de la red pública, con ótimos resultados para profesores y alumnos.

Palavras-chave

pedagogia
waldorf
arte
formação

Palabras-clave

pedagogia
waldorf
arte
formación

Autor: **SALLES, Rubens**

Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santos (1971), e mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008/9). Diretor o Instituto Arte Social e coordenador de seus projetos. Consultor em planejamento estratégico, e sistematização de avaliações, para programas sociais.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4483962Y2>

Projeto Sentidos: um relato de seus aspectos fundadores e de cinco aulas em desenho e pintura

Proyecto sentidos: un informe sobre el suyos aspectos fundadores y de 5 clases en dibujo y pintura

Milena Guerson

RESUMO:

O presente texto consiste no relato de um projeto experimental em Ensino de Artes, desenvolvido no segundo semestre de 2005. Tendo a duração de três meses, o projeto foi desenvolvido com um grupo de aproximadamente quinze crianças, de faixa etária entre sete e dez anos de idade, provenientes de uma comunidade de risco social, em Leopoldina/MG. Com o título de "Sentidos", o projeto objetivou abordagens sinestésicas no processo de ensino, de modo a resignificar a arte no campo de experiências dos educandos, viabilizando a formação humana. Compondo um recorte para este relato, são destacadas cinco aulas nas áreas de desenho e pintura, que foram empreendidas no projeto, objetivando a prática da "Abordagem Triangular."

RESUMEN:

El texto consta del informe de un proyecto experimental en la enseñanza de artes, desarrollado en el segundo semestre de 2005. Con la duración de tres meses, el proyecto fue desarrollado con un grupo de aproximadamente quince hijos, de grupo etario entre siete y diez años de edad, oriundos de una comunidad del riesgo social, en Leopoldina-MG. Con el título de "Sentidos", el proyecto apuntó enfoques sinestésicos en el proceso de enseñanza, en la manera de resignificar el arte en el campo de las experiencias de los estudiantes, a los enfoques haciendo posible la formación humana. Como un recorte para este informe, son cinco clases sobresalientes en las áreas de dibujo y pintura, que fueron emprendidos en el proyecto, buscando la práctica del "Enfoque triangular."

Reflexões sobre a introdução da Dança/Artes como área de conhecimento no ensino formal

Reflexiones sobre la introducción de Dance / Artes como un área de conocimiento la educación formal

Pereira, C.A. S.

Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa - MG, Coordenadora de Pólo Satélite e Fundação CASA do Projeto Guri (Governo do Estado de São Paulo) na cidade de Sumaré - SP e Campinas-SP.

Mesquita, T. C. M.

Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa - MG, bailarina e Professora de Artes efetiva da rede municipal da cidade de Campinas - SP.

Resumo

Este trabalho é uma análise sobre a Dança enquanto instrumento educacional que teve início com o Trabalho de Conclusão de Curso "Arte e Cidadania nos Projetos Sociais: reflexões de uma prática em construção", o qual trata deste assunto de forma reflexiva, tanto em relação ao cenário dos projetos sociais, quanto em relação à escola formal. Tendo essa base teórica da pesquisa da autora Carina Pereira em paralelo à atuação prática da autora Talitha Mesquita como professora da rede pública de ensino da cidade de Campinas - SP, o instrumento de reflexão deste artigo. É um trabalho que ainda não foi concluído e que busca muito mais levar ao questionamento acerca do espaço da Dança/Artes na escola contemporânea que a exposição de considerações finais.

Resumen

Este trabajo es un análisis de la danza como un instrumento educativo que comenzó con la conclusión del Curso: "El arte y la ciudadanía en Programas Sociales: reflexiones desde la práctica en la construcción ", que trata este reflexivo, tanto en relación con escenario de los proyectos sociales, y en relación a la escolaridad formal. Con esta base teórica de la investigación del autor Carina Pereira, oponerse a la práctica del autor como profesor Talitha Mezquita en las escuelas públicas en la ciudad de Campinas - SP, la base para la discusión de este artículo. Es un trabajo que no se ha completado y que conducen a la búsqueda mucho más preguntas sobre el Espacio Danza / Escuela de Artes en la exposición contemporánea de consideraciones finales.

Palavras-chave: arte-educação, Dança, escola, reflexão.

Palabras clave: educación artística, la danza, la escuela, la reflexión

Renovação de Práticas Tradicionais na Mediação Educativa em Museus de Ciências

Renovación de Prácticas Tradicionales en la Mediación Educativa en Museos de Ciencias

BRANT, M.C. Museu de Ciências Naturais PUC Minas

Este trabalho é o relato da experiência de atuação de um arte-educador no contexto de ensino não-formal de um Museu de Ciências Naturais. O objetivo do relato é transmitir e compartilhar a importância da presença da arte-educação nos contextos de ensino museológicos, transformando práticas educativas tradicionais em novas formas de abordagem junto ao público. Para melhor exemplificação das práticas, foi escolhida uma atividade desenvolvida durante o primeiro semestre de 2009, que possibilitou a transformação dos papéis do educador que realiza a mediação nas exposições e do aluno, em personagens dentro de um grande encontro interpretativo. Encontro que privilegia as trocas, o lúdico e o imaginário na transmissão dos conteúdos próprios da Ciência.

Este trabajo es el relato de la experiencia de actuación de uno arte-educador en el contexto de enseñanza no-formal de un Museo de Ciencias Naturales. El objetivo del relato es transmitir y compartir la importancia de la presencia del arte-educación en los contextos de enseñanza museológicos, transformando prácticas educativas tradicionales en nuevas formas de abordagem junto al público. Para mejor exemplificação de las prácticas, fue escogida una actividad desarrollada durante el primer semestre de 2009, que posibilitó la transformación de los papeles del educador que realiza la mediación en las exposiciones y del alumno, en personajes dentro de un gran encuentro interpretativo. Encuentro que privilegia los cambios, el lúdico y el imaginário en la transmisión de los contenidos propios de la Ciencia.

Palavras-chave

Arte, Educação, Educação não-formal, Museu de Ciências

Arte, Educación, Educación no-formal, Museo de Ciencias

TEATRO E O JOGO DRAMÁTICO: Por uma Pedagogia de Expressão na Escola Maroja Neto em Belém (PA)

TEATRO Y EL JUEGO DRAMÁTICO: Por una Pedagogía de Expresión en la Escuela Maroja Neto em Belém (PA)

FRANÇA, R.C.C.R.de. NÚCLEU GERA- UFPA

RESUMO

Este estudo é um fragmento da pesquisa intitulada o Teatro e o Jogo Dramático: por uma pedagogia de expressão na Escola Municipal Maroja Neto. Apresenta por objetivo analisar a relevância do teatro e do jogo dramático na Educação Infantil. O aporte

teórico-metodológico utilizado foi com base em Piaget (1975), Kishimoto (2002) e Friedmann (1998), com os primeiros dialogamos acerca da construção simbólica do brincar e com o último a evolução do brincar. O instrumento de coleta de dados foi questionários com perguntas abertas e fechadas para pais, professores e diretores da Educação Infantil. Concluímos que o teatro e o jogo dramático representam caminhos metodológicos para o desenvolvimento das múltiplas inteligências das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos mais expressivos no espaço escolar.

RESUMEN

Este estudio es un fragmento de la pesquisa intitulado el teatro y el juego dramático: para una pedagogía de la expresión en la Escuela Municipal Maroja Neto. Presenta como objetivo de examinar la pertinencia de teatro y juego dramático en la educación de los niños. La contribución teórica y metodológica se basa en Piaget

(1975), Kishimoto (2002) y Friedmann (1998), con los primeros diálogos sobre la construcción de juego simbólico y la última con la evolución del juego. El instrumento de recolección de datos fue cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas para padres, maestros y directores de educación de la primera infancia. Llegamos a la

conclusión de que el teatro y el juego dramático representan caminos metodológicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños..

Palavra-chave: teatro, jogo, criança, expressão.

Palabras-Chave: Teatro, Juego, niños, Expresión

Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Especialização em Educação Infantil e Especial pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais GERA/ICED/UFPA. Presidente da Associação Arte/Educadores do Pará.

Viagem de estudo: Interações em Espaços não formais

Viajes de Estudio: Interacciones en espacios no formales

GONÇALVES R. A.
LUCAS E.
PERES E. P.
SILVA N. F.
ROSEMBERG C. M.

O Projeto "Viagem de Estudo: Interações em Espaços não formais", teve como intenção oportunizar aos educandos conhecer e vivenciar experiências em Espaços de Exposição de Arte e seus importantes acervos de Arte Universal e Brasileira na cidade de São Paulo.

O projeto de caráter interdisciplinar, envolveu as áreas de Arte, Informática, Inglês e Português, foi desenvolvido com alunos de 8ª série, da Escola Municipal de Ensino Fundamental "José Áureo Monjardim", Vitória/ES, no ano de 2008.

Proporcionando uma experiência de fruição estética aos alunos, contribuindo para a democratização do conhecimento e da cultura e para a promoção da cidadania de nossos educandos.

El proyecto "Viaje de estudio: Interacciones en espacios no formales", tenía la intención de favorecer a los estudiantes conocer y tener experiencias en el Espacio de Arte Exposición y sus importantes colecciones de Arte Universal y Brasileña en la ciudad de São Paulo.

El proyecto interdisciplinario, involucrando las áreas de Artes, Informática, Inglés y Portugués, se desarrolló con los estudiantes de 8º grado, la Escuela Municipal de Educación Básica "José Áureo Monjardim", Vitória/ES, en el año 2008.

Proporcionando una experiencia de disfrute estético a los estudiantes, contribuyendo a la democratización del conocimiento y de la cultura y promover la ciudadanía de nuestros estudiantes.

Palavras-chave: conhecimento, cultura, fruição estética

Palabras-clave: conocimiento, cultura, goce estético

Rosi Andrea Gonçalves de Oliveira Mendes, Licenciada em Educação Artística- Artes Plásticas – UFES, Professora de Arte – Prefeitura Municipal de Vitória/ES.

A Arte/Educação na preservação da memória da comunidade de Senhora da Glória: um patrimônio em risco

ROSADO, Alessandra. Acadêmica, UFMG;
CORDEIRO, Amanda Cristina Alves, Acadêmica, UFMG;
SANTOS, Nelyane Gonçalves, Acadêmica, UFMG;
MONTALVÃO, Ana Carolina Motta Rocha, Acadêmica, UFMG;
GALETTI, Elaine Belomo, Acadêmica, UFMG;
SILVA, Valquíria de Oliveira, Acadêmica, UFMG

Resumo:

Sabe-se que uma das principais razões da preservação do patrimônio é a melhoria da qualidade de vida da comunidade, que implica seu bem estar material e espiritual, a garantia do exercício da memória e da cidadania. Entretanto, o patrimônio da comunidade de Senhora da Glória, Minas Gerais, está fadado a desaparecer devido a construção de uma Barragem neste Distrito que inundará por completo essa região. Diante deste contexto, a Escola de Belas Artes (EBA) em parceria com o Projeto Manuelzão através de um projeto de extensão, realizou o levantamento prévio do patrimônio material e imaterial de Senhora da Glória de uma maneira dinâmica utilizando ferramentas de arte/educação no intuito de promover a responsabilidade coletiva dessa comunidade para preservar os testemunhos de sua história.

Palavras-chave

Educação, arte, comunidade, memória

Introdução

O Patrimônio compreende lugares, objetos e manifestações culturais diversas que valorizamos por serem provenientes de nossos ancestrais, do lugar onde vivemos por terem importância social, cultural, econômica, científica e também por serem exemplos insubstituíveis de fonte de vida e inspiração. É nosso ponto de referencia, nossa identidade, que só sobrevive graças a esforços especiais para protegê-lo.

A tarefa principal a ser contemplada pelas políticas que tratam da preservação e produção dos patrimônios coletivos é de possibilitar a recriação e re-significação da memória coletiva no presente, reforçando o significado da participação da sociedade em ações que fortaleçam a Cidadania.

Nesse sentido, cabe destacar o Patrimônio Cultural pertencente a Senhora da Glória como depositário de diversos bens culturais que fazem parte da construção da identidade cultural da Bacia do Rio das Velhas. Não obstante dessa reconhecida importância, sabe-se que essa região corre o risco de ser inundada devido a uma das ações do polemico projeto do Governo Federal da transposição das águas do Rio São Francisco.

Sabe-se que uma das principais razões da preservação do patrimônio é a melhoria da qualidade de vida da comunidade, que implica seu bem estar material e espiritual, a garantia do exercício da memória e da cidadania. O que fazer, entretanto, no caso de patrimônios que estão fadados a desaparecer devido a projetos governamentais que inundam importantes regiões como a do Distrito de Senhora da Glória para construções, por exemplo, de barragens ou hidroelétricas? A transposição dessas comunidades inundadas para outras regiões significa a preservação da sua história, da sua identidade, de suas referências e de sua memória?

A comunidade é a verdadeira responsável e guardiã de seus valores patrimoniais. O patrimônio pertence à comunidade que produziu os bens culturais que o compõem. Não se pode pensar em proteção dos bens culturais se não no interesse da própria comunidade a que se compete decidir sobre a sua destinação, no exercício pleno de sua autonomia e cidadania. Para assegurar esse direito a comunidade necessita ter o conhecimento do seu patrimônio e dos meios de promover a sua preservação.

Diante deste contexto, a Escola de Belas Artes (EBA) em parceria com o Projeto Manuelzão propôs a realização do levantamento do patrimônio material e imaterial de Senhora da Glória, pertencente à microrregião de Curvelo, Minas Gerais, de uma maneira dinâmica utilizando ferramentas de Arte/Educação no intuito de promover a responsabilidade coletiva dessa comunidade para preservar os testemunhos de sua história.

Esse projeto de extensão universitária configurou-se na implementação da primeira etapa de identificação e formulação de recomendações de

salvaguarda através de oficinas de desenho, teatro, fotografia e conservação preventiva. Além disso, essa experiência permitiu visualizar a aplicabilidade da metodologia Arte/Educação desenvolvida no projeto para outras regiões da Bacia do Rio das Velhas possibilitou também o enriquecimento do processo de formação e qualificação dos alunos das turmas da Graduação de Conservação- Restauração da EBA/UFMG.

A equipe se distribuiu em tarefas relacionadas às pesquisas prévias para identificação e caracterização da região tentando reconhecer as peculiaridades sociais e situação local de preservação do patrimônio cultural. A primeira etapa se concentrou no levantamento documental e na elaboração da metodologia de trabalho. Para compreender e sensibilizar a equipe acerca da situação em que o município encontra-se atualmente, imerso na problemática do deslocamento da população em função da construção de uma barragem, foi consultada uma bibliografia dada como referência, “A insustentável leveza da política ambiental – Desenvolvimento e conflitos socioambientais” (ZHOURI, 2005). Como complemento dessa temática o site da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais foi consultado, sobre o relatório da Codevasf (construção da barragem no município de Santo Hipólito). As leituras dos livros “Rio das Velhas. Memória e desafios” (COELHO, 2002) e “Caminho dos Currais do Rio das Velhas” (GOULART, 2009) ofereceram informações sobre a região propiciando discussões acerca do envolvimento e vivências da população com o rio.

Análise crítica das políticas públicas de preservação

Foram realizadas visitas ao Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico – IEPHA com o intuito de consultar documentos arquivados na Biblioteca referentes à inscrição do município na política do ICMS-Cultural [1]. Para compreender a situação do distrito de Senhora da Glória pertencente ao município de Santo Hipólito fomos auxiliados na Diretoria de Promoção do Instituto pelo Diretor Carlos Rangel. Pela análise dos documentos encontrados e pela avaliação e pontuação do IEPHA ao município, foi possível constatar que a situação das ações públicas de proteção ao patrimônio cultural diante da política estadual é bastante precária. Os planejamentos de inventário não foram executados, os tombamentos realizados pelo município não foram aprovados pelo IEPHA (possivelmente por falta de documentação e pela

precariedade em que foram apresentados) e os laudos de conservação dos bens imóveis tombados não constituem material adequado para pontuações, pois os respectivos tombamentos não foram deferidos.

O município necessita de readaptação e reestruturação de suas ações culturais para apresentá-las de forma mais contundente na avaliação do ICMS-Cultural. O Diretor demonstrou grande interesse em participar do processo de formação e conscientização da comunidade do Distrito de Senhora da Glória, assim como do próprio município de Santo Hipólito, demonstrando-se sensível ao problema de inundação do local e ofereceu sugestões para o trabalho de campo e, disponibilizou um cd-row com material diversificado sobre Educação Patrimonial.

Estratégia de recomendação para salvaguarda do patrimônio

Com este aparato de estudos prévios a equipe decidiu seguir uma metodologia flexível de abordagem com a comunidade de Senhora da Glória e de estratégias de recomendações para salvaguarda do patrimônio cultural do Distrito. Dessa forma o trabalho de campo buscou ressaltar o caráter dinâmico das manifestações culturais dentro do contexto em que se inscrevem realizando um movimento de sondagem e de diálogo aberto com a comunidade que, além de sujeito da constituição de sua própria cultura, foi também considerada verdadeira responsável e guardiã de seus valores patrimoniais.

A grande receptividade da equipe na comunidade foi considerada como fator positivo para a circulação no local e para abordagem com os moradores. No primeiro dia, com o auxílio de sete alunos da escola pública do Distrito, foram visitados os principais pontos de referência sócio-cultural para a comunidade, assim como pessoas apontadas como sujeitos históricos e agentes culturais mais destacados. Por meio da coleta de informações (anotações, gravação de áudio de depoimentos orais e registro fotográfico) e observando as demandas e carências da comunidade no que tange as ações de preservação, promoção e fruição do patrimônio cultural local, foi traçado qual seria a melhor abordagem para uma ação educativa breve, mas que apontasse para sensibilização e mobilização da comunidade.

Foi elaborada uma mini-palestra pautada nos esclarecimentos acerca dos conceitos norteadores do patrimônio cultural utilizando, como abertura para o diálogo com os participantes, a edição do filme "Narradores de Javé"

(Lumiere, 2004). A situação imposta à comunidade de Javé gerou certa identificação dos participantes, pois o enredo mostra uma população ribeirinha prestes a ter sua localidade inundada por uma construção de barragem para hidrelétrica. Na mobilização dos narradores de Javé para proteger seu habitat emergem toda a significação simbólica que a vivência em comunidade e a moradia incutem no meio social. Desta forma a valorização e a interpretação do patrimônio cultural ganham status de argumento para proteção de um grupo social e de seu local, encadeados como geradores da identidade e memória coletiva.

Em conversas com alguns moradores a equipe observou que a mobilização para o reconhecimento do patrimônio cultural de Senhora da Glória despertou após os rumores de inundação com a construção de barragem. Os valores essenciais na proteção do patrimônio cultural pela própria comunidade, a identidade e o pertencimento, estavam adormecidos, assim como em várias comunidades, pela ausência de políticas públicas norteadoras e pelo processo natural, assistido na modernidade, de desvalorização das referências culturais genuínas.

A mini-palestra atendeu em geral a comunidade escolar da Escola Estadual Professor Raimundo da Silva Machado. O interesse dos participantes demonstrou que a conscientização e mobilização acerca do conhecimento da conceituação básica de patrimônio cultural foi o primeiro passo para comunidade estabelecer medidas de proteção e resgate de suas referências culturais. A possibilidade do desenvolvimento de oficinas de desenho, teatro e fotografia como elementos fundamentais no processo de educação patrimonial também foram abordados como proposições de trabalhos futuros.

Em certa medida emergiu nessa parcela social que acompanhou o trabalho da equipe, a responsabilidade coletiva dessa comunidade para preservar os testemunhos de sua história. A boa receptividade e o convite solícito da comunidade em geral para próximos contatos e trabalhos da equipe estimularam a continuidade e a ampliação desse projeto, que além de atingir outras comunidades com a demanda de valorização e proteção patrimonial, pretende continuar auxiliando no processo de formação e qualificação dos alunos das turmas da Graduação da EBA/UFMG através da aplicabilidade da

metodologia na identificação da diversidade cultural do estado e nas ações de Educação Patrimonial.

Considerações finais

A intenção dessa proposta foi a de testar mecanismos de ação considerados efetivos para a extensão, ensino, arte e pesquisa articulados no âmbito dos cursos oferecidos pela Escola de Belas Artes. A metodologia empregada demonstrou que entre alunos, comunidade acadêmica e sociedade pode haver um dialogo transformador acerca dos problemas e desafios envolvidos na proteção do patrimônio cultural.

Espera-se ainda que as estratégias de recomendações para salvaguarda do patrimônio e o registro dos bens culturais da comunidade de Senhora da Glória possa alcançar e sensibilizar o poder público nas esferas municipal (Conselho de Patrimônio e Secretaria de Turismo e Cultura) e estadual (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico – IEPHA) no sentido de subsidiar políticas públicas de proteção ao patrimônio cultural.

Dessa maneira almeja-se que no futuro, outros projetos possam ser elaborados e executados visando a ampliação de ações como estas, no sentido de estreitar a parceria entre a Escola de Belas Artes e o Projeto Manuelzão.

Notas

1 - Para maiores informações sobre o ICMS-Cultural acessar o site <http://www.iepha.mg.gov.br/>. Acesso em 10 de julho de 2009, às 14 horas e 53 minutos.

Referências:

Assembléia de Minas. Assessoria de Comunicação. *Estudos não indicam viabilidade de barragem no Rio das Velhas*. Publicado em maio de 2007. <http://www.almg.gov.br/not/bancodenoticias/Not636036.asp>. Acesso em 06 de julho de 2009 às 14:26.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CINTRA, Christina Rizzi. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: M. Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Temas utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998 200p. (Arte & ensino).

COELHO, Marco Antônio Tavares. **Rio das Velhas: memória e desafios**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOULART, Eugênio Marcos Andrade. **O caminho dos Currais do Rio das Velhas**. A estrada Real do Sertão. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil); Museu Imperial (Brasil). **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Petrópolis, RJ: Museu Imperial, 1999.

MINAS GERAIS; MINAS GERAIS. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 . (Lições de Minas; 23)

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens; PEREIRA, Doralice Barros. **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Currículo resumido do(s) autor(es)

ROSADO, Alessandra. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora assistente do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da UFMG, Mestre em Artes pela EBA/UFMG, Doutoranda em Artes (EBA/UFMG) e Especialista em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis (CECOR/EBA).

CORDEIRO, Amanda Cristina Alves. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Graduanda do curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da UFMG. Bolsista de iniciação científica na área de Conservação-Restauração de Obras de Arte Contemporâneas (EBA/UFMG).

SANTOS, Nelyane Gonçalves. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Consultora em projetos de educação patrimonial e de inventários de bens culturais. Graduanda do curso de Conservação Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da UFMG. Bolsista de iniciação científica na área de Ciência da Conservação-Restauração (EBA/UFMG).

MONTALVÃO, Ana Carolina Motta Rocha. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Graduanda do curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da UFMG. Monitora do curso de graduação em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da UFMG.

GALETTI, Elaine Belomo. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Graduada em Turismo pelo Instituto de Geociências da UFMG. Intercâmbista da *Università degli Studi di Siena* (Siena/Itália), em 2006. Graduanda do curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da UFMG. Bolsista do Programa de Ensino de Graduação - PEG/PROGRAD/UFMG na área de Conservação Preventiva.

SILVA, Valquíria de Oliveira. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduando do Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Voluntária no Projeto Manuelzão da Universidade Federal de Minas Gerais.

A CIDADE COMO ESPAÇO DA ARTE: abordagens e mediações
LA CIUDAD COMO ESPACIO DE ARTE: enfoques y mediación

CIRILLO, A.J.

FAPES/LEENA/UFES

MENDES, N.

CAPES/PUC-SP/UFES

RESUMO:

A proposta de mediação na 8ª BIENAL do Mar, realizada em 2008/2009 na ilha de Vitória, Estado do Espírito Santo/ Brasil, evidencia a atuação de um trabalho coletivo e circunscribe: cidade, paisagem, oceano e arte pública. Nessa proposta, a mediação educativa resulta de intersubjetividades e intrasubjetividades na relação com o mar. A obra, a cidade e os sujeitos constituem uma tríade inseparável nessa ação educativa in progress. O desafio: uma mediação com o público que corresponde ao projeto poético da Bienal, uma proposta educativa em processo e interativa com a rede de significações que moveram a mostra. Esta comunicação busca refletir sobre os principais problemas e descobrimentos que envolveram a dinâmica de um processo educativo mediado pela ação espaço-temporal, para a qual não havia modelos ou padrões, o que permitiu o desenvolvimento de uma metodologia centrada na incompletude que move todo processo criativo e educativo.

RESUMEN:

La propuesta de mediación en la "8ª BIENAL Mar", que tuvo lugar en 2008/2009 en la isla de Vitória, estado de Espírito Santo, Brasil, muestra el desarrollo de un trabajo colectivo con la ciudad, el paisaje, el océano y el arte público. En esta ponencia, los resultados educativos de la mediación con las personas ocurre por intersubjetividad e intrasubjetividades en relación con el mar. El trabajo artístico, la ciudad y sujeto son inseparables en una tríada de la acción de educación en curso. El reto: una mediación con el público y con el proyecto poético de la Bienal, una propuesta sobre el proceso interactivo de enseñanza del arte y con la red de significados que se mueven en el espectáculo. Esta comunicación tiene por objeto reflexionar sobre las principales cuestiones y conclusiones en torno a la dinámica de un proceso educativo mediado por el espacio-tiempo de la acción, para los que no hay patrones o modelos, lo que permitió el desarrollo de una metodología centrada en el carácter incompleto que se mueve en todo el proceso creativo y la educación.

Palavras-chave:

Bienal do Mar; mediação educativa; arte pública; Arte-cidade

Palabras clave:

Bienal de Mar; mediación educativo, arte público, arte y ciudad

I Introdução: a cidade como obra

Arte e cidade se mesclam numa relação na qual o objeto sensível (obra ou cidade) somente pode ser percebido por um olhar sensível (do sujeito) que se forma a partir do momento que se coloca frente a frente com objetos sensíveis do mundo sensível. Assim, obra, cidade e sujeito constuem uma tríade inseparável que torna perceptível o mundo. Não se pode, pois falar na prioridade de um sobre o outro, e muito menos na idéia de que um seja o produtor do outro.

A arte pública, como um objeto em rede integrante da complexa malha da imagem urbana, resulta de intersubjetividades mais que de intra subjetividades, resultando, pois, da interação de autores externos. Se entendido o conceito de colaboradores externos (coautores anônimos: espectador, visitante, habitante, transeunte), admite-se, então, o conceito híbrido de autoria: diferentes sujeitos, com diferentes saberes e papéis. Porém, ainda se fala em sujeito (coletivo) psicologicamente instituído; mas, Biasi (2002) permite compreender que a gênese da obra de arte inserida em diálogo com a cidade tem sempre um lugar onde se instaura esse outro coletivo, configurado pela cidade, pela rua ou pela paisagem. Admitir que a cidade é paisagem, é pensar sobre o lugar do coletivo social no processo de criação, especificamente nas artes visuais. Falamos aqui sobre um autor que não é psicologicamente constituído, mas que produz uma obra: a própria cidade em si; deste modo, podemos pensar que teremos obras de arte que não são autógrafas . não no sentido tradicional do termo. Se a cidade é a obra, seus índices são documentos processuais que refletem saberes e fazeres coletivos e mediados por uma memória coletiva cuja chave está na cultura que as constitui.

Pensar a cidade como obra é algo que há muito vem sendo debatido. Na cidade contemporânea, todo aparelho gestacional que a envolve parece carregar seus habitantes numa carruagem frenética rumo a um desconhecido, mas previsível, mundo onde as pessoas acham ser possível tocar o futuro antes mesmo de viverem o presente. A busca de soluções criadas para previstas necessidades tem caracterizado o habitante pósmoderno que facilmente esquece o passado e por uma constante insatisfação, fecha os

olhos ao presente e sonha com um futuro. Porém, esses diferentes tempos interagem e decorrem de como a cidade e a obra nela inserida mostram-se como tal. E, em sua identidade (a da cidade), espelha-se a identidade dos convivas, pois existe uma força que se torna muito mais influente em cada local, devido à sua característica de autenticidade (do habitante da cidade).

Nesse sentido as intervenções urbanas, muitas delas obras de arte pública, são documentos do processo de imaginabilidade da cidade, assim como os monumentos públicos que se configuram como um canal de diálogo entre o fazer estético e o viver a cidade, servindo de ponte entre o mundo interior de sua identidade social e todos aqueles que se vêem de alguma forma atraídos pelos índices desse mundo, a cidade esteticamente percebida. No caso da Bienal do Mar, percebida a partir das obras e de suas intervenções no espaço urbano cotidiano. Parece que nos é possível afirmar que é inegável que as intervenções artísticas temporárias e os monumentos, como documentos de processo de pertencimento urbano, são signos deixados pela cidade no decorrer de seu envolvimento com dado trabalho de configuração espaço-tempo, se constituem em uma extensão da própria memória e corpo da cidade, de sua forma de pensar, buscar, sentir e intuir, (des)organizar, encontrar e se perder, confirmando a perspectiva bachelariana de que toda doutrina da imagem é acompanhada, em espelho, por uma psicologia do imaginante. Cidade e sujeito em construção conjunta. Embora nos tenha interessado aqui abordar o tema pelo olhar do transeunte para a cidade, compreendidos como sujeito imaginante num processo de mediação entre obra e público a partir de um conjunto de obras integrantes da 8ª Bienal do Mar, na cidade de Vitória

No contexto desse arcabouço teórico se estruturou o projeto curatorial e educativo da 8ª Bienal do Mar, realizada em Vitória, ES, Brasil em 2008-2009. Em suas sete primeiras edições, a Bienal manteve suas ações restritas ao espaço expositivo tradicional: as quatro paredes da galeria de artes visuais. Nesse espaço do imaculado cubo branco, obras voltadas para a temática do mar dialogavam com o imaginário do público frequentador do circuito das artes visuais. Ao optar, nessa oitava edição, por propor trabalhos de intervenção urbana realizados no centro histórico da ilha de Vitória (reunindo doze artistas brasileiros e um francês), a Bienal passou a estabelecer uma outra relação com

a cidade e com um público bem mais amplo (a população em geral, pouco habituada aos conceitos que norteiam a produção artística contemporânea, em especial o caráter de intervenção numa paisagem afetiva que é tão cara: os cenários percorridos pelos transeuntes em seu trajeto casa-trabalho-casa, muitas vezes tornados invisíveis dado o ritmo frenético com que se desenrolam certas atividades do cotidiano).

Essa edição optou pela impossibilidade de controle das variantes múltiplas do espaço urbano, colocando as obras desde seu processo de construção em interação com a memória da cidade e dos espaços onde as obras estariam inseridas e em ação. As áreas de intervenções propostas pela curadoria aos artistas por meio do edital público, compreendiam a região central da Ilha de Vitória, desenhada em torno da Avenida Marechal Mascarenhas de Moraes [imagem 1].

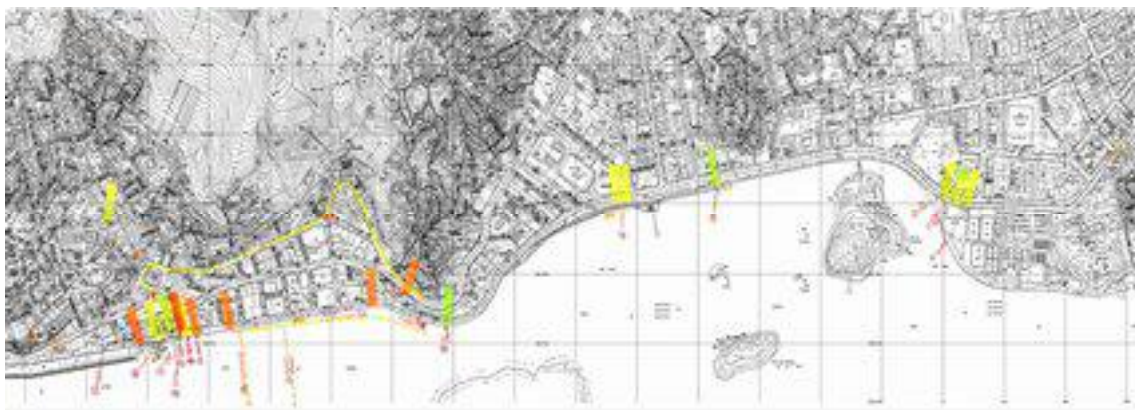


Imagem 1 . planta da Avenida Mascarenhas de Moraes e indicações das obras de intervenção.
Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (2008)

Essa área é relativamente esquecida como configuração urbana da cidade - parece que se pode afirmar que é uma região demarcada por um não pertencimento à imagem da cidade -, definida como um corredor de acesso entre o velho centro e regiões mais nobres, residenciais e comerciais, da cidade de Vitória. A provocação de um redirecionamento do olhar e da percepção para a esse espaço do esquecimento constituiu uma das propostas de imaginabilidade da cidade por meio da intervenção artística da Bienal e também de toda a ação educativa ou mediação que se desenvolveu.

Para provocar o passante (transeunte público) a redirecionar o olhar para a paisagem desse corredor ao longo da Baía de Vitória, o projeto

congregou a cidade com a paisagem e seu entorno, trazendo em si a concepção de ilha e a possibilidade de véias no mesmo contexto: a obra e a cidade como partes integrantes de um sistema híbrido e complexo que reflete uma possibilidade comunicativa. Ao evocar nessa edição a arte pública por meio de intervenções urbanas interligadas em um projeto poético de ocupação e rememoração, a curadoria propôs o encontro com a cidade por meio da obra, convertendo-as (obra e cidade) em um processo democrático, estético, inclusivo e sugestivo.

A dimensão da proposta da Bienal levou à uma nova perspectiva de mediação. Os modelos tradicionais utilizados nas edições anteriores não responderiam aos anseios e proposições da mostra, não correspondiam à dinâmica das obras de ocupação da cidade [imagem 2]. Que tipo efetivo de mediação o projeto curatorial poderia oferecer numa exposição de arte realizada ao ar livre, marcada por um forte caráter de intervenção urbana? Como intermediar o processo de produção de sentidos entre público e obra, num contexto em que, diferente do cubo branco do espaço expositivo tradicional (museu/galeria), os trabalhos surgem como interferências na paisagem cotidiana, sem se anunciar como arte, e assumindo seu caráter transitório e mutável? Foi a partir desse instigante desafio que se assumiu os riscos de propor uma mediação em processo (*in progress*).

Nesse contexto, acaso e imprevisibilidade passaram a ser variáveis centrais: tanto na execução e permanência das obras, expostas tanto a intempéries, quanto na reação do público e nos usos e significações que surgem dessa interação. e isso vale tanto para as alterações do uso dos espaços pelos transeuntes, durante o período em que a intervenção ocorre, quanto para as interpretações acerca das obras, uma questão típica da arte contemporânea. Assim, o tradicional formato de mediação, aquele da visita guiada (com horário marcado ou não) dentro do cubo branco, em que se pretende poder controlar a interação entre público e obra, com direito à distribuição de catálogo fartamente ilustrado ao final do passeio, pareceu revelar-se totalmente inoperante. Numa exposição de intervenção urbana, o percurso da obra e suas interações são outras, e a ação mediadora também parece carecer de novo formato: a experiência que as obras propõem pede um

outro tipo de mediação, muito além de receitas ou metodologias já testadas e aprovadas.



Imagem 2 . Vista parcial de algumas obras de intervenção na cidade de Vitória
Fonte: Secretaria Municipal de Cultura, Prefeitura Municipal de Vitória (2008/2009)

Verificou-se que, em primeiro lugar, há o desafio de instigar um público que não saiu de casa com a intenção de visitar as obras expostas em pontos de ônibus, praças públicas, calçadas e até mesmo no meio da rua: transeuntes, em sua maioria, o contato com a obra pode tanto durar alguns segundos (um rápido olhar de curiosidade, muitas vezes) quanto os longos minutos da espera do transporte coletivo. Em segundo lugar, exatamente por essa disponibilidade de tempo bastante exígua para se experimentar a obra, como convidar o passageiro a interagir e ao mesmo tempo transmitir informações sobre o trabalho ou o artista que assina sua autoria? É que nesse tipo de obra isso é importante ou tangível. Em terceiro lugar, as poucas ações já realizadas no Brasil para mediação de exposições de intervenção urbana de grande porte (como a Bienal do Mercosul, por exemplo) não fornecem parâmetros suficientes para evidenciar alguma metodologia já existente (o que se agravou pelo fato de que nunca havia ocorrido um evento dessa natureza no Espírito Santo).

Por se tratar de um processo em construção, uma série de ações foram testadas durante esse período, de modo a se pensar uma metodologia possível para a abordagem do público pelos mediadores, sempre tendo em vista o caráter reticular (e não tão controlável assim) da própria lógica urbana. A cada dia, as obras eram experimentadas sensorialmente pelo público, consciente ou não de tal ato.; coube ao grupo de mediadores da Bienal o trabalho de conceber, experimentar, registrar (textual, fotográfica e videograficamente) novas estratégias de abordagem, muitas vezes específicas a cada obra, seguindo-se uma avaliação diária de cada ação, de modo a ser possível uma comparação de resultados e a viabilização do acesso mais que visual aos transeuntes anônimos que se tornavam em atores no processo de realização das diferentes obras pela cidade à medida que interagiam e davam *o start* do projeto poético das obras: que ocorriam na medida que eram acessadas pelo público (nesse caso, todos agentes externos na criação e execução da obra, co-autores). Essa atitude revela uma tendência da Arte Pública: a constante mediação sensível do público para além da mera percepção da obra.

Esse projeto educativo foi constituído por profissionais em diferentes formações e uma equipe de mediadores que trabalharam a partir de três ações:

- 1) **Ação cultural** É por meio do Laboratório/Workshop: *Interterritorialidades . Fronteiras Líquidas. Passagens, Cartografias e Imaginários* ministrado por Lilia Amaral, que se fundou na concepção da Arte como experiência na e da cidade (reais e imaginários); envolveu artistas e não-artistas, de modo a melhorar as condições de competitividade dos artistas locais num processo nacional de seleção de projetos para a Bienal.
- 2) **Procedimentos/metodológicos de mediação**, ação educativa participanteⁱⁱ desenvolvida; partiu-se do princípio que é fundamental pensar a educação como uma atividade humana cercada de incertezas e indeterminações, mas comprometida com os destinos dos que habitam a cidade. Buscou conexões entre as obras, a complexidade, a dinâmica e a fluidez do espaço público e seus usuários; e finalmente,
- 3) **Formação continuada dos professores da rede pública municipal oficinas** - encontro de formação e capacitação de professores e de oficinas com o público -, buscou, criar condições para que a ação das intervenções urbanas se tornassem efetivamente integradas à imagem da cidade e de sua identidade . essa talvez tenha sido a única etapa que parte de um modelo

previamente estabelecido nas grandes mostras de arte em espaços institucionais.

Algumas considerações reflexivas

A ação educativa na 8ª BIENAL do Mar é aberta e em construção. O método aproxima-se das idéias de Edgar Morin, que não se ocupa em transpor modelos, mas sim potencializar operadores cognitivos, que facilitam a compreensão da complexidade das idéias, porque permite reconhecer, no fenômeno singular, ao mesmo tempo sua originalidade e sua macridentidade. Assim, criam-se métodos permeáveis, tolerantes, fruto da mistura, dos cruzamentos, da mestiçagem, dos acasos, da imprevisibilidade e convoca os fundamentos específicos e gerais organizadores do pensamento- base para as investigações de seus próprios caminhos técnicos e metodológicos no fazer arte, educação e cidadania.

Essas são algumas reflexões sobre as mediações com o público propostas e provocadas pelo e com o público ao longo da Bienal do Mar. Os mecanismos de mediação com o espectador tiveram que ser ampliados e construídos ao longo da ação educativa proposta; mesmo os tradicionais, quando usados, tiveram de ser adequados às demandas específicas da Bienal, dentro de uma lógica multitudinal. As tradicionais panfletagens de divulgação privilegiaram os anônimos formadores de opinião, presentes na malha urbana: guardas municipais, garis e vendedores ambulantes, verdadeiros multiplicadores do trabalho junto às dezenas de milhares de frequentadores diários da região. Também foram realizadas algumas oficinas para a comunidade, em especial estudantes e grupos de terceira idade, sempre buscando contrapor o circuito expositivo oficial (museu, galeria e esculturas em praças públicas) do entorno com as intervenções urbanas, para um grupo cuja grande maioria sequer havia estado em um museu de arte anteriormente. Mais que uma mera visita guiada, nessas oficinas propunha-se a cada participante conceber alguma forma de intervenção urbana voltada para a comunidade em que vive, de modo a ampliar toda a discussão de pertencimento afetivo à paisagem urbana que a Bienal do Mar propunha. A proposta dessas oficinas era a formação do grupo na experiência sensorial provocada pelas obras, mais que em um possível e limitado investimento numa "eleitura" da obra exposta,

mesmo porque a obra integrante da mostra não se conformava com o espaço tranquilo das galerias, nem com o conformismo das mediações centradas simplesmente no projeto poético do artista. Evidenciava-se que o projeto do artista era mediado pelo projeto do público e que a obra era resultante de uma interação das imagens mentais subjetivas e daquelas garantidas pela coletividade da paisagem urbana em suas contradições, aparências e presenças.

Mensurar o impacto de cada obra no cotidiano da população que transita pelo centro de Vitória, é praticamente uma impossibilidade semântica. O máximo permitido e acessível é a possibilidade de registrar algumas das interações e possíveis depoimentos do público, tentando vislumbrar algumas interferências iniciais junto ao imaginário que envolve essa região e suas questões; principalmente, aguardar e analisar os possíveis desdobramentos de tal projeto curatorial no cenário artístico do estado e da cidade.

ⁱ vale destacar aqui que esse conceito refere-se à capacidade de um objeto viável de evocar uma imagem mental claramente identificada e estruturada (Lynch, 2006), sendo capaz de, além de ser vista, ser nítida e intensamente presente aos sentidos do observador.

ⁱⁱ Chamou-se aqui de participante por entender que todos os atores envolvidos no processo têm um papel ativo e determinante no processo em construção, sendo os mediadores apenas facilitadores do processo significativo de apreensão do objeto sensível (no caso, a cidade e as obras de intervenção) que integra o cotidiano dos visitantes da mostra.

Referências

ALVES, José Francisco. *Transformações do espaço urbano*. Fundação Bienal Mercosul: Porto Alegre, 2006.

CIRILLO, José; JERONIMO, Ciliane. Corografia da Cidade: o monumento como documento de processo. IN Cirillo e Grando. *Processo de criação e interações*. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

DUKE, Felix. *Arte Público y espacio político (Arte e Estética)*. Madrid: Akal, 2001

LYNCH, Kevin. *A imagem da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MACEDO, Francisco. Riopardense de. *Monumentos Como Equipamento urbano*. 1973, p. 166-188.

PIRES FERREIRA, Jerusa. *Cultura é Memória*. IN REVISTA USP, nº 24, sem data _____. *Armadilhas da memória*. São Paulo: Saraiva, 2004

JOSÉ CIRILLO

É pesquisador vinculado ao GEPPC/LEENA-UFES (grupo de pesquisa em Processo de Criação); Professor Permanente do Programa de Mestrado em Artes da UFES e artista plástico. Possui graduação em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004).

NEUSA MENDES

Possui Bacharelado em Artes Plásticas (1980) e especialização em História da Pintura do Século XX ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), mestrado em Comunicação e Semiótica (2003) e doutoranda em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atua na área de Gestão Cultural, patrimônio e políticas públicas com ênfase em projetos institucionais desde 1980 com importantes curadorias nacionais e internacionais.

A CULTURA VISUAL NA ESCOLA RURAL.

LA CULTURA VISUAL EN LA ESCUELA RURAL

PAIM, A.C.M. (UFSM/RS)
OLIVEIRA, M.O.de. (UFSM/RS)

RESUMO

A referida pesquisa de dissertação de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa de 'Educação e Artes' do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS. Concebe como objetivos investigar como as educadoras percebem a cultura visual no universo da E. M. E. F. Valentim Bastianello (escola-núcleo), no município de Dilermando de Aguiar - RS. A metodologia caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, balizada pela Investigação Baseada nas Artes (IBA). Os dados foram agrupados por meio de entrevistas semi-estruturadas e narrativas a partir de imagens, além do diário de campo. O marco teórico da pesquisa foi construído a partir do diálogo com autores como EFLAND; FREEDMAN e STUHR (2003); FREEDMAN (2006); HERNÁNDEZ (2000; 2006; 2007; 2008); MIRZOEFF (2003); BREA (2005); MARTINS (2008) e DIAS (2008), os quais discorrem acerca da importância da discussão da cultura visual nos currículos.

RESUMEN

La referida investigación de disertación de máster establece vínculo con la Línea de Investigación de 'Educación y Artes' del Programa de Posgrado en Educación de la UFSM/RS. Concibe como objetivos investigar como los educadores perciben la cultura visual en el universo de la E. M. E. F. Valentim Bastianello (escuela-núcleo), en la ciudad de Dilermando de Aguiar - RS. La metodología se caracterizó por un abordaje cualitativo, en la perspectiva de la Investigación Basada en las Artes (IBA), siendo que los datos fueron agrupados por medio de entrevistas semiestructuradas y narrativas a partir de imágenes, además del diario de campo. El marco teórico de la investigación fue construido desde el diálogo con autores como EFLAND; FREEDMAN y STUHR (2003); FREEDMAN (2006); HERNÁNDEZ (2000; 2006; 2007; 2008); MIRZOEFF (2003); BREA (2005); MARTINS (2008) y DIAS (2008), los cuales disertan a cerca de la importancia de la discusión de la cultura visual en los currículos.

Palavras-chave: cultura visual; escolas rurais; currículo, educação.

Palabras clave: cultura visual, escuelas rurales, currículo, educación.

Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/CE/UFSM.

Mestranda na Linha de Pesquisa 'Educação e Artes' – LP4 e membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura/CNPq. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Professora da rede pública municipal de Dilermando de Aguiar/RS. anaclaudiapaim@gmail.com

Orientadora da Pesquisa. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/CE/UFSM. Doutorado em História da Arte e Mestrado em Antropologia Social. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Representante da ANPAP no RS. Coordenadora do GEPAEC e Editora da Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

A moça na janela: a Belém que observa o rio passar
La chica en la ventana: la de Belém toma nota de que el río pasa

NEVES, Maryclea Carmona Maués
SEBRAE/PA, BRASIL

Resumo

O presente artigo é uma reflexão sobre o trabalho Dé – Já - Vu, da artista Waléria Américo, instalado no jardim atrás da Casa das Onze Janelas. É intenção caracterizá-lo como arte pública dentro do espaço urbano da cidade de Belém e procurar mostrar algumas conexões com a história da cidade e com aspectos contemporâneos específicos do lugar.

Palavras chave: Arte, pública, janela, rio.

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre el trabajo del artista Waleria Américo: Dé – Já - Vu, instalado en el jardín detrás de la casa de las once ventanas. La intención es caracterizar el como arte pública en la área urbana de la ciudad de Belén y de mostrar algunas conexiones con la historia de la ciudad y los aspectos contemporáneos del sitio.

Palabras clave: arte, pública, la ventana, el río.

Autoria

Marylea Carmona Maués Neves, graduada em Administração, com formação específica em Design de Interiores, UNAMA, especialista em Estudos Culturais da Amazônia, UFPa.

Instituição

SEBRAE/PA, BRASIL

**Abordagens Conceituais de Comunidade em Arte/Educação:
Perspectivas Internacionais**
**[Enfoques de la Educación Artística en la Comunidad: Perspectivas
Internacionales]**

Bastos, Flavia M. C.
Associate Professor of Art Education
University of Cincinnati, Ohio
Estados Unidos

Biazus, Maria Cristina V.
Instituto de Artes – DAV - PPGIE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Duas educadoras brasileiras, uma atuando nos Estados Unidos e a outra no Brasil, examinam sua prática pedagógica com relação ao conceito de comunidade em arte/educação. Partindo de uma rede de referências teóricas ilustradas pelas experiências concretas de cada educadora com seus respectivos alunos, este trabalho se desenrola como um diálogo no qual diferenças e semelhanças entre estas orientações são discutidas e problematizadas, descortinando a influência de perspectivas teóricas da pedagogia crítica, desenvolvimento urbano, entre outras, bem como a influência das idéias de Paulo Freire no contexto do séc XXI.

Palavras-chave (palabras clave): Comunidade, pesquisa-ação, transformação social, cartografias.

Abordagens Conceituais de Comunidade em Arte/Educação: Perspectivas Internacionais

[Enfoques de la Educación Artística en la Comunidad: Perspectivas Internacionales]

A preocupação com o relacionamento entre a prática em arte educação e a comunidade data de pelo menos 30 anos. Nos Estados Unidos este interesse se renovou nos anos 90 com um entendimento crítico dos limites impostos por uma definição de arte, e conseqüentemente de uma prática pedagógica, principalmente baseada numa ênfase às normas acadêmicas e às tradições modernistas. Portanto, refletindo estas considerações torna-se necessário expandir a noção e a compreensão sobre a arte educação para incorporar práticas artísticas pós-modernas em que a importância do objeto é relativa ao processo de criação e inserção do artista com, e no espaço a sua volta, ou seja com a comunidade. A condição pós-moderna engendra um momento de questionamento e ruptura em que produtos e processos artísticos passam a ser tratados, entendidos e apreciados de uma forma integrada, segundo Jamieson, e abre oportunidades únicas para a arte/educação. Precisamente, o impulso de romper com o confinamento imposto pelo modernismo, expandindo as possibilidades do que conta como arte e redefinindo a sala de aula para abranger a comunidade. Existem variadas abordagens que propõem um relacionamento estreito entre arte, educação, e comunidade. Este texto examina algumas das influências teóricas significativas que embasam nossa prática. Estruturado como uma conversa entre duas Arte/educadoras, nos propomos a discutir e articular respostas possíveis para as seguintes perguntas:

- O que caracteriza nossa prática em arte educação na comunidade? Quais são os aspectos fundamentais das metodologias propostas?
- Qual o papel dos referenciais teóricos em esboçar e definir este trabalho? É possível valer-se de teorias já existentes para desenvolver e aprimorar este trabalho? Qual o âmbito destas teorias e como elas são selecionadas?
- Qual é o impacto da cultura local na dinâmica desta experiência? Qual são as lições mais importantes desveladas para os diversos participantes?

- Como estas experiências podem se traduzir em outros contextos sem se desfigurarem? Quais são as implicações possíveis deste trabalho para a articulação de políticas educacionais na América Latina e além?

No entanto, as respostas a estas perguntas não se dão necessariamente de uma forma seqüencial, mas organicamente integrada ao exame de nossas experiências individuais. Portanto, primeiramente, iremos descrever brevemente estes dois projetos com que estamos envolvidas: (A) o Projeto ***Art in the Market*** [Arte no Mercado Público], e (B) *Unicos e Unos* : caminhos que se cruzam, associado ao Projeto Aprender. Em segundo lugar, discutiremos estas quatro questões propostas de forma a fomentar a reflexão a respeito da importância e contemporaneidade das idéias e prática da arte/educação e comunidade.

O Projeto ***Art in the Market*** [Arte no Mercado Público]

O Projeto Art in the Market (AITM) de arte/educação comunitária na comunidade em Cincinnati, Ohio, Estados Unidos. É um programa com mais de dez anos de história. AITM começou em 1997 para homenagear o patrimônio arquitetônico do século 19 em um bairro chamado Over-the-Rhine [Sobre-o-Reno] e o seu Findlay Market [Mercado Findlay], um dos mais antigos mercados públicos operando nos Estados Unidos (desde 1855). Capitalizando na rica história desta área, sua diversidade cultural e as várias trocas sociais que ocorrem ao redor do mercado a cada ano, a AITM emprega um grupo seleto de jovens para trabalhar com estudantes da faculdade de Design, Arte, Arquitetura e Planejamento (DAAP) na criação de obras de arte criadas em colaboração com a comunidade. O programa já atingiu mais de 100 jovens e criou um legado de 50 obras em torno do Mercado e suas imediações.

Nosso trabalho visa responder a necessidades específicas de uma determinada comunidade urbana em Cincinnati: Over-the-Rhine. Nosso objetivo é consultar a comunidade, representada pelos jovens participantes e várias pessoas do bairro, a fim de criar arte que reflita a voz da comunidade, suas questões e preocupações. A comunidade identifica a necessidade. Assim, a comunidade não é utilizada para fins educacionais. Tão pouco são estudantes e parceiros responsáveis por atender as demandas da comunidade. Uma parceria de reciprocidade foi criada, com parcerias decididas e as

responsabilidades claramente discutidas entre todos os parceiros. O objetivo central é a de desenvolver formas artísticas para dar uma expressão estética às idéias e sentimentos tanto gerais como individuais, através da expressão das próprias experiências individuais, bem como da experiência dos outros. Nossos objetivos educacionais específicos englobam desenvolvimento de habilidades artísticas e idéias e habilidades necessárias para a realização deste projeto, resultando em uma valorização do diálogo e da negociação intrínsecos ao processo de arte na comunidade. Numa sociedade democrática, o desenvolvimento da responsabilidade pessoal anda de mãos dadas com o desenvolvimento de responsabilidade cívica.

Durante uma parte do ano acadêmico, os jovens freqüentam aulas na faculdade DAAP, um local especial para aprender e experimentar as possibilidades da arte e suas varias possibilidades de carreiras profissionais. No final do ano acadêmico, estes jovens em colaboração com estudantes da faculdade participam de uma disciplina interdisciplinar ministrada pela Professora Flavia Bastos.

O Projeto Aprendi com seu sub-projeto *Únicos e Unos: caminhos que se cruzam*.

O Projeto *Únicos e Unos: caminhos que se cruzam*, é realizado em 3 escolas num mesmo setor da cidade, Vila Cruzeiro, na cidade de Porto Alegre, RS, Brasil, um bairro com população de baixa renda, com certo grau de violência e pontos de tráfico na entorno da escola. Este projeto, portanto, vem trazer para estes aprendizes lá residentes uma possibilidade de recriarem-se no próprio fazer estético que lhes aponte através do tripé Arte-educação-tecnologia o situar-se no mundo pela possibilidade de conhecer o seu entorno. Este processo inclui ler mapas impressos e virtuais, criar suas cartografias, seus caminhos do bairro, conhecer e reconhecer os seus possíveis, utilizar as mídias locativas como meio de captura das imagens e a tecnologia para desenvolver os trabalhos; do mesmo modo, inserir, mesclar os caminhos que a presença da Fundação Iberê Camargo está aportando ao bairro conferindo-lhe importância internacional em Arte.

Do mesmo modo, trazer ao diálogo a obra de Arthur Bispo do Rosário através de seus estandartes bordados para problematizar a reflexão sobre os

mapas que serão elaborados pelos aprendizes. Mapas bordados em retalhos de tecidos, recortados, emendados, um mapa-manto feito com retalhos de vidas, e de fazeres. Todas estas etapas do processo irão alimentar um blog para valorizar o trabalho desenvolvido, mostrando seu registro, processo e conclusão como meio de deixar escrita a história dessa comunidade que se recria a cada dia, através da aula de Arte.

Este projeto estará conectado ao Projeto Aprender/UFRGS e sua Comunidade para o diálogo com professores de Arte, que postam diariamente suas reflexões no Forum do web site, ambiente virtual de aprendizagem www.aprendi.org

A professora Maria Salete que desenvolve o projeto **ÚNICOS e UNOS – caminhos que se cruzam**, que já iniciou as ações na escola diz: “Descobri que meus alunos conhecem muito pouco sobre o bairro em que moram. Que a idéia de espaço praticamente não existe e que a dificuldade de abstração é gigantesca. O projeto criado para, principalmente elevar a auto-estima através da valorização do bairro, cresceu. Tornou-se de uma abrangência que nem eu mesma posso mensurar por que a cada dia muda a atribuição de significado e, continua me surpreendendo”.

A professora segue ainda dizendo que em cada turma que entra e começa a trabalhar o mapa há uma ebulição na sala de aula e que há uma “uma discussão acalorada entre nós sobre as ruas, becos, pontos de referência, direções do olhar... Como moro no mesmo bairro, podemos trazer todos os pontos para discutir de igual para igual, pois não há professora e alunos, o que há são moradores do mesmo bairro analisando pontos positivos e negativos do espaço que compartilhamos...onde nossos caminhos se cruzam e nos deixam iguais: únicos e unos.”

O que é possível observar, num primeiro momento, é que muitas das reações negativas de alunos em realizar o trabalho se dá por vergonha em mostrarem “seus caminhos” que pode ser um beco, um acesso....Uma área que nem nome tem. Outros manifestam desconfiança no trabalho questionando porque a professora está interessada em saber onde moram.

Podes-se ainda observar que não estamos somente trabalhando com mapas, mas com a cartografia de vidas, de famílias, de traumas, de desejos

insatisfeitos, de pesadelos e sonhos. É o contraponto entre o ideal, o que é desejado, o devir e a realidade que se apresenta.

Assim, o investigado está no foco central desse projeto que é a Comunidade – o Contexto, e de como esta se reflete e faz refletir-se nos projetos e processos dos alunos. Quais significados são atribuídos em função desse contexto?

O trabalho será acompanhado no Brasil no segundo semestre de 2009 e analisado pelas duas pesquisadoras para identificar os processos que se cruzam entre os fazeres dessas duas comunidades e seus projetos em arte/educação.

Referências:

Carlos Alberto Torres et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

Barbier, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Ampliando o olhar através de visitas a museus.

AQUINO, a.C. Escola Alto dos Guararapes/ Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

RESUMO.

Este é um relato de experiência sobre uma sistematização de visitas a museus de Recife e Região Metropolitana, num período entre 2000 e 2008, por estudantes do Ensino Fundamental II e Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alto dos Guararapes, no Município de Jaboatão dos Guararapes (cidade próxima a Recife). Os museus visitados são tomados como parceiros pela professora e pelos estudantes no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais, tendo como metodologia básica a discussão dos trabalhos artísticos a serem visitados, visita propriamente dita e debates em sala de aula após a visita realizada. Tal abordagem vai criando um desenho próprio diante das complexidades que é criar a prática de ir ao museu.

Ampliação do olhar. Artes Visuais. Museus. Proposta Triangular.

INTRODUÇÃO:

Em agosto de 1998, chegamos à Escola Estadual Alto dos Guararapes para ensinar Arte e percebemos que os estudantes não tinham estudado ainda com professores com graduação específica na área. Tentamos fazer um trabalho inicial com jogos teatrais, leitura de imagens, atividades de desenho, pintura, entre outros conteúdos. Porém os estudantes não conseguiam se motivar a partir dos conteúdos e atividades vivenciadas.

A escola está localizada na Região Metropolitana de Recife, na cidade de Jaboatão dos Guararapes. Prazeres é o nome do bairro, onde vivem famílias de baixo poder aquisitivo, os pais dos estudantes são operários de fábricas, trabalhadores do comércio, empregadas domésticas e trabalhadores informais.

Em 2000, resolvemos sair da sala de aula para que os estudantes tivessem a oportunidade de ver trabalhos de arte originais e assim ampliar seu olhar, experienciando a arte como algo vivo e estimulante.

Os estudantes e a comunidade escolar não tinham essa prática de aulas extra classe, muito menos na área de Arte. Nós não tínhamos transporte à nossa disposição, sendo necessário o aluguel de um ônibus. Os estudantes nos questionavam dizendo que com o valor da passagem, que na época era de R\$2,00 (dois reais), eles comprariam quatro pacotes de “fubá” (a farinha de milho usada para fazer cuzcuz, comida nordestina tradicional).

A primeira visita foi à Universidade Federal de Pernambuco usando o transporte formal, porém as seguintes foram realizadas utilizando transportes alugados, não apenas educando os estudantes a investir no transporte bem como no estudo das artes através de uma postura séria diante da mesma.

Neste trabalho, estaremos abordando as metodologias utilizadas para tornar a vivência dos conteúdos de Arte possível. Trazendo as discussões e debates imbuídos na metodologia da visita, pois não temos um relato tranqüilo a apresentar e sim um repertório de complexidades advindas do querer implantar um hábito (ir ao museu) que é negado às classes populares. Todavia, mesmo diante de algumas adversidades, temos resultados surpreendentes para mostrar que nos levará a concluir com uma reflexão positiva acerca dessa sistemática de nove anos, que abrangem os anos de dois mil e dois e oito.

METODOLOGIAS:

Como dissemos, optamos pela prática de visita a museus, por considerar que o contato com obras originais e ambientes artísticos por natureza estimulariam aos estudantes a se entregar ao ensino/aprendizagem em Arte de forma mais plena.

Adotamos a sistemática de preparação para as visitas com prazo entre um e dois meses antes das mesmas, apresentando aos estudantes os acordos que fazemos nos museus e conversas de como portar-se no traslado (escola-museu) para garantir a integridade física das pessoas e espaços envolvidos.

Também nos preparávamos para dialogar com os arte/educadores das exposições, estudando sobre vida e obra dos artistas, sobre o museu a ser visitado e informações pertinentes ao conteúdo que estava sendo pesquisado.

O segundo momento era justamente a visita propriamente dita, com a saída da escola, a chegada ao espaço expositivo, o diálogo com o mesmo e sua mediação e finalmente a volta à escola.

Ao retornar à nossa comunidade, discutíamos sobre a exposição visitada, os estudantes produziam um relatório como registro da atividade, aprofundávamos estudos do contexto histórico da obra e do artista e dávamos espaço para o fazer artístico ou não, dependendo das possibilidades de espaço,

recursos e vontade dos estudantes.

Nesse caso, trabalhávamos com a Proposta Triangular no primeiro (o da preparação) e no terceiro momento (o da volta à escola), estudando o contexto histórico do artista e de seu trabalho, observando o trabalho original e usando reproduções, e produzindo trabalhos próprios.

Faz parte da metodologia, o roteiro criado ao longo desses nove anos visitando os museus da cidade de Recife e Região Metropolitana:

22/05/2000 – Em Todos os Cantos. Centro de Artes e Comunicação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Junho/2000 – Resende 1947-2000. Júlio Resende.

– Sete Luas de Sangue. Tereza Costa Rego.

Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM).

Julho/2000 – Manoel Veiga e José Patrício.

Fundação Joaquim Nabuco (Derby).

Setembro/2000 – Salão de Artes de Pernambuco.

Torre Malakoff e Museu do Estado.

Out. e Nov./2000 – Auguste Rodin. Esculturas e fotografias.

Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM).

Junho/2001 – Mostra do Descobrimento.

Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM).

Julho e agosto/2001 – Políticas da Diferença. Exposição Ibero-americana. Centro de Convenções de Olinda.

Set.out.nov./2002 – Alberto Eckout. Instituto Ricardo Brennand.

Abril a junho/2003 – Frans Post e o Brasil Holandês. Instituto Ricardo Brennand.

Agosto/2003 – Gravuras Romenas. Instituto de Arte Contemporânea (IAC). Centro Cultural Benfica.

Junho/2004 – Iberê Camargo. MAMAM.

19/04/2005 – Coleção Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães - Doações 2001 a 2004.

Martinho Patrício (Brincar com Lygia) e José Patrício (Jogo Cor/Zero Jogo). Torre Malakoff.

Julho/2005 – Exposições permanentes de Francisco Brennand. Oficina e Cerâmica Francisco Brennand.

Agosto e setembro/2007 – Di Cavalcanti. Organizada pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Centro de Convenções da UFPE.

Setembro/2007 – Acervo Francisco Brennand. Oficina e Cerâmica Francisco Brennand.

Outubro/2007 – O Brasil de Pierre Verger. Instituto Cultural Banco Real.

Junho/2008 – Visita à Feira Livre e Mercado de Prazeres.

Setembro/2008 SPA das Artes Recife. Pátio de São Pedro.

Museu Luis Gonzaga e MAMAM – Pátio de São Pedro.

Este roteiro pode se desdobrar em vários roteiros de visita e aponta para os espaços expositivos mais importantes de Recife e Região Metropolitana.

Tal roteiro serviu de proposta metodológica para o nosso processo de ensino/aprendizagem na Escola Alto dos Guararapes.

DISCUSSÕES:

A prática de visitar museus causou um impacto forte na comunidade escolar Alto dos Guararapes. Alguns professores não concordam que façamos esse trabalho extra, pois não recebemos o suficiente para as tarefas que temos que realizar. Outros professores se tornaram parceiros ao longo dessa trajetória.

Alguns funcionários da escola questionavam o porquê da professora de Arte não decorar a escola, nem fazer as festinhas comemorativas. Com as visitas aos espaços expositivos começaram a perceber que o Ensino de Arte envolvia principalmente uma reflexão crítica da nossa produção artística e cultural e os estudos de elementos específicos da área.

Outra discussão vivenciada por todos nós da escola, foi a postura de alguns estudantes durante as visitas, colocando em risco sua própria segurança e a das outras pessoas envolvidas. Porém, continuamos a dar oportunidade a esses estudantes a participarem das visitas, até o ano de 2005, quando um estudante de uma das escolas de nosso município faleceu em consequência de uma brincadeira feita por um colega que o jogou no mar durante uma visita ao Projeto “Peixe-boi” em Itamaracá. O autor da “brincadeira” e a professora organizadora do “passeio” foram processados por homicídio culposo (sem intenção de matar).

A partir dessa tragédia, demos uma parada em nossas atividades de visitas para refletir sobre medidas de segurança para coibir brincadeiras desse tipo. Por esse motivo, não realizamos atividades no ano de dois mil e seis.

As discussões referentes à Arte eram as mais contundentes para nós. Desde a primeira exposição que observamos, surgiu a inquietação sobre as características da Arte Contemporânea. Os estudantes estranhavam o fato de objetos de isopor de vários tamanhos, revestidas de cabelo (de Juliana Notari). Ou as bonecas barbies sentadas nos gatinhos que transmitiam sons enquanto abanavam os rabinhos (de Márcia X), no Salão de Arte de PE.

O encaminhamento foi o de ouvir o que os estudantes tinham a dizer, sem deixar de mostrar-lhes as características da Arte Contemporânea. Inclusive

continuando a levá-los a exposições com tais características.

RESULTADOS:

Apesar das dificuldades que enfrentamos para tornar realidade o direito que os estudantes tem de ter acesso a trabalhos de arte originais, não podemos nos deter aos pontos negativos.

Os aspectos positivos são muito mais imperativos e devem ser enfatizados.

Confessamos que, foi grande nossa surpresa ao fazer o levantamento dos principais museus visitados e perceber que cobrimos um número grande de exposições, levando em consideração às nossas condições financeiras e que nas grandes exposições como Rodin, Eckout, Frans Post e Políticas das Diferenças, a média de visitas a uma mesma exposição era de cinco vezes. Portanto, tínhamos um objetivo de garantir o acesso dos alunos à exposição, focamos no alvo e o alcançamos.

Outro aspecto positivo que gostaríamos de trazer como reflexão é a transformação dos estudantes a partir do contato com as exposições, citando dois exemplos. O primeiro é de uma aluna adulta que começou a estudar conosco na quinta série e visitou a exposição de Rodin por duas vezes. Foi visível o impacto que as obras do artista tiveram sobre a aluna. Ela passou a ousar mais nos seus desenhos, reflexões sobre letras de música e até a arriscar mais na sua vida pessoal. Sua postura mudou completamente em relação à Arte, passando a compreender a importância da Disciplina para seu currículo e dos colegas,

O segundo exemplo diz respeito a um garoto de 11 ou 12 anos de idade que participou das visitas às exposições de diversos artistas no MAMAM (Museu de Arte Aloísio Magalhães) e de Martinho Patrício e José Patrício na Torre Malakoff. Foi uma tarde bastante corrida, repleta de energia de 98 estudantes. No trajeto de volta para escola, no ônibus, esse aluno exclama: “Professora, professora, veja que coisa linda”! Era um espelho d’água em um dos edifícios no centro da cidade do Recife, já eram 18h30min. Estava escuro.

A emoção foi imediata, pois nossa proposta era que o estudante ampliasse seu olhar a partir do contato com obras originais e aquele estudante estava “faminto e sedento” de olhar mais. Foi lindo!

O resultado positivo mais aparente foi a mudança de opinião dos estudantes quanto ao investimento em arte. Eles não questionavam mais o valor que deveriam pagar para alugar o ônibus, eram eles que me chamavam para organizar a próxima visita.

Enfim, o próprio roteiro, com dezoito itens, mais de dez espaços expositivos visitados, mais de cinquenta visitas realizadas. E um pensamento artístico criado na

Comunidade Escolar Alto dos Guararapes.

CONCLUSÕES:

Concluimos o nosso curso de graduação em 1997, colamos grau em março de 1998. Em cinco de agosto de 1998 estávamos assumindo nossas aulas na Escola Estadual de Pernambuco Alto dos Guararapes, onde os estudantes estavam tendo a oportunidade de estudar a primeira vez com uma professora formada em uma das áreas de Arte, no caso, Artes Cênicas.

Devido às necessidades dos estudantes, cursamos também Artes Plásticas, fato que nos ajudou bastante nas nossas visitas porque conhecíamos muitas pessoas na área de museus, muitos dos mediadores das exposições eram nossos colegas de curso e se tornavam parceiros de nossa caminhada.

Percebemos durante os anos de 1998 e 1999 que deveríamos ter um instrumento forte para chamar a atenção dos estudantes para a Arte, pois as aulas numa sala sem estrutura não lhes davam estímulo. Em 2000, começamos a visitar espaços expositivos, travando vários diálogos com as exposições observadas. E conseguimos desenhar um roteiro ao longo de nove anos de prática de visitação a museus.

Esse roteiro não foi feito apenas de lugares de exposições, mas de dificuldades financeiras, comportamentos distorcidos, olhares ampliados, respostas surpreendentes, alegria do acesso ao bem comum, participação de uma comunidade popular numa grande exposição e reconhecimento do mediador que morava no mesmo bairro, ousadias, perseverança, temores, entre outros elementos.

O espaço expositivo mais surpreendente que visitamos foi a feira livre e mercado de Prazeres. De início, os estudantes adotaram uma postura de “desprezo” do local por ser muito comum para eles, depois que eles viram a importância que os espaços tinham, eles passaram a se divertir com as possibilidades que eles passaram a enxergar nos locais. Foi uma das aulas mais completas para nós.

Quando refletimos a razão de nossa “fixação” e insistência de levar os estudantes ao museu, deparamos com a grata satisfação de vê-los descobrir imagens, criações, idéias, formas e conhecimentos formalizados que eram negados a eles. Os estudantes tem um poder quase que instantâneo de “aceitar” a Arte Contemporânea, fazendo assim a acomodação com sua própria cultura. Como diz Eisner, os estudantes não estavam desenvolvendo sua cultura e sim ampliando a cultura que eles já tinham desde que nasceram.

Como dissemos, as visitas aos museus tem sido uma grande parceira

nessa nossa batalha que é ensinar Arte num contexto tão complexo que é o da escola pública pernambucana/nordestina/brasileira, que tem como característica principal, “o abismo social” entre as classes. Mas graças a Deus, Ele nos deu força, perseverança e meios de reflexão para transformar tal situação.

BIBLIOGRAFIA:

1) **Barbosa**, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

2) Material das exposições: Iberê Camargo, Gravuras Romenas, Alberto Eckout, Frans Post, Martinho Patrício, José Patrício, Augusto Rodin, entre outros.

ARTE E CONTEXTOS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ARTE Y CONTEXTOS: EI PROCESO DE CREACIÓN EN DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS A PARTIR DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

FONSECA, Maria da Penha.
Mestre em Educação/UFES
SEDU-ES/Brasil.

Os monumentos urbanos podem se constituir num espaço pedagógico para o trabalho com a história da cidade, memórias e identidades locais dialogando com a arte e suas expressões. Para esse estudo propomos aos alunos da EEEM Godofredo Schneider, a qual está inserida no espaço urbano mais antigo da cidade de Vila Velha e Estado do Espírito Santo para apreciação da arquitetura local e dos monumentos. Os desenhos, anotações, fotografias e filmagens serviram de referência para produções em diferentes linguagens artísticas: desenho, pintura, gravura, vídeo e serigrafia. Os resultados obtidos foram significativos, mas muito ainda tem que ser feito, pois o caminho que nós educadores temos que percorrer é longo, e -se necessário o aprofundamento das questões que vai do cultural ao histórico, do tradicional ao contemporâneo.

Los monumentos urbanos pueden constituirse en un espacio pedagógico para el trabajo con la historia de la ciudad, memorias e identidades locales dialogando con el arte y sus expresiones. Para ese estudio proponemos a los alumnos de la EEEM Godofredo Schneider, la cual está insertada en el espacio urbano más antiguo de la ciudad de Vila Vieja y del Estado del Espírito Santo para apreciación de la arquitectura local y de los monumentos. Los dibujos, anotaciones, fotografías y filmagens sirvieron de referencia para producciones en diferentes lenguajes artísticos: dibujo, pintura, gravura, vídeo y serigrafia. Los resultados obtenidos fueron significativos, pero aún tiene que ser hecho, pues el camino que nosotros educadores tenemos que recorrer es largo, y se hace necesario necesario el aprofundamento de las cuestiones que va del cultural al histórico, del tradicional al contemporáneo

CURRÍCULO

FONSECA, Maria da Penha.
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Pós-Graduada em Abordagens Contemporâneas na Arte Educação/UFES, Graduada em Licenciatura Educação Artística/UFES, Docente Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo/SEDU e na Faculdade Novo Milênio - Curso de Pedagogia.

Arte-Educação e Educação Ambiental: uma abordagem crítica

Arte Educación y de Educación Ambiental: un enfoque crítico

CATANZARO, M.F.¹ Profa. Artes Visuais / E. M. Maria Isabel Bivar

ROCHA-LEÃO, O.M.² Prof. Adjunto/ Dep. Geografia-FFP/UERJ

RESUMO: Este artigo discute como a Arte-Educação pode estar articulada à Educação Ambiental, de maneira a contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas críticas e emancipatórias, no ensino fundamental. Tem como referências tanto a perspectiva de ensino da arte, através da compreensão da cultura visual, assim como os conceitos de dialética e complexidade, na fundamentação da postura educativa socioambiental. Parte da análise, preliminar, de dados produzidos no decorrer de três anos de desenvolvimento do Projeto Arte e Agroecologia – um caminho para a interdisciplinaridade, numa escola da rede pública, no Rio de Janeiro.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la educación puede ser de arte vinculadas a la educación ambiental, a fin de contribuir al desarrollo de la crítica y emancipadora prácticas educativas en la escuela primaria. Sus referencias, tanto la perspectiva de la enseñanza de la arte, a través de la comprensión de la cultura visual, así como los conceptos de la dialéctica y la complejidad en los terrenos de la educación social e medio ambiente postura. Parte del análisis preliminar, los datos obtenidos durante tres años de desarrollo de Arte y Diseño de Agroecología - una forma de la interdisciplinariedad, la escuela de un sistema de escuelas públicas de Río de Janeiro.

Palavras-chave: Arte-Educação. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Propostas Pedagógicas.

Palabras clave: Art Education. Educación Ambiental. Interdisciplinariedad. Propuestas de Educación.

¹Secretaria Municipal de Educação - RJ, Brasil.

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Introdução

A crise socioambiental contemporânea, especialmente a observada nas regiões latino-americana e caribenha, conforme aponta o Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental (2005), é um tema que deve ser enfrentado pelos processos educativos, por constituírem-se como

ferramentas fundamentais de questionamento e reflexão sobre as causas da degradação, tanto social, quanto ambiental, que se apresenta.

Este trabalho pretende discutir a proposta educativa e seus resultados preliminares trabalhados no *Projeto Arte e Agroecologia - um caminho para a interdisciplinaridade*, em desenvolvimento numa escola de ensino fundamental, da rede pública do município do Rio de Janeiro. Tal projeto constitui-se numa tentativa de abordagem da problemática ambiental, local e global, através da Arte-Educação.

Nessa direção, defende-se a conjugação de conceitos e dimensões que possibilitem ações pedagógicas complexas e dialéticas, integradas a uma perspectiva crítica de Educação Ambiental (Loureiro, 2006), acreditando ser este um instrumento para se atingir a democratização do saber ambiental.

A concepção de ensino de artes, aqui utilizada, encontra-se fundamentada na visão defendida por Hernández (2000). Ao falar sobre a educação formal, esse autor defende que *“as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola”*. Nesse sentido, entende-se que a Arte-Educação deve ser objetivada na sua potencialidade educativa, tendo como meta a *“compreensão da cultura visual”*, analisada sob diferentes perspectivas históricas (Hernández, 2000; p.39).

Esse enfoque educacional projeta-se no confronto entre diferentes contextos sociais, localizados em momentos históricos específicos, bem como na própria contemporaneidade. Buscando, assim, o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à *“interpretação do conteúdo cultural”*, na compreensão da sociedade (Hernández, 2000).

Para Loureiro (2006; p.112), a Educação, numa visão emancipatória, tem *“como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade”* o seu eixo estrutural. Esse posicionamento coloca a reflexão acerca da realidade social em primeiro plano, através da concretização de ações coletivas e politizadas. Pois, abraçar a dimensão política na problematização das práticas pedagógicas permite que a compreensão dos seus limites e possibilidades possa construir outros caminhos educacionais (Loureiro, 2006).

Concordando com a idéia de que o Meio Ambiente pode ser estudo por qualquer área do conhecimento, conforme aponta Jacobi (2006), e, portanto,

tendo o ensino de artes como universo pedagógico de valorização da *cultura visual* (Hernández, 2000), este trabalho apresenta, como possibilidade interdisciplinar, a Agroecologia. Conceito de manejo de sistemas naturais que integra a dimensão social à sua dinâmica (Altieri, 2001).

Estamos, aqui, apontando, através de uma metodologia alternativa, uma possibilidade de inserção de um espaço para a reflexão permanente sobre os problemas e impactos ambientais, produzidos pelo esfacelamento das relações sociais. Uma vez que entendemos a Educação como uma das esferas das sociedades culturais nas quais são organizadas e, conseqüentemente, como um universo de possibilidades práticas e reflexivas. Acreditando, nesse sentido, que tais possibilidades, quando colocadas numa dimensionalidade complexa e politicamente articulada, tornam-se mecanismos de enfrentamento crítico na compreensão da sociedade.

Contextualização da Problemática

A E. M. Maria Isabel Bivar encontra-se localizada no subúrbio do município do Rio de Janeiro. Atende a cerca de 600 alunos, oriundos, na sua maioria, de comunidades carentes situadas no seu entorno. O que nos coloca frente a uma realidade repleta de carências materiais e imateriais de variadas dimensões.

Tal caracterização implica na observação de uma complexidade socioambiental de limites inalcançáveis, com a qual é necessário estabelecer diálogo, uma vez que estamos falando de um ambiente escolar e, portanto, lidando com a construção do conhecimento fundamentada na sua contextualização sócio-cultural.

Segundo Loureiro (2006; p.52), a Educação Ambiental crítica defini-se na contramão da educação tradicional, na qual o processo ensino-aprendizagem é *“pautado em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas”*. Loureiro vai além e define a Educação Ambiental crítica como uma perspectiva de educação que promove a ampliação da reflexão sobre o Meio Ambiente, o qual é, no entanto, resultante da interação entre a sociedade e a natureza.

Dessa forma, compreender a crise ambiental, na atualidade, é buscar compreender, antes, a própria crise estabelecida nas relações sociais,

intensificada, sobretudo no decorrer do século XX, conforme coloca Hobsbawm (1995), ao falar sobre a *Era dos Extremos*.

Contudo, interessa-nos o entendimento da escola como um ambiente integrado ao processo de constituição das relações sociais, a partir do qual suas potencialidades são absorvidas por movimentos sócio-políticos. Pois, conforme coloca Oliveira (2007), esses movimentos são decisivos nas regulações administrativas, sobretudo nos seus aspectos organizacionais. Porém, essa é uma questão que demanda variadas ponderações, sobre as quais não temos condições de refletir nesse breve ensaio.

Cabe destacar que o objetivo geral deste trabalho está em discutir a articulação da Arte-Educação, na sua abordagem cultural visual, com a Educação Ambiental crítica, no desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

Pretende-se, portanto, de maneira específica: 1) Refletir sobre o ensino de artes visuais articulado a Educação Ambiental, no ensino fundamental; 2) Avaliar os avanços e limites da interdisciplinaridade como alavanca do desenvolvimento da educação crítica, na E. M. Maria Isabel Bivar.

Trajetória da Articulação

A Arte-Educação, segundo argumenta Barbosa (2002; p.12), é “*uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar*”.

A interdisciplinaridade, conforme colocam alguns autores (Leff, 2006; Morin, 2003), emerge como uma ferramenta metodológica, na busca pela complexidade do conhecimento. Tal ferramenta é utilizada como crítica à pura racionalização do conhecimento, cujo seu fundamento sustenta-se na fragmentação e especialização dos saberes.

De acordo com Morin (2003; p.40), o conhecimento especializado provoca a “*disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas*”. Dessa forma, as relações existentes entre as partes e o contexto no qual estão inseridas encontram-se ausente no processo de constituição e organização do conhecimento. O que promove, na educação, o deslocamento e a redução dos saberes, impedindo a ampliação da reflexão, bem como

impossibilitando o desenvolvimento da capacidade de contextualizar e globalizar da inteligência (Morin, 2003).

Identificando as limitações dessa especialização do conhecimento e, sobretudo, buscando a ampliação dos espaços de reflexão sobre a complexidade socioambiental, o ensino de artes, na E. M. Maria Isabel Bivar, tenta, através da implantação de um “espaço interdisciplinar”, contribuir para a transformação dos paradigmas educacionais que reduzem a realidade, compartimentando-a.

Tal espaço é construído participativamente por toda a coletividade escolar, a partir da objetivação de práticas educativas críticas, voltadas ao reconhecimento das características sócio-culturais da comunidade escolar.

O projeto *Arte e Agroecologia – um caminho para a interdisciplinaridade* tem suas origens no primeiro semestre do ano de 2006, sob a articulação de múltiplas reflexões estabelecidas no ambiente escolar. Sobre as quais se destaca a identificação da necessidade de elaboração de práticas educativas capazes de promover a construção do conhecimento ambiental, através da análise do contexto social no qual tal comunidade encontra-se.

Inicialmente, faz-se necessário o estudo sobre as origens do processo de ocupação e desenvolvimento urbano local, uma vez que sua análise permite a compreensão da sua própria história e o fortalecimento da sua identidade (ou várias identidades, conforme coloca Hall, 2002, ao falar da identidade cultural na pós-modernidade).

O diagnóstico da comunidade escolar fundamenta-se no levantamento de dados e registros históricos, assim como no recolhimento de saberes populares locais, através de pesquisas bibliográficas e de campo.

É importante ressaltar que a análise de imagens fotográficas do município do Rio de Janeiro, bem como de produções artísticas produzidas ao longo de século XX, permite, através da leitura de seus significados, culturalmente contextualizados, a compreensão do panorama no qual a atualidade se apresenta. Considerada tanto em escala local, quanto global, tal análise permite avaliar os impactos socioambientais na vida de cada um, assim como na coletividade em questão.

Para Hernandez (2000; p.53), *“as obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de*

pensamento da cultura na qual se produzem". À luz desse pensamento, entende-se que a compreensão do processo de constituição da comunidade trabalhada passa pelo que o autor citado chama de "olhar cultural", a partir do qual *"a arte e a cultura visual atuam como mediadores de significados"*. Dessa forma, faz-se necessário o estudo da dinâmica social na qual tal cultura emerge.

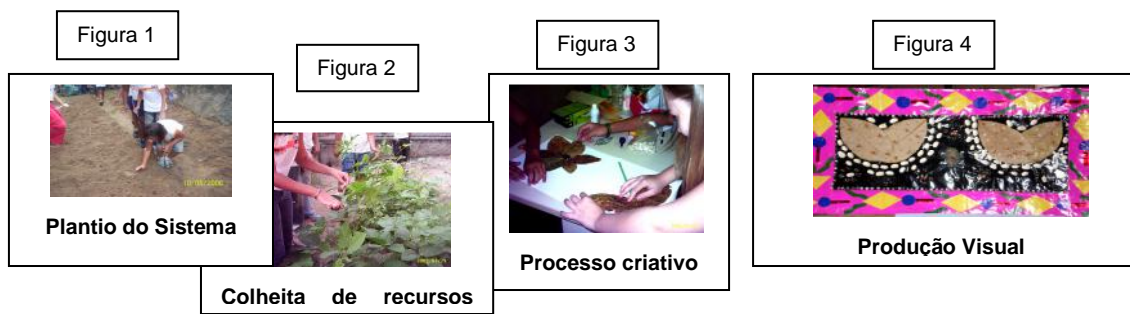
Nesse momento, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa serve como referência para a materialização da compreensão alcançada, através de reflexões imagéticas elaboradas pelos alunos.

Na etapa seguinte, a criação do Sistema Agroecológico aparece como alternativa para que a interdisciplinaridade se projete no espaço escolar, bem como para que haja a potencialização do debate acerca da crise socioambiental contemporânea. Pois, através da sua construção coletiva e do seu manejo permanente é possível elaborar práticas educativas contextualizadas e, portanto, estimuladoras do debate crítico.

A etapa de implantação do Sistema Agroecológico, bem como sua manutenção, é referendada pela troca entre diferentes saberes especializados e empíricos, ressaltando-se, aí, o sentido da participação da coletividade, no fortalecimento da integração entre os segmentos de Escola.

O reconhecimento da riqueza de possibilidades, surgidas espontaneamente no desenvolvimento permanente do Projeto, é corroborado pelo aproveitamento e transformação das suas problemáticas centrais em atividades educativas. Como, por exemplo, a re-significação do lixo escolar, através da sua potencialidade plástica. Conforme instituído em um dos desmembramentos do trabalho, após a identificação da demanda interna de se problematizar tal questão.

Por fim, destaca-se o momento da coleta dos recursos naturais e sua transformação em objetos artísticos, conforme mostram as figuras 1, 2, 3 e 4, exibidas abaixo.



Comentários Finais

A articulação entre a Arte-Educação e a Educação Ambiental, no ensino fundamental, pode apresentar-se como um caminho no desenvolvimento de práticas educativas socioambientais.

No entanto, devemos considerar que sua promoção na escola pública esbarra em inúmeros obstáculos, tanto administrativo-econômicos, quanto político-pedagógicos.

Para o enfrentamento desses entraves, é necessário entender que o cotidiano escolar responde a uma rede de interesses externamente fortalecidos por medidas e programas desconectados de um processo democrático e inclusivo.

Nesse sentido, destacamos a visão de Oliveira (2007), pois, para tal autora, embora as reformas educacionais, na América Latina, apontem, na última década, para uma *“descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares”*, é, ao mesmo tempo, identificada uma padronização de suas normas e métodos, nesses estabelecimentos. Acredita-se, dessa forma, que tal padronização deve ser objeto de reflexão, na busca por sua extinção.

Por fim, é fundamental ressaltar que a prática docente, em artes, enfrenta, ao longo do século XX, o desafio de se estabelecer como disciplina curricular. Passando por diferentes abordagens, o ensino da arte, ainda encontra fortes preconceitos, no que diz respeito aos seus alcances e funções educativas (Hernández, 2000).

No entanto, no caso específico da escola apontada, a Arte-Educação projetou-se, a partir da percepção e da compreensão de toda a sua potencialidade por parte da direção escolar, como área do conhecimento fundamental à construção da leitura crítica da realidade contemporânea.

Ainda que sob inúmeras imposições administrativas e adversidades pedagógicas, o *Projeto Arte e Agroecologia – um caminho para a interdisciplinaridade*, por ter como principal característica sua continuidade, é re-estruturado e re-criado a cada ano letivo, num movimento de resistência e crítica à sua regulação normativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.**

Porto Alegre, Ed. Da UFRGS, 2001.

BARBOSA, Ana.M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOBI, P. **Prefácio.** In: *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental /* Carlos Frederico Loureiro, Phillippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.).- São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Henrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila. **Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente.** In: *Educação e sociedade.* Campinas, 2007.

ARTE/EDUCAÇÃO NO SETOR PÚBLICO
• **EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS -**

ARTE/EDUCACIÓN EN EL SECTOR PÚBLICO
• **EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS -**

SILVA, I. de F. R. - Fundação Municipal de Cultura/PBH

O ensino de arte, geralmente, é visto a partir da prática, sobretudo, no meio escolar formal. Com a crescente valorização dos aspectos culturais na formação dos indivíduos - além de sua afirmação identitária - aumenta a atuação do profissional de arte/educação em outros setores da sociedade civil, com novas possibilidades de inserção no mercado. Uma dessas áreas é o setor público, por exemplo, em espaços de museus e centros culturais. O presente trabalho traz o relato de uma profissional da Fundação Municipal de Cultura, pertencente à municipalidade de Belo Horizonte. Trata-se não apenas de um depoimento como também de uma abertura ao diálogo com outros arte/educadores, procurando estabelecer novos aspectos das discussões sobre as diversas abordagens e apropriações para arte/educar.

La enseñanza del arte, generalmente, es percibida a partir de la práctica, sobre todo en la educación formal. Con la valoración y reconocimiento de los aspectos culturales en la formación de las personas -allá de su afirmación identitaria - crecen las posibilidades de actuación en otros sectores de la sociedad civil, con una nueva integración en el mercado. Una de las áreas posibles es el sector público, por ejemplo, Museos e Centros Culturales. Este trabajo trae la trayectoria de una profesional de la Fundación Municipal de Cultura, de la municipalidad de Belo Horizonte (MG, Brasil). Es no sólo un relato, sino también una apertura al diálogo con otros profesionales del arte/ educación, con la finalidad de proponer y establecer nuevos aspectos de los debates acerca de los varios enfoques y apropiaciones para el arte/educar.

Palavras-chave: arte/educação, setor público, espaços educativos alternativos, novas abordagens

Palabras clave: arte/educación, sector público, espacios educativos alternativos, nuevos enfoques

Mini CV

Graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais: Comunicação Social (Bacharelado em Jornalismo), Letras (Licenciaturas em Francês e Português) e Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado em Desenho). Cursa Gestão Cultural (pós-graduação lato sensu/ EaD) no SENAC-MG, é professora de francês e atua como arte/educadora no Centro Cultural Vila Santa Rita (BH/MG).

As múltiplas faces e a grande boca que grita - representações visuais em desenhos de Tereza Bicuda

Las múltiples caras y la grande boca qué grita - representaciones visuales en los dibujos de Tereza Bicuda

MARTINS, R. C. – mestranda em Cultura Visual - FAV-UFG/ CNPQ

Resumo: Este texto relata um encontro oficina realizado com um grupo de jovens que produziram desenhos sobre Tereza Bicuda, figura proveniente de um conjunto de narrativas orais originadas na época colonial em Goiás. Os desenhos de Tereza geraram reflexões sobre seus múltiplos pertencimentos a uma cultura dinâmica e em movimento.

Resumen: Este texto informa de un encuentro realizado con un grupo de jóvenes que hicieron dibujos sobre Tereza Bicuda, figura de un conjunto de narraciones orales que se originó en la época colonial en Goiás. Los dibujos de Tereza generaran reflexiones sobre sus múltiples pertenecimientos a una cultura dinámica y en movimiento.

Palavras-chave: pesquisa em arte e educação, visualidade, desenhos, Tereza Bicuda

Palabras clave: investigación en el arte y la educación, visualidad, dibujos, Tereza Bicuda

Rosilandes Martins mestranda em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais/UFG, graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás. Atua na área de artes cênicas, é atriz e figurinista.

DANÇA NO PRESÍDIO: ENSINO DE DANÇA EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS

DANZA EN LA CÁRCER: ENSEÑANSA DE LA DANZA EN LAS INTITUICIONES PRISIONALES

CÁFARO, Vivian. Centro Universitário do Rio de Janeiro (UniverCidade)

Resumo

INTRODUÇÃO: A inclusão da área de Dança na legislação federal do ensino básico torna necessária a ampliação dos debates a respeito da área em contextos educacionais específicos. O presente trabalho tecerá um breve relato de experiências pedagógicas junto a jovens presos. METODOLOGIA: Tendo como base as Leis Federais 9394/96 e 7.210/84, caracteriza-se como prática de ensino e pesquisa experimental. RESULTADOS: A educação no cárcere é explicitada como campo privilegiado para a pesquisa em ensino de Dança. DISCUSSÕES: Questiona-se a efetividade da instituição escolar, quando orientada a ignorar as especificidades do processo de ensino-aprendizagem no cárcere. CONCLUSÃO: Projetos educacionais que desconsideram estas especificidades, negam ao aluno, de fato, o direito de acesso à educação.

Resumen

INTRODUCCIÓN: La inclusión del área de la danza en la legislación federal de la educación básico, llega a ser necesaria la ampliación se de su investigación al lado de las clientelas y de los contextos educativos. El actual trabajo dice experiencias en la educación de la danza al lado jonees y adulto interno de las instituciones penitenciarias. METODOLOGÍA: En base de las leyes federales 9394/96 y 7.210/84, el trabajo define como práctica de la educación experimental y de la investigación metodológica adicional-académicas. RESULTADOS: Explícito este campo según lo privilegiado para la acción educativa en danza. PELEAS: Cuestionase la eficacia educativa de la escuela prisional, cuando conduzida de una manera no especializada. CONCLUSIÓN: Negar al alumno una abordaje educativa dirigida a las especificidades de la cárcel, consiste en negar a un, de hecho, el ingreso a la educación de la escuela.

Palavras-chave: Ensino de dança; educação prisional; Dança na EJA; ensino experimental.

Palabras claves: Enseñansa de la danza, educacion prisional, danza en la EJA, educacion social.

Introdução

A recente inclusão da área de Dança na legislação federal do ensino básicoⁱ, junto a crescente oferta de cursos de formação na área em nível superior, onde se incluem os cursos de licenciatura, tornam propícios a ampliação e o aprofundamento nos debates e na produção científica a respeito do ensino de Dança junto a formação educacional básica das pessoas comuns, enquanto *ação educativa na formação integral dos sujeitos, e ferramenta política de transformação social*. Verifica-se, contudo, que tais iniciativas são ainda escassas, pouco abrangentes e pouco especializadasⁱⁱ, oferecendo suporte pedagógico frágil e insuficiente ao cada vez maior número de jovens licenciados frente aos desafios apresentados pela escola, em sua grande diversidade de contextos locais e clientelas específicas. O presente trabalho, engendrado a partir, e através, desta realidade, buscará relatar o desenvolvimento de práticas experimentais em ensino de Dança junto a jovens e adultos internos de instituições prisionais - tendo por base os Parâmetro Curriculares Nacionais, o art. 81 da Lei 9394/96ⁱⁱⁱ, e os arts. 10 e 18 da Lei de 7.210/84^{iv}. Como resultados preliminares, podemos citar a explicitação deste como campo privilegiado para a ação pedagógica em Dança, por suas singulares possibilidades de enfrentamento das dificuldades de aprendizado desenvolvidas no aluno ao longo de sua estada no cárcere, uma clientela que trás como características contundentes o enclausuramento do corpo, a condicionante presença da cultura grupal da facção criminosa, além da simbiose física e psicológica com a lógica punitiva do sistema penal^v, e mesmo com a própria arquitetura carcerária^{vi}. Para além da pesquisa na área de Dança, o trabalho suscita questões sobre a própria possibilidade do desenvolvimento de qualquer outro processo de aprendizagem diferente daquele oriundo da própria prática do encarceramento humano, defendido pelo discurso oficial da criminologia como a 'terapêutica' adequada a suposta patologia social do delinqüente^{vii}. Buscamos, desta maneira, investigar as possibilidades reais do aluno preso de engajar-se em processos educativos pedagogicamente elaborados, de discernir e selecionar as informações disponibilizadas pelo professor para a construção de uma lógica própria e emancipadora do ciclo vicioso do delito-encarceramento. Conclui-se, finalmente, que desconsiderar as especificidades do

processo de ensino-aprendizagem no contexto do cárcere, tal qual a orientação vigente hoje nas escolas prisionais da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, consiste em, efetivamente, falsear o processo educativo no cárcere, relegando a escola ao mero embuste burocrático. Será possível instituir vias de comunicação efetivas com o aluno preso somente por intermédio da ratificação dos vínculos de empatia para com a sua dignidade humana, a partir do reconhecimento da influência complexa do cárcere em sua qualidade de vida, auto-imagem e possibilidades de construção de perspectivas de futuro em sociedade. Ao prever tais influências em seu projeto pedagógico, negando tacitamente a imagem animalizada e psicopática imputada ao aluno-presos pelo sistema penal, o educador poderá propiciar-lhe, de fato, o acesso a seu direito à educação, instituindo processos de ensino-aprendizagem realmente significativos.

Dança no presídio

Fui introduzida ao ensino de artes em instituições prisionais em meados de 2003, acompanhando uma oficina de criação em performance ministrada pelo grupo novaiorquino Split Britches, junto às detentas da penitenciária Talavera Bruce^{viii}. Aos poucos, fui cooptada pelos ideais e práticas de militância artística do grupo, que buscavam re-elaborar os aspectos nefastos da vida no cárcere, a partir do desenvolvimento da expressão lúdica, libertária, criadora e corporal dos alunos. Algo de artisticamente vanguardista nesta experiência passou a preencher os meus sonhos como o mais rico campo de pesquisa em ensino de Dança, a partir da perspectiva concreta de ação na esfera social. Dessa forma, dei início aos trabalhos no complexo de Gericinó em setembro de 2005, a partir da elaboração de um projeto voluntário intitulado 'Educação para a Cidadania Através da Arte'.

Além dos trabalhos que presenciara na penitenciária Talavera Bruce, não possuía qualquer outro referencial do que consistiria um alunado de adultos presos, tendo como referência básica as imagens televisivas das rebeliões em presídios de São Paulo, onde os presos ostentavam cabeças humanas decaptadas, junto à bandeiras de lençol com os dizeres 'Paz, Justiça e Liberdade'. Com alguma experiência docente pregressa em um abrigo para indigentes da prefeitura, elaborei

um plano de curso utilizando este público como referência, dado que, além da questão da periculosidade, não distinguia *presidiário* de *indigente*, ambos pertencentes a um mesmo imaginário de grupo social relacionado a sérias deficiências cognitivas, valores sociais deturpados e um extremo primitivismo social. Desta maneira, minha estratégia parecia simples: acreditava poder *educar* as estruturas cognitivas dos presos através da abordagem artística-corporal, tendo por base princípios da psicomotricidade, escritos de Paulo Freire e o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Dança.

Bangu

Planejadas para o público feminino e para a infra-estrutura da penitenciária Talavera Bruce, as aulas tiveram, a final, seu início e desenvolvimento na Casa de Custódia Wilson Flávio Martins (Bangu 5), presídio masculino sem qualquer infra-estrutura ou espaço físico destinado à atividades educacionais. Além da questão do gênero, as características funcionais da instituição viriam a delimitar o perfil que assumiria o projeto, distinguindo-o por completo das práticas do grupo novaiorquino que trazia como referência inicial.

Em um período em que não havia escola em Bangu 5, e a circulação de mulheres no interior da carceragem era um fenômeno bastante incomum, não seria possível solicitar acompanhamento de guardas em minhas aulas, devido ao quantitativo de seis agentes carcerários para a custódia de setecentos e cinquenta presos. Estabeleceria, contudo, uma relação tranqüila com o coletivo carcerário, quando familiarizada com o seu funcionamento político e com seus os 'códigos de ética' peculiares, que regiam a quase totalidade de seu comportamento social.

Alunos presos e a 'cultura de cadeia'

A 'turma de dança' constituiria um coletivo bastante heterogêneo, em termos faixa-etária, procedência social, tempo de condenação e de reclusão cumprida, apresentando, contudo, uma série de padrões de comportamento e de respostas corpóreas reconhecíveis em aula, que se revelariam como importantes fontes de

informação a respeito de sua cultura grupal e cotidiano no cárcere. Cogitei a existência de uma *corporeidade comum* entre eles, e passei a investigar algo como um *mapeamento* desta corporeidade^{ix}. Procuraria, assim, entender os *prismas culturais* e *vias sensíveis* através dos quais se relacionavam comigo e com a aula, ponto de partida determinante para a abertura de vias de comunicação e de aprendizagem recíproca, social e humana, entre professor e alunos.

Apesar das diferenças consideráveis entre os perfis e as individualidades, a partir de exercícios de aula, estudaria o seu conjunto de valores e posturas grupais comuns. Investigando pistas de seu universo cultural, passaria a identificar conceitos relativos a gênero, identidade, religiosidade, etnia e convívio social, que justificavam em grande parte a forma com que se relacionavam entre si e com as aulas, além de uma forma particular de pensar e enxergar o mundo e a sociedade, a partir dos *prismas* de uma 'cultura de cadeia'. Seria especialmente determinante compreender a influência dos códigos de ética da facção criminosa em seu cotidiano, a respeito de seu poder de coesão grupal, ideológica e identitária, e de seu caráter de *lei*, de cumprimento compulsório, cuja desobediência acarretaria diversos níveis de punição, dentre os quais a '*morte sem perdão*'^x.

Educação social

A uma primeira leitura do Estatuto do PCC, torna-se um fator de estranhamento a incidência de valores como *paz, justiça, liberdade, lealdade, respeito, solidariedade*, frente às ações homicidas coordenadas pela facção criminosa contra a sociedade civil. É determinante analisar, contudo, que tais conceitos, naturalmente associáveis a prática da cidadania, partem de um raciocínio ético que *exclui* a sociedade como um todo, criando o conceito de uma 'cidadania' paralela, aplicável somente aos membros da facção criminosa. A respeito desta constante e onipresente influência *pedagógica*, perceberia que seu posicionamento de lealdade ao 'partido' teria menos relação com processos ideológicos do que com questões experienciais-cognitivas. O forte senso de pertencimento àquela 'ordem', estaria associada a possibilidade de ocupar um lugar social de poder e prestígio, como a afirmação de sua dignidade humana, algo irremediavelmente subtraído de sua vida civil, fora da facção. De minha parte, por

outro lado, haveria uma forte tendência em querer 'catequiza-los' dentro de meu próprio universo de valores, que teriam sentido, percebia agora, somente a partir de meu próprio *lugar social*, ao qual atribuía conceitos de civilidade, ética e liberdade expressiva. Na busca por perspectivas mais claras a respeito da *matéria humana* com a qual estava lidando, passei a pesquisar referenciais pedagógicos na literatura sobre educação social, algo que permitisse assimilar ao trabalho experiências relativas à realidade dos alunos. Parecia bastante evidente que, antes de buscar os objetivos educacionais preconizados pelas PCNs, precisaria tocar em algo de anterior, mais visceral e basilar, subtraído da experiência de vida de parte considerável daquele grupo de alunos.

Dança

As aulas se constituíam, de início, com base na demanda por atividades físicas terapêuticas, a partir de seu cotidiano de intensa restrição física e improdutividade mental. Muitos procuravam as aulas pela simples necessidade orgânica de mobilidade física, dado que a saída das celas lhes era permitida apenas uma vez por semana para os banhos de sol. Por seu alto grau de enrijecimento muscular, junto aos numerosos casos de pneumonia, tuberculose e perda de mobilidade por baleamento, passei a direcionar as atividades para a manutenção de sua saúde respiratória e motora, com longas seqüências de alongamento, exercícios de mobilidade articular e de condicionamento físico.

Apesar de uma forte tendência à ociosidade, de modo geral, sua qualidade de resposta corporal era rápida, alerta, inteligente e vigorosa, e alguns de seus sentidos, como a intuição e a escuta grupal, pareciam mais desenvolvidos que em alunos adultos em liberdade. Possuíam um forte senso de auto-controle e de obediência à hierarquias, o que se mostrava através de uma qualidade de *respeito padronizado* em seu comportamento para comigo. Apesar de não demonstrarem agressividade uns com os outros - tratavam-se por 'amigo', 'irmão' ou 'parceiro', mesmo quando não se conheciam – sua qualidade de toque era hostil e excessivamente defensiva; a forma com que se relacionavam com o corpo, com a proximidade física do outro, explicitava uma espécie de *memória corporal* associada a vigília, a coação e a

violência, o que se refletia na dificuldade em *confiar* em certas práticas de exercício, como a entrega do próprio peso ao corpo do outro, movimentações com os olhos fechados ou qualquer proposta de improvisação de movimentos.

Como quase tudo na aula de Dança era estranho a seu universo, o grupo de alunos tendia a *embarcar* ou a *rejeitar* os exercícios de forma coletiva, como se procurando definir em consenso se aquilo era *permitido* ou não. O quadro se reverteu quando passei a incorporar às aulas referências culturais *deles*, sendo determinante a adoção do Hiphop e de Rap Nacional como trilha sonora às seqüências de movimento. Os conteúdos relacionados ao Rap Nacional, que traziam um fortíssimo teor apologístico à criminalidade, ao belicismo e ao chovinismo sexual, se apresentavam como um dos fatores que os mantinha conectados às aulas, algo que lhes trazia uma intensa qualidade de mobilização e de prazer. Norteava-me pelas *operações* que poderia realizar entre *estes* conteúdos sócio-afetivos, cultivados nos alunos, e os elementos em dança escolhidos para resignificá-los¹. Procuraria propiciar-lhes experiências estéticas e motoras de bem estar e liberdade, associadas a vivências coletivas de valores diferentes aos de seu universo cotidiano, orientações que pudessem sinalizar para problematização de valores estanques, para a construção de uma lógica própria de emancipação do ciclo vicioso delito-encarceramento. Buscaria orientar experiências associadas, principalmente, à valorização da vida humana e a gestão construtiva da própria liberdade.

Conclusão

Ao longo do desenvolvimento do curso de dança, questionávamos cotidianamente a real aplicabilidade dos objetivos preconizados para o ensino fundamental no contexto carcerário, posto que a idéia de uma 'educação para a cidadania' subentendia a resolução de questões muito anteriores, associadas às condições mesmas do aluno em assimilar o significado do valor da vida humana, assim como o da própria vida, especialmente no contexto carcerário, onde o respeito por sua condição humana lhe é negado diariamente. Sob esta perspectiva, passaríamos a adotar as idéias

¹ “Outro fator importante, marcado pelo senso comum, é a tentação de encarar a dança como [...] divertimento, desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade” [BRASIL, 1997. p. 71.]

defendidas por Marlene Ribeiro (2006) a respeito da diferença entre a educação formal e a educação social, realizada em contextos específicos:

A fronteira entre um professor e um educador social é uma questão de território. A educação social [...] funda-se em princípios que vêem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios. [...] Não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social nem de perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar. O educador social subverte esta lógica. [Os conteúdos] não são os transmitidos pela escola e sim os deliberados [...] a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais.

Tendo por base o art. 81 da Lei 9394/96, que permite a criação de cursos de caráter experimental no âmbito da educação formal, encontramos na relação entre a pesquisa em ensino de dança e a educação em presídios um campo de atuação rico e privilegiado, uma vez que o trato artístico e experimental com o corpo se revelou, nesta experiência, com um grande potencial de alcance à esferas de humanização, por vias singulares. Outra questão importante a ser abordada é relativa ao corpo da pessoa presa, que, segundo Sá (1990;1996), sofre perdas em suas capacidades cognitivas a partir do cotidiano do encarceramento, fato este que a educação escolar em presídios, hoje, não prevê. As escolas prisionais administradas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, são orientados a desconsiderar o fato de que funcionam dentro de presídios, negando-se em assumir que a atuação do professor, neste contexto, precisa passar por um processo prévio de especialização. Abordar o aluno preso a partir de uma metodologia não experimental e nem especializada, consiste em efetivamente negar-lhe o direito à educação, relegando à escola o papel de embuste burocrático. Somente ao prever tais especificidades em seu projeto pedagógico, o educador terá possibilidades de instituir processos de ensino-aprendizagem realmente significativos.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Marcos César. O Homem Delinqüente e o Social Naturalizado: apontamentos para uma História da Criminologia no Brasil. *Teoria e Pesquisa: Revista do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos, n° 44, p. 1-22, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : Arte* – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC, CNE. Parecer CNE/CEB nº 22/2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. D.O.U 23/12/2005. Brasília: 2005.

BRASIL, Lei 7210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. D.O.U. 13/07/1984. Brasília: 1984.

CAROS AMIGOS. *PCC – Edição Extra*. Ano X, n° 28. São Paulo: Casa Amarela, maio de 2006.

COLICA e Mov. Anti-Présídios. ‘O Pavilhão-Mundo e Os Paradoxos do Sistema Carcerário’. Disponível no endereço <http://www.midiaindependente.org/en/blue/2004/03/275912.shtml> (Acessado no dia 23/02/2007, às 00.03 hs.).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

LAUNAY, Isabelle. ‘Laban ou a Experiência da Dança’ in: *Lições de Dança 1* PEREIRA, Roberto & SÓTER Silvia [orgs] Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

LIMA, William da Silva. *Quatrocentos Contra Um: uma história do Comando Vermelho*. São Paulo: Labortexto Editorial, 2001.

MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. “Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade?” In: *Lições de Dança 4*. PEREIRA, Roberto & SÓTER, Silvia. (orgs). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

RIBEIRO, Marlene. 'Exclusão e Educação Social: Conceitos em Superfície e Fundo', in: *Educação e Sociedade*. vol. 27, n. 94 p. 155-178. Campinas. jan./abr. 2006.

SÁ, Alvin August de. A recuperação dos sentenciados e a questão do exame criminológico *versus* parecer das comissões técnicas de classificação. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo, ano 4, n° 13, Editora Revista dos Tribunais, 1996.

_____. Arquitetura carcerária e tratamento penal. *Revista dos Tribunais*. n° 651 v.2:247-257. Jan. de 1990.

- i BRASIL, 2005.
- ii Frente às vinte e quatro universidades brasileiras que oferecem cursos superiores em Dança, somente uma universidade no país oferece pós-graduação *stricto-sensu* em Dança, em nível de mestrado.
Fontes: INEP: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> | CAPES: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>
- iii “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”. BRASIL, 1996.
- iv Art.10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à sociedade”. Art 18: O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” BRASIL, 1984.
- v SA, 1996.
- vi SA. 1990.
- vii ALVAREZ, 2005.
- viii ‘In The House’ evento integrante do projeto *Direitos Humanos em Cena*, promovido pela ong inglesa People's Palace Projects com recursos do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN.
- ix LAUNAY, 2001.
- x Art. 7: Aquele que estiver em liberdade “bem estruturado” , mas que esquecer de contribuir com os irmãos que estão na cadeia,será condenado à morte sem perdão” Art 16: “ O importante de tudo é que ninguém nos deterá nessa luta, porque a semente do Comando se espalhou por todos os sistemas penitenciários do Estado e conseguimos nos estruturar também no lado de fora, com muito sacrifício e muitas perdas irreparáveis, mas nos consolidamos a nível estadual e a médio e longo prazo nos consolidaremos a nível nacional. Em coligação com o Comando Vermelho – CV e PCC iremos revolucionar o país dentro das prisões e o nosso braço armado será o “Terror dos Poderosos” opressores e tiranos que usam o Anexo de Taubaté e o Bangu I do Rio de Janeiro como instrumento de vingança da sociedade, na fabricação de monstros.” CAROS AMIGOS, 2006:05.

Educação não-formal em instituição cultural - Desafios e soluções

Educación no-formal en institución cultural - Desafíos y soluciones

CLÉMEN, Janis. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil
FARO, Ana Luiza. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil
HENRIQUE, Tatiana. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil
MATTOS, Daniela. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil
PEREIRA, Mara. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil
ROCHA, Aldene. Programa Educativo, Centro Cultural Banco do Brasil

Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro – Brasil

Resumo

O presente trabalho visa expor as formas de atuação encontradas pela equipe do CCBB Educativo Rio de Janeiro, para trabalhar com educação não-formal de maneira a permear as diversas linguagens artísticas em atividades que possam atender a pessoas das mais variadas faixas etárias. Apresentamos aqui uma visão panorâmica de nossos desafios e as soluções alcançadas até o presente momento para obtermos um trabalho de excelência em Arte/Educação, tendo os conceitos de Mediação e fruição como principais componentes de nossas bases teóricas.

Resumen

El trabajo aquí presentado busca exponer las múltiples formas de actuación encontradas por el equipo de Educadores del CCBB Educativo Rio de Janeiro, para trabajar con educación no-formal relacionando los diversos lenguajes artísticos en actividades que contemplen a personas de las más distintas edades. Les presentamos una visada panorámica de nuestros desafíos y las soluciones alcanzadas hasta ahora, demostrando un trabajo excelente en Arte/Educación, los conceptos de Mediación y frucción son los fundamentales y principales componentes de nuestras bases teóricas.

Palavras-chave / palabras clave.

Arte, Educação, Interdisciplinaridade, Museu

Arte, Educación, Interdisciplinaridad, Museo

O presente trabalho visa expor propostas de ações em um ambiente de educação não-formal, como o Centro Cultural Banco do Brasil, alcançadas pelo Programa Educativo desta instituição ao longo de seus 20 anos de existência, permeados por constantes pesquisas e reformulações.

O CCBB Educativo existe desde a inauguração do Centro Cultural Banco do Brasil, em 1989, sendo um exemplo de continuidade e reformulação constante,

pois demonstra preocupação de um espaço cultural em aproximar seu público dos bens culturais oferecidos e, ainda, oferecer sempre o que de melhor há em Arte-Educação.

Quanto ao público recebido, o CCBB Educativo – Rio de Janeiro atualmente trabalha com: estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, desde a pré-escola até o ensino superior, instituições dedicadas a indivíduos com necessidades especiais, organizações não-governamentais, projetos em comunidades, além do denominado público espontâneo, isto é, os visitantes que vêm ao CCBB sem nenhum agendamento prévio e sem uma prévia organização institucional (famílias, amigos, casais, indivíduos). Outra característica desse atendimento é a faixa etária: desde os 3 (três) anos de idade à Terceira Idade.

Logo percebe-se a diversidade como característica principal deste espaço. Diversidade de público e de campos de conhecimento. Um espaço que oferece todas as vertentes artísticas, que perpassam toda a escala temporal, precisa ter à disposição um setor educativo que corresponda a esses princípios.

Assim, um caminho natural é o projeto que caracteriza o CCBB Educativo até então: o desenvolvimento de ações educativas interdisciplinares, criadas e executadas por uma equipe multidisciplinar – a equipe é composta de profissionais, entre arte/educadores e estagiários, atuantes em diversas áreas do conhecimento, como: Artes Plásticas, Psicologia, Pedagogia, História, Música, Letras, Artes Cênicas e Cinema. Com isso, conseguimos maior amplitude no olhar lançado tanto sobre as exposições como sobre as atividades desenvolvidas, garantindo que as atividades não serão postas em estaque, mas com uma reflexão profunda e compartilhada por olhares distintos.

Em decorrência disso, voltamos nossa atenção ao exercício da fruição e da experimentação, baseados em pensadores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Guilherme Vergara e Augusto Boal, além de buscar o estreitamento de nossa relação com educadores de outras instituições, de forma que nossas ações educativas possam ser instrumento do trabalho em sala de aula ou em outros ambientes de educação.

No entanto, a prática da arte/educação em Museus e Centros Culturais está inevitavelmente atrelada a algumas condições específicas desses ambientes: em primeiro lugar, nossas atividades duram em média uma hora, salvo algumas exceções como as contações de história, com duração média de 30 minutos. Além disso, os grupos escolares são atendidos através de agendamento prévio, em que o educador escolhe as atividades que deseja realizar com os alunos. Dessa forma, somos restritos a um atendimento pontual, que impede o desenvolvimento de abordagens mais alongadas que necessitariam de uma educação continuada.

A interdisciplinaridade é o caminho de uma proposta educativa inovadora e condizente com o período em que estamos historicamente. O público recebido é ágil, e qualquer outra metodologia menos impactante, repetirá nos mesmos as experiências por vezes entediantes ou inócuas que comumente são percebidas nos setores educativos em espaços culturais.

Consideramos por atividades interdisciplinares aquelas que trazem ao visitante uma experiência de completude estética, ou seja, que contemple o maior número possível de sentidos (audição, visão, olfato, tato, paladar), de forma a que essas sensações se transformem em um quadro perceptivo, transformando este numa constatação consciente, ou seja, em um ato que demonstre essa experiência: uma frase, uma partitura corporal, uma pintura, um arranjo musical e outros.

Para saber apresentar esses novos conhecimentos, os educadores e estagiários aprendem a descobrir a melhor maneira de encantar o público que vão receber: uma poesia, uma música, texturas, uma caixa que guarda uma surpresa, uma obra de outra época são elementos que podem ajudar a cada um deles a construir o seu saber. Nessa construção, algo importante é mostrar que o conhecimento que se internaliza dentro de um espaço, seja ele qual for, não pertence apenas àquele espaço: ele é multidimensional, possui camadas de compreensão. Assim, chegamos ao espaço da transdisciplinaridade, um pensar não-fragmentado, não-maniqueísta, mas integralizante.

Sendo assim, chegamos a uma conclusão: o CCBB Educativo, mais que educar, se compromete com o **ressignificar** do mundo. Considerar, portanto, as

experiências anteriores dos frequentadores do Centro Cultural é fundamental para que eles mesmos construam e reorganizem sua teia de conhecimento. Ou seja, ele ressignifica o que já existe no mundo, mas de uma maneira só sua. Procuramos estreitar os laços e facilitar a identificação do público com a arte, de maneira a estimularmos futuros frequentadores e fomentadores da cultura.

A equipe, atualmente composta de doze Arte/Educadores e dez estagiários, é dividida em Grupos de Pesquisa, onde o teórico é transformado em prático, ou seja, neles acontece o desenvolvimento das inúmeras atividades que compõem cada ação educativa. Hoje contamos com os seguintes Grupos de Pesquisa:

1. Grupos de Pesquisa de ações educativas

Criam atividades voltadas para uma linguagem artística, pesquisando como ela pode ser integrada a outros conhecimentos.

1.1. Grupo de Pesquisa Artes Visuais

Obra em foco – uma obra é selecionada e observada sob vários enfoques – feita, contexto histórico, entrelaçamentos com outras linguagens e outras possibilidades de interpretação.

Laboratório de Ações Criativas – experimentação estética e interdisciplinar, a fim da criação de um resultado diferente do esperado. Aqui, o ponto de partida são as Artes Visuais – pintura, gravura, desenho, escultura, instalação e outros.

1.2. Grupo de Pesquisa Letras e Artes Cênicas

Bisbilhoteca - atividades que aproximam os participantes dos infinitos assuntos que uma biblioteca traz à luz: o porquê do nascimento das bibliotecas, o processo de criação de autores, entre tantos outros a “bisbilhotar”.

Em Cantos e Contos - Exerce o papel de trazer a pesquisa da tecitura entre oralidade e outras linguagens estéticas, em contações de histórias.

Laboratório de Ações Criativas - experimentação estética e interdisciplinar, a fim da criação de um resultado diferente do esperado. Aqui o ponto de partida é a Literatura ou o Teatro ou a Dança ou outras modalidades de expressão corporal.

1.3. Grupo de Pesquisa Música

Musicando - Explora o universo de uma canção – seu sentido musical e descoberta de sua história e sua inserção cultural. Esta exploração se dá na

prática do canto e do tocar instrumentos, contextualizando-a de maneira participativa, mas é conduzida com base em um estudo prévio da temática escolhida.

Laboratório de Ações Criativas - Experimentação estética e interdisciplinar, a partir do teatro, da pintura, da moda, história, literatura, música etc., a fim da criação de um resultado diferente do esperado. Aqui o ponto de partida ou enfoque é a criação musical a partir do elemento tímbrico, a escuta musical e sua relação com a percepção gráfica, e a exploração da sonoridade não estruturada das situações do cotidiano e seus múltiplos significados.

1.4. Grupo de Pesquisa Audiovisual

Videoclube - Propõe experiências com a linguagem audiovisual (filmes, videoclipes etc.) e sua relação com outras linguagens criativas, através da seleção e recorte de filmes.

Laboratório de Ações Criativas - Experimentação estética e interdisciplinar, a partir do teatro, da pintura, da moda, história, literatura, música etc., a fim da criação de um resultado diferente do esperado. Aqui o ponto de partida ou enfoque é a linguagem audiovisual.

1.5. Grupo de Pesquisa Patrimônio

Reconhecendo o CCBB - Uma proposta de exploração do potencial dialógico das obras fixas deste Centro Cultural, dos seus lugares históricos, de seu interior e exterior, a fim de que haja uma conversa reconstrutora de um espaço e uma época, ressignificando a própria identidade do frequentador, relacionando com a história do lugar onde vive, hoje, com a história da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo.

Laboratório de Ações Criativas - Experimentação estética e interdisciplinar, a partir do teatro, da pintura, da moda, história, literatura, música etc., a fim da criação de um resultado diferente do esperado. Aqui o ponto de partida ou enfoque é a História, a Memória Social e os conceitos de Patrimônio tangível e intangível.

2. Grupo de Pesquisa de públicos específicos

2.1. Grupo de Pesquisa Ações Especiais

Este grupo de pesquisa visa a acessibilidade de grupos com deficiência ou em estado especiais, em um trabalho pontual, sem ações continuadas com um mesmo grupo, a fim de não configurar um caráter terapêutico. O objetivo é dar condições de convivência e aprendizado, é estimular a auto-estima, a aceitação, a superação dos próprios limites e a troca com o meio externo.

Pesquisa e cria atividades considerando as seguintes especificidades: Deficiência visual / Deficiência auditiva / Deficiência cognitiva / Síndrome de Down / Paciente oriundo de hospitais (câncer, soropositivos etc.) / Idosos.

2.2. Grupo de Pesquisa Educação Infantil

Pequenas Mãos - As crianças experimentam o seu potencial estético, seja em pintura, expressão corporal, música etc., em um ambiente adequado a sua maneira peculiar de significar o mundo.

2.3. Grupo de Pesquisa Reflexões

Práticas e Reflexões com Educadores - Educadores, artistas e outros que estejam engajados em educação estética e/ou sejam responsáveis pela vinda de grupos ao CCBB Educativo compartilham estratégias de aproximação entre o processo de educação formal com o não-formal, através de discussões sobre temas pertinentes às artes, à educação e demais áreas de conhecimento.

Arte-papo - Convidados especiais debatem com o público educador acerca de seu trabalho e sua visão sobre a Educação.

Visita de Educador - Visitas às exposições feitas exclusivamente com educadores do setor formal e não-formal, com o intuito de discutir as interfaces entre as exposições apresentadas e o plano curricular da escola e dos projetos educacionais.

2.4. Grupo de Pesquisa Público Interno

Pesquisa e cria atividades para o público interno do CCBB – funcionários e terceirizados, através da ação CCBB PARA OS ÍNTIMOS, como estratégia de integração entre setores e o CCBB Educativo.

Nos encontros, ofereceremos as mesmas atividades que o são aos grupos agendados com o CCBB Educativo, possibilitando trocas diferenciadas com aqueles que vivenciam a programação desde os bastidores.

3. Ações não-restritas a grupos de pesquisa

3.1. Visita Mediada - É única que não está contida em um grupo de pesquisa específico, pois é pesquisa por toda a equipe e de responsabilidade da equipe de Coordenação e Consultoria em Arte-Educação.

3.2. Materiais pedagógicos - Uma parte da equipe também desenvolve o material gráfico, publicações voltadas tanto para multiplicadores – quatro volumes das Revistas Práticas e Reflexões com Educadores – quanto para o público em geral – Caderno de Mediação – desenvolvido para levantar questionamentos e ser utilizado antes, durante ou depois da visita à exposição. Ambos são distribuídos gratuitamente.

Logo, no trabalho do CCBB Educativo a essência é a metodologia da Mediação: o foco das ações educativas nunca está naquele que é identificado como mediador, mas naquele que é identificado como aprendiz ou como educando ou, como preferimos chamar, participante. Tal visão traz o educador do universo das artes a um lugar de estimular tanto a leitura estética quanto a imaginação criadora. Tanto uma quanto outra vão formar a percepção estética.

A palavra laboratório não é aplicada à toa: ela sugere o experimentar, o jogo de tentativa e erro, a fim da descoberta. Ainda que técnicas sejam utilizadas, o modo como elas são aplicadas não é pré-orientado, mas um estímulo à sua utilização e descarte e subversão, possibilitando o alcance de resultados indefiníveis aprioristicamente.

Seu resultado, dessa forma, muitas vezes pode ser imaterial. Os participantes finalizam as atividades levando muito mais que um artefato. Saem de um laboratório levando vivência e questionamentos. Coletar os pré-conceitos a fim de ressignificá-los em novos conceitos. Esse é o CCBB Educativo.

Sinopse para questões:

Objetivos:

Renovar a percepção do visitante por meio da troca entre este e as obras, assim como das relações entre o cotidiano e as artes;

Desenvolver cognitivamente e sensivelmente o visitante do CCBB para respeitar as diferenças e ampliar o conhecimento sobre seus próprios valores;

Exercitar a aquisição de conhecimento de forma prazerosa;
Abrir os canais de diálogo do visitante e conduzi-lo à participação ativa.

Conteúdo a ser trabalhado:

A programação apresentada pelo Centro Cultural Banco do Brasil, transformada em ações educativas de investigação;
Conceitos que não sejam evidentes, mas que sejam extraídos dos eventos apresentados.

Estratégias junto ao público:

Criação de atividades para vários segmentos de público, a fim de abarcar o máximo dos frequentadores do CCBB e respeitar suas diferenças.

Processo pedagógico baseado no conceito de Mediação, em que conteúdos artísticos são justapostos ao do cotidiano e outras linguagens artísticas e campos de conhecimento.

Flexibilização do conteúdo por perguntas e discussões, poemas, músicas, filmes, reproduções de obras e experimentos estéticos de várias ordens.

Questões:

- Como trabalhar baseando-se na interdisciplinaridade, respeitando os campos disciplinares?

- Quais os cuidados mínimos a se ter, a fim de que um setor educativo não se transforme em um espaço recreativo, ainda que este trabalhe com a ludicidade e em contrapartida, quais os cuidados mínimos para não transformar os encontros em aulas expositivas?

- Qual a diferença conceitual e prática entre “ação educativa” e “ação ressignificativa”?

Autores:

Aldene Rocha - Arte Educador no Programa Educativo, CCBB-Rio

Ana Luiza Faro - Arte Educadora no Programa Educativo, CCBB-Rio

Daniela Mattos - Consultora em Arte Educação no Programa Educativo, CCBB-Rio

Janis Clímen - Arte Educadora no Programa Educativo, CCBB-Rio

Mara Pereira - Arte Educadora no Programa Educativo, CCBB-Rio

Tatiana Henrique (co-autora representante) - atriz, contadora de histórias e educadora. Licenciada em Letras, pós-graduanda em Psicopedagogia e cursanda da Escola Técnica de Teatro Martins Pena. Atualmente está na Coordenação de Ações Educativas do CCBB Educativo-RJ, desenvolvendo ações educativas relacionadas a Patrimônio, Literatura, Artes Cênicas e Artes Visuais. Palestra em universidades e eventos sobre contação de histórias e a sua utilização artístico-pedagógica com ênfase na interdisciplinaridade.

Entrecruzamentos para arte/educar: visualidades, memória e cultura visual

Entrecruzamientos para arte/educar: visualidades, memoria y cultura visual

VELOSO, S. C. B.

Faculdade de Artes Visuais – FAV, da Universidade Federal de Goiás- UFG

Resumo

Os artefatos culturais são motivos de reflexão, problematização e (re)significação na ação conjugada entre professores e estudantes, por meio do desenho e da escrita. Essa ação educativa tem como foco neste ensaio, a busca de conhecimento no espaço público, onde professores e estudantes agem como agenciadores da memória social, apreendida pela reflexão e crítica sobre a memória instituída pela abordagem da cultura visual. A importância desta prática recai sobre o caráter pedagógico, sem ser prescritivo, dos agentes diretamente envolvidos no processo educacional - os professores e os estudantes -, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Resumen

Los artefactos culturales son motivos de reflexión, problematización y (re)significación en la acción conjugada entre profesores y estudiantes, por medio del diseño, fotografía, escritura y otros. Concibiendo esto así, el foco de este ensayo recae en la búsqueda de conocimiento fuera de los muros escolares, o sea, en el espacio urbano, donde profesores y estudiantes actúan también como agentes de la memoria social, aprehendida por la reflexión y crítica sobre la memoria instituida. En este sentido, la práctica educativa de la cultura visual hace viable una comprensión crítica sobre la construcción de la memoria social en las representaciones sociales y visuales, traspasadas por relaciones de poder, en los contextos culturales.

Palavras chave: memória social, educação, cultura visual, espaço público.

Palabras clave: memoria social, educación, cultura visual, espacio público

Historicamente, desde a Idade Média a memória foi motivo de profunda reflexão em relação ao estudo da educação, do ser humano e de sua busca por saber. Sem a memória, não haveria conhecimento. Com ela, a civilização do medievo ocidental acumulou ciência e refletiu seu sentido e finalidade. Hoje, frente ao processo de globalização - massificador e veloz - urge retomá-la em diferentes áreas para darmos, novamente, um sentido à nossa existência nesse mundo.

Ao circunscrevermos a memória como criação de valores e símbolos, a nossa relação com o ausente, a formação e expressão identitárias constituem um enigma a ser decifrado. A indagação sobre quem sou é estritamente vinculada a quem somos. Ela sustenta a esfera do mundo privado de cada um, todavia, em contextos sociais e culturais. Nesta inserção histórica social, para apreender quem sou é necessário desvelar quem fomos. Todavia, como saber quem sou, dentro do contexto plural de quem somos, se a globalização nos achata, aceleradamente, em um mesmo fundo?

Neste processo o mundo se torna um só e nele os meios de comunicação de massa exercem um papel primordial. A fusão na utilização dos meios de comunicação como a televisão, o computador, a Internet, o telefone celular, nos faz pensar de forma global, inserindo esses diferentes universos num só contexto. O poder midiático pode servir como aparato ideológico da globalização, ou seja, padronizado idéias, identidades, memórias, trabalhos, costumes, culturas e entretenimento. Para tanto, ele conta com a maneira avassaladora de seus meios midiáticos, ou seja, não nos dá tempo para pensar nem sentir. Comentando esta aceleração do tempo, o historiador Pierre Nora (1993) afirma que a história passa a ser mais dinâmica, rápida, a duração do fato é a duração da notícia, o novo é que dá as cartas e conduz as vidas, forjando a sensação de hegemonia do efêmero. Para o autor, o passado vai cedendo seu lugar para a idéia do eterno presente através do uso da expressão aceleração da história. Nesse momento, segurar traços e vestígios é a maneira de se opor ao efeito devastador e desintegrador da rapidez contemporânea. Segundo Nora (1993, p. 08) esta aceleração que

[...] o fenômeno acaba de nos revelar bruscamente, é toda a distância entre a memória verdadeira, social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas, ou arcaicas, representaram o modelo e guardaram consigo

o segredo - e a história que é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança. Entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito – e a nossa, que só é história, vestígio trilha. Distância que só se aprofundou à medida em que os homens foram reconhecido como seu um poder e mesmo um dever de mudança, sobretudo a partir dos tempos modernos. Distância que chega hoje, num ponto convulsivo.

Neste sentido, Nora nos aborda com duas questões pertinentes à educação. Primeiramente, à diferenciação entre memória e história. Não obstante, ambas evocarem o mesmo tempo - o passado, elas não se confundem. Para o sociólogo Maurice Halbwachs (1990) a memória coletiva ou social é a memória vivida, física ou afetivamente. Em sentido oposto, a história começa justamente onde a memória acaba e a memória acaba quando não tem mais como suporte um grupo. Assim, a memória, na perspectiva de Halbwachs, é a possibilidade de recolocação das situações escondidas que habitam na sociedade profunda, na sensibilidade (HALBWACHS, 1990, p. 67-8).

Em segundo lugar, Nora nos mostra uma fenda na compreensão do sujeito histórico onde de um lado está uma *memória sem passado que reconduz eternamente a herança*, conduzindo-nos *ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito* de nossos ancestrais, e a nossa, *que só é história, vestígio trilha*. Temos, portanto, outras questões: Como tramar visualidades entre essas duas margens com a memória social? Como arte/educar revitalizando a memória social?

A Memória Social é por nós entendida como um campo de disputas que inclui processos múltiplos de produção e articulação das lembranças e esquecimentos dos diferentes sujeitos sociais. Assim, ela se constrói no processo dinâmico da vida social perpassada por redes de poderes que imperam nas sociedades, articulando tensões entre identidade, alteridade e produção da diferença nos grupos sociais (GONDAR; DODEBEI, 2006).

Diante da antiga concepção de que a memória se erige segundo relações estáveis e fronteiras bem assentadas, até pouco tempo considerada referência em diferentes áreas do conhecimento, deparamos hoje com a

incumbência de repensar novas concepções diante da instabilidade dos laços sociais, das 'crises' de identidades e mudanças políticas que ocorrem no mundo contemporâneo.

Visualidades sensíveis

Creio que um caminho para segurar traços e vestígios da memória vivida e partilhada coletivamente para nós, os professores de artes, é conceber o espaço público como estratégia e lugar de aprendizagem. Ele permite o compartilhar e a troca pelo que se busca conhecer e vai conectando elementos emergentes em/com situações de aprendizagem. Situações vividas, apreendidas, questionadas e redimensionadas pela memória social. Por exemplo, visitar uma rua, observar e desenhá-la, fotografá-la, redigir um texto, saber seu nome e sua história, bem como a razão da homenagem que perpetua na memória coletiva um único indivíduo distintamente. Talvez assim, poderemos emancipar e romper com a educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, que busca depositar conteúdos na memória dos estudantes e instituir-lhes memórias por meio dos livros didáticos.

A antiga maneira de ensinar que colocava estudantes e professores em lugares dicotômicos, desaparece. Juntos ampliam as conexões para organizar outros discursos com seus saberes. Desta maneira, são construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente. Ela é interativa e de acordo com as experiências memoriais que cada sujeito tem experimentado em sua vida cotidiana. Neste processo dinâmico, ambos, em suas devidas instâncias aprendem a investigar, inovar, refletir e criticar suas práticas e a conduzem a educação em arte pela memória social, reinventando para além do que herdamos e do que é gestado em nós.

Isso pressupõe ultrapassar os muros das escolas para criar novas narrativas visuais e experiências de aprendizagem que venham produzir sentidos para os estudantes e professores. Para tanto, é necessário apreendermos o texto que é inscrito na materialidade das ruas e pulsa a vida do mundo. Coisas, objetos, seres da natureza: ruas, árvores, *outdoors*, casas, os edifícios das cidades, entre tantos outros. Revelam o que são, foram e se propõem ser. Não são puros espaços preenchidos, invólucros, ou espaços capsulados ocupando lugares sem vida, cumprindo funções em tempos

cronológicos demarcados pelas necessidades imediatas e periodicidades. A matéria é a carne do mundo. Há nela um saber, uma experiência passada manifesta no presente, vislumbrando o futuro; uma história que se revela em um universo específico que é, paradoxalmente, entrecruzado por diversos outros. Sobreviver, a partir de então, é também viver por meio da memória social deixada nos vestígios, rastros, indícios para o outro, nos objetos visuais, no corpo do mundo. Assim, diante da inevitabilidade da morte – o esquecimento - o passado gruda nas cores e formas das paredes das casas, nos muros, nas histórias de vida, nos monumentos, nas ruas, entre outros.

Estes registros/vestígios demandam visibilidade e sensibilidade, ou seja, apreensão cognitiva, criação de sentidos, interpretação e crítica. A visibilidade é o elemento da representação, a presença de um sujeito ou de um objeto e os sentidos são construídos pela subjetivação - processo pelo qual, nós humanos, tomamos consciência de nós mesmos na interação com os outros.

A sensibilidade envolve também a questão das sensações¹. Sensação é aquilo que podemos conhecer por meio de nossos sentidos, por meio de nosso corpo. Portanto, é ele um lugar de conhecimento. Sensibilidade é também, a capacidade de perceber e interpretar as nossas sensações.

A apreensão cognitiva assegura a mediação entre um limite básico de coincidência entre as intenções do autor e a interpretação do leitor, na percepção das imagens ou artefatos culturais. Desta maneira, é uma faculdade físico/bio/psicológica, cuja dimensão funcional trabalha os dados na mediação fora/dentro, ou seja, recebe e transforma as informações, lançando-as na forma de ajustes críticos. Por sua vez, pensar criticamente é decidir de forma fundamentada e em que acreditar. É saber julgar proposições, argumentos e opiniões, aferindo até onde podem ser críveis. Mas a principal vantagem do pensamento crítico é evitar que sejamos manipulados pelo imenso número de informações confusas e contraditórias a que somos submetidos diariamente, tanto em nossas atividades profissionais quanto durante nossas atividades como consumidores. Todavia, não basta somente a dimensão cognitiva, porque o real não é rigorosamente o real, mas aquilo que a mente transforma em real e essa experiência é fundamentalmente cultural. Implica em uma visualidade visível nos mecanismos sócio-culturais partilhados que conferem, a determinadas imagens visuais, artefatos culturais, produtos midiáticos, a

qualidade de partícipes de sistemas de crença e de interpretação, reconhecíveis e reconhecidos, em um jogo de poder (MARTINS, 2008).

Nas sociedades de visualidade excessiva como a nossa, passado e futuro parecem, em verdade, condenados à total invisibilidade. O que se dá a ver é uma intensidade visual absolutamente presentificada e indiretamente apontada pelo historiador Pierre Nova quando discute a aceleração do tempo histórico, no mundo globalizado. A cultura da visualidade, encantada pela força de externalização da produção imaginária acaba colocando em risco parte de seu magma de subjetivação e de memória. Talvez fosse interessante considerarmos não apenas a existência de um jogo entre o visível e o (in)visível mas, igualmente, discriminar a tênue linha que demarca a passagem da visualidade à visibilidade. Se a visualidade delimita uma experiência cultural, falar em visibilidade pressupõe uma estratégia essencialmente política. Pressupõe-se analisar como, nas culturas da visualidade, se constroem e agenciam políticas de (in) visibilidade e memória. Penso, no segundo caso, que estamos diante de dispositivos de poder que de modo sutil e não menos efetivo constroem em presença, não o que o olho vê. Mas, fundamentalmente, o que ambas reconhece como fato relevante. Pressupõe-se, pois, que a visibilidade como fato de visão, ultrapassa e reconfigura a consciência objetiva do que é visto, ganhando corpo e referencialidade palpável exatamente um convite ao exercício, guiado, de uma consciência subjetiva. Mas se é a dimensão cultural que transforma o ver em visualidade, cabe esclarecer que visibilidade diz respeito tanto a um processo de educação do olhar, quanto um exercício de interpretação e afirmação da subjetividade.

Inegável que esses modos de ver realizam também, construções culturais e são de responsabilidade da escola. Desse modo, o social e cultural se confundem, não obstante, sociedade se referir às relações sociais e cultura ao conjunto dos elementos que tornam essas relações possíveis. Todavia, se confundem quando como cultura se considera toda prática social, dependente de seus sentidos. Dessa maneira, falar de educação, de criações e artes, práticas educativas, de professores e alunos, estou me referindo às ideologias, a filosofia curricular, às formas como os professores, alunos e pais interpretam as políticas educacionais, as práticas educativas na escola – a lógica do cotidiano. Essas experiências do cotidiano sugerem novos modos de perceber,

sentir e pensar que subvertem conceitos e trazem implicações epistemológicas e políticas para as práticas educacionais em arte. Entre elas, além das inúmeras discussões sobre gênero, multiculturalismo, sexualidade, meio ambiente, percebo a importância da (re)significação da memória social pelo trabalho da educação em artes.

Muitos autores que escrevem sobre cultura visual colocam a abordagem da compreensão crítica na construção de uma história compartilhada, narrada. Contudo, a história será narrada por pessoas ou grupos, a partir de um determinado ponto de vista – lugar que o sujeito ocupa na trama social, gênero, interesses, construção de poderes, entre outros. O que significa a construção de uma história impositiva, no sentido de fazer-se verdadeira. Para tanto, há de predominar sobre outras. O que não ocorre com a memória. Ao relembramos dos ensinamentos distintivos entre história e memória, de Pierre Nora, compreendemos que a memória pode ser revitalizada, no corpo, e constantemente (re)significada por meio de lembranças pessoais e coletivas, implicando uma dinâmica mais efetiva para acompanhar nossos tempos velozes. Assim, permite a reflexão e crítica sobre as imagens e até mesmo, no exercício de sua produção, saber quem sou dentro do contexto plural de quem somos.

Podemos, por meio dos *outdoors*, das fotografias, das novelas televisivas, apreender seus códigos, refletir sobre eles e entender como e por quê esses códigos se transformam. Durante este exercício os estudantes devem escrever, falar de suas experiências com e nestes meios, ao mesmo tempo em que os examinam em tempos passados, observando diferenças formais nas posturas, na expressão facial, nas vestimentas, no cenário, na ação e como isso se relaciona com suas experiências de vida. Devem questionar comportamentos e representações fixados e reproduzidos na memória coletiva, buscando (re)significá-las.

Práticas culturais

Estamos falando de visualizar a existência, pois o é um "lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial" (MIRZOEFF, 2003, p. 20). Desta maneira, em busca da visualidade da cultura, o visual torna-se o lugar no qual se criam e se

discutem significados. Trabalhar nesse enfoque amplo é aceitar a capacidade das imagens serem mediadoras das "velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contradiscursivos de novas formas de sociabilidade" (MORAZA, 2004). Essa ampla e aberta proposta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim, em relação aos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Busca reconstruir o conhecimento a partir da interrelação disciplinar, esquadrihada formalmente desde os meados do século XIX.

O filósofo Georges Didi-Huberman (2000) destaca a especificidade do tempo que constitui a imagem. Ele defende a idéia de que a imagem deflagra múltiplos elos com base nos quais será possível reconfigurar diversos presentes. Ao estender essa compreensão para o campo das visualidades, observamos que os espaços públicos com suas construções, seus vestígios, revelam a memória que traz consigo, memória essa que continuará, em seu devir, a atravessar outros presentes, uma vez estar inscrita na materialidade do mundo. Assim, estamos e estaremos sempre diante de uma imagem. Seja ela mental, visual, conceitual. O que de certa forma nos faz circunscrever o real, simbólica e imaginariamente, diante de tempos. Nesse contexto, o autor propõe interrogar, de maneira crítica, o tempo que compõe a imagem, visto estarmos diante de um presente que não cessa de se restabelecer pela experiência dialética do olhar. No entanto, o olhar tem memória e deve rememorar e (re) significar constantemente o pensamento anacrônico².

Para concluir, vale lembrar que a tarefa de todos em relação à educação em arte diz respeito a educar o olhar, desde a mais tenra idade, não só para o fascínio e prazer do fazer artístico, ou do ler e escrever. Mas para a reflexão crítica do que se vê, de como e por que se vê de determinada maneira e não de outra; a valorização das histórias pessoais e coletivas; a invenção do cotidiano; a diversidade de respostas para uma mesma problemática; a desconfiança sobre o que e como se vê; e a mudança como inerência humana.

No campo ampliado do educar em arte é possível também, fazer a distinção e saber quem sou eu e quando somos nós. Trabalho de memória experimentada no corpo. Extraída no partilhamento e relação dialógica da alteridade.

Notas

¹ Platão duvidava do conhecimento apreendido por meio das sensações. Para ele, a sensação era uma capacidade humana insuficiente para o alcance da verdade. Diferentemente de Platão, Baumgarten usará o termo dos gregos para fundar no século XVIII a disciplina chamada “Estética”, que se ocupará, segundo ele, do conhecimento dos sentidos.

¹ O pensamento anacrônico foi, durante muitos séculos, evitado e criticado pelos historiadores. Ele representava uma imprecisão nas datas dos acontecimentos e em sua linearidade histórica. Hoje, vários historiadores, entre eles Walter Benjamin, usam este modelo temporal com mecanismo dialético, pois supõe sempre uma tensão entre os diversos modelos de tempo. Ele indica que em cada presente, várias dimensões temporais se relacionam. Que em cada obra há uma fusão de diversos tempos genealógicos. Nesse novo modelo, a memória entra como elemento importante de um novo pensamento sobre a história, vista não mais como *representação* do passado, e sim como *apresentação*.

Referências Bibliográficas

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto, GONZALEZ, Maria Fernanda. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images**. Paris: Minuit, 2000

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que memória social?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2006

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris : PUF, 1956.

MARTINS, Raimundo. **Das Belas artes à cultura visual: enfoque e deslocamentos**. In **Revista** Visualidade e Educação. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MITCHELL, W. J. T. **Que és la Cultura Visual**. Princenton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: 10/07/2009.

MORAZA, J. L. **Estudios visuales y sociedad del conocimiento** In **CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES**, 1., fev. 2004, Madrid. Trabalhos iniciais. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: 10/07/2009.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. In **Revista Projeto História**. 1993

SILVA, Isabel; VIEIRA, Martha (orgs.). **Memória, subjetividade e educação**. Belo Horizonte: Argumentum; UninCor, 2007.

TELLES, Lygia Fagundes. **A invenção da memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

**IMANÊNCIAS DO MAR:
PROCESSO DE CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS.**

**INMANENCIAS DEL MAR:
PROCESO DE CREACIÓN Y DESDOBLAMIENTOS EDUCATIVOS.**

DANTAS, Giovana Santos.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Brasil

RESUMO

Este artigo relata o processo de construção do trabalho “Imanências do Mar”, que é resultado da minha experiência no Programa de Residência Artística do Instituto Sacatar, localizado na Ilha de Itaparica, Bahia. Faço um registro poético de situações recolhidas nos ambientes que dialogam com o mar, de diferentes maneiras, priorizando objetos e situações que rompem com a visão romântica, cantada em verso e prosa, sobre o mar da Bahia. Falo do cotidiano de pescadores e marisqueiras, de lugares e de seus “personagens”, dos desdobramentos da presença do mar, suas IMANÊNCIAS materiais e simbólicas na vida das pessoas que se avizinham da água, da lama do mangue, da areia e do sal. O trabalho foi exposto no Museu de Arte Moderna da Bahia, e integrou atividades educativas diferenciadas.

RESUMEN

Este artículo relata el proceso de construcción del trabajo “Inmanencias del Mar” resultado de mi experiencia en el Programa de Residencia Artística del Instituto Sacatar, localizado en la isla de Itaparica. Hago un registro poético de situaciones recogidas en los ambientes que dialogan con el mar de diferentes maneras, priorizando objetos y situaciones que rompen con la visión romántica, cantada en verso y prosa, sobre el mar de Bahia. Hablo del cotidiano de pescadores y trabajadoras del marisco, de lugares y de sus “personajes”, de los desdobramientos de la presencia del mar, sus INMANENCIAS materiales y simbólicas en la vida de las personas que se aproximan del agua, de los manguezales, de la arena y de la sal. El trabajo fue expuesto en el MAM de Bahia e integró diferentes actividades educativas.

Palavras-chave: arte, processo, mar, educação.

Palabras clave: arte, proceso, mar, educación.

*Na infância o mar salgava entre domingos.
Mar aberto, mar fechado, baía.
Espaço entre as ilhas, escalas,
primeira lição de tempo.*

Cecília Meireles

DOS MARES AOS MARIS

Sempre vivi na beira do mar, e isso foi o bastante para uma inquietação, que se inicia antes mesmo da consciência e da maturidade artística. Do mar aberto às praias calmas, protegidas, da areia ao mangue. Paisagens marinhas e seus transeuntes, seus moradores, seus sobreviventes, seus restos e suas extensões estavam sempre presentes. Nasci e vivi os primeiros anos da infância no Largo dos Mares, localizado numa parte mais antiga da cidade,

frequentando suas águas calmas. Hoje, moro junto ao mar aberto, na praia de Stella Maris. Essas duas maneiras de estar de frente para o mar suscitaram em mim uma imagem de opostos. Sentir o mar em situações díspares pode ter feito deflagrar o início de uma reflexão acerca da sua natureza. Afetava-me muito mais um sentimento de transtorno do que de calma e romantismo, constantemente cantado, em verso e prosa, nas canções que falam do mar da Bahia.

Todo um conjunto de formas materiais e imateriais se configurou nas minhas sensações e lembranças em torno do mar e de objetos cotidianos que se tornam impregnados da sua essência. Tornei-me uma colecionadora. Por um longo tempo acumulei imagens. Juntei coisas, fragmentos e vontade de refazer essas idéias, de construir, desagregar e reconstruir. Finalmente, realizei esta tarefa. Parte deste trabalho foi realizada na Cidade de Salvador, nas praias de Itapuã e de Stella Maris, neste ambiente urbano e salgado, onde atualmente vivo. Outra parte, na Ilha de Itaparica, no Instituto Sacatar e nas vilas de Baiacu e da Misericórdia, que são pequenas comunidades de pesca da contra-costa da Ilha. Fiz um levantamento poético de situações recolhidas nos ambientes que dialogam com o mar, de diferentes maneiras, selecionando objetos e situações que rompem com sua visão romântica, para revelar uma realidade mais crua, rica e complexa. Canta Dorival Caymmi, *“É doce morrer no mar...”*. E eu me pergunto, *“Será que é mesmo doce morrer no mar?!”* Priorizei o cotidiano de pescadores e marisqueiras, de lugares simples, dos restos da pesca e da vida de seus “personagens”, dos desdobramentos da presença do mar no contexto social, suas IMANÊNCIAS materiais e simbólicas na vida das pessoas que se avizinham da água, da lama do mangue, da areia e do sal. Este é o início do processo.

Dediquei-me a algumas leituras buscando outras imagens. No encontro com os versos de Sophia Mello Breyner Andresen estas inquietações começaram a tomar corpo. Sophia fala do mar sem condescendências, de um mar que habita o seu íntimo, refletido nas suas mais instigantes imagens poéticas. No processo criativo, não busquei uma interpretação literal ou figurativa para os poemas desta escritora portuguesa, apenas compartilhei dessas imagens que iam surgindo no campo do sensível. Um mar de naufrágios (*Navio Naufragado*), da vida e da morte, como o de seus poemas,

que imprimem a marca do conflito nos seus leitores. Assim como Sophia, outros autores foram se avizinando no decorrer dos entrelaçamentos das situações cotidianas, do imaginário, e a partir do contato material com fragmentos do mar, que eu ia retirando das colônias de pesca de Itapuã. Assim, ganhei o mais significativo dos presentes das mãos de um pescador – um rabo de peixe, seco, que enfeitava a casinha de pesca, perto de Stella Maris. Aquilo me acompanhou como um amuleto de sorte, como um objeto constante no decorrer da construção do trabalho.

Imanência é permanência, persistência. É qualidade do que é imanente, que existe sempre num dado objeto e que dele não se separa; é constante. Imanência é o corpo como pluralidade, afirmação, presença. Do latim, *in* e *manere*, que juntos significam “ficar, existir ou permanecer no interior”. Na filosofia, a “imanência”, é discutida nos textos de Spinoza, Nietzsche e Deleuze. No entanto, a imagem da imanência que mais se aproximou das sensações que eu acumulava naquele momento, veio de um pequeno texto de Georges Didi-Huberman que chegou até mim. Neste trabalho, “A Imanência Estética”, ele nos oferece uma análise preciosa e inovadora dos desenhos de Victor Hugo, poeta, que também se dedica ao traço. Vejo na obra deste artista um desenho dramático, com acentuados contrastes de luz e sombra, espaços abertos e fechados, formas revoltas, inquietude, força. Didi-Huberman (2003) escreve: “A originalidade dos procedimentos gráficos de Hugo em seus desenhos aponta para uma estética da imanência”. E continua:

É sobretudo nos anos de 1860-1866 – período que começa com a retomada de *Os miseráveis* e se encerra com a publicação de *Os trabalhadores do mar* – que Victor Hugo multiplica os recursos ao vocabulário da imanência: eles vêm diretamente de Spinoza, evidentemente, que Hugo evoca aqui e ali, sem, entanto, ao que parece, o ter lido em detalhe.

Busquei os desenhos de Hugo. Não os conhecia. Li *Os trabalhadores do mar*. Encantei-me. Hugo vai muito além do que seria um autor inscrito na estética de um naturalismo tradicional. Em *Os trabalhadores do mar*, dedica um capítulo inteiro às “perfeições do desastre”. A identificação não tardou. Eu também queria para mim, para o meu trabalho, a imagem de um mar turbulento, tempestuoso, ainda que “tranquilo”, em seus movimentos imensos

de fluxo e de refluxo, em suas dimensões de superfície e de profundidade. Um mar de diásporas, dispersão, espalhamento, mas também de fazer convergir, acolher como espaço de trânsito, o que foi culturalmente erguido desde então no processo de colonização. Para Didi-Huberman (2003), “Assim move a imanência. O mundo faz ondas: tal é o seu próprio ritmo, sua respiração, sua vida”. Mais adiante, ainda afirma: “A imanência é exatamente como um fluido, mar ou atmosfera: nela tudo ondeia, tudo se move, tudo se interpenetra e se permuta, tudo mana e desmorona, tudo sempre ressurg...”

*Imanência, pois: o fluxo generalizado,
a dobra de cada coisa em cada coisa, a vida em toda parte,
a matéria porosa destinada às turbulências.
(...) E, com isso, um efeito crítico sobre a representação,
um modo de dissolver os aspectos nos meios.*

Didi-Huberman



Giovana Dantas *Imanências do Mar* - Museu de Arte Moderna da Bahia
Cardumes (Rabos de peixe e nylon - Instalação 40 m²) - 2008

A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA ARTÍSTICA

O Instituto Sacatar administra um programa de residência para artistas do mundo inteiro e em qualquer disciplina. Ele tem uma parceira, a Sacatar Foundation, uma entidade norte-americana sem fins lucrativos, que financia as atividades realizadas no Brasil. Na sua sede à beira-mar, na Ilha de Itaparica, na Bahia, o Instituto recebe uma diversidade de artistas, selecionados através de projetos. Morar por dois meses do verão de 2008 na Ilha foi fundamental para a continuação e finalização do trabalho. O tempo ajudou e o sol quente

colaborou para secagem dos 400 rabos de peixe que integraram a instalação *Cardumes*. Experiências como esta traz a possibilidade da desaceleração do tempo, da observação e imersão no trabalho. No texto do catálogo da exposição *Imanências do Mar*, Solange Farkas, diretora do MAM-BA, traduz um pouco dessa sensação que experimentamos ao participarmos de um Programa de Residência Artística, e ressalta o papel do museu como parceiro:

Funcionam como verdadeiras incubadoras de processos e expressões visuais, oferecendo oportunidades excepcionais para o artista pesquisar linguagens, ter tempo e recurso para desenvolver uma idéia, refletir sobre um lugar, aprender e dialogar com os artistas ao seu redor. Estes são processos fundamentais na vida contemporânea, que complementam as ações de museus ao redor do mundo. Nas residências se ensaiam trabalhos inovadores, que podem gerar outras possibilidades de circulação. A parceria do Museu de Arte Moderna da Bahia com o Instituto Sacatar se configura exatamente nesse sentido: através do Programa de Residência, proporcionar a criação de novos formatos, apresentando ao público o resultado de pesquisas em processo nos circuitos de arte contemporânea. (FARKAS, 2008)

A Sacatar também proporciona meios de aproximação e interação com a comunidade. Na residência temos total liberdade de ação. O que vale é a experimentação, não necessariamente, a produção de um trabalho completo, mas idéias e aberturas para possíveis desdobramentos. Pra mim, este processo foi tão intenso, que se refletiu na produção.

A EXPOSIÇÃO

O Museu de Arte Moderna da Bahia funciona em um antigo conjunto arquitetônico do século XVII, o Solar do Unhão. O espaço reservado para a montagem de *Imanências* foi o subsolo do Casarão - um espaço intacto, quase no nível do mar com paredes gastas, piso de cimento e pedra e uma profusão de arcos. Toda a montagem foi pensada em função deste espaço, guardando suas memórias e sua geografia próprias. Cada trabalho foi locado a partir de sua relação com cada canto, cada parede ou abertura, do fluxo de deslocamento dos visitantes e da visibilidade da paisagem externa, o mar, interagindo com o interior. Uma concepção de sítio específico. Trabalhei com diversas linguagens. O vídeo, *Paieiro*, por exemplo, produzido na vila de Baiacu, mostrou o cotidiano da pesca e o esforço físico. No vocabulário local, “paieiro”, palavra que é uma corruptela de “palheiro”, trata-se de uma casinha de palha ou madeira que fica no porto, onde se guarda os

materiais da pesca – remos, redes, lamparinas. Por isso também guarda a memória, os fazeres e os saberes que passam de pai para filho. O monitor do vídeo foi instalado dentro de um nicho, um espaço cavado na parede grossa do subsolo do casarão do MAM, tendo como primeiro plano um anteparo de madeira, vazado, sugerindo o formato do paieiro da Vila de Baiacu. A idéia era ver por entre os espaços vazios fragmentos dessa memória. A realização do vídeo contou com a colaboração generosa dos mestres de pesca de arrasto Naldinho, Bahia e Baum, e da antropóloga Gal Meirelles, que na madrugada, me levavam para o mar, na canoa. Na época da exposição, as atividades educativas do MAM puderam contar com a presença destes mestres.



Giovana Dantas - *Imanências do Mar*
Museu de Arte Moderna da Bahia - *Conversações*
(Cabeças de peixe - Instalação 4 m²) – 2008

Tempo do Corte é uma instalação constituída por 16 peças, que são tábuas de cortar peixe, retiradas da Feira de Itapuã e Feira de São Joaquim, num sistema de troca com os vendedores. Nenhuma interferência foi realizada nos objetos. Deixo transparecer o processo de corte dos peixes que se sucedeu por anos, a marca dos golpes de facão na tábua. *Tempo do Corte* revela o fio do machado, a gestualidade impressa nos sulcos da madeira, as marcas deixadas pelas mãos rudes, pelo corpo em movimento dos vendedores de peixe. A série *Tempo do Corte* é um desdobramento de uma vivência que venho realizando em feiras livres e cujo último trabalho, *Memória da Pele*, foi apresentado na Caixa Cultural de Brasília (junho/2006). Nele, utilizo o couro de porco, também retirado da feira, da Feira de São Joaquim, um imenso mercado ao ar livre de Salvador. São Joaquim agrega um vasto território de mercadorias de uma instigante carga simbólica e cultural, visivelmente impregnadas, nos seus becos entrelaçados e misteriosos, enfileirando uma variedade alucinante

de coisas. A experiência do labirinto da feira levou-me às tábuas dos corredores de peixe, escurificadas pelo gesto repetitivo do corte. A materialidade não é um fato meramente físico, mesmo nas situações em que existem de fato objetos materiais, palpáveis. A materialidade refere-se a tudo que está sendo formado e transformado.



Giovana Dantas - *Imanências do Mar*
Museu de Arte Moderna da Bahi - *Tempo do Corte 1*
(Tábuas de cortar peixe e ferro - Instalação 8.0 m²) - 2008

AS ATIVIDADES EDUCATIVAS

Durante o período da exposição, que aconteceu de 28 de março a 04 de maio de 2008, através do Setor Educativo do MAM, foram realizadas algumas atividades como o tradicional “Encontro com o artista”, e as visitas guiadas. Eu mesma conduzi diversas turmas formadas por estudantes do IFBA, onde trabalho como professora. No entanto, uma atividade em especial merece destaque. Na segunda semana da exposição, foi realizada uma importante palestra, intitulada “Pesca de Mestre”. Neste dia, os que se sentaram à mesa não foram artistas, ou críticos, ou mesmo diretores de instituições culturais. Sentaram-se à mesa os mestres da pesca de arrasto da Vila de Baiacu, Naldinho e Bahia. Mestre Bahia (Romenil Santana dos Santos) aprendeu a pescar com o pai e, desde os 12 anos, adotou a profissão. Comanda a proa da arte de arrasto e especializou-se na pesca de *massambê*, espécie de sardinha, abundante na região. Pesca, preferencialmente pela manhã. Acorda de madrugada e encarrega-se de chamar os moços para conduzirem os artefatos à canoa. O mestre Naldinho (Elinaldo Lino dos Anjos), também aprendeu a profissão com o pai, mestre Baum, e especializou-se na pesca de *xangó* (pititinga). Para uma platéia curiosa e bem diversificada, estes homens do mar falaram da sua arte, explicando o processo e os segredos da técnica da pesca.



Imanências do Mar - Museu de Arte Moderna da Bahia
Mestre Naldinho – *Palestra Pesca de Mestre* – 2008

Penso que esta palestra representou um momento diferenciado nas atividades educativas do Museu, principalmente por ser parte integrante de uma exposição de arte contemporânea. Foi possível assim, agenciar o diálogo entre a pesquisa acadêmica, o processo artístico e as diversas formas de saber local, promovendo a diluição de fronteiras que delimitam estes espaços de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRESEN, Sophia. **Arte Poética I, II e III**. Lisboa: Caminho, 1991.
- DELEUZE, Gilles. Espinosa. **Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imanência estética**. In: Alea: Estudos Neolatinos. Vol.5, n. 1. Rio de Janeiro. Jan./Jul, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e mares. Simbolismo e imaginário**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- LOPES, Cássia. **Um olhar na neblina: um encontro com Jorge Luis Borges**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural, EGBA, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SALLES, Cecília de Almeida. **Redes da criação. Construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2006.
- VICTOR HUGO. **Os trabalhadores do mar**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

CURRÍCULO RESUMIDO

Artista plástica e Profa. do IFBA. Graduada em Artes Visuais, Doutora em Artes Cênicas-UFBA. Residência Artística no Inst. Sacatar (Itaparica-BA). Exp: *Imanências do Mar*-MAM-BA, 2008; *Memória da Pele*-Caixa Cultural-Brasília, 2006; *Escarificações*, Caixa Cultural-SP, 2005 e Solar do Barão-Curitiba-PR, 2002. www.giovanadantas.com.br / giovanadantas@bol.com.br

INTERAÇÕES ESTÉTICAS NOS JARDINS

SOARES, R. B.

Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe

Apresentamos breve relato de uma experiência desenvolvida no projeto Expassos, que recebeu o Prêmio Interações Estéticas 2008 pela FUNARTE em conjunto com o MinC. Teórico-prático, o projeto foi baseado em levantamentos bibliográficos e práticas artísticas/ educativas, privilegiando-se o multiculturalismo. Partindo da temática dos ex-votos, o trabalho resultou na interação entre museu, artista, estudantes, regiões, manifestações artísticas, arte popular, arte contemporânea, além da interação entre alunos de diversas séries e instituições. Num mundo descentralizado, destacam-se as variadas manifestações expressivas. Por meio de um trabalho de arte/ educação, conclui-se que o museu pode ser potencializado como espaço de experimentação e de reflexão crítica.

Palavras-chave: Ex-votos - arte/educação - arte popular - arte contemporânea

Universidade Federal de Sergipe - Brasil

Intitulado "Expassos", o projeto que aqui apresentamos recebeu o Prêmio Interações Estéticas 2008, oferecido pela FUNARTE em conjunto com a Secretaria de Programas e Projetos Culturais - MinC. O prêmio é dedicado a artistas de diversos segmentos que têm a possibilidade de desenvolver um trabalho integrado a ações de Pontos de Cultura de todo o país. Para tanto, são viabilizados projetos de residência, que levam o artista a promover atividades integradas com os Pontos e criar produtos finais de acordo com as demandas locais. O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. Representantes da sociedade civil firmam convênio com o MinC e, por meio de seleção pública, criam Pontos de Cultura, que ficam responsáveis por articular e impulsionar ações culturais já existentes em suas comunidades. Atualmente, existem cerca de 800 Pontos de Cultura no país.

O projeto Expassos foi desenvolvido no Ponto de Cultura do Museu Casa do Pontal, localizado no bairro do Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro. A Casa do Pontal é o maior museu de arte popular do país,

apresentando um acervo composto por 8.000 esculturas e modelagens realizadas por cerca de 200 artistas populares de todas as regiões do país, de culturas rurais e urbanas.

Além das ações no museu Casa do Pontal estarem voltadas para o despertar do fenômeno estético do público diante da observação das obras de arte popular, há também uma grande ênfase nos programas de educação. O programa de visitação educacional envolve estudantes da rede pública e particular de ensino, assim como participantes de projetos de entidades assistenciais. O museu realiza também seminários para a capacitação de educadores das redes pública e privada de ensino, e de gerentes de projetos sociais. Na Casa do Pontal desenvolve-se, ainda, um programa de visitação educacional teatralizada, incluindo, entre reflexões relativas ao universo cultural brasileiro, aquelas mais voltadas para as questões das artes plásticas, da fantasia e do imaginário.

Sabemos que a existência de uma arte denominada popular parece decorrer da presença de outro tipo de arte, a que alguns estudiosos se referem como sendo erudita, tornando-se a primeira uma categoria reversa, ou seja, aquela que, para existir, necessitaria de seu anverso. O próprio termo "arte popular"

pode despertar polêmicas por apontar para uma realidade

homog nea, apesar de incluir realidades diversas; por outro lado, a palavra "contempor neo" define o que   do mesmo tempo, da mesma época, especialmente aquela em que vivemos. Considera-se, muitas vezes, no Brasil, a arte popular como uma forma de resistência voltada apenas para o passado, sendo assim idealizada, tornado-se pitoresca e estranha ao domínio da arte erudita ocidental. Entretanto, observa-se nessa visão uma noção estética de realidade que não considera o intenso processo de criação na arte popular contemporânea. Além disso, nessa perspectiva não é avaliado o fluxo de valores e de influências recíprocas que envolvem os variados estratos sociais que compõem a sociedade. Apesar da pol mica em torno dos conceitos, utilizamos, no texto, os termos "arte popular" e "arte contemporânea", como habitualmente empregados, para não ampliar demasiadamente essa questão.

No universo da arte, sabemos que a tradição da modernidade enfatizou a estética ocidental, considerada universal e produto da uma elite intelectual.

Entretanto, hoje pesquisadores parecem concordar que a arte é eclética e pluralista em sua mistura de formas culturais diversas. Nesse contexto, o acervo do museu Casa do Pontal possui obras extremamente importantes para a área de arte/educação.

Nesse universo, Rachel Mason (2001), comenta que os educadores deveriam buscar conexões criativas entre assuntos e etnias, por meio de diálogo intenso que fomentasse compromissos fundamentais inerentes a um modo de vida democrático; Paulo Freire (1992) considera a multiculturalidade como um fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, necessitando de uma prática educativa de acordo com esses objetivos; já Ana Mae Barbosa (2004), acredita que a mobilidade social dependeria da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo dependeria de uma ampla visão que integrasse o erudito e o popular.

Partindo desses pressupostos teóricos, realizamos as ações artísticas e educativas no projeto Expressos. A maior parte do acervo da Casa do Pontal é composta por ex-votos e, assim, consideramos relevante o desenvolvimento do trabalho em torno dessa temática, que envolveria questões relacionadas ao patrimônio, além da arte popular e da religiosidade.

De modo geral, o ex-voto vem a ser a escultura, fotografia, quadro pictórico, desenho, peça de roupa, mecha de cabelo ou outro qualquer objeto que se ofereça ou exponha nas capelas, igrejas ou salas de milagres, em agradecimento de graça alcançada. O Brasil destaca-se pela grande variedade de objetos expostos, testemunhando a tentativa de comunicação com entes superiores, perpetuando, assim, um rito de longa duração.

Lecionando no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe, havíamos realizado pesquisas com grupo de alunos sobre o patrimônio cultural da cidade de São Cristóvão, onde a instituição está localizada, distante 25 quilômetros da capital, Aracaju. Lá encontra-se um museu, na Igreja e Convento do Carmo, que reúne objetos votivos deixados pelos romeiros por mais de um século de fé e devoção. A coleção é formada basicamente por reproduções de membros do corpo humano esculpidos em madeira, além de inúmeras fotos e outros elementos. No projeto, buscamos

então uma interação entre São Cristóvão e Rio de Janeiro, dentro da mesma temática.

Visitamos igrejas para a observação de objetos votivos no RJ e encontramos, além de séries industrializadas de esculturas em cera, formadas por reproduções de órgãos e membros do corpo humano, diversas mensagens contendo textos de agradecimento e pedidos para a realização de desejos. A relação num mesmo ambiente entre as graças alcançadas e os desejos a serem realizados marcaria o projeto.

O trabalho incluiria o desenvolvimento de oficinas com a comunidade local e a construção de uma obra artística. Assim, num primeiro momento, para a realização das oficinas, buscamos contato com a Casa de Artes do Terreirão (CAT), uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem por objetivo oferecer atividades educativas, culturais e recreativas à comunidade. A CAT está localizada em área próxima ao museu, conhecida como "Terreirão", que reúne moradores de baixa renda do bairro do Recreio. O local é marcado pelo crescimento desordenado em ruelas estreitas e pela proximidade a um rio poluído. Recebemos, então, apoio da diretoria para iniciar as oficinas.

Buscamos também contato com o Colégio Saint Patrick's, uma instituição privada de educação, localizada quase em frente ao museu, numa área verde de aproximadamente meio milhão de metros quadrados. O colégio oferece, além dos cursos do ensino fundamental em horário integral, diversas

atividades ao ar livre, enfatizando entre os alunos a importância do equilíbrio ecológico. A instituição possui quadras de esportes, parque, animais da Mata Atlântica, horta, lago com pedalinhas, teatro, sala de vídeo, etc. e nos ofereceu apoio para o trabalho.

Participariam das oficinas, portanto, estudantes que moravam em locais bem próximos, mas em ambientes muito diferentes. Apresentamos para os envolvidos material sobre os ex-votos, que perpetuam um rito que remonta à Antiguidade. Ocorreu-nos então a questão: o que desejam os alunos da CAT? Com o que sonham os alunos do Colégio Saint Patrick's? Pedimos aos alunos da CAT e do Colégio Saint Patrick's que escrevessem sobre um pedaço de

tecido de náilon amarelo, de 10 cm de largura, qual seria o seu maior desejo/sonho.

As oficinas desenvolvidas na CAT envolveram 5 educadores e 43 estudantes, entre crianças e adolescentes. Já no Colégio Saint Patrick's participaram das oficinas 27 alunos, de séries variadas, entre crianças e adolescentes, acompanhados pela coordenadora.

As frases escritas pelos alunos das duas instituições foram unidas (costuradas) a faixas da mesma largura do tecido. Sobre essas faixas havíamos imprimido desenhos, distribuídos em séries, criados a partir da temática dos ex-votos. Eles seriam desenvolvidos baseados em imagens de órgãos e membros do corpo humano, fotos de pessoas (artesãos) com as quais trabalhamos em São Cristóvão, assim como pinturas realizadas pelos mesmos através das quais procuravam retratar os colegas. O conjunto era formado por 19 desenhos diferentes.

Apresentados em séries, os desenhos de órgãos e membros poderiam remeter-nos a esculturas de ex-votos, assim como as representações de rostos poderiam ser associadas a uma profusão de fotos, tão comuns entre os objetos votivos. Por outro lado, as séries também remetem-nos aos cartuns, aos quadrinhos, ou seja, a outras expressões da cultura popular. Se as imagens dos rostos e órgãos são realizadas de forma mais realista, os trabalhos criados a partir das pinturas dos artesãos aproximam-se de desenhos executados por crianças, ou aos traços de alguns grafiteiros. O trabalho abre-se assim para diversas manifestações da arte popular.

A parte interna do museu apresenta exposição permanente, e a obra artística deveria ser construída nos jardins. A Casa do Pontal está instalada em um sítio de 12.000 m² e os jardins ocupam uma área de 9.000 m², promovendo uma integração entre a vegetação, as galerias do museu e a reserva ecológica que se estende em torno. Inicia-se então a construção de obra artística nos jardins, com a fixação de faixas (lisas) do tecido de náilon em árvores bem altas. As fitas foram cortadas com 15 metros de comprimento. Espalhadas por diversas árvores, ao aproximarem-se do solo as faixas passam a envolver um único ponto, marcado por pedras e rodeado por plantas, resultando na

construção de uma estrutura circular. Trata-se de um trabalho que não se conclui com a abertura da mostra, sendo alterado sucessivamente (foto 1).

Ao primeiro olhar, trata-se de uma obra auto-referente, ou seja, centrada em si, na qual tempo e espaço tornam-se substância. Rodeando-se o trabalho, entretanto, encontra-se uma abertura, por onde é possível penetrar no seu interior. Nesse espaço foram incluídos os desenhos impressos e os desejos dos estudantes, dispostos em faixas verticais, lado a lado. Assim, a parte interna do trabalho apresenta uma atividade relacional, com referência ao real, em contraponto (foto 2).



Foto 1: Parte externa do trabalho



Foto 2: O interior da obra

Convidamos o professor de percussão da CAT para participar da abertura da mostra numa performance com os seus alunos, moradores do Terreirão. Nordestino, o professor domina os mais variados e tradicionais ritmos brasileiros, estando também inserido no universo da música popular brasileira contemporânea. O seu trabalho iria integrar-se perfeitamente ao projeto, e seria importante também a atuação de seus alunos, cujas palavras estariam no corpo da obra. Convidamos também o professor de música do Colégio Saint Patrick's, que além de lecionar, desenvolve carreira ativa nas artes cênicas. Carioca, unindo música, teatro e cultura popular, o trabalho do artista numa performance seria muito interessante para o projeto.

Sugerimos para a abertura da mostra uma atuação espontânea, como um "espetáculo de rua", sem palco, microfone ou definição de horário para início ou fim, aproximando o trabalho da idéia de um diálogo entre habitantes do lugar. Consideramos extremamente relevante a possibilidade de interação entre as duas instituições, por meio da participação ativa dos professores e alunos no projeto, além da interação entre música / teatro / Rio / Nordeste / ritmos tradicionais / música contemporânea e, ainda, as artes visuais.

Finalmente, na abertura da mostra alunos do Colégio Saint Patrick's juntaram-se aos alunos da CAT e penetraram na obra ansiosos para encontrar, entre inúmeras faixas de tecido, aquelas que exibiam os seus desejos, o que resultou numa atividade lúdica. Curiosos, liam todos os escritos.

O trabalho atraiu alunos e suas famílias ao museu; observa-se o orgulho das crianças pela participação na obra, o que transformou os estudantes em artistas, elevando-se assim a auto-estima. Não foram discriminadas as frases escritas pelos alunos de uma ou outra instituição; interessava-nos a interação.

Para os educadores o trabalho permitiu o desenvolvimento de diversos temas para reflexão; além da relação arte popular / contemporânea, o trabalho envolveu questões como as relações: floresta / material sintético, espaço físico / geográfico / imaginativo, o coletivo / o individual, o patrimônio / a arte, entre outros.

Na obra, a atividade artística intervém como dispositivo teatral, num espaço onde se encontra um cenário circular e são lidos os mais variados

desejos, como num mundo condensado. Paralelamente, sabemos que, em nosso mundo descentralizado, imperam as diversas vozes e pontos de vista. O observador não apenas articula racionalmente a noção de descentralização, mas a vivencia. Afasta-se assim o trabalho do tradicional e estático "cubo branco" como espaço expositivo de museus, aproximando-se da idéia da caixa preta do teatro, lugar onde podem ser representadas cenas de todos os tipos.

Em termos gerais, o projeto foi marcado pela não-distinção entre gêneros tradicionalmente separados, como o desenho, a arquitetura, a literatura, o teatro, a música, etc. As performances integraram-se às questões do trabalho, dialogando também com as ações do museu. Buscou-se interação entre alunos, museu, instituições, regiões, manifestações artísticas, tradição e contemporaneidade. No período de exibição da mostra, entre maio e junho de 2009, visitaram o museu 21 escolas públicas e 9 particulares, incluindo 1135 alunos e 129 professores. Entre outros visitantes em geral, o livro reuniu 385 assinaturas. Nesse contexto, concluímos que a arte/educação contribuiu para potencializar o museu como espaço de experimentação e de reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva S.A., 2004.
_____. (org.) Inquietações e Mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MASON, R. Por uma Arte-Educação Multicultural. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOUZA, João Francisco de. Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CURRÍCULO:

Rosane Bezerra Soares: Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda do curso de Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em História da Arte e graduada em Comunicação Visual pela Escola de Belas Artes /UFRJ.

Matrizes e Impressões: uma experiência entre o museu e a criança pré-escolar no mundo da gravura

Matrices e Impresiones: una experiencia entre el museo, el niño en preescolar y el mundo del grabado

Autor: SELLI, P.H.
Mestranda da UNESP – SP;
funcionária da Caixa Cultural de São Paulo

Resumo:

O texto traz o relato de uma experiência vivida entre o setor educativo da Caixa Cultural de São Paulo e a Escola Municipal de Educação Infantil Chiquinha Gonzaga durante a exposição “A gravura brasileira na coleção de Mônica e George Kornis”, que esteve em cartaz no ano de 2008. Nesta experiência instituição cultural e escola planejaram juntas as visitas das crianças à exposição, atividades prévias, abordagens e conteúdos. O relato apresentado pretende provocar a reflexão sobre a importância do diálogo entre educação formal e não formal para a construção da experiência da criança e ainda apontar para a crescente demanda de atividades culturais para o público da educação infantil ajudando a pensar como nós, das instituições culturais, temos nos preparado para esta demanda.

Resumen:

El texto trae el relato de la experiencia vivida entre el sector educativo de la “Caixa Cultural de São Paulo” y de la Escuela Municipal de Educación Infantil “Chiquinha Gonzaga” durante la exposición “A gravura brasileira na coleção de Monica e George Kornis”, la cual estuvo en cartelera durante el 2008. En esta experiencia la institución cultural junto con la escuela planeaban las visitas de los niños a la exposición, actividades previas, abordajes y contenidos. El relato presentado intenta estimular una reflexión sobre la importancia del diálogo entre educación formal y la no formal para la construcción de la experiencia del niño. Pretende también apuntar a la creciente demanda de actividades culturales para niños pequeños y ayudar los a pensar como nosotros, las instituciones culturales, hemos nos preparado para esta demanda.

Palavras-chave: educação infantil; mediação para crianças; arte educação; museus.

Palabras-clave: educación infantil; mediación para niños; arte educación; museos

Contextualização

Trabalho na Caixa Cultural de São Paulo, área destinada à cultura da Caixa Econômica Federal, onde acontecem exposições de arte variadas abertas a todos os públicos, além de espetáculos diversos, cursos e oficinas. Costumamos receber telefonemas de escolas de todos os níveis de ensino, públicas e particulares, além de ongs e outras instituições, para agendamento de visitas às exposições em cartaz. Entre estas ligações, se destacam as das escolas de educação infantil, especialmente as EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), que procuram também por atividades que possam ser significativas para seus alunos. As crianças das EMEIs têm entre três e seis anos e as professoras queixam-se com frequência das poucas atividades oferecidas para a faixa etária além da dificuldade em encontrar instituições dispostas a recebê-los para visitas a exposições e outras atividades ditas de classificação etária livre.

Nós possuímos poucos eventos específicos para este público, sendo estes ações pontuais que acontecem normalmente durante o mês de outubro. Em um destes eventos que misturava teatro, exposição e oficina pudemos perceber a enorme necessidade de atividades para esta faixa etária, visivelmente representada pelas longas filas de espera na época.

Enquanto não conseguimos oferecer uma programação constante direcionada a estas crianças, nós procuramos sanar parte da carência nas atividades livres como as exposições. No agendamento, pelo telefone, tentamos tirar o máximo possível de informações do professor, pois este primeiro diálogo é importantíssimo para o bom resultado da visita das crianças. Infelizmente nem todos os professores explicitam seus objetivos e as necessidades de suas turmas, por vezes esperam tudo de nós (instituição), como se pudéssemos dar um produto pronto: a visita, o passeio, como uma coisa mágica capaz de encantar e prender a atenção das crianças, mas não necessariamente conectado ao dia-a-dia das mesmas.

Numa realidade como essa, cheia de obstáculos tanto para as escolas de educação infantil quanto para as instituições culturais, vivenciamos uma

experiência que reforçou a importância do diálogo entre educadores das escolas e instituições na construção de experiências que sejam significativas para as crianças, além de nos abrir os olhos para tantas possibilidades ainda a serem exploradas.

O contato inicial e as expectativas

No ano de 2008 tivemos na Caixa Cultural a exposição “A gravura brasileira na coleção de Mônica e George Kornis”. Esta exposição mostrava, a partir da coleção (1), a evolução da gravura no Brasil desde o pioneiro Carlos Oswald até os dias de hoje e teve grande repercussão. Foi neste contexto que recebemos a ligação da coordenadora pedagógica da EMEI Chiquinha Gonzaga.

Como uma boa surpresa, ela nos pediu justamente o diálogo e a construção conjunta. Para isto marcou, de início, uma visita orientada para ela mesma, quando conversou conosco e expôs suas idéias e expectativas. Em seguida foram marcadas as outras visitas: primeiro uma visita para todas as professoras, para que a escola toda trabalhasse com um mesmo olhar. Uma semana depois começariam as visitas das crianças: dez turmas, com cerca de trinta crianças cada, entre três e seis anos de idade.

As expectativas principais eram de que as crianças tivessem um primeiro contato com o tema da gravura e uma primeira experiência no museu, como possibilidade de ver, sentir, falar, explorar, descobrir e trazer coisas, das suas vidas para o museu e do museu para suas vidas. Isso tudo além de gerar uma vivência que pudesse ter continuidade na escola.

O encontro com as professoras: construção conjunta

Das dez turmas, oito professoras participaram da primeira visita. Propus a elas que fizessem a visita com os olhos de seus alunos, pois com a sua experiência como professoras é que construiríamos o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Falamos sobre gravura, arte, ao mesmo tempo em que elas pontuavam sobre as obras que chamariam mais a atenção de cada turma. Pensamos a dinâmica das visitas e o que fazer para preparar as crianças antes de vir. Dividi com elas a minha inexperiência com a faixa etária

e elas me ajudaram. Trocamos idéias de como inseri-los no assunto da gravura e pensamos nas visitas, que aos poucos tomaram forma.

Posteriormente, durante as visitas das crianças, percebi que este preparo em equipe foi fundamental para o trabalho, nunca havia visto antes uma atuação tão pró-ativa, consciente e equilibrada por parte dos professores durante uma exposição. A importância do trabalho conjunto ficou ainda mais clara nas turmas das professoras que não haviam participado da primeira visita, quando um comportamento desvinculado da atividade e do local prejudicou sensivelmente o resultado.

Na escola

É estranho falar sobre a preparação das crianças feita pelas professoras na escola, já que não estive lá, não vi, não participei. Por outro lado, não poderia deixar de fazê-lo já que esta fase do processo saltou aos olhos durante as visitas. Então, através de meus ouvidos que por sua vez ouviram das bocas das crianças e professoras, vou tentar contar um pouquinho das atividades realizadas.

Foram realizadas atividades com e.v.a, isopor e barbante, além de tinta para impressão. Professoras e crianças criaram técnicas novas e isto se evidenciou nas visitas quando contavam suas experiências. A prática artística vivenciada completou as histórias contadas pelas professoras a respeito de arte, gravura, da própria exposição e do casal Kornis. Para contar essas histórias elas levaram, além de suas próprias impressões, um catálogo ilustrado da exposição, que compartilharam com seus alunos.

Recursos materiais

Enquanto as professoras trabalhavam com seus alunos na EMEI eu pensava numa maneira das crianças poderem ver e sentir o processo da gravura. Precisava de algo simples, atrativo e que eu mesma pudesse fazer. Cheguei a um aparato interessante, consegui fazê-lo reutilizável e, embora não chegasse a ser um material permanente, serviu bem para as dez visitas agendadas.

O objeto simulava uma matriz de madeira, com alguns “segredos”: sobre uma placa rígida coleí um e.v.a. laranja. Num pedaço de e.v.a. marrom do mesmo tamanho fiz um desenho simples representando uma árvore e uma menina, vazei o desenho, coleí a parte marrom vazada sobre a laranja e recoloquei os pedaços retirados que então ficaram invisíveis. Durante as visitas com as crianças usava um objeto de metal para extrair cada pedaço recortado, como se estas fossem minha goiva e matriz. Os traços em relevo apareciam bem coloridos, despertando a curiosidade das crianças, até que o desenho se revelasse por completo.

Fizemos a impressão com guache preto. O processo de impressão era importante para mostrar a questão da figura invertida, para isso pedia que prestassem atenção na matriz em que lado da árvore estava a menina, e de que lado ficava na figura impressa. Apesar de já haver experimentado o processo na escola, a expressão de surpresa e encantamento das crianças era geral.

O Encontro com as crianças

O encontro com as crianças foi surpreendente! Começamos direto com os menores, de três anos, a primeira visita foi uma grande experiência e serviu de base e aperfeiçoamento para as seguintes.

A primeira coisa que eles viam, antes de entrar na galeria, era a foto de uma das gravuras que ficava no totem de entrada: “A foto do livro da professora!” eles diziam. Eu então perguntava o que tinha no livro e eles contavam: “Gravura”, “Quadros” e outros diziam “A gente fez gravura!” e iam me ensinando como era essa tal de gravura que eles já conheciam.

Outra coisa sobre a qual conversávamos no início da visita era sobre o conceito de coleção. Perguntava a eles quem tinha uma coleção em casa e alguns levantam a mão: eram de carrinhos, pedras, figurinhas, etc. Algumas turmas contaram que começaram uma coleção com a professora na escola e essa conversa toda servia de base para o convite para ver uma outra coleção.

Não precisava dizer muito, eles já sabiam de quem era a coleção que íamos ver: “da Mônica e do George” eles falavam depressa. E perguntavam sem parar: “Eles moram aqui?”; “Onde eles estão?”. Isso era ótimo porque logo na entrada da Galeria havia duas fotos grandes da casa dos colecionadores e

a gente conversava sobre elas: como as paredes eram cheias de quadros, como era a sala e quem eram aquelas pessoas. Esta informalidade inicial de chamar os colecionadores pelo nome foi essencial para que todos se sentissem a vontade durante a visita, era como visitar a casa de um amigo que tem um monte de coisas pra mostrar.

O momento da demonstração com a matriz de e.v.a. foi excelente em todas as turmas. Durante o processo, sentados em meio às obras, eles iam se aproximando, as cabecinhas curiosas, olhos atentos e um silêncio rompido apenas pelos comentários de surpresa. Após a impressão nós conversávamos ali mesmo comparando o que acabáramos de fazer com as obras ao nosso redor, obras de mestres como Segall, Carlos Oswald e Goeldi. As crianças faziam observações sobre temas, cores e outros aspectos percebidos.

Outro momento interessante foi quando, um pouco adiante, todas as turmas identificaram a gravura de Portinari, ou Candinho como eles chamavam, artista trabalhado há pouco tempo na escola. Mais uma evidência do trabalho realizado em sala de aula.

Na parte das obras contemporâneas as crianças puderam perceber outras cores, tamanhos e texturas. E eu percebi muitas coisas a respeito delas também, como a especificidade de cada faixa etária. Havia algumas obras que trabalhavam com ilusão de ótica e nós havíamos selecionado uma para as crianças “experimentarem”. Esta obra, dependendo da distância, assumia uma visualidade diferente. Bem, enquanto os de seis anos adoraram a experiência, os de três não pareceram motivados, o que foi uma surpresa e nos fez buscar alternativas com as outras turmas da mesma idade. Em outro momento, pedi que contassem uma história do que estavam vendo numa seqüência de gravuras com temas fantásticos. Onde para nós, adultos, era clara a figura de um jacaré, as crianças viram uma TV. Qual não foi minha surpresa quando este comentário se repetiu em quase todas as turmas! Comecei a questionar o meu próprio olhar por não ser capaz de enxergar uma televisão tão “óbvia”.

Para as visitas foram convidadas algumas mães, com o intuito de ajudar na organização, deslocamento e lanche das crianças. A experiência foi muito positiva para todos: elas ajudaram bastante e pudemos perceber que a experiência da visita também as encantou. Trazendo as mães para a exposição

esta escola deu mais um passo para estender o museu até as famílias de seus alunos.

Troca de presentes e conclusões finais

A cada visita, todos os adultos levavam um kit com material gráfico de diversas exposições, entre elas a que estávamos visitando. A distribuição deste material aos educadores tem o objetivo de que a visita continue posteriormente na sala de aula e que os resultados obtidos com a mesma possam ser divididos com outros que não puderam vir; estimulando-os a participar de outros eventos. Poucas vezes recebemos um retorno tão bom sobre o uso do material entregue e o que mais evidenciou este uso foram as próprias falas das crianças.

Nas últimas visitas eu também recebi presentes: trabalhos de gravura feitos pelas crianças na escola e que elas me entregaram junto com abraços e beijos. O retorno, o carinho e as falas das crianças foram de uma riqueza impagável. Eles me mostraram do que são capazes, e sei que grande parte desta resposta se deve ao trabalho realizado por educadoras dedicadas que acreditam neles e os estimulam a vivenciar novas experiências.

Tudo isto serviu para confirmar o grande potencial do público da educação infantil e a necessidade de atividades culturais voltadas para ele. Serviu de alerta para refletir até que ponto as atrações ditas de público livre são realmente trabalhadas como tal nas instituições, até que ponto abrimos as portas para estes pequenos fruidores e acreditamos na possibilidade de trabalho. Mostrou que um trabalho prévio feito em conjunto entre museu e escola pode gerar excelentes resultados, quando envolve todos os educadores. E serviu a mim, pessoalmente, como uma descoberta da faixa etária e algumas de suas potencialidades, mas principalmente, para me acordar para o assunto e me fazer querer estudar mais, conhecer mais, vivenciar mais.

Nota Explicativa:

- (1) O casal Mônica e George Kornis possui um grande e significativo acervo em gravura, acervo este reunido por cerca de trinta anos e ainda em construção. Uma seleção realizada pelos próprios colecionadores compôs a exposição itinerante que esteve na Caixa Cultural nas cidades do Rio de Janeiro, Curitiba, Salvador, Brasília e São Paulo.

Referências Bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte: Os museus de arte na Europa e seu público.** Tradução: TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas. São Paulo: Edusp, 2. ed. 2007.

CAIXA ECONOMICA FEDERAL, **A Gravura Brasileira na Coleção Mônica e George Kornis.** Catálogo de Exposição. Rio de Janeiro: Caixa Econômica Federal, 2007.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas: Ed Papyrus, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

Currículo Resumido do Autor:

Paula Hilst Selli é formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela ECA-USP, atualmente mestranda em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP, sob orientação da Prof. Dra. Rejane Galvão Coutinho. Sua pesquisa é sobre infância, museus e formação de público. Trabalha há 3 anos na Caixa Cultural de São Paulo, nas áreas de arte-educação, editais e projetos.

O Círculo de Mulheres na Arte da Terra: pela ativação da produção plástica nas comunidades femininas da Uerj e Mangueira

El Círculo de Mujeres en el Arte de la Tierra: por la activación de la producción plástica en las comunidades femeninas de UERJ e Mangueira

FRADE, Isabela – Instituto de Artes/UERJ

Resumo

Trata-se de um projeto de arte voltado para a constituição de um elo entre o campus da Uerj e a favela da Mangueira no Rio de Janeiro/BR, comunidades fisicamente tão próximas mas socialmente tão distantes: uma pesquisa-ação que visa dar subsídios para uma crescente dinâmica da produção artística da comunidade de mulheres da Mangueira em diálogo com o produção artística acadêmica feminina da UERJ. Ação intervencionista e investigativa, viabiliza um espaço comum, um campo de trocas. Contribui no fomento de atividades artísticas e sócio-ambientais que possam gerar renda. E, dado significativo, essas ações se dão através da formação de um corpo coletivo de artistas de lá e cá que atuam no campus e no morro, assim como pela urbe carioca, promovendo trocas e interações de múltiplos modos.

Resumen

Se trata de un proyecto de arte para el establecimiento de un vínculo entre el campus de la UERJ y la favela Mangueira em RJ/BR, comunidades físicamente tan cerca pero tan distantes socialmente: una investigación-acción que tiene por objeto dar subvenciones a la producción artística comunal de las mujeres em Mangueira en diálogo con la producción artístico-académica femenino da UERJ. Acción de investigación y de intervención, ofrece un espacio común, un campo de câmbios. Contribuye en la promoción de actividades artísticas y socio-ambientales que pueden generar ingresos. Importante señalar como estas acciones se llevan a cabo a través de la formación de un órgano colectivo de artistas que trabajan aquí y allí en el campus y en el cerro, así como por la ciudad de Río, en el fomento de intercambios y interacciones de múltiples modos.

Palavras-chave: arte pública, diálogo intercultural, comunidade feminina, arte da terra

Palabras clave: arte público, diálogo intercultural, comunidad femenina, arte de la tierra

Apresentação

As experiências em arte desenvolvidas neste projeto são calcadas na via do diálogo com outros saberes, sobretudo porque se trata de atuação de caráter estético-político investida nas relações sociais. O que não se deve perder de vista é a busca do equilíbrio das ações entre lá (Mangueira) e cá (Campus Maracanã), em que artistas das duas comunidades se fazem corpo integrado, se compondo como um coletivo. Calca-se também na constatação de que a produção plástica popular urbana merece, por parte dos pesquisadores acadêmicos, maior atenção em seus traços propriamente artísticos.

A Mangueira, espaço de graves conflitos sociais, vem sofrendo com a extinção progressiva de vínculos comunitários provocada pela escalada na violência urbana, a degradação das áreas de convívio no seu entorno, o agravamento das condições de precariedade econômica e a falta de oportunidades. Esses fatores provocam o desaparecimento das múltiplas tradições culturais do âmbito doméstico e local, com exceção dos festejos carnavalescos e dos bailes *funk*. A Mangueira é muito mais que carnaval e *funk*, reconhecidos redutos de facções criminosas, ainda que espaços de grande aceitação comunitária, e se tornaram a hegemonia cultural local que deve ser flexibilizada no diálogo com outras formas de arte. Por isso o necessário investimento na difusão nos espaços formais das instituições oficiais de arte e cultura da nossa cidade para o seu público reconhecimento. A valorização em consonância desses três acervos mais abrangentes: artístico, natural e sócio-cultural contribui na dinamização e preservação desses acervos, possibilitando a interação de nossos futuros artistas e educadores – com especial relevância dada à comunidade feminina no grupo destes artistas em formação - com as mulheres mangueirenses.

A ação propriamente dita se dá pelas oficinas de arte da terra e cerâmica em mescla com outras linguagens de arte (desenho, colagem, pintura mural, arte do corpo, performance e vídeo arte em destaque) que visam contribuir para que essas mulheres valorizem o saber que possuem e invistam em seu aprofundamento, e seguimos buscando uma maneira de dar amparo técnico,

visibilidade e, o que temos visto ser importante, retorno financeiro a esse empenho.

Sobre a arte no contexto popular e no ambiente acadêmico:

Um pensador indispensável na reflexão sobre o popular, Michel de Certeau (2000) refere-se ao trabalho criativo da cultura popular como estando unicamente ligado ao consumo. O que resta às massas, segundo o autor, é o proceder miúdo, é o projetar táticas para fazer da produção hegemônica algo de seu, traduzi-la para seus modos próprios de uso. Ainda que concordemos com Certeau acerca dos aspectos criativos do consumo, contestamos o status único de consumidor que cabe ao sujeito popular. Este também é criador de processos e linguagens. Elabora – ele mesmo – produtos próprios. Escolhe e prepara materiais, define estilos, constrói formas, organizando também seu próprio discurso artístico.

A fraca visibilidade que essa produção criativa atinge é o problema central a ser considerado. Ela é quase sempre invisível na grade comunicacional mais ampla. Ela é desprezada pelos canais hegemônicos de comunicação. Não atrai o interesse da mídia, não se destaca. Sua distribuição e consumo usuais permanecem sem um lugar próprio, no espaço total da mercadoria, em feiras ou mercados. Ficam fora de espaços de comunicação exclusiva como museus ou galerias. A arte popular não se serve de uma autonomia, mas se mescla a outras instâncias da vida humana.

Ainda que hoje possamos assistir a uma valorização do artesanato no mercado dos bens de consumo como forma de personalização e uma apreciação do caráter étnico ou regionalista que lhes valoriza, seus produtores ainda permanecem no anonimato. Pode-se notar pelas butiques e lojas que “o artesanato está na moda”, mas isso significa também que, consumido como moda, seu estado de valorização é passageiro.

Promover o pensamento sobre diferentes setores da cultura na atualidade é algo muito mais complexo. A partir da metade do século XX, com o advento da aceleração do processo de massificação, novas interfaces emergem. O advento da cultura industrial visto em seus primórdios pela Escola de Frankfurt atinge hoje

proporções globalizantes. Renato Ortiz (2006) falou do internacional popular, Nestor Canclini (1998) das culturas híbridas Bauman (2001) da liquefação da cultura e, assim como muitos outros grandes pensadores que desvelam novos aspectos da dinâmica cultural pós-moderna, - para não discutir aqui as densas proposições de cada um destes autores - e denotam a percepção do novo panorama social, especialmente deflagrado com a revolução tecnológica, e do elevado grau de complexidade que é preciso atingir para compor uma descrição dos fenômenos da cultura contemporânea. O olhar para as culturas populares precisa despir-se dos modelos hegemônicos para o encontro com elementos que lhe são estranhos, pesquisá-las requer um instrumental novo, com a indispensável abertura para a aceitação da diferença.

Acreditamos que a pesquisa com a comunidade feminina da Mangueira, em um de seus extratos mais sensíveis, a produção estética feminina, ela ainda estando em um lugar mais baixo de dependência e subordinação, em que pese o baixo status da mulher na sociedade brasileira e, em grau mais agudo, nas camadas populares nas favelas. As mulheres hoje, segundo as estatísticas atuais sobre o enquadramento familiar, conformam as lideranças nas famílias, em grande número monoparentais, e suportam duras cargas de trabalho, às vezes em duas outras jornadas. Abrir novas perspectivas de trabalho, lazer e renda trará novas condições de vida para elas e seus dependentes, além de proporcionar a essas mulheres uma experiência gratificante de encontro, troca e aprendizagem.

Mais importante que tudo, no entanto, é a produção em arte propriamente dita, na transformação e revelação do potencial que envolve essa comunidade, onde seus integrantes não possuem canais de troca e acesso aos meios de divulgação mais amplos. A hipótese que plasma essa interferência como projeto em caráter de pesquisa científica (ainda que este seja um projeto de arte) é que as mulheres mangueirenses carecem de reconhecimento de seu trabalho como forma de arte pela restrita circulação nos âmbitos formais da cultura e educação da cidade ou, em outras palavras, permanecem fechadas em seus circuitos estreitos de uma comunidade que não respira para além de seus limites

físicos, e por isso, ainda não tiveram a oportunidade de fazer eclodir seu potencial de artistas.



Fig 1. Desenhando um traço entre a UERJ e Mangueira, o Círculo de Arte da Terra busca estabelecer um espaço de troca. A proximidade entre esses dois lugares é demarcada pela foto. Também se pode observar, em segundo plano, a ação do PAC/ Governo Federal, que constrói setor de habitação na favela. Para quem conhece o morro e vive a sua história, a uniformidade do conjunto habitacional é sentida como forma sutil de violência. (Foto da pesquisadora) Fig 2. Anúncio na Mangueira. As unhas decoradas são o que a comunidade identifica como “arte local”, revelando a diferença entre as mulheres de cá e lá. Entre a seca visualidade universitária e sensualidade mangueirense nossa concepção do feminino aparece em contraste. (Foto da pesquisadora)

Pesquisar na Mangueira é ter enorme cuidado em entrar e sair de seus limites, sempre muito fechados. Mas é também, depois de aceito, ser recebido com grande alegria e animação, e estar desafiado por seu orgulho e fragilidade, sua beleza e precariedade. Nossa idas a campo sempre foram muito felizes, ainda que nem sempre pudéssemos estar lá quando quiséssemos, também por nossa proteção e cuidado, sempre respeitando os limites entre segurança e intimidade. Essa condição da comunidade como gueto (Bauman, 2005), fechada sobre si mesma, e que agora se radicaliza essa condição por essas barreiras ideológicas que se concretizam violentamente com a murada nas favelas, expõe essa fragilidade no lidar com as exigências de uma comunicação mais ampla, fato observado em nossa pesquisa.

A introdução de práticas criadoras em cerâmica nesse sentido, surge como veículo para a ação em arte por âmbitos mais abrangentes, que envolvem questões sociais, ambientais, familiares e pessoais. Acreditando na troca dialógica, buscando estruturar a efetivação de um espaço sensível de produção de conhecimento e cultura situado entre a universidade e a favela, apostamos na

introdução de certos procedimentos artísticos em cerâmica como dispositivos para a aproximação e o entrosamento capazes de deflagrar entusiasmo pelos seus próprios poderes criativos. Tendo a cerâmica grande lastro e abrangência cultural, especialmente fortes nas culturas populares, é com ela que iniciamos nossa Oficina da Terra, abrindo espaço para o entrosamento e articulação com as demais formas de arte, essas se referindo às próprias práticas estéticas que vão sendo reconhecidas pela pesquisa de campo e potencializadas na ação dos artistas envolvidos no projeto.

A pesquisa-ação também é conhecida como pesquisa participante ou pesquisa participativa, é “uma modalidade nova de conhecimento coletivo do Mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares” (Brandão, 1981) ou, ainda, uma modalidade de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo alguns desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando também a articulação entre teoria e prática. Nos interessa a ênfase na dimensão política da metodologia, chamando a atenção para a necessidade de garantir a participação democrática dos atores envolvidos.



Fig 3. O atores envolvidos: educadoras, artistas e estudantes inventam um laboratório: a abertura da Oficina da Terra é uma forma nova em um espaço de pesquisa que se consolida na universidade. (Foto da pesquisadora)

Os fundamentos político-sociais da pesquisa sob a metodologia da pesquisa-ação em educação artística referem-se, em especial, a necessidade de

superar um modelo de conhecimento fundamentado na separação entre o saber científico e o saber artístico, entre a teoria e a prática, entre arte e artesanato, entre o conhecer e o agir, entre a neutralidade e a intencionalidade, entre cultura acadêmica e cultura popular. Tal modelo que deve ser ultrapassado revela intenções de dominação construídas historicamente em nossas sociedades desiguais. Por outro lado, a pesquisa-ação refere-se a possibilidade de radicalizar a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais a ponto de tomá-las como ponto de partida – e de chegada – na produção de conhecimentos para a ação política como criação em arte pública

A cerâmica abre a possibilidade de se ver ali refletida a humanidade, pelos múltiplos usos que adquiriu em diferentes contextos culturais – eis aí o seu princípio multicultural. – e, ao mesmo tempo, poder servir à personalidade e à manipulação criadora do sujeito. A possibilidade de se experimentar criador – pelo próprio grau zero da forma na argila, completamente desestruturada, e poder manipular, pela sua consistência e plasticidade, um corpo dócil e refrescante, permite uma expressão plástica plena, inteiramente dominada pela intencionalidade reflexiva do sujeito.

RESULTADOS OBTIDOS:

Formamos com O Círculo um núcleo de criação, produção, divulgação e ensino em cerâmica e arte contemporânea com ações voltadas a comunidade vizinha com sede no Centro Cultural da Uerj e com apoio do FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Com o Projeto Terra Doce/FAPERJ, equipamos esse espaço com aparato técnico de base e abrimos um novo espaço de produção no laboratório de cerâmica para tanto, a Oficina da Terra. Como material teórico de apoio para a pesquisa organizamos um acervo bibliográfico na área de cerâmica e arte contemporânea, disponibilizando-o para a comunidade universitária. Estamos atualmente preparando um arquivo de imagens sobre Arte da Terra e Cerâmica Contemporânea.

A idéia que perpassa pelo Círculo é o fortalecimento e a ampliação desse trabalho nos anos subsequentes. Nossa produção plástica integra exposição no

Centro Cultural Heloneida Studard no CEDIM/RJ em setembro deste ano e estamos intensamente envolvidos na sua produção.

A formação integrada dos professores de artes em consonância com a realidade urbana carioca é um dos nossos maiores desafios. Os alunos adquirem noções mais aprofundadas de uma práxis artística de cunho popular, oportunizando esse aprendizado a partir do acompanhamento dessas produções em sua dinâmica concreta. O grupo mangueirense, por sua vez, tem adquirido oportunidades especiais de expressão e criação estética, ampliação de seu repertório cultural e se integram à universidade tomando parte ativa em um projeto de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMMAN, Z. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- _____. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- BRANDÃO, C.R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C.R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CANCLINI, N. G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano – as artes do fazer V.1*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

Isabela Frade – é Licenciada em Artes Plásticas, Doutora em Comunicação pela ECA/USP e docente do Instituto de Artes da UERJ, onde coordena a área de Ensino da Arte. Integra a linha Arte, Cognição e Cultura do PPGARTES e é responsável pelo projeto extensionista CERAMICAVIVA. Lidera o grupo de artistas e pesquisadores do OCE- Observatório de Comunicação Estética/CNPQ.

O ENSINO DE ARTE NAS ONGs: um olhar sobre a formação do arte/educador

FREITAS, Emília Patrícia. Mestranda em Educação, UFPE

RESUMO

No Brasil, verificou-se o aumento do número e da área de atuação das Organizações Não- Governamentais (ONGs) que buscam promover a inclusão social através de processos educativos. Nessas organizações, o ensino de arte vem sendo considerado um dos componentes fundamentais em seus programas educacionais. Mas que formação são propostas e/ ou buscadas para os professores que atuam neste segmento? Neste sentido, é de extrema importância que as Universidades acompanhem e investiguem os papéis e os impactos do crescimento do Terceiro Setor e das ONGs, reduzindo barreiras e produzindo conhecimentos que favoreçam a ação cidadã, a prática democrática e a inclusão social.

RESUMEN

En Brasil, se ha verificado el aumento del número y del área de actuación de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) que buscan promocionar la inclusión social mediante procesos educativos. En estas organizaciones, la enseñanza del arte viene siendo considerada uno de los componentes fundamentales en sus programas educacionales. Sin embargo, ¿qué formación es propuesta o buscada para los profesores que actúan en este segmento? En este sentido, es de extrema importancia que las Universidades monitoreen e investiguen los papeles y los impactos del crecimiento del tercer sector y de las ONGs, reduciendo barreras y produciendo conocimientos que favorezcan a la acción ciudadana, a la práctica democrática y a la inclusión social.

- Palavras- chave: Ensino de Arte; Formação de arte/educador; Terceiro Setor; ONGs

A educação tem sido proclamada como uma das áreas mais importantes para enfrentar os desafios da exclusão social que ocorre por todo o nosso país, e por todo o mundo. Com isso, o conceito de educação também foi se ampliando, tal como o papel social da escola. É comum perceber que não é só a escola que educa e ensina a criança nos dias atuais. Outros espaços foram surgindo também com funções educativas; são esses novos espaços que passaram a ser compreendidos como o da educação não-formal. Mas o que caracteriza a educação não-formal? Para Gohn (1999, p.7):

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas no chamado Terceiro setor da Sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educativos frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc.

Segundo Freitas (2005), na educação não-formal a cidadania é objetivo principal, e ela é pensada sempre em termos coletivos. Isso significa que a aprendizagem ocorre de forma relacional, ou seja, por meio de vínculos sociais incorporados. Parte-se do pressuposto de que a qualidade do resultado pedagógico depende da qualidade das relações entre os sujeitos. Não se trata, portanto, de uma educação genérica, mas, uma formação voltada para recompor a identidade social dos indivíduos, produzindo experiências por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exercem sobre ela.

O termo terceiro setor é uma expressão que também possui múltiplos significados. Na cultura americana, por exemplo, é associado ao termo “associações voluntárias”, enquanto na Inglaterra, tem mais proximidade com o termo “filantropia”, “caridade”. Para Gohn (1999) o terceiro setor adquire importância estratégica nas últimas décadas, apontando que após a II Guerra Mundial, o mundo inteiro passa a se articular no intuito de auxiliar, de diferentes formas, a população excluída e desprovida. Com perfis e finalidades as mais diversas, ora atuando no campo político, social, ambiental ou educacional, foram as ONGs que trouxeram à tona as categorias que até então eram esquecidas e/ou desconsideradas, como as crianças, os jovens e os idosos. Categorias essas que passaram a ter direitos aos seus direitos.

De forma geral, o Terceiro setor, tem se materializado na sociedade civil através dos chamados Movimentos Sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Associações Comunitárias e Redes Solidárias. As organizações que se autodenominam como “Terceiro Setor” são: organizações não-governamentais de desenvolvimento social; espaços públicos não-estatais; organizações sociais da sociedade civil, privada, porém público.

Por fim, são as ONGs que vão atuar e desenvolver ações em parceria com a comunidade local, as secretarias e o poder público, agindo nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, geração de renda, entre outras e passando a

“constituir um setor da economia que está denominado como uma ‘economia social’ ou, simplesmente, terceiro setor, que se apresenta com fins públicos não voltados para o lucro” (GOHN, 1999,p.17).

No Brasil, em decorrência de uma combinação de problemas sociais que se acentuaram no início da década de 1980, verificou-se o aumento do número de crianças e adolescentes fora das escolas. A inconformidade com essa situação tem levado a sociedade civil organizada, a se estruturar em organizações sociais comunitárias, criando mediações de caráter educacional e político, visando promover a inclusão social. Nestas organizações, o ensino de arte vem sendo considerado um dos componentes fundamentais em seus programas educativos, conforme apresentado nos estudos de Castro (2001).

Se por um lado o ensino de arte vem sendo considerado como um dos componentes fundamentais nas ações desenvolvidas pelas Organizações não-Governamentais, por outro, apesar da significativa presença da arte nessas Organizações, pouco se vem discutindo sobre essa prática formativa.

Carvalho (2005) é uma das pesquisadoras que tem se dedicado a esse estudo, ao enfatizar que:

Apesar do crescimento significativo dessas instituições e da evidência de que as práticas educativas comumente integram atividades artísticas em suas propostas pedagógicas, as discussões sobre o ensino artístico têm sido voltadas para o seu ensino nas escolas formais. O papel da arte e do seu ensino nas ONGs exige discussões mais amplas e tem sido pouco analisado e investigado (CARVALHO, 2005, p.05).

Sobre a prática educativa com o ensino de artes, Barbosa (2005) ressaltou como as ONGs vem executando ações formativas com grande qualidade. Segundo a autora:

No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais à lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano (BARBOSA, 2005, p.291).

O desafio da escola de abrir suas portas para a comunidade não é o desafio das ONGs. Essas desenvolvem ações educativas na área de arte enfatizando e valorizando os contextos sociais, históricos e culturais das

comunidades onde estão inseridas. É nas ONGs onde a exclusão social é combatida e a arte é utilizada como importante elemento de reconstrução pessoal e social.

Para melhor compreender este fenômeno, Carvalho (2005) realizou um estudo sobre o ensino de arte que vem sendo desenvolvido nessas organizações. Neste estudo, dentre os resultados apontados, a autora destacou que a arte contribui para a reconstrução pessoal e para a inclusão social, pois proporciona aos seus beneficiários o fortalecimento da auto-estima, o desenvolvimento da capacidade cognitiva, permitindo o acesso aos bens culturais produzidos pela Humanidade, além de desenvolver habilidades e competências em modalidades artísticas, favorecendo a obtenção de atitudes positivas, possibilitando a inserção no mercado de trabalho e, também, de fazer valer os direitos de todas as crianças e adolescentes.

Nas ONGs, ainda segundo Carvalho (2005), o ensino de arte está organizado na forma de oficinas artísticas, com uma carga horária média de 6 horas semanais e tendo como principais objetivos: promover conteúdos teóricos específicos das linguagens artísticas; aperfeiçoar as habilidades técnicas; conhecer técnicas e materiais; promover a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho; promover sujeitos que sejam autores de sua própria história; promover o acesso aos bens culturais e simbólicos; promover o desenvolvimento da auto-estima e a expressão com liberdade.

Dentre os conteúdos estudados nas oficinas destacam-se o ensino das técnicas e os eixos teóricos das linguagens artísticas. Notam-se, ainda, uma predominância das atividades performáticas (músicas, danças, teatro), atividades essas que possibilitam a apresentação de espetáculos e repercussões mais abrangentes, em detrimento das atividades das artes visuais (desenho, pintura, escultura, entre outras).

Um dos elementos que nos chamou muito a atenção está relacionado à formação escolar e profissional dos arte/educadores que atuam nessas organizações. Em geral, esses arte/educadores são oriundos das próprias comunidades onde essas instituições estão instaladas e a maior parte deles, não possui habilitação para o ensino de Arte, tendo apenas concluído o Ensino Fundamental ou Médio.

Também Macedo (2008) realizou em estudo que buscou analisar como a partir do lema “educação através da arte” muitas ONGs vem utilizando a arte em suas atividades de modo a promover a autonomia, a transformação e as potencialidades criativas e humanas das crianças, adolescentes e jovens. Nesse estudo, a autora também afirma como o não reconhecimento do arte/educador, como um profissional, pode desvalorizar sua ação, como também, corre-se o risco de que o ensino de arte pode servir como mera produção e reprodução de atividades.

Noronha (2008) ao analisar as práticas educativas da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem do Cariri, descreve as práticas e os alcances de uma ONG que tem como peculiaridade o fato de ser gerida por crianças, adolescentes e jovens. A referida instituição, a partir dos saberes e fazeres do cotidiano do homem do Cariri, e das atividades de arte, cultura, comunicação e educação, estão proporcionando aos meninos e meninas envolvidos no projeto um sentimento de pertença que ao longo de suas vidas vem se traduzindo em práticas de cidadania consciente e atuação na preservação do patrimônio material e imaterial na região do Cariri cearense.

Carvalho (2005), Macedo (2008) e Noronha (2008) apontam seus olhares para o universo do Terceiro Setor e, mais diretamente, para as ONGs, na tentativa de compreender seus limites e suas potencialidades. As autoras, de diferentes modos, identificam quem é o arte/educador que vem realizando práticas de exitosas nessas organizações, mas não apresentam elementos que nos permitam compreender como se efetiva o processo de formação desses professores.

Sendo possível reconhecer a presença e a importância da arte como promotora da cidadania e possibilitadora do reconhecimento de si e do mundo, por que a formação dos arte/educadores é tão pouco discutida? E ainda, que tipo de formação vem recebendo esses arte/educadores, para desenvolverem um ensino de arte de qualidade? Que qualificação receberam e/ou recebem para atuar neste segmento?

Buscando responder essa questão, Silva (2006, 2007a, 2007b), vem produzindo uma série de pesquisas que estão buscando estabelecer o estado do conhecimento da temática da formação de professores para o ensino de arte, presentes em diferentes fontes, tais como dissertações, teses, periódicos

especializados, congressos e encontros de pesquisa. Dentre os aspectos silenciados na literatura educacional deste campo, o referido autor irá afirmar que não encontrou qualquer estudo, pesquisa ou reflexão sobre a formação do arte/educador que atua em organizações educacionais não-escolares, tais como as ONGs, os museus e galerias de arte, hospitais, livrarias e as instituições culturais de uma forma geral.

Esta constatação demonstra a urgência de se compreender como vem ocorrendo à formação do professor de arte que atua no Terceiro Setor e, mais especificamente, nas ONGs, buscando amenizar essa lacuna na literatura educacional brasileira.

Neste sentido, estamos desenvolvendo no âmbito do curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco -UFPE, uma pesquisa que tem como objetivo compreender o percurso formativo dos arte/educadores que desenvolvem o ensino de artes nas ONGs.

Para isso, será necessário: Identificar o modelo formativo construído pelas ONGs para o desenvolvimento profissional dos arte/educadores; Conhecer os dispositivos e as práticas formativas acessados pelos arte/educadores; Analisar as concepções de ensino de artes e de formação nas práticas formativas para os arte/educadores no âmbito das ONGs.

Como campo de investigação, estamos acompanhando diferentes ONGs da Região Metropolitana do Recife que possuem um trabalho de ensino de arte efetivamente reconhecido pela sociedade civil e que exerçam suas ações educativas com algumas das linguagens artísticas e, também, que trabalhem com crianças, adolescentes e jovens.

A tentativa de compreender o percurso formativo dos arte/educadores que desenvolvem o ensino de artes nas ONGs, nos possibilitará compreender que modelos formativos estão sendo construídos e operacionalizados por essas instituições que emergem um ensino de arte reconhecido por sua eficiência e qualidade. Neste sentido, esses modelos poderão contribuir com as agências formais dos professores de arte na planificação de suas ações educativas.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, A. M. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sociopolítico. In: **Educação e Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**. Porto Alegre, V.30, n.2, p.291 – 301, jul./dez. 2005.

CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social**. 2005. 143f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CASTRO, M.G. et AL. **Cultivando vidas desarmando violência**. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellogg; Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001.

FREITAS, A. S. de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. 2003.395f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, J. G. **Inventário e Partilha**. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Belas Artes). Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

NORONHA, Isabelle de L. Alencar. **As Práticas Educativas da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Cariri: cotidiano, saberes e fazeres**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

SILVA, E. M. A. A formação de professores para o ensino de arte na literatura educacional brasileira. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19., 2007, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

SILVA, E. M. A. O que dizem as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil sobre a formação e professores para o ensino de arte? In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais**. Maceió: UFAL, 2007a. 1CD-ROM.

SILVA, E. M. A. O que dizem os artigos publicados em periódicos brasileiros sobre a formação de professores para o ensino de arte? In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20., 2007, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2007b. 1 CD-ROM.

CURRÍCULO RESUMIDO: Emília Patrícia de Freitas é formada em Educação Artística/Artes Plásticas pela UFPE (2001) e Especialista no Ensino das Artes e das Religiões pela UFRPE (2003). Atualmente, cursa o Mestrado em Educação, pela UFPE. Desde 1986 desenvolve ações educativas na educação não-formal, no âmbito das Organizações não- Governamentais.

PLATAFORMA. Experiencias educativas en torno al arte contemporáneo en la ciudad de Montevideo

Los espacios vinculados al arte contemporáneo en la ciudad de Montevideo, plantean algunos desafíos, que exigen proponer acciones concretas, de forma de problematizar aquellos procesos que forman parte de las propuestas y los espacios que las contienen. El Programa Plataforma¹ funciona en la ciudad de Montevideo, en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay; y se propone como un espacio de experimentación, creación y exposición de arte contemporáneo.

Durante 2008 se desarrolló un proyecto que se propuso operar con relación a las posibilidades de vinculación y relacionamiento que la institución “centro cultural” (entendido aquí en un sentido amplio, incluyendo museos o espacios expositivos en general) tiene en la ciudad de Montevideo. En particular en cuanto a las formas en que se proyectan las instituciones respecto a lo que consideran “el público” (habitualmente entendido como un todo homogéneo) y cómo, este emplazamiento se relaciona con políticas culturales que atraviesan el quehacer artístico en varias disciplinas.

Al mismo tiempo, se propuso reflexionar en torno a la búsqueda de mecanismos que permitan el encuentro de dos dimensiones paralelas que a menudo funcionan y coexisten en nuestro medio, que habitan y atraviesan un mismo espacio de discusión, pero que pocas veces se entrecruzan. Por un lado lo que podríamos denominar, un sistema de las artes, en donde conviven, se distancian y se encuentran, artistas, curadores, críticos, historiadores, directores de museos, gestores culturales, directores de cultura, ministros, políticos en general, galeristas, directores artísticos de centros culturales, universitarios vinculados al campo, etc.

Y por otro lado, los públicos. Los ciudadanos no vinculados o especializados. Los destinatarios declarados de las políticas culturales, museísticas y educativas vinculadas a las artes visuales.

Particularmente, parece imprescindible fijar la atención en la noción de “públicos”, en plural, ya que constituye el emplazamiento imprescindible que se debe abordar en la actual coyuntura.

¹ Se puede encontrar más información en www.plataforma.gub.uy

Tomemos en cuenta que la circulación por los espacios de exposición no tiene las mismas características, tiempos ni posibilidades; tal como sostiene Warner: *“No toda la circulación se produce al mismo ritmo, por descontado, lo cual explica las dramáticas diferencias que hay entre los públicos y su relación con posibles escenas de actividad”* (2008: 57)

Es decir poder trabajar con una noción que permita abordar, la situación de fragmentación social que afecta profundamente a nuestra sociedad y plantea varios desafíos. Además de insistir en la existencia de varios públicos, es necesario pensar en lo invisible de aquellos que están ausentes, y preguntarnos los motivos de tal situación para luego, delinear abordajes, inventar espacios, y generar encuentros que permitan dar protagonismo a esos -otros- ciudadanos.

En este contexto, reivindicar la educación artística como una disciplina y una acción potente para generar –articuladamente con otras disciplinas- procesos de inclusión social, puede contribuir a diseñar e implementar estrategias que permitan la construcción de individuos activos y críticos frente al proceso social en el que se encuentran inmersos.

Conjugar estas estrategias con los procesos de elaboración, circulación y conflicto del arte contemporáneo e involucrando a todos los que participan en los mismos, puede constituir una herramienta válida para avanzar en este sentido.

ESPACIOS EXPOSITIVOS, EDUCACIÓN ARTÍSTICA E IDENTIDAD

Si partimos de la idea de que la función educativa de los museos surgió de la necesidad de hacer accesible el arte al público no habituado o especialista que se acerca a los espacios expositivos, es imprescindible considerar que en la actualidad, estos espacios destinados a la educación no contienen solo una función complementaria u accesorio, sino que por el contrario constituye un espacio fundamental en la definición de los espacios de exposición.

Es necesario repensar los espacios expositivos, de forma que se visualice como un lugar *“(...) visitado por el espectador posmoderno, (que) se plantea en su aspecto educativo, cómo dar respuesta a cuestiones como el aprendizaje social, la cultura y la mentalidad consumistas; la comprensión y aceptación de*

la desmesurada diversidad en la producción artística; se plantea cómo hacer frente a las nuevas tecnologías y a una cultura audiovisual cada vez más atractiva, cómo ser coherente con el acelerado ritmo de vida a que está acostumbrado el espectador(...)” (Calaf. R; 2003; 49-51)

Pero avancemos un poco mas en la posibilidad de facilitar el encuentro de niñas, niños y adolescentes -muchas veces considerados como públicos “cautivos” llevados por maestros y profesores, en ocasiones sin opción a elegir- con temáticas vinculados a la creación artística. Es razonable pensar que esas experiencias estéticas que puedan vivenciar, visitando los espacios expositivos contribuirán al desarrollo y consolidación de su identidad como individuo.

Tomemos en cuenta además que estas experiencias son facilitadas a demás por una condición implícita en los espacios de exposición y museos, como sostiene Hooper-Greenhill, E: *“son quizás las únicas instituciones de la sociedad que tienen la capacidad de satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas, desde las que buscan una experiencia con gran contenido educativo hasta las que la desean con muy poco”*. (1998)

Creemos que en este cruce de caminos o visiones, es donde las ideas vinculadas a la concepción del arte como experiencia estética -que tienen como cimiento el pensamiento de John Dewey- constituyen una herramienta sustancial en el desarrollo integral del individuo.

La educación artística conlleva desde esta perspectiva, el potencial necesario para facilitar -desde sus contenidos y desde la dimensión creativa-, el acceso y desarrollo de encuentros e intercambios que permitan ampliar la posibilidad de construcción de discursos propios y al reconocimiento e intercambio con “los otros”.

Si es verdad que *“las políticas culturales más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población.”*(García Canclini, 1995:94); entonces el compromiso debe ser con el desarrollo de una educación en general y de una educación social en particular que promueva desde el reconocimiento de la diversidad (de lo multi) la actitud de respeto y posibilidad en el juego y negociación que ha de producirse en lo (inter) cultural, hasta el límite ético en que esto pueda implicar

una ratificación del sujeto en una condición desfavorable para su desarrollo personal.

La diversidad cultural y la generación de espacios donde lo distinto y múltiple pueda intercambiarse, negociarse, modificarse, es un desafío que por ser tal, implica peligros, contradicciones, avances y fracasos, y que tiene que ver con las diversas manifestaciones de lo cultural no reducido a su expresión artística, estética o simbólica sino por el contrario, abarcando al conjunto de representaciones y significados que rodean estas expresiones.

En un trabajo de investigación realizado en el área urbana de Montevideo, se señala que en los últimos años cada vez son más los ámbitos sociales e instituciones culturales, que incluyen entre sus proyectos y programas actividades propias de la educación de las artes visuales.².

Si bien no se puede asegurar que la educación artística haya alcanzado un grado de desarrollo y sistematización satisfactorio en el contexto de la formación escolar en Uruguay, la situación en los espacios institucionales diversos al considerado sistema educativo parece presentar todavía mayor grado de indefinición e improvisación.

Son muchas las instituciones que abordan este tipo de formación, pero cada cual lo hace según sus propios criterios, muchas veces orientados más por la intuición o la repetición de fórmulas que por la reflexión sistematizada o la elección de una determinada perspectiva educativa. Si a esto sumamos la situación que venimos señalando en cuanto a las políticas culturales el problema se hace más complejo.

Tal como lo señala la investigación a la que hacíamos referencia, resulta imprescindible definir una agenda adecuada a nuestro contexto, que aborde los temas específicos de la educación artística en espacios no formales:

- *“Aumentar los programas y las propuestas de acción para sectores determinados que sufren condiciones sociales de especial fragilidad o marginalidad: jóvenes sin escolarizar, mujeres, etc.*

² Comunicación “Investigar las contingencias de la educación artística en ámbitos no formales e informales: Diagnóstico y agenda para el área urbana de Montevideo” Imanol Aguirre, Fernando Miranda, Marta Vidador y Gonzalo Vicci (Universidad Pública de Navarra y Universidad de la República de Uruguay) presentada en el Congreso de Formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe, Medellín, Colombia

- *Incrementar la relación con otros organismos culturales y centros educativos del mismo entorno, para impulsar proyectos interinstitucionales.*
- *Búsqueda de espacios alternativos para la acción, saliendo fuera de los propios espacios e incidiendo de esta forma de manera más directa en el entorno social en el que trabajan.*
- *Impulsar en cada institución la reflexión sobre los presupuestos teóricos y metodológicos que guían su acción, definiendo mejor su orientación curricular.*
- *Reclamar mayor presencia de la educación artística en las políticas educativas de la nación.”*

Con la construcción de este espacio, entonces, se propuso durante 2008 generar dinámicas de intercambio y elaboración que permitieran atender las demandas de los públicos que atravesaran los espacios del Centro Cultural y las diversas propuestas que contiene.

Pero al mismo tiempo, exige pensar las dinámicas de construcción de esos espacios, intentando contribuir a fomentar una actitud activa basada en el diálogo entre curadores, artistas y públicos.

Volvemos a Hooper Greenhill cuando sostiene que la condición del museo posmoderno y el planteo educativo que desde él se puede articular, se preocupa en abordar el “patrimonio inmaterial” que puede contener y la utilización que del mismo se puede realizar por parte de los públicos, al igual que de los objetos o procesos que expone o contiene, no tanto en preservarlos sino en buscar abordajes alternativos de los mismos.

Deberíamos aceptar críticamente esos procesos, la inevitable existencia de políticas de reconocimiento que atraviesan esos espacios, considerarlos no como un edificio que alberga o sostiene una muestra o colección de objetos de arte, sino por el contrario como un proceso en construcción. Todos estos aspectos, haciendo hincapié en que el conocimiento es algo que cada visitante construye individual y colectivamente, de manera fluida y plural, en donde influyen permanentemente valores sociales, personales, familiares, etc.

Sobre esta base, la planificación de actividades se propuso mediar entre los discursos y generar nuevas narrativas, que surgieran como punto de encuentro entre esos públicos y las propuestas artísticas, entre los visitantes y los artistas, entre el pensamiento y los objetos. Tomando a los espacios expositivos como lugares de conflicto, de encuentro, de construcción de significados, favoreciendo la mirada crítica y reflexiva de los visitantes.

PLATAFORMA COMO ESPACIO DE EDUCACIÓN

En esta marco y con el objetivo de contribuir a la construcción de dinámicas inclusivas, nos propusimos articular las producciones generadas en Plataforma con el trabajo que sostienen diversas Organizaciones no Gubernamentales en nuestro medio, en atención a situaciones de exclusión, fundamentalmente en lo que refiere a niños y jóvenes.

En este sentido, se trabajó en coordinación con el Área Territorial Manga – Piedras Blancas de Gurises Unidos y con el Curso de Formación e Inserción Laboral del Programa Projovent de la Junta Nacional de Empleo.

En particular, en torno a la exposición El Hombre Invisible, se desarrollaron talleres con jóvenes que participan de los programas mencionados, abordando diversas temáticas relacionadas con los procesos de construcción de identidad y la circulación por espacios vinculados a la producción, discusión y difusión de bienes culturales en el ámbito de la Dirección de Cultura, en particular, Plataforma.

En estas actividades participaron más de 30 jóvenes de ambos sexos con edades de 14 a 21 años provenientes de Ciudad Vieja, Centro, Cordón, Manga y otros barrios de Montevideo.

Los jóvenes se integraron en una dinámica específica de trabajo con los artistas, discutiendo acerca de los alcances de la exposición, así como en el abordaje de las problemáticas planteadas en la misma, realizando además una actividad que los involucró directamente a través de la realización de un molde del rostro de uno de ellos, la confección de máscaras a partir del mismo, y tomas fotográficas.

La inmigración, la exclusión, la discriminación propia hacia otros grupos sociales, se trabajaron desde un abordaje colaborativo y crítico, de acuerdo al guión curatorial de la exposición.

Taller de Imagen

Tomando como eje, las propuestas expositivas de Plataforma, se trabajó en la elaboración de un programa piloto que abordara temáticas referidas a la imagen, en forma articulada con el Centro de Formación y Estudios a través de su Programa de Estudios y Apoyo Académico; en el sentido de elaborar en forma conjunta una propuesta de trabajo acorde con los propósitos de ambas entidades.

Se desarrolló un taller de sensibilización en torno a la creación artística contemporánea, particularmente en torno a la Imagen. El mismo estuvo dirigido a niños que estaban cursando 6º año escolar y asistían a los espacios socio educativos denominados “Clubes de Niños” que existen en el marco del Instituto del Niño y el Adolescente y ONGs.

Este proyecto permitió la confluencia de diversas instituciones públicas, contribuyendo a la circulación de niños y niñas por el Programa Plataforma y otros espacios expositivos como el Centro Municipal de Fotografía de la IMM, viabilizando además la motivación e involucramiento de sus familiares que siguieron de cerca el desarrollo de las actividades.

El Taller se realizó con una frecuencia de una vez por semana, en la que 15 niños y niñas asistían a Plataforma, lugar donde se desarrollaba el Taller; y estuvo a cargo de una docente de fotografía y una educadora social.

El trabajo se propuso conjugar la educación artística y la educación social potenciando los efectos subjetivantes de ambas prácticas. La experiencia de sensibilización en arte, especialmente con relación a la imagen, ofrece a los sujetos posibilidades de experimentar y enriquecer sus formas de habitar el espacio y relacionarse con las producciones culturales así como incorporar y descubrir habilidades personales, transformado y enriqueciendo la existencia personal.

El espacio de Taller se configuró a partir del encuentro de cada participante con otros niños/as provenientes de diferentes zonas de la ciudad, otros adultos y nuevos espacios y situaciones sociales. Buscó propiciar una forma de trabajo distinta a las cotidianas y que permitiera experimentar en la conformación grupal, promoviendo aprendizajes transferibles a otros espacios en los que los niños/as se encuentran.

Consideramos que la diversidad de experiencias que fueron propuestas a los niños/as les permitió conformar un capital (personal e intransferible) de herramientas y aprendizajes potencialmente activos para desenvolverse en otros espacios sociales. Desde esta perspectiva es que entendemos que desarrollar diversas formas de participación e integración, practicar distintas composiciones grupales, investigar en técnicas de conocimiento, indagar lenguajes y recorrer espacios no cotidianos, amplía los aprendizajes y enriquece a los sujetos, promoviendo la adquisición de habilidades y formas de trato social que esperamos oficien de soporte para nuevas trayectorias.

Bibliografía

- AGIRRE, Imanol *Teorías y Prácticas en Educación Artística* Barcelona-Pamplona: Octaedro-Universidad Pública de Navarra, 2005
- AGUIRRE, Imanol; MIRANDA, Fernando; VIDADOR, Marta y VICCI, Gonzalo *Investigar las contingencias de la educación artística en ámbitos no formales e informales: Diagnóstico y agenda para el área urbana de Montevideo* UPNA-UDELAR, Navarra, 2007
- BENHABIB, S. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad e la era global* Buenos Aires: Katz 2006
- CALAF, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* Gijón, TREA, 2003
- DUSCHATZKY, S y COREA, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós 2006
- GARCIA CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos* México, Grijalbo, 1995
- HERNÁNDEZ, Fernando *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales* Barcelona, Octaedro, 2007
- HOOPER-GREENHILL, E. *Los museos y sus visitantes* Gijón, TREA, 1998
- WARNER, Michael *Públicos y contrapúblicos* Barcelona, MACBA. 2008

Projeto Arte Viva

Uma intervenção artística estruturante nas vilas e favelas de Belo Horizonte

Proyecto Arte Viva

Uma intervención artística estruturante en las villas de Belo Horizonte

DANIEL, Andre Alves - Projeto Arte Viva - Urbel
FONSECA, Denise Garófalo - Programa Vila Viva - Urbel

Este presente trabalho tem como objetivo demonstrar as possibilidades da Arteterapia em realizar diagnósticos e nortear intervenções através de linguagens diversas em um contexto de risco e vulnerabilidade social. Descreve o processo realizado com um grupo de criança que participaram das atividades do projeto ArteViva que representa uma das ações do Projeto Vila Viva da Prefeitura de Belo Horizonte executado pela Urbel (Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte).

As manifestações da psique ocorrem em todas as pessoas que trazem consigo sua história, suas percepções, suas crenças, conceitos e idéias, além de possibilidades e potencialidades que podem despertar e permitir a construção de novas percepções e valores.

Este presente trabajo tiene por objetivo demostrar las posibilidades del Arteterapia en realizar diagnósticos y orientar intervenciones a través de diversos lenguajes en un contexto de riesgo y vulnerabilidad social. Describe el proceso realizado con un grupo de niños que participaron de las actividades del proyecto ArteViva que representa una de las acciones del Proyecto Vila Viva del Ayuntamiento de Belo Horizonte ejecutado por URBEL (Compañía Urbanizadora de Belo Horizonte).

Las manifestaciones de la psique ocurren en todas las personas que traen consigo su historia, sus percepciones, sus creencias, conceptos e ideas, a parte de posibilidades y potencialidades que pueden despertar y permitir la construcción de nuevas percepciones y valores.

Currículo resumido dos autores:

André Alves Daniel - Psicólogo formado pela UFMG, com estágios e trabalhos na área de planejamento e reestruturação de espaços lúdicos e formação de professores. Licenciado em Psicologia, ministra aulas relacionadas a temas como desenvolvimento infantil, brincar e educação. Pós-graduado em Arteterapia atua nas áreas de educação e saúde bem como atendimento clínico, realizado de forma individual ou em grupo.

Denise Garófalo Fonseca -Psicóloga formada pela UFMG, realizou capacitações de educadores infantis em diversas cidades do interior de Minas Gerais (Servas e UFMG). Especialista em Políticas Públicas para a Juventude pela PUCMinas, Técnica Social do Programa Vila Viva - Urbel no Aglomerado da Serra realizando trabalhos de grupos com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social

Projeto Inhotim Escola Integrada - Experiência, reflexão e sensibilização

Projecto Inhotim Escola Integrada - Experiencia, reflexión y sensibilización

CARVALHO, Lara Ceres
NASCIMENTO, Carolina Vieira

RESUMO

As possibilidades de abordagens e apreciações para arte/educar dentro do Projeto Inhotim Escola Integrada, fazem desta experiência a proposição de um intercâmbio a partir de uma visita de tempo estendido. Com essa possibilidade de um tempo maior de contato, convivemos com alunos e professores no museu, por seis horas, promovendo uma experiência multidisciplinar. Este artigo traz como foco o programa a partir da experiência, da reflexão e da sensibilização de todos os envolvidos. Desta forma, Inhotim e Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, conseguem atender uma média diária de 200 (duzentos) alunos e 25 (vinte e cinco) professores, sendo dois dias por semana.

RESUMEN

Las posibilidades de abordajes y apreciaciones para el arte/educar dentro del proyecto Inhotim Escola Integrada, hacen de esta experiencia una propuesta de intercambio a partir de una visita al museo de tiempo extendido. Con la posibilidad de un tiempo mayor de contacto, convivimos con alumnos y profesores en el museo, por seis horas, promoviendo una experiencia multidisciplinar. Este artículo tiene como foco el programa a partir de la experiencia, de la reflexión y de la sensibilización de todos los envueltos. De esta forma, Inhotim y la Alcaldía de Belo Horizonte, por medio de la Secretaria Municipal de Educación, consiguen atender una media diaria de 200 (doscientos) alumnos y 25 (veinticinco) profesores, dos días por semana.

Palavras-chave: arte/educação; mediação; experiência; sensibilização.

Palabras-clave: arte/educación; mediación; experiencia; sensibilización.

A PARCERIA

A experiência que trazemos aqui do Projeto Inhotim Escola Integrada vem acontecendo desde abril de 2008. Um programa que tem como principal objetivo a sensibilização e formação para professores, monitores, agentes

culturais e alunos, tendo o acervo artístico e ambiental do Inhotim como agente articulador das estratégias educativas de acessibilidade, inclusão e valorização da identidade cultural, assim como o respeito pela diversidade cultural.

O Instituto Inhotim é um espaço museológico constituído por uma seqüência de galerias em meio a um parque ambiental. Dentre suas ações no âmbito da arte contemporânea e do meio ambiente, há também iniciativas nas áreas de pesquisa e educação. Na da estrutura organizacional do Inhotim, este projeto é coordenado pelas áreas de Arte Educação e Educação Ambiental, parte da Diretoria de Gestão do Conhecimento, além de estar diretamente ligado às outras áreas que contribuem para o funcionamento pleno do projeto. A parceria com a prefeitura tem possibilitado à milhares de pessoas o acesso à arte contemporânea além do contato com um acervo ambiental bastante diversificado.

O Projeto Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura, é um programa multidisciplinar e pretende integrar atividades de áreas distintas transformando vários espaços da cidade em centros educativos. Em Inhotim este projeto acontece de forma mais específica, pois foi necessário firmar um acordo entre as duas instituições por meio de um contrato, pela dimensão do projeto.

A EXPERIÊNCIA EM INHOTIM

O Projeto Inhotim Escola Integrada é especial, pois a visita é de tempo estendido - 6 horas - e tem um formato que antecede a chegada das escolas ao Inhotim. Por meio de uma agenda especial de atendimento, a Secretaria Municipal de Educação faz o planejamento junto às escolas que participam da Escola Integrada. Desde esse momento, a Secretaria já faz todo o preparo das escolas, encaminhando as informações necessárias, assim como documentos para organização prévia tanto do Inhotim como da própria escola.

Dos 200 alunos que recebemos por dia, organizamos 8 grupos de 25 alunos para que a visita aconteça mais concentrada. Para atendimento de cada grupo de 25 alunos, o Inhotim organiza uma equipe com quatro pessoas que são: um arte educador, um educador ambiental e dois monitores. Entre o

quarteto as ações e responsabilidades podem ser compartilhadas dentro do limite de cada função e a partir de acordos entre os mesmos.

Junto com os alunos recebemos uma média de 25 professores por dia, que são acompanhados por uma dupla de educadores, dentro de uma proposta de oficina. A dupla segue a proposta do projeto que é formada por um arte/educador e um educador ambiental. Cada um atuando em sua frente, mas também compartilhando, dialogando e trocando experiências durante o dia.

Após a realização da visita dos alunos e da oficina com os professores, módulos I e II, respectivamente, há ainda uma possibilidade de retorno ao Inhotim, no módulo III, em uma visita dos professores com alunos, desta vez juntos. Esse retorno é possível quando o professor consegue atingir o objetivo do módulo II, realizando atividades com os alunos na escola e apresentando à Secretaria de Educação este projeto que já pode ter iniciado na escola. Assim, o Inhotim recebe da Secretaria de Educação o projeto enviado pelo professor para o agendamento da visita de retorno, como uma espécie de pesquisa de campo. Esta visita à Inhotim tem um propósito específico de acordo com o projeto desenvolvido inicialmente na escola pelo professor.

Esse projeto, em parceria prefeitura de Belo Horizonte, tem ensinado a todos no Inhotim, pois todos os envolvidos sabem da importância dele para a formação e sensibilização não só do público escolar, mas também do público interno que são os funcionários do próprio Inhotim. Mas como reconhecemos esse trabalho? Como essa sensibilização ocorre? Por que existe toda essa dedicação?

A EXPERIÊNCIA NO PROJETO - COMO ENTENDER SOBRE O SENSÍVEL?

Como entender sobre o sensível? Foi esse o nosso maior desafio ao nos deparar com um projeto tão delicado como o *Escola Integrada – Inhotim*. Este projeto, como citado anteriormente, tem como foco, em seu objetivo geral, promover um espaço de sensibilização e formação para professores, monitores, agentes culturais e alunos. Afinal, o que é sensibilização? Como esta palavra pode nos fazer perder em um emaranhado de conceitos que se fundem e se confundem! Sobre isso, pensamos em trazer para essa discussão

o tema sensibilização e outros termos que o complementam como: sensível, sentidos, sensório, sensorial e sensibilidade.

A princípio pensamos em sensibilidade de uma forma mais simplista, ou seja, como a capacidade de captar e expressar sentimentos. Este seria um pensamento primeiro acerca do tema. A partir daí, pensando na visita de tempo estendido oferecida pelo projeto Escola Integrada Inhotim, passamos a refletir sobre sensibilização partindo do pressuposto de que os atores envolvidos se apropriam do processo de construção de conhecimento.

Afinal, como diz Maurice Merleau-Ponty em sua obra *Fenomenologia da percepção* "... ver é obter cores e luzes, ouvir é obter sons, sentir é obter qualidade e, para saber o que é sentir, não basta ter visto o vermelho ou ouvido um lá." (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 25). Desta forma, acreditamos nesse intercâmbio de olhares para a construção de significados durante a mediação.

Entendemos também que a habilidade de lidar com o sentir, pode e deve ser estimulada a todo instante, pela própria vida e pelas experiências individuais. No universo de Inhotim percebemos que a capacidade sensível pode ser expressa de infinitas formas: gestos, palavras, escrita, desenho, olhar, enfim, são infinitas as formas.

Na tentativa de desenhar melhor esses significados buscamos Ana Mae Barbosa que diz:

sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos, é a única concepção que interessa ao ensino de arte. Essa definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições de pós-modernidade. A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal discursiva ou científica. (BARBOSA, 2005, p. 99)

O que não significa que uma forma de linguagem exclua a outra. Mesmo trabalhando com outros suportes, pensamos que sentir e refletir são processos indispensáveis ao conhecimento, pois todo pensamento requer uma base sensorial. Reflexão e sentimento se inter-relacionam na construção do conhecimento. Entretanto, não podemos negar que a arte é um grande instrumento para buscar essa percepção sensível. É ela que nos leva não apenas a descobrir formas até então desconhecidas, mas também a sentir e

perceber o mundo de uma maneira diferente. Merleau-Ponty afirma que “cada parte anuncia mais do que ela contém, e essa percepção elementar já está carregada de *sentido*.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 24), e continua:

Nós acreditamos saber muito bem o que é ‘ver’, ‘ouvir’, ‘sentir’, porque há muito tempo a percepção nos deu objetos coloridos ou sonoros. Quando queremos analisá-la, transportamos esses objetos para a consciência. (...) Construimos percepção com o percebido. (MERLEAU-PONTY, 2006, pags. 25 e 26)

Essa construção, pensando no grupo de alunos, se dá pela observação de distintas leituras de uma única obra. Desse ver a partir do olhar do outro. Na educação pelas artes e em como ela nos sensibiliza para novas descobertas, citamos Arthur Efland¹: “Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação” (EFLAND, 2005, p.341). Assim, as artes, de uma maneira geral, estão mais abertas a possibilidades de metáforas por meio de narrativas que ativam a imaginação, construindo significados a partir da sensibilidade e do registro de identidade – experiência e memória.

Se pela sensibilidade percebemos o mundo, pela imaginação o criamos. Refletimos a partir desse jogo sobre como a sensibilidade potencializa a imaginação e que sem imaginação dificilmente nos sensibilizamos. Desta forma podemos pensar o sensível como aquele saber que se mescla ao pensamento racional, apesar de estar mais ligado aos sentidos. Assim, o convite a abrir os sentidos é premissa para o desenvolvimento das proposições durante as atividades ao longo do dia no projeto Escola Integrada - Inhotim.

O projeto tem como base de sua metodologia o resgate e o desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, da capacidade de os alunos e/ou professores reconhecerem as sensações que lhes são oferecidas pelos sentidos a partir da experiência vivida. John Dewey, no livro *Arte como Experiência*, comenta que “A experiência adequada original não é fácil de alcançar; sua realização é uma prova de sensibilidade natural e de uma

¹ Professor Emérito do Departamento de Arte da Universidade do Estado de Ohio, Estados Unidos.

experiência madura por meio de diversos contatos” (DEWEY, 2008, p. 339, tradução nossa). São esses contatos que buscamos proporcionar, por meio da interação entre os mais distintos elementos (obras, jardins, pessoas, idéias etc.).

A mediação em Inhotim privilegia o processo perceptivo dos alunos, que, em seus corpos e mente, trazem registros de identidade e pertencimento. Na interação entre espectador e objeto, as informações são captadas pelo corpo, as sensações são assimiladas e estas se relacionam com a reflexão. Segundo Arthur Efland

...o pensamento abstrato na cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. O principal argumento de Lakoff e Johnson é que as imagens-esquemas que emergem de sensações corpóreas e de percepções podem alcançar o domínio mental, epistêmico ou lógico da cognição. O que é tipicamente referido como a mais alta ordem do pensamento, os grandes entendimentos chamados abstratos e razão descorporalizada, têm origem na formação de imagens esquemáticas na experiência corpórea. (EFLAND, 2005, p. 336)

Por isso falamos de intercâmbio entre os agentes do projeto Escola Integrada Inhotim. Pois sensibilidade é algo que varia de pessoa para pessoa, não costumamos enxergar o mundo da mesma forma e desfrutar das emoções de uma maneira padronizada. Quando propomos que alunos e professores vivenciem a experiência sensível, observamos que essa proposta reverbera de várias formas possíveis, como reação de resistência, por exemplo, ou de protesto. Sentir pode ser condição de estranhamento, de intimidade, de conflito, o que contribui para as trocas durante a mediação.

O SENSÍVEL COMO ESSÊNCIA DO INTERCÂMBIO

Dentro de nossas pesquisas, ao resgatar a etimologia da palavra nos deparamos com sensibilidade, ou $\pi\alpha\theta\omicron\varsigma^2$ (*pathos* ou afetos), que quer dizer,

² Afecção - O termo afecção, que às vezes é usado indiscriminadamente como *afeto*, e *paixão*, pode ser distinguido destes com base na tradição filosófica. Nesta, *afecção* designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação ou em ser influenciado ou modificado por ela. Nesse sentido, um afeto é também uma afecção por implicar uma ação sofrida, mas tem outras características que fazem dele uma espécie particular de afecção (ABBGANO, 1998, p. 18 e19).

deixar-se afetar por. É uma definição que nos coloca frente a algumas perguntas como: quem sensibiliza? Como se propor a trabalhar com sensibilização sem se permitir ser sensível?

O Educativo de Arte de Inhotim tem como característica valorizar o trabalho de experimentação, de reflexão e de planejamento como uma metodologia de base ao nosso trabalho como mediadores. O projeto *Escola Integrada – Inhotim* prevê essa prática de amadurecimento das proposições, procurando, então, estimular, propor, formar e pensar em conjunto. Percebemos que sensibilizar é também estar sensível com o meio em que você está inserido, cuidando, zelando e pensando as ações.

Outro eixo possível de vermos o *sensibilizar-se* como proposta, é quando nos conscientizamos sobre nossa reflexão. O autor Philippe Perrenoud, justificando a idéia de prática reflexiva diz que:

Não somos conscientes de todos os nossos atos e, acima de tudo, não temos consciência de que nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, a falta de uma consciência clara é “funcional”: nossos esquemas nos permitem agir de modo imediato, quase no piloto automático, o que é mais econômico, psiquicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum obstáculo não-habitual (PERRENOUD, 2002, p. 37).

Conscientizar-se da própria reflexão é fazer com que ela não aconteça por acidente, mas por uma prática, um exercício. Esta é uma atividade muito estimulada no Educativo de Arte, em Inhotim. É também uma forma de ser e estar sensível aos próprios pensamentos, nos deixando afetar e nos tocar por eles. Marcia Tiburi afirma que sensibilidade não é só a capacidade de perceber, mas acima de tudo a de interpretar as nossas sensações. Essa atividade revela um cuidado e uma atenção pessoal com o pensamento.

Alicia Fernández considera aprendente e ensinante como posições que podem ser simultâneas. Assim, “só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar”. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 54). Segundo essa lógica, assim como aprender e ensinar, o *sensibilizar-se* se encontra presente também na troca. Para o pleno desenvolvimento de um trabalho intimamente ligado ao sensível precisamos nos sentir parte do meio, nos colocando como sensíveis.

Ao pensar o projeto, contamos com a capacidade de *sensibilizar-se*, com emoção, motivação e entusiasmo, e não com a indiferença e a inércia. Nós, enquanto equipe, somos passíveis de sensibilização, abrindo e estimulando nossa capacidade de receber as impressões sensoriais e de responder a elas. Desta forma, a sensibilidade não corre em uma via de mão única, nem sai necessariamente de um único emissor para um receptor.

Refletindo acerca dessa experiência, à luz das palavras de Alicia Fernández, percebemos que o Projeto Escola Integrada Inhotim provoca no sujeito uma situação de simultaneidade – aprender e ensinar, propor e participar, questionar e argumentar, sensibilizar e sensibilizar-se.

REFERÊNCIAS

ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação com mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **El art como experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.

EFLAND, Arthur. **Imaginação na cognição**: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente** – análises das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANÇA, Júnia Lessa ; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual de Normalização de publicação técnico-científicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

MÁRCIA TIBURI. **Arte e Filosofia** – o que é sensibilidade?. Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm>>. Acesso em: 13 jun. de 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor** – profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS DE TERRAS E ÁGUAS: UM NAVEGAR EDUCATIVO PELA ARTE E PATRIMÔNIO

RÍOS DE LA TIERRA Y EL AGUA: A NAVEGAR POR EL ARTE Y LA EDUCACIÓN RELATIVA AL PATRIMONIO

LIMA, Janice Shirley Souza – Universidade da Amazônia/UNAMA

MOKARZEL, Marisa – Universidade da Amazônia/UNAMA

MOURA, Simone de Oliveira – Universidade da Amazônia/UNAMA

Resumo: Relato de experiência sobre o projeto *Rios de Terras e Águas: navegar é preciso*, aprovado pelo Programa Petrobras Cultural na categoria *Formação/Educação para as Artes: Materiais e Documentação* que teve como objetivo documentar e difundir a obra de seis artistas do Pará que se encontram interligadas por questões patrimoniais, culturais e artísticas e se apresentam em um contexto cultural local no qual buscam suas referências, articulando-as ao espaço mais amplo da arte contemporânea.

Resumen Informe de experiencia en el proyecto *Ríos de la Tierra y el Agua: hay que navegar*, aprobado por el Programa Cultural Petrobras, en la categoría de *Capacitación/Educación de las Artes: Materiales y Documentación* que tenía por objeto documentar y difundir el trabajo de seis artistas a encontrar cuestiones interrelacionadas de patrimonio cultural y artístico y está presente en un contexto cultural local en el que su búsqueda de referencias, que vincula a la zona más amplia del arte contemporáneo.

Palavras-chave: arte, educação, patrimônio, documentação.

Palabras clave: arte, la educación, el patrimonio, la documentación

1. Uma idéia materializada

Sonhos e idéias muitas vezes são impulsionadores para a concretização de um desejo ou pensamento. Quando Simone Moura ainda não integrava o trio de autoras, no começo dos anos 2000, após uma série de conversas e vivências provenientes da sala de aula, tivemos a idéia de construir uma série de histórias infantis tendo como eixo a história da arte contemporânea que vinha se constituindo no Pará, nas últimas décadas. Era nosso desejo escrever pequenos livros, cada um composto por um artista, seu processo de criação e o contexto no qual buscava suas referências artísticas. Com “uma idéia na cabeça e uma *caneta* na mão”¹, delineamos um projeto e o enviamos para o Conselho Editorial da Universidade, todavia, não conseguimos aprovação e o nosso sonho ficou, momentaneamente, engavetado.

Dois pontos de reflexão eram norteadores do nosso pensamento, um estava relacionado com a difusão da arte contemporânea que tanto em Belém como em outras cidades brasileiras, é pouco compreendida e aceita. O outro

ponto referia-se ao processo de documentação da história da arte brasileira, contada, em geral, sob o ponto de vista do Rio de Janeiro e São Paulo. Tratava-se de uma história parcial, mas narrada como se fosse do Brasil, tornando opaca a arte que se constituía nas demais cidades brasileiras. Sendo assim, criar esses livros era uma forma de contribuir com a formulação de um pensamento que provocasse a reflexão sobre a arte contemporânea realizada em Belém do Pará, ampliando o conhecimento sobre o processo artístico de uma das cidades brasileiras que ficaram à margem da história oficial.

Com o passar dos anos, felizmente, o sonho não se diluiu, ganhou novas tessituras e uma oportunidade de realização. Em 2008, a idéia nascida de um desejo vislumbrou a possibilidade de materializar-se. O projeto que recebeu o nome de *Rios de Terras e Águas: navegar é preciso* foi aprovado pelo *Programa Petrobras Cultural* na categoria *Formação/Educação para as Artes: Materiais e Documentação*. Idealizado e elaborado pelas pesquisadoras Janice Lima, Marisa Mokarzel e Simone Moura, o projeto foi proposto pela Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESIA) e teve como parceira beneficiária a Universidade da Amazônia (UNAMA).

O objetivo do *Rios de Terras e Águas: navegar é preciso* foi documentar e difundir as obras de seis artistas do Pará que se encontram interligadas por questões patrimoniais, culturais e artísticas e apresentam-se em um contexto cultural local em que buscam suas referências, articulando-as ao espaço mais amplo da arte contemporânea. Para a documentação, difusão e reflexão dessa produção artística foram criados um livro com textos e propostas educativas, um Documentário e pranchas educativas.

Para a construção do projeto, consideramos as grandes dimensões da região amazônica, a monumentalidade da sua paisagem, tema bastante explorado que sempre conduziu à imagem de uma Amazônia idealizada, a qual se atribui um futuro promissor que jamais se concretiza. Há, sem dúvida, uma paisagem e uma cultura singular, mas existe também um universo cultural e socioeconômico diversificado, permeado por grandes contrastes, em que ficam evidentes tanto a pobreza como a riqueza, extremos que podem, muitas vezes, gerarem tensões. Os artistas de Belém convivem com a complexidade e as tensões proveniente desse ambiente de extremos e dimensões gigantescas. A sua produção advém desse universo, ao mesmo tempo singular e plural.

Moacir dos Anjos (2005) afirma que os fluxos mundiais de informações se intensificaram e atualmente encontramos um ambiente cultural muito diversificado, que instituiu uma nova cartografia constituída por produção e circulação simbólicas repletas de conflitos. Foi com base nesta nova circulação simbólica que selecionamos os seis artistas para serem alvo de nossos estudos, fornecendo dados e conhecimentos para a produção dos materiais de documentação e difusão da arte contemporânea e do patrimônio cultural do Pará. São artistas que possuem um trabalho específico, mas se movem e se articulam em uma rede de navegações que se encontra interligada ao contexto mundial e local. Os processos identitários constroem-se nesses fluxos, e como bem comenta Garcia Canclini (2003, p. 28):

Não penso que, hoje, a opção central seja entre defender a identidade ou nos globalizar. Os estudos mais esclarecedores do processo globalizador não são os que apontam para uma revisão de questões identitárias isoladas, mas os que propiciam a compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade.

Consideramos que o importante é manter a interlocução tanto com aqueles que provocam o conflito como com os que favorecem as alianças. Sendo assim, o nosso projeto propôs uma interlocução que se processa em seis universos distintos, que podem contribuir para convivermos com a heterogeneidade e a desigualdade. Os seis artistas escolhidos para navegarmos pelas suas obras e conceitos foram Armando Queiroz, Elieni Tenório, Jocatós, Lise Lobato, Mariano Klautau Filho e Paula Sampaio.

2. Navegando com os artistas

Os seis artistas convidados transitam no campo da arte e do patrimônio, possuem um reconhecimento nacional, tendo exposto em outras cidades brasileiras e premiados em diferentes salões de arte. Para realização da pesquisa ficou decidido que cada uma das três pesquisadoras ficaria responsável por dois artistas. Na construção dos textos decidimos assumir as nossas diferenças de estilos. Mesmo que sempre, em conjunto, discutíssemos o conteúdo de nosso discurso, optamos pela assinatura que individualiza a escrita e mostra a diversidade, tendo, no entanto, como preocupação comum associar a arte às questões do contexto social e ao patrimônio.

2.1. Armando Queiroz

Foi um dos cinco artistas contemplados com o Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça para as Artes Plásticas 2009-2010. No conjunto de sua obra, desenvolve um pensamento plural, utilizando várias linguagens artísticas. Preocupa-se com a realidade política e social de seu país, com o patrimônio cultural de sua cidade. Para Queiroz (2008), “arte é vida, fundamentalmente”². O olhar sempre atento às diferentes realidades talvez o tenha conduzido à Abaetetuba, cidade conhecida pelo artesanato do brinquedo de miriti, que costuma adornar Belém no Círio de Nazaré, a maior manifestação religiosa da cidade. Com a ajuda dos artesãos o artista deu forma aos seus objetos de miriti, entre eles o híbrido BarcoGaiola (Fig. 01). Em nosso projeto, focalizamos o trânsito entre o popular e o erudito, evidenciando as questões patrimoniais e artísticas de uma manifestação identitária de Abaetetuba e do Círio de Nazaré.



Fig 01. De Armando Queiroz, o híbrido BarcoGaiola e os cavalos no barco, ambos realizados em miriti com a participação de artesãos de Abaetetuba. Objetos apresentados no Festival de L'OH, em Paris, França, em 2005. Acervo do artista

2.2. Elieni Tenório

Filha de um funcionário da Guarda Territorial do Amapá e de uma costureira, Elieni Tenório, durante a adolescência observava sua mãe trabalhando na máquina de costura e esta experiência anos mais tarde se transformaria em um referencial para suas criações. Recentemente a artista participou do Rumos Visuais do Itaú Cultural 2008-2009, ganhando reconhecimento nacional no campo da arte. Elieni Tenório experimenta diversas técnicas e suportes. Para o crítico de arte, Cláudio de La Roque Leal (2003): “Desde sua mostra “Suburbano Coração” (1998), [...] a artista está cada vez mais interada e interessada nesses sentimentos que afloram nas prostitutas e nos homens debruçados sobre a mesa de bilhar”. A partir do universo feminino, Elieni reinventa modos de desvelar esse universo, mesmo que em algumas de suas obras a mulher se ausente e sobressaiam as peças

de vestuário (Fig. 02). A obra da artista traz à tona a linguagem da artista acerca do corpo e da alma feminina.



Fig. 02. Instalação *Sobre a Pele*, 2008. Fotos: Marco Antônio Serrão. Acervo da artista.

2.3. Jocatos

O nome artístico Jocatos nasce da junção das primeiras sílabas de seu nome de nascimento: João Carlos Torres da Silva. Herança de família, a casa em que mora situa-se no bairro que sempre habitou: o Guamá. Em sua trajetória, Jocatos primeiramente dedica-se à gravura tradicional; mais tarde, grava em objetos que integram instalações e intervenções. Realiza experimentações com latas de alimento, em especial, as de manteiga N S^a de Nazaré. O artista transforma esse material em objeto artístico, como os da instalação *Oratório para João e Maria* (Fig. 03). Na concepção de Garcia Canclini (2000, p. 190): “Ter uma identidade seria, antes de tudo, ter um país, uma cidade ou um bairro, [...]”. Jocatos vai muito além do território que delimita o seu bairro, a sua cidade e inscreve sua obra na fronteira do mundo contemporâneo. Mesmo que o tema seja restrito e esteja relacionado ao patrimônio imaterial do Círio, a maneira como o aborda torna-o universal.



Fig 03: Oratório para João e Maria, instalação realizada na Capela do Museu Histórico do Estado do Pará, 2001. Foto: Jocatos.

2. 4. Lise Lobato

A artista viveu parte de sua infância percorrendo as águas do lago Arari, brincando pela fazenda Guajarás, propriedade da família. Foi na ilha do Marajó, onde se encontra a fazenda, que Lise Lobato conheceu os fragmentos cerâmicos repletos de grafismos e apliques antropomorfos e zoomorfos que

lhes servem de referência para nortear o seu trabalho. Lise inicia sua trajetória no final da década de 1990, e este universo cultural e afetivo transfere-se com toda potência para sua produção, que já percorreu algumas cidades brasileiras e do exterior. Em 2006 é contemplada com a Bolsa de Pesquisa, do Instituto de Arte do Pará e realiza a instalação *Meu Quintal é do Mundo* (Fig. 04). A cerâmica arqueológica torna-se assim protagonista de um processo criativo construído por uma poética permeada de memórias afetivas e materiais que a artista estabeleceu com o Marajó.



Fig. 04. Instalação *Meu Quintal é do Mundo*. Foto: Paula Sampaio. Acervo da artista

2.5. Mariano Klautau Filho

Belém do Pará, cidade onde nasceu e habita atualmente, foi o ponto de partida para questionamentos acerca do patrimônio arquitetônico e da memória da cidade. Mariano Klautau Filho encontra-se intimamente ligado à fotografia urbana e, ao longo de seu percurso, vem construindo diferentes abordagens sobre o tema. Na década de 1980, começa sua carreira e participa dos movimentos embrionários da criação da Associação FotoAtiva. Na década seguinte, integra o grupo Caixa de Pandora, que assume uma postura diferenciada em relação à imagem fotográfica. Para Klautau Filho (1988) “a situação da preservação do patrimônio histórico é a pior possível”. Com esta constante preocupação, inicia o projeto *Entre Duas Memórias*, que gera a instalação *Entre* (Fig. 05), um dos seus trabalhos de maior força simbólica. Com 14 fotografias frontais de portas cegas encontradas em diversos bairros de Belém, o artista participa da Bienal de Havana, em Cuba, do Salão Arte Pará 2006 e da Bienal do Fim do Mundo em Ushuaia, na Patagônia (Argentina).



Fig 05: Painel fotográfico que tem como tema as portas cegas e compõe a instalação *Entre*. Acervo do artista.

2.6. Paula Sampaio

Repórter fotográfica do jornal O Liberal, em Belém (PA), Paula Sampaio, paralelamente desenvolve projetos de fotografia autoral. Ter morado nas rodovias Transamazônica e Belém-Brasília influencia o constante desejo de percorrer e fotografar estradas e pessoas. Um de seus projetos autorais é o *Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte*, que vem realizando desde 1990. Outro importante trabalho nasceu de sua participação no projeto *Terra de Negro*, no qual realizou o ensaio *Refúgio*. O objetivo era valorizar e divulgar a cultura de remanescentes de quilombos no Pará (Fig. 06). Como afirma Herkenhoff (2006, p. 143), ao documentar os quilombolas “Sampaio constitui índices do abandono social e da ausência de representação política dessas comunidades [...]”. A fotógrafa cultiva uma memória visual apurada e constrói uma crítica ao apagamento de parte da nossa história.



Fig. 06. Dança Tradicional das mulheres de Bailique, Oeiras do Pará (PA), 2003. Acervo: Paula Sampaio.

2.7. Propostas educativas: percorrendo rios de águas e terras

As propostas educativas baseadas na produção artística dos seis artistas tiveram como princípio fazer chegar à educação escolarizada os resultados das pesquisas que, na maioria dos casos, ficam restritos ao meio acadêmico. A arte contemporânea, a cultura produzida na própria região e temas como a questão de gênero, os grupos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros, muitas vezes não fazem parte dos projetos de ensino desses professores. Como conseqüência, o paraense, durante a vida escolar, pouco conhece sobre a cultura e a arte produzidas no estado.

Com esta pesquisa buscamos o reconhecimento do que é semelhante e o respeito às diferenças. Preocupamo-nos com a especificidade da arte, transversalizando assuntos concernentes às identidades culturais, memória coletiva, patrimônio cultural. Percorrer rios de terras e águas é navegar em áreas líquidas e fluidas, sujeitas a inúmeras configurações, ou deparar-se com a solidez de territórios demarcados. São enfrentamentos, uma vez que

Tornamo-nos consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p.17)

Inserida na fluidez do mundo contemporâneo, a pesquisa pautou-se pelas questões da arte e patrimônio sabendo que as garantias identitárias não são para toda vida, movem-se por campos incertos. Daí a importância em contribuir para a reflexão sobre os rios percorridos e a percorrer, tendo como perspectiva o fortalecimento de ações e pensamentos que possam enfrentar as tormentas e usufruir as calmarias.

¹ Esta frase foi cunhada de uma de Glauber Rocha, na qual trocamos a palavra câmera por lápis.

² Este depoimento consta da entrevista concedida para o Projeto Rios de Terras e Água: navegar é preciso, gravado para o vídeo, em 2008.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos. **Local/Global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005;

BAUMAN, ZYGMUNT. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005;

GARCIA CANCLINI, Néstor. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003;

_____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2000.

HERKENHOFF, Paulo. A ética de Luís Trimano e o Pará Contemporâneo. In: **Arte Pará 2006**. Belém: Fundação Romulo Maiorana, 2006. (Catálogo).

KLAUTAU FILHO, José Mariano. Reportagem. **Diário do Pará**, Belém, Caderno D, 1988.

LEAL, Cláudio de La Roque. **Já diria Noel: quem acha vive se perdendo**. Belém, 2003. (Artigo digitalizado, acervo de Elieni Tenório).

Janice Lima professora do curso de Artes Visuais da UNAMA, Mestre em Educação Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). **Marisa Mokarzel** professora do curso de Artes Visuais da UNAMA, doutora em Sociologia e Mestre em História e Crítica da Arte. **Simone Moura** Licenciada em Artes Visuais e Bacharel em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA).

TEATRO DO OPRIMIDO - IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS¹

TEATRO DEL OPRIMIDO - IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

VIANA, W. R.

*Mestrando do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG
Bolsista da Fundação Ford*

RESUMO

Apresento a seguir uma síntese do projeto de pesquisa: Teatro do Oprimido - Implicações Metodológicas para a Educação de Adultos, a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. A proposta nasce a partir de uma ampla experiência com a metodologia do Teatro do Oprimido, criada pelo brasileiro Augusto Boal. Visa analisar teórica e praticamente, à luz de Paulo Freire, as possibilidades desta forma de teatro para a formação de adultos; homens e mulheres educandos da EJA, oriundos normalmente das classes trabalhadoras, promovendo o conhecimento e a criação artísticos, a postura política, bem como a acessibilidade cultural a partir do ambiente educacional. Dentre outros questionamentos a pesquisa pretende indagar: podemos considerar o Teatro do Oprimido como uma ação educativa democrática de caráter emancipatório na EJA?

PALAVRAS-CHAVE: EJA - TEATRO DO OPRIMIDO

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se à proposta de pesquisa acadêmica ainda em andamento, que visa à realização de dissertação a partir de pesquisa utilizando o método do Teatro do Oprimido² com alunos jovens e adultos de EJA.

A motivação para esta pesquisa está estreitamente ligada à nossa formação e experiência profissional no campo da educação em escolas de ensino regular, de nível fundamental, médio e superior e também a minha participação e militância em movimentos de cunho social.

Muito embora, a nossa atuação profissional na escola regular e em EJA seja substancialmente menor que aquela em projetos sociais, tenho percebido que o teatro além de arte em si, com todas as suas complexidades: estética,

formal e técnica, têm sido proposto de maneira quase sempre equivocada nas escolas³, sem obedecer a parâmetros pedagógicos consistentes que consigam obter desta arte o que ela pode proporcionar em nível educacional, de conhecimento artístico e acessibilidade cultural ao educando. Neste sentido, este projeto visa investigar as possibilidades presentes no Teatro Do Oprimido tendo como meta: fazer um estudo sobre a ruptura histórica implementada por Augusto Boal⁴, buscando verificar os efeitos deste estudo através de pesquisa com jovens e adultos que participam da EJA, experimentar e aplicar praticamente algumas das técnicas sugeridas, compreender como este sistema teatral pode colaborar para a Arte Educação.

Para alcançar os objetivos propostos, torna-se necessário compreender os sujeitos da EJA em relação com a escola. Atentar para a história de vida do educando, considerando as motivações, objetivos e perspectivas que os indivíduos depositam na escola. Desta forma, pretendemos verificar o sentido que o Teatro do Oprimido pode apresentar enquanto linguagem artística como função cognitiva e cultural.

DISCUSSÕES

O ensino de Arte está previsto no currículo de EJA. As Propostas Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos apresentam justificativas e orientações para a implementação e desenvolvimento desta matéria e em especial o ensino de teatro. As propostas elaboradas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em 2002, apontam e sugerem como adequado, no âmbito da EJA na escola básica, conhecer o teatro e sua história, saber apreciar, avaliar e realizar montagens teatrais. Em nossa avaliação os objetivos apresentados são relevantes, contudo, a prática educativa não nos permite verificar que eles estão sendo alcançados

Historicamente a educação de jovens e adultos sempre esteve pautada na necessidade da erradicação do analfabetismo por meio de políticas e campanhas de maior ou menor impacto social. Arroyo (2005). Contemporaneamente a EJA, desde 1996, na maior parte das vezes, demonstra que a escolarização que se oferece não atende às especificidades dos sujeitos. Acreditando na relevância de nossa proposta apresentamos, além da metodologia de trabalho, a EJA como sendo o lugar da investigação, que

também se constitui como uma modalidade educacional e os educandos jovens e adultos como sujeitos. Portanto, estes serão os elementos focalizados.

Comentando a LDBN 9394/96, Arroyo (2005) observa:

Que elementos trazer para esta construção ou configuração nova da EJA? Na diversidade de debates e de práticas, podemos encontrar várias estratégias para essa configuração. Encontramos maior sensibilidade por saber quem são esses jovens-adultos. Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. Partir desse foco vai nos confundir mais do que ajudar na reconfiguração da EJA. A inserção "escolar" não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida - juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2005, p.22).

Em síntese, nossa pesquisa aponta para a verificação de como o Teatro do Oprimido pode contribuir para a Educação de Jovens e Adultos a partir da compreensão sobre as especificidades dos sujeitos e da complexidade do ambiente escolar.

De outro modo, podemos apontar a educação artística como outra lacuna na trajetória educacional de milhões de adultos no nosso país. Verifica-se então, uma espécie de analfabetismo estético que pode ser notado pelo não acesso aos bens e aos meios artísticos e culturais tão necessários à educação. Este é o ponto motriz desta proposta. Tem a intenção de trazer à tona resultados, analisar praticamente, o nível de importância da arte teatral para a educação de homens e mulheres que não tiveram a possibilidade de concluir a escolarização básica em etapas anteriores de suas vidas.

Poucos estudos dão conta da inserção do ensino da arte na modalidade de EJA. Neste sentido acreditamos na importância desta investigação que reúne quatro elementos basilares: o Teatro do Oprimido, a EJA, a obra de Paulo Freire e a obra de Augusto Boal.

Surgem por tanto várias indagações: quais os resultados que se pode obter na escola utilizando uma metodologia de ensino de teatro, que através de técnicas específicas, visa a ação estética e política? E a atual LDB 9394/96, o que ela diz ou omite sobre a questão da arte? Levando em consideração o fato de que os adultos que freqüentam a modalidade EJA são em sua maioria homens e mulheres trabalhadores, pessoas que ao longo da vida tiveram oportunidades reduzidas de acessar as artes por várias razões, considerando ainda várias nuances sociais, pretendemos, portanto, investigar como o T.O. pode ampliar e promover a acessibilidade cultural. Como o T.O. poderia servir para mobilizar os educandos a serem fruidores e criadores artísticos? Em meio a tantas questões apresento a pergunta ou o problema central da pesquisa: podemos considerar o Teatro do Oprimido como uma ação educativa democrática de caráter emancipatório na EJA?

O presente tema de pesquisa faz uma junção entre a arte do teatro e Educação de Jovens e Adultos. Deste modo o referencial teórico deverá abranger estas áreas com a finalidade de responder ao problema estabelecido. Será levantada uma ampla literatura que trate destas duas vertentes, mas prioritariamente o trabalho terá como suporte teórico às obras de Freire e Boal (*Pedagogia do Oprimido, Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas e Jogos para Atores e Não atores*).

TEATRO: RUPTURA E ATUALIDADE NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DE EJA

Dando um salto histórico, perpassando pela proposta de Bertolt Brecht⁵ Inspirado na libertadora e conscientizadora Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1983), Augusto Boal nos traz, a priori, um entendimento sobre o ser oprimido como sendo, de um modo geral, todos nós, os componentes da sociedade, que possuímos algum tipo de barreira, seja social ou psíquica, mas que nos disponibilizamos a lutar para combater estas barreiras. Ao contrário, o deprimido é aquele que se demonstra indisposto para a luta. Evidentemente, nesse âmbito, a figura do oprimido só se constitui devido à figura do opressor. Desta forma, toda sorte de opressão advinda deste sujeito é o objeto que move o Teatro do Oprimido que tende a buscar alternativas ou tentativas para solucionar tais opressões. Salienta Freire,

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí esta a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1983, p. 30-31)

Portanto, Boal e Freire tratam dos mesmos sujeitos: opressores e oprimidos buscando sempre a revitalização humana desses sujeitos.

O Teatro do Oprimido para Boal (1998):

é um método estético que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes e a democratização do teatro, estabelecendo condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e amplie suas possibilidades de expressão, estabelecendo uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectador e atores. (...) É o primeiro método teatral elaborado no hemisfério sul (Brasil e América Latina) que é utilizado em mais de setenta países dos cinco continentes. (BOAL, 2008, p.3-4)

O trabalho se apóia nas seguintes técnicas do teatro do oprimido, segundo síntese de Japíassu⁶ (2005):

Teatro jornal – Diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou qualquer outro material não dramático em cenas teatrais;

Teatro Imagem - Os espectadores intervêm diretamente usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pedem-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes – para compor com eles um conjunto de “estátuas” que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social;

Teatro Invisível – Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram, de que se trata de uma cena teatral;

Teatro Fórum – (...) nesta modalidade, os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução (para o problema encenado), porém terá de ir até o palco e mostrá-la por meio de atuação cênica;

Arco-íris do Desejo – Método de teatro terapêutico desenvolvido por Boal. Direcionado para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas;

Teatro Legislativo – Consiste na apresentação de uma cena de teatro fórum em que através de cédulas os espectadores sugerem propostas de lei sobre o tema da

peça encenada e encaminhada para uma célula metabolizadora (composta por entendedores de leis, normalmente advogados) que analisa e sistematiza as propostas que após serem votadas pela platéia são encaminhadas para as casas legislativas com a real possibilidade de se transformarem em leis.

Estética do Oprimido – É a fase mais recente do Teatro do Oprimido.

Visa desenvolver, nos integrantes de grupos de oprimidos organizados com os quais o CTO trabalha, outras modalidades de criação artística como poesia, fotografia, dança, música, pintura e escultura. A idéia é proporcionar aos participantes o acesso aos meios de produção artística.

Além dos autores citados a pesquisa se apóia no estudo da pesquisadora Tânia Márcia Baraúna Teixeira, que em sua tese de doutorado desenvolveu uma investigação por meio de observação de atividades desenvolvidas no CTO do Rio de Janeiro, intitulada *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*⁷, defendida em 2007 na Universidad Autônoma de Barcelona. Teixeira nos mostra em forma esquemática uma razoável relação entre Boal e Freire que corrobora a estreita ligação entre arte e educação *transformadoras*. A autora destaca as “idéias força” entre Freire e Boal com a finalidade de comparar os “pontos de ligação” entre esses autores. A abordagem de Teixeira que serve como parâmetro para uma parcela dessa investigação que ora desenvolvemos, demonstra as características similares entre os teóricos no que diz respeito a aspectos pedagógicos, os objetivos, os conteúdos os métodos e o os meios de trabalho educacionais. (TEIXEIRA, 2007).

É a partir deste referencial que a pesquisa está fundamentada. A tentativa é verificar o potencial metodológico e a função formativa para jovens e adultos na EJA, de um sistema teatral que nos últimos anos tem aumentado a sua difusão no Brasil, mas que ainda é pouco presente na educação.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo será realizada no primeiro semestre de 2010, em Belo Horizonte no Centro Pedagógico da UFMG com duas turmas de alunos do EJA do PROEF II - 2º seguimento do Ensino Fundamental⁸ - sendo um grupo de uma turma regular e outro formado por alunos de turmas diversas que participarão de uma oficina extracurricular. A duração será de 20 horas/aula

com cada grupo. Os levantamentos que serão obtidos nesta pesquisa pretendem observar, analisar e refletir sobre os possíveis resultados em nível de educação estética aqui propostos, buscando os pressupostos de uma ação conscientizadora, política e co-participativa através do Teatro do Oprimido.

CONCLUSÕES

Neste artigo procurei mostrar um percurso de uma pesquisa acadêmica, tomando como base o Teatro do Oprimido e as implicações metodológicas desta modalidade teatral para a educação de jovens e adultos.

Nossa intenção é a de proporcionar aos educandos o contato com a arte do teatro por meio de uma proposta pedagógica que conjuga teoria, prática e expressão artística. Além do mais, o T.O. é uma prática de arte politizadora que abre espaço para a manifestação expressiva dos participantes. Neste sentido, acreditamos que seu caráter popular e participativo possa propiciar um procedimento educacional relevante. Está é uma hipótese que se apresenta, a partir do olhar que lançamos para os sujeitos em foco: alunos de EJA, homens e mulheres, trabalhadores que normalmente retornam para a escola em busca de algo que não foi alcançado durante a trajetória “normal” de escolarização. Muitos buscam o letramento, outros uma melhor qualificação profissional dentre diversos objetivos. No entanto, mesmo que os objetivos individuais possam depender da necessidade de cada sujeito, acreditamos que o ensino de arte, em geral, e do teatro especificamente para adultos, deva ser uma oferta de ensino de qualidade, que respeite as características do educando sem forjar um tipo de estudo que simplesmente se volte para os preceitos curriculares.

A natureza do teatro de Boal é transgressora e inquietante por possibilitar a participação de qualquer pessoa na criação artística. Por isso acreditamos que este teatro seja adequado para o trabalho com pessoas com trajetórias de vida marcadas por algum tipo de opressão social; é o caso de jovens e adultos de EJA. Contudo, queremos, junto com a produção estética que alimenta a pesquisa, constatar e fazer valer o protagonismo dos educandos em uma atividade educativa que visa movê-los da condição de espectadores para a condição de *espectadores*⁹. Sobre essa condição Boal nos chama a atenção:

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. (BOAL, 1991, p.180)

Em última análise, a pesquisa pretende verificar a contribuição pedagógica que pode emergir deste método teatral partindo da indagação que aqui se repete: podemos considerar o Teatro do Oprimido como uma ação educativa democrática de caráter emancipatório na EJA?

NOTAS

¹ Este texto refere-se ao projeto de pesquisa que será concluído no ano de 2011 com previsão de conclusão para o mês de fevereiro de 2011, dentro do programa de pós-graduação em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas da FAE/UFMG e conta com orientação da Profa. Dra. Carmem Lucia Eiterer.

² Nessa pesquisa não pretendemos nos deter sobre a noção de "oprimido". Apoiando-nos na teoria, assumimos a conceituação tal qual proposta por Boal.

³ Pela banalização do conhecimento específico do campo, reduzindo de maneira empobrecedora à "dramatizações e ações lúdicas".

⁴ Augusto Boal é o criador do Teatro do Oprimido.

⁵ Brecht criou o teatro épico: forma teatral que leva o espectador à ação reflexiva e também politizadora.

⁶ Ricardo Japiassu (2005) demonstra as diversas metodologias de teatro para a educação, inclusive o teatro do oprimido no livro Metodologia do Ensino de Teatro.

⁷ Posteriormente acrescentaremos elementos a fim de aprofundar essa leitura.

⁸ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e adultos. O PROEF II integra o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. O Projeto tem um caráter aberto à pesquisa e experimentação. Abrange a formação de educadores; graduandos das licenciaturas da UFMG e a escolarização dos educandos sujeitos da comunidade interna e externa com idades variadas, desde os 20 aos 80 anos.

⁹ Expressão usada por Boal para definir que no Teatro do Oprimido as pessoas podem ser espectadores e também atores: observadores, mas também atuantes.

REFERÊNCIAS

- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *Jogos Para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro Grego: Tragédia e Comédia*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes 1984.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N. L. (Org). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da Educação Brasileira - Organização Rui Lourenço Filho e Carlos Monarcha*. 2ª Ed. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB Ao Novo Plano Nacional De Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TEIXEIRA, T. M. B. *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal*. Re Create, ESPANHA, v. 4, 2005.
- UNESCO, MEC, RAAAB. *Construção Coletiva: Contribuições à Educação De Jovens E Adultos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE - NOVAS PRÁTICAS

TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS DE ARTE - NUEVAS PRÁCTICAS

De Bernardi, A. M. Arte-Educadora, mestranda em Educação -
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

O artigo trata da relação entre tecnologia e educação em museus de Arte. O Museu Inimá de Paula em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi escolhido como local de observação por ser o primeiro museu de Arte da capital mineira a instalar em seu espaço expositivo equipamento que oferece experiência estética e permite interação com o público, convidado a montar coleções virtuais.

Em consonância com a terminologia utilizada para designar profissionais da educação que hoje atuam em museus e espaços culturais, buscou-se explorar e compreender a aplicabilidade dos termos relacionados à mediação cultural no âmbito de museus.

RESUMEN

El artículo trata de la relación entre la tecnología y la educación en los museos de arte. El Museo Inimá de Paula en Belo Horizonte, Minas Gerais, fue elegido como un lugar de observación por ser el primer museo de arte de la capital minera de instalar equipo en su espacio de exposición que ofrece la experiencia estética y permite la interacción con el público invitado a reunir las colecciones virtual.

De acuerdo con la terminología utilizada para describir la educación que los profesionales de hoy trabajan en los museos y espacios culturales, trata de explorar y comprender la aplicabilidad de los términos relacionados con la mediación cultural en el contexto de los museos.

Palavras-chave: Arte/Educação, museus, mediação cultural, tecnologia.

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

UM INÍCIO DE CONVERSA

"Percepção, memória, mimesis, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia."

Ana Mae Barbosa

Vive-se uma época em que as novas tecnologias da informação e comunicação redefinem as formas de fazer, expor e

ver Arte. Instituições culturais são fortemente influenciadas por estas mudanças desde a década de 60. No Brasil e no mundo museus absorvem influências dos avanços tecnológicos traduzindo-os em digitalização de acervos, produção de páginas na Internet, desenvolvimento de cenários com interfaces e dispositivos eletrônicos.

É sobre este fenômeno que trata essa pesquisa, mais precisamente nos museus de Arte. Interessa-nos saber se essas mudanças são concebidas enquanto potenciais instrumentos de comunicação e educação e se os Programas Educativos dos museus as inserem em sua prática cotidiana.

Como objeto do presente estudo foi escolhido o Museu Inimá de Paula, localizado na Rua da Bahia, 1.201, Centro, Belo

Horizonte, Minas Gerais. O museu possui em seu prédio espaço chamado Galeria Virtual onde o visitante pode acessar imagens digitais de obras do artista que foram catalogadas pela Fundação Inimá de Paula. O banco de imagens é formado por obras que estão em exposição no Museu e obras que pertencem a outros acervos e a coleções particulares.

Utilizando um totem computadorizado, com design e interface específicos, é possível escolher um tema dentro dos parâmetros retrato, natureza-morta, paisagem urbana, auto-retrato etc. e, através da touch screen, autorizar sua projeção em grande formato.

Este dispositivo é inovador na medida em que disponibiliza imagens propiciando a visualização das obras em grande formato e alta definição. Habitualmente, imagens digitais em museus são exibidas em telas de computador. Além disso, a experiência ocorre no espaço físico do museu, propiciando apreciação estética mediada por tecnologia a partir do comando dos visitantes e necessariamente compartilhada com todos que se encontrem no espaço.

DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Os termos "mediar", "mediador" e "mediação" são amplamente utilizados atualmente. Sobretudo nos estudos de Recepção pela linha da sociologia da cultura, importante área da pesquisa em Comunicação. (Signates, 1998). No entanto, não há consenso sobre o significado de mediação.

Silva, no texto intitulado Limitações, problemas e vieses teórico-metodológicos na pesquisas de recepção afirma que "A rigor, não existe Recepção sem mediação. Entendendo-se por mediação o lugar e suas condições interativas onde se produz sentidos ao processo comunicativo." (1998: 167)

O uso dos termos relacionados à mediação no âmbito das instituições culturais é recente no Brasil. A ideia de mediação em museus está ligada aos Programas Educativos e ao educador em museus, profissional que tem responsabilidades em relação ao público, concernentes à comunicação e à criação de um ambiente propício para a produção de conhecimento através dos acervos e exposições. Este profissional passou a ser chamado mediador, mas esta terminologia não é compartilhada por todos os profissionais responsáveis pelas instituições culturais que em alguns casos preferem utilizar os termos "educador" ou "orientador de visitas" para citar apenas as mais adequadas ao trabalho desenvolvido junto ao público.

Identificar características do uso do termo mediação aplicado ao contexto da educação em museus, segundo Nascimento (2005: 225-226), envolve considerar que

A introdução, na exposição de coleções, de práticas educativas não possui um registro claro de origem, porém podemos questionar se elas não aparecem como uma triangulação da cultura europeia identificada, principalmente, na organização das visitas orientadas. (...) A mudança mais evidente dos museus é verificada no momento da entrada de novos recursos tecnológicos de comunicação. Após a revolução industrial, a sociedade passou a exercer uma pressão enorme sobre as instituições para a modernização de suas práticas de comunicação. (...) Transformar os museus em locais interativos, agentes de uma nova pedagogia transacional, conquistar novos públicos, propor novas formas de apropriação de conhecimento científico e técnico passou a ser a meta principal dos museus.

É neste cenário que surge a interatividade em museus, inicialmente em museus de ciências, através da introdução de dispositivos e objetos museais especificamente desenvolvidos.

Foi possível observar em exposições de outra natureza, de História e de Arte, que a interatividade com dispositivos não garante envolvimento intelectual. Por vezes a interatividade pura e simples pode até mesmo desviar a atenção do visitante que, seduzido pelo dispositivo técnico, não se aproxima do objeto de exposição.

Para conhecer a experiência e a opinião de mediadores de museus e de exposições temporárias com opções de interatividade multimídia entrevistamos profissionais com formações diversas que atuam e atuaram em exposições com aparatos tecnológicos.

Pretende-se que o panorama sirva de base para questionamentos posteriores a respeito da presença de interfaces técnicas em exposições de todas as naturezas e de como os mediadores se apropriam das mesmas enquanto instrumentos pedagógicos.

Analisando material resultante dessas entrevistas foi possível constatar necessidade de construção de novas práticas educativas em ambientes com presença de tecnologia. Mudanças de percurso com grupos orientados, introdução de conceitos sobre virtualidade e ações visando à acessibilidade técnica do público aos equipamentos são algumas adaptações citadas pelos mediadores entrevistados.

NOVAS PRÁTICAS

Profissionais entrevistados no Museu Inimá de Paula afirmaram que o projeto expográfico pretendeu, com a Galeria Virtual, criar uma interface para tornar o banco de imagens da Fundação Inimá de Paula acessível ao público em interação com o espaço do museu e as obras originais. A idéia é que a experiência com a imagem digital seja um complemento e não substitua a experiência com a obra. Relataram situações em que o público

investe mais tempo navegando na Galeria Virtual do que contemplando as obras originais. Essa situação demanda a atuação de educadores a fim de convidar os visitantes a

observarem as diferenças entre a imagem digital e a obra original enfatizando características como intensidade das cores, excesso de matéria pictórica, marcas deixadas pelos pincéis, enfim, toda a potência e afetividade não identificáveis nas imagens digitalizadas. Além disso, no Museu Inimá de Paula é possível visualizar as obras originais de perto, o que proporciona nova experiência espacial com as obras.

Outro relato importante descreveu a relação de um grupo de estudantes que, antes da visita ao Museu, teve contato com as obras através do website da Fundação Inimá de Paula.

Diferentemente dos visitantes que se sentem atraídos pela Galeria Virtual logo de sua chegada ao Museu, estes estudantes queriam ter contato com os originais e relacioná-los com as imagens vistas anteriormente no site. Puderam ainda, complementar a experiência em contato com as imagens digitais em grande formato, potencializando as diferenças entre as três possibilidades de visualização das mesmas obras.

A maioria dos estudos sobre a utilização de suportes ligados a museus ou sobre a utilização de conteúdos multimídias em instituições museais aborda a questão da relação com a obra de arte. A exposição virtual opera uma espécie de desmaterialização dos conteúdos, da obra em si, que renova a experiência estética e cognitiva do visitante. Esta desmaterialização conduz a uma forma de dessacralização da obra de arte, tornando-a mais acessível e, portanto, mais fácil de ser apropriada e criticada.

Destarte, se a perda de materialidade está na origem de uma nova experiência estética e cognitiva, ela é também causa da perda de emoção. Numerosos utilizadores consideram ser necessário devolver aos objetos apresentados sua força evocativa como motor da observação. Nesse contexto, se o recurso dos suportes numéricos para objetos artísticos não pode substituir a

visita real a um museu (onde a emoção nasce precisamente do confronto entre o visitante e a materialidade "aqui e agora" da obra), ele constitui em todo caso uma aproximação prévia do espaço físico do museu agindo como um meio de despertar a sensibilidade artística e como uma incitação à visita real. Se o suporte

multimídia intervêm como uma alternativa às formas

tradicionais de aprendizagem, ele é antes um complemento que um substituto. (Davallon, Gottesdiener e Le Marec apud Pierre e Guilloux, 1998: 19)

No entanto, o uso de tecnologias emergentes em museus

crece no mundo inteiro. Ainda são raras no Brasil pesquisas sobre processos de inserção da tecnologia em planejamentos de exposições.

Para atrair novos públicos e recuperar a atenção de

antigos visitantes as instituições culturais investem em reformas utilizando tecnologias contemporâneas. Há quem defenda e quem desaprove seu uso. Estariam os recursos tecnológicos em museus reduzindo o interesse dos visitantes pelos objetos? Como os mediadores lidam com a nova realidade ao orientarem grupos de visitantes? Como estes recursos podem ser utilizados enquanto ferramentas

pedagógicas pelos Programas Educativos dos

museus? Que tipo de orientação o público deve receber para utilizar estes recursos de forma proveitosa e equilibrada?

Assim, se as instituições culturais assumirem a

responsabilidade de educar criticamente para o uso de produtos tecnoculturais à disposição em museus - freqüentemente museus e centros culturais recebem exposições com planejamento definido, dos quais não participam -, entende-se que mediadores devam receber formação especificamente desenvolvida para atuação em mostras com essa característica.

Seria ideal se profissionais

responsáveis pela elaboração dos Programas Educativos de

exposições, de caráter permanente ou temporário, participassem do processo de concepção do conteúdo das interfaces técnicas inseridas no projeto. Barbosa (2005: 104) ressalta que em alguns casos profissionais de museus reconhecem

(...) a necessidade da colaboração dos educadores em suas especialidades, e já se pode falar em integração interdisciplinar entre curadoria, educação, marketing e comunicação. Essa interdisciplinaridade tem sido bastante facilitada pelas chamadas novas tecnologias (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias da informação e comunicação transformaram profundamente as instituições culturais. O uso da tecnologia em museus e seus aspectos hipermediáticos, caracterizados pela imaterialidade, interatividade e velocidade, demanda nova atitude dos profissionais que atuam na área.

Há polêmica entre aqueles que apóiam o uso de tecnologia em museus e os que se posicionam contrariamente. Os últimos argumentam que os visitantes tornam-se mais interessados pelos efeitos especiais, cenários e interfaces desenvolvidas para tornar as visitas mais dinâmicas e atrativas - desafio atual das instituições culturais -, em detrimento dos objetos de exposição.

Mas a tecnologia pode ser usada como instrumento de ensino-aprendizagem de Arte em museus? De acordo com a análise de relatos e observação da prática dos educadores envolvidos na pesquisa foi possível concluir que a formação do educador é fator decisivo na orientação do público em diálogo com recursos tecnológicos disponíveis em exposições de Arte.

Mesmo sem dispor de instrumentos tecnológicos educadores podem munir-se de estratégias simples e de baixo custo que incluam imagens, sons, narrativa não-linear e interatividade através de jogos, troca de experiências e outras atividades criativas para seduzir e educar através de acervos. Pode-se entender essa ação como uma forma de tecnologia, uma tecnologia do Humano.

A aquisição de saberes em espaços de cultura onde a tecnologia se faz presente pode e deve ser resultado de processos

com interferência de profissionais da Educação que se apropriam desses instrumentos agindo como facilitadores.

Resta às instituições culturais encomendarem pesquisas qualitativas junto ao público com vistas a identificar lacunas e possíveis caminhos para aprimorar serviços com propósitos educativos tendo como pólo orientador a relação com a Tecnocultura.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA,** Ana Mae. (org.). Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais. São Paulo, Cortez, 2005. 432 p. Cap. 2: Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas, p. 98-112.
- BEMVENUTI,** Alice. Museu para todos: o papel da ação educativa como mediadora cultural. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas epistemológicas em Artes Visuais, 16, 2007, Florianópolis. Disponível em < <http://www.anpap.org.br/2007/artigos/062.pdf> > Acesso em: 26/1/2009.
- BIAZUS,** Maria Cristina V., **AMADOR,** Fernanda Spanier e **OLIVEIRA,** Andreia Machado. Arte, Educação, Tecnologia: Experimentações num campo transdisciplinar. Texto. Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3702-Int.pdf > Acesso em: 26/1/2009.
- GROSSMMAN,** Martin. O Museu de Arte hoje. Texto. Disponível em <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/painel/artigos/o_museu_hoje> Acesso em: 26/1/2009.
- LOUREIRO,** Maria Helena Mourão. O Museu de Artes e Ofícios diante do inesperado. In: Seminário de Ação Educativa, 2006, Belo Horizonte. Cultura e Educação: Parceria que faz História. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez / MAO, 2007. p.152-161.
- NASCIMENTO,** Silvânia Sousa do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. In: FIGUEIREDO, Betânia e VIDAL, Diana, (orgs.). Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. 239 p.
- PIERRE,** Jocelyn e GUILLLOUX Virginie. Les usages du multimédia interactif dans les lieux culturels. Bibliographie et synthèse documentaire. Département des études et de la prospective du Ministère de la Culture et de la Communication, 1998. Disponível em <<http://www.culture.gouv.fr/culture/dep/telechrg/usages2.pdf> > Acesso em: 05/2/2009.
- SIGNATES,** Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. In: Revista Novos Olhares. n. 2., p. 37-49. São Paulo: ECA/USP, 1998.

Andréia Menezes de Bernardi é Arte/Educadora, educadora em museus e mestranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Há onze anos atuando na área de educação museal é proponente e coordenadora geral do Projeto Vamos ao Museu? e sócio-fundadora da ONG Peripatéia.

Vídeo nas aldeias: audiovisual também é coisa de índio!**Video en las aldeas: indígenas también hacen audiovisual!**

**CUNHA, L. B. (FAV/UFG – Brasil)
Universidade Federal de Goiás**

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever a atividade reflexiva do uso do audiovisual, como instrumento de formação, capacitação e de resistência por parte das comunidades indígenas, através das atividades do projeto Vídeo nas Aldeias, que há vários anos, vem promovendo a difusão entre os índios de varias etnias, do uso do vídeo como ferramenta de construção de uma nova perspectiva imagética onde o indígena se torna sujeito na construção de um novo vocabulário dentro de uma narrativa visual.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir la actividad reflexiva de la utilización de medios audiovisuales, como un instrumento de la educación, la formación y la resistencia de las comunidades indígenas, mediante las actividades del proyecto Vídeo nas Aldeias, que desde hace varios años, ha promovido la difusión entre los indios de los diversos grupos étnicos. El vídeo es una herramienta importante para construir una nueva imagen en donde los nativos se convierten en sujetos de la construcción de un nuevo vocabulario en narrativas visuales.

Palavras chave

Audiovisual, vídeo nas aldeias, representação e auto-representação.

Palabras claves

Audiovisuales, vídeo en las aldeas, la representación y la auto-representación.

A partir da apropriação e do uso dos meios audiovisuais, pretende-se propiciar o protagonismo e uma visibilidade maior (dos povos indígenas) na sociedade brasileira para um melhor conhecimento da sua realidade e de suas culturas.¹

Em julho de 2007 fui convidado para fazer umas fotografias do lançamento do seriado para TV “ Xingu – A Terra Mágica”, do jornalista Washington Novaes, na aldeia Ipatse, da comunidade Kuikuro, no Alto Xingu, Mato Grosso. Fomos com a equipe de produção, por via terrestre, ocupando duas caminhonetes e um pequeno caminhão. Viajamos durante dois dias mais de 1700 km, sendo uns 270 km de estrada de terra. Levávamos toda uma infra-estrutura para recebermos mais de 20 jornalistas convidados, que iriam por avião, para fazer a cobertura do evento a ser lançado em nível nacional. Eram barracas, colchões de ar, comida, água, mesas e cadeiras, etc. Mas a nossa carga principal era um telão para a projeção do compacto do Seriado que seria exibido no centro da aldeia e depois veiculado pela TV Cultura durante todo o segundo semestre de 2007. Era minha primeira experiência com uma comunidade indígena, e estava muito emocionado.

Quando chegamos à aldeia uma coisa despertou minha curiosidade: além de nossa equipe de *making off*, havia também uma equipe de filmagem composta apenas por índios. Eles, muito bem aparelhados, faziam as gravações de todos os acontecimentos e entrevistavam os repórteres e os convidados que ali estavam, e que se mostravam tão admirados quanto eu, com a desenvoltura dos índios na manipulação da câmera. Conversando com membros indígenas da equipe de filmagem, pude constatar que eles faziam parte de um coletivo que já havia feito cursos de vídeo dentro do Projeto Vídeo nas Aldeias.

O evento contava com a presença de autoridades e representantes de órgãos públicos e privados, de ONGs e representantes de várias etnias. Além de fazermos o lançamento oficial do seriado para TV, houve também a inauguração do Centro de Produção Audiovisual na aldeia, que contava com uma ilha de edição e todo o equipamento de captação de imagem e som.

Mas, ao retornar, uma pergunta permaneceu me instigando: como funcionaria o vídeo nas aldeias? Como teria iniciado projeto tão interessante?

Foi assim que entrei em contato com o trabalho iniciado por Vincent Carrelli e Mari Correa, Dominique Gallois, entre outros, iniciado em 1987, como desdobramento das atividades do Centro de Trabalho Indigenista. E que tinha como objetivo, incentivar os índios a realizarem e a observarem sua própria imagem, além de promover a formação de uma rede de troca de experiências entre grupos de diversas etnias. Mas tudo só se tornou possível com a chegada do vídeo cassete *camcorder*, um equipamento de fácil manuseio, leve e de custo acessível, o que lhe proporcionaria uma maior mobilidade.

O uso do vídeo não estava inscrito apenas como um instrumento de registro de imagens, mas propiciador de uma troca de experiências. Ele se inseria no campo político, no processo de organização e luta dos índios em busca de seus direitos territoriais, “em busca de seu reconhecimento étnico face à sociedade hegemônica e aos interesses colonizadores no âmbito de uma política integralista do Estado nacional.” (Queiroz, 2004).

Não foi um trabalho fácil, pois, no cenário brasileiro prevalecem as prioridades estabelecida por toda uma rede de televisão voltada para a veiculação de uma programação totalmente alienante e que leva o sotaque e os problemas existenciais de uma classe alta carioca ou paulista, em detrimento de todos os outros elementos que constituem a diversidade sociocultural. De outro lado, conforme Rubens Caixeta, temia-se que os índios não fossem capazes de dominar a linguagem audiovisual e oferecessem um produto de baixa qualidade. Temia-se, também, que o vídeo pudesse funcionar como instrumento desintegrador de uma tradição cultural original. “Na verdade os dois temores escondiam um velho preconceito sempre presente na sociedade ocidental, no caso, a brasileira, que, ao mesmo tempo, alega a incapacidade “natural” dos índios (para o pensamento e as artes) e afirma como universal os valores e a estética do Homem branco.” (Queiroz, 2004)

O trabalho de Vicent iniciou-se quando ele abandonou a sua formação original, as Ciências Sociais, e se enveredou na área indígena. Depois de trabalhar na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), partiu para um *indigenismo alternativo*. Atuou em vários projetos, inclusive dedicou-se muitos anos aos estudos e

contatos com os chamados *índios isolados*, até partir definitivamente para o Projeto do Vídeo nas Aldeias.

Em 1988, surgiu o projeto. Inicialmente de forma experimental, pensava-se em uma rede de intercâmbio de experiências. Buscou recursos financeiros com bolsas americanas como a Guggenheim, Mac Artur e Rockefeller, e montou as bases com que formou uma rede de intercâmbio de imagens entre aldeias. De 1988 a 1995, produziram uma série de vídeos sobre as realizações de vários povos. Enfocavam como cada diferente comunidade, com sua cultura e momento histórico específicos, reagiam e se aproximavam do vídeo.

Criou-se uma rede de troca de informações, em que povos se conheciam através do vídeo, identificando afinidades e proximidades lingüísticas, o que os motivou a fazer intercâmbios pessoais e encontros entre grupos de forma presencial. Muitos destes encontros foram registrados e posteriormente transformados em vídeo. É o caso do filme “A Arca dos Zo’ê”.

Nesse processo que evidencia aspectos constituidores das identidades, a memória adquire uma nova dimensão, tornada possível pelo confronto de imagens do presente com a lembrança de suas práticas. As comunidades indígenas, filmadas falando sua língua materna, assistem as próprias imagens e as de outros grupos, rompendo com um certo isolamento existente entre os grupos, e deles em relação á sociedade em geral. Reconhecem, assim, igualdades e diferenças, ampliando possibilidades na conformação de sua auto-imagem, e construindo novas formas de representação.

Entre as importantes contribuições trazidas por estas imagens, está o afastamento da idéia de equipamentos eletrônicos como símbolos de degradação da cultura indígena e de perda de identidade. O confronto com a própria imagem torna possível à decisão do próprio grupo de selecionar elementos culturais externos e internos que devam ou não ser mantidos.

Inicialmente, o projeto produziu uma série de 35 documentários, divididos em três diferentes linhas: **vídeo processo**, que trata o encontro de vários povos com a sua imagem e a reflexão dos índios acerca de sua auto-representação;

vídeo denúncia, sobre conflitos emblemáticos da atual situação dos índios no Brasil; **vídeos institucionais** e projetos alternativos de desenvolvimento, propostos por algumas comunidades, ilustrando formas de controle sobre as relações de contato e os processos de transformação pelos quais vem passando. Mais recentemente, o projeto entrou em uma fase de representação por parte de realizações pelos próprios membros da comunidade. Assim, em várias aldeias, de diferentes partes do país, foram implantados centros de produção e videotecas que dão suporte para cursos e palestras, com vistas à formação de documentaristas indígenas.

Nessa fase, surgiu o Programa de Índio, realizado em parceria com a TV da Universidade Federal do Mato Grosso, que foi composto de quatro programas veiculados em rede nacional através da TVE do Rio de Janeiro. Os programas tiveram a participação de índios de várias etnias em todo o processo de produção e apresentação.

Quando se encerrou a experiência do Programa de Índio, em 1996, notou-se a necessidade de se trabalhar a linguagem mais elaborada e profunda do documentário, em lugar da superficialidade da reportagem televisiva.

A partir de 1997 o projeto começou a investir de modo mais organizado e sistemático na capacitação dos índios, por meio de oficinas de realização nas aldeias e de oficinas de edição em sua sede então em São Paulo, que posteriormente veio a ser transferida para Olinda, Pernambuco. O projeto passou, inicialmente, a se concentrar em três pólos: o Baixo Xingu, com os grupos Suyá e Ikpeng; no Acre, com os Ashaninka, Kaxinawá e Manchineri, e no Mato Grosso com as Aldeias Xavante de Pimentel Barbosa e Sangradouro. Atualmente o VNA já está atuando em 23 aldeias em todo o território nacional.

Nesta linha de produção, voltada para a formação de Realizadores Indígenas, eles colaboram com os vídeos dos Indígenas. Os cinegrafistas indígenas abandonam a simples descrição visual, direcionando suas produções para uma linguagem cinematográfica e articulam uma sintaxe da imagem. Fazem filmes sobre sua realidade, não somente para seus semelhantes, mas também para um público mais amplo, desconhecedor de suas especificidades.

Privilegiando a auto-gestão dos projetos, que surgem a partir das demandas da comunidade, o VNA acaba por fortalecer as comunidades locais que passam a gerenciar suas necessidades, projetos e recursos, desenvolvendo uma autonomia em relação ao estado e as agências assistenciais.

Como autores e executores dos vídeos, os índios decidem o que deva ser objeto e objetivo das filmagens, apresentando assim uma imagem de si mais adequada aos seus interesses. São realizações geridas em oficinas e, portanto, frutos de uma parceria entre alunos e professores. Quanto mais experiências acumulam, mais autoconfiança adquirem e esse processo de aprendizagem culmina na formação de um grupo de realizadores autônomos e multiplicadores deste conhecimento. O projeto assume, assim, o caráter de uma *escola de cinema para os índios*, constituindo num conjunto de filmes originais, uma auto-etnografia indígena.

Atualmente o VNA tem três linhas de atuação: **Formação**, que prioriza formação de qualidade, envolvendo toda a comunidade indígena no processo criativo; as oficinas geralmente tem um mês de duração e são feitas em etapas de roteirização, captação de imagens, análise crítica das imagens captadas e de edição. Na linha de **Produção**, em parceria com os índios que já participaram das oficinas, o material é editado e finalizado para ser distribuído pela equipe do VNA. Já na linha de **Distribuição**, ocorre o processo de intercâmbio entre as comunidades indígenas e associações indígenas no Brasil e no exterior. Promove, também o contato do público não-indígena com a realidade indígena contemporânea, distribuindo os filmes na mídia em geral (TVs públicas brasileiras, Centros Culturais, Museus, Universidades e Festivais nacionais e internacionais), nas instâncias de poder (local, estadual e nacional), e no sistema educacional.

O Programa Vídeo nas Aldeias tem usado também o vídeo como instrumento político de intervenção em várias lutas do movimento indígena é o caso do Filme Corumbiara de Vicente Carrelli (2009) que teve início há cerca de 20 anos atrás, na ocasião dos primeiros contatos com os índios isolados da Gleba Corumbiara em Rondônia, quando as primeiras imagens desses contatos foram divulgadas nacionalmente, o que forçou a Justiça Federal a ordenar a

proteção dos índios. O filme finalizado em 2009 conta a trajetória de busca de provas ao massacre dos índios da região. Tem corrido o país vencendo festivais como o FICA Festival Internacional de Vídeo Ambiental (GO), e recentemente foi selecionado para o Festival de Cinema de Gramado (2009).

A retomada das terras tradicionais dos Ikpeng no rio Jatobá, no Xingu, Mato Grosso, ganhou visibilidade, e apoio, através do filme Pirinop, Meu primeiro contato (2007). Foram produzidos dois vídeos de suma importância na luta pela demarcação da área Raposo Serra do Sol, no estado de Rondônia. E, por ocasião da negociação de um empréstimo entre o Banco Mundial e o Estado de Mato Grosso, o VNA mandou imagens da presença maciça de garimpeiros na área dos índios Nambiquara do Sararé, o que resultou na condicionante de que os recursos só fossem liberados com a desintrusão da área.

Outras produções do Vídeo nas Aldeias contribuíram para a divulgação da realidade indígena por meio de políticas públicas é o caso dos vídeos da campanha de prevenção à Aids para áreas indígenas, para o Ministério da Saúde, (1998), a série “Índios no Brasil” para a TV Escola, em parceria com o Ministério da Educação (2000), o vídeo “Agenda 31” sobre a formação de agentes agroflorestais indígenas do Acre (CPI/AC), em parceria com Ministério do Meio Ambiente (2002), e o vídeo “Iauaretê, Cachoeira das Onças” que trata sobre o processo de tombamento da cachoeira de Iauaretê como Local Sagrado dos povos Indígenas do Rio Negro, em parceria com o IPHAN/ MINC.

Conforme consta do site da Vídeo nas Aldeias (www.videonasaldeias.org.br) o projeto já foi contemplado com vários prêmios, nacionais e internacionais, dentre os quais, os Prêmios UNESCO por respeito à diversidade cultural e de busca de relações de paz interétnica (2000), e pela contribuição à preservação do patrimônio imaterial (2005). Seguindo essa trilha, seus filmes também tem sido premiados em diversos festivais no Brasil e no exterior.

Forma-se, pois, uma geração de cineastas e artistas indígenas, capazes de narrar e dar significados à sua própria história, e de documentar e interpretar aspectos da tradição indígena, abrindo campos de cruzamento entre cinema, etnografia e antropologia, que faz pensar em uma aposta na imagem não

apenas como representação de si para os outros, mas como a descoberta de uma forma de pensamento audiovisual, uma aldeia audiovisual global, em que a singularidade dos índios brasileiros se encontra com a singularidade e vigor do documentário e das questões do cinema contemporâneo.

O VNA constrói trajetória singular no cenário do novo indigenismo brasileiro ao apresentar uma renovada proposta educativa junto aos povos indígenas e à sociedade brasileira e internacional. Seu trabalho tem obtido reconhecimento como marco de referência original não só pelo rico acervo etnográfico que formou, mas pelos processos educacionais interculturais que estão na origem e nos fins de sua produção audiovisual. Uma prática sistemática e inovadora de formação de realizadores indígenas vem implicando na formação de um público diversificado dentro e fora das fronteiras brasileiras, com a divulgação e comercialização das obras resultantes desse processo educacional.

Nota

1. CARELLI, Vincent, CORREA, Mari. **“Relatório de Atividades” Vídeo nas Aldeias.** Olinda, 2002.

Referências Bibliográficas

CARELLI, Vincent, CORREA, Mari. **“Relatório de Atividades” Vídeo nas Aldeias.** Olinda, 2002.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. **Política, estética e ética no Projeto Vídeo nas Aldeias.** Catálogo da Mostra Vídeo nas Aldeias. Um olhar Indígena. 2004.

Currículo do autor:

Leandro Bezerra Cunha

Mestrando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Especialista em Gestão e Auditoria Governamental (UCG). Graduado em Comunicação Social - Radialismo (UFG). Professor Adjunto na Universidade Católica de Goiás e Professor Convidado na Faculdade Sul Americana. Fotógrafo, Produtor e Realizador de Produções Audiovisuais.



wiñaq muhu warmayllu

WIÑAQ MUHU. PROPUESTA PEDAGOGICA INTERCULTURAL PARA EL NIVEL INICIAL CON ENFOQUE DE EDUCACION POR EL ARTE

Torres Huamaní Silvia
Benito Ames Cristina

Resumen

Wiñaq Muhu es una propuesta pedagógica para el nivel inicial con enfoque de educación por el arte que toma en cuenta el contexto local, la participación de los padres de familia y el desarrollo de cuatro aspectos favorables para los aprendizajes en los niños: la percepción, la actitud intercultural, la creatividad y la participación. Wiñaq Muhu promueve aprendizajes integrales desde el arte y el juego. Para ello plantea tres estrategias: la asamblea, los sectores de juego y los proyectos de aprendizaje. Desarrolla una propuesta de formación docente para el nivel desde la educación por el arte y contempla la participación de los padres y madres de familia en el proceso educativo a partir del reconocimiento de sus saberes y costumbres.

Palabras clave: Educación inicial, arte, interculturalidad, juego, estrategias educativas Formación docente

Introducción.

Podemos comprender el arte desde la historia, la investigación y otras formas de conceptualización. Sin embargo, desde la vivencia de la cultura de los pueblos y comunidades, el arte siempre estará en relación estrecha no solo con la vida cotidiana, sino con las distintas representaciones del mundo. De tal manera, se expresa en la propuesta curricular para el Área de educación por el arte desarrollada por Warmayllu: “en realidad, cada pueblo e incluso cada artista de la actualidad tiene un concepto propio de lo que es arte”¹.

El Perú es actualmente un país organizado en una diversidad de escenarios culturales en los cuales se despliegan, en la tradición oral y el arte, las búsquedas para cultivar nuestras identidades locales y regionales. En la pugna por visibilizar problemas y demandas sociales, toman lugar acciones simbólicas que vinculan las culturas ancestrales con la cultura occidental. La diversidad empieza a dibujar un rostro diferente también en los centros económicos, en ciudades como Cajamarca, Andahuaylas y las periferias de Lima y Callao. Allí, las comunidades discurren en un esfuerzo notable por comprender y aprender en la diversidad como requisito para definir y dibujar su identidad. El arte es, desde esta mirada, un espacio para religar saberes ancestrales, geográficos y destinos migratorios a través de sus más diversas manifestaciones artísticas. Es incluso cada vez más palpable que el arte no está conectado al rol del artista de la misma manera que hace veinte años, por lo menos en la ciudad. Las ciudades actuales albergan artistas anónimos que toman por asalto la representación simbólica de nuestra ciudad; mientras que en las zonas rurales, en el que un mundo “posmoderno” no es determinante para la subsistencia, el conflicto se da por legitimar ante otras culturas diferentes su arte y cosmovisión, que en el fondo conforman la imagen o representación en la cual desde la ciudad también podríamos vernos reflejados por constituyen también parte de nuestras raíces.

Así lo vemos expresado en el siguiente texto: “Es así que en las ciudades se encuentran distintas maneras de vivir y percibir el arte que promueven y

¹ Arte Perú. Herencia, diversidad cultural y escuela. Propuesta Curricular para el área de Educación por el Arte con Enfoque Intercultural para el nivel Primario. Warmayllu. Febrero, 2008

posibilitan el dialogo intercultural (...) en este sentido, en el contexto de la ciudad se está iniciando un proceso de construcción de un nuevo paradigma de arte que considera los potenciales de la diversidad y contempla problemas como la violencia, discriminación y exclusión”².

La interculturalidad, por otro lado, ha sido vista desde el dialogo como una afirmación positiva, pero el hecho intercultural, como refiere Juan Ansión (Diálogos y Artículos 2004, Warmayllu, 2005), está referido más a las relaciones mutuas sean o no aceptadas positivamente. Estas relaciones se entienden desde Warmayllu, más que como un concepto teórico, desde el proceso educativo, en la vida misma, dentro y fuera de la escuela. Porque forma parte de nuestras actitudes y prácticas cotidianas.

Sin embargo, la interculturalidad no ha sido denominador común en los diseños curriculares del sistema educativo, menos aún en la escuela. Como Mariska Van Daltsen comenta: “En la mayoría de casos en los programas curriculares en realidad se pone énfasis en el respeto y la valoración de las diferencias; sin embargo, a nivel operativo no se parte desde las diferentes formas culturales de vivir el arte porque se prioriza las típicas manifestaciones artísticas provenientes del occidente sobre las manifestaciones culturales propias (tejido, cerámica, tradición oral, tatuajes, etc.”

Wiñaq Muhu es una propuesta de educación por el arte que vista desde este enfoque es una apuesta por el aprendizaje mutuo en condiciones de equidad, lo que se expresa en la transformación de ambientes de aprendizaje en el nivel inicial, en los cuales la participación, la identificación de los niños con su cultura y la creatividad son vitales para garantizar una convivencia armónica y cambios positivos en su comunidad.

EL PROYECTO WIÑAQ MUHU

El proyecto Wiñaq Muhu se inició en el 2005 a través de un estudio diagnóstico que permitió construir participativamente una propuesta pedagógica intercultural para el nivel inicial en escenarios rurales. Se logra un primer jardín para los niños de la comunidad rural de Corisorgona en Cajamarca, ciudad ubicada al

² Idem

norte del país, donde se extrae aprendizajes que alimentaron la propuesta pedagógica intercultural con enfoque de educación por el arte. En el 2007 se inicia en Andahuaylas (Apurímac, al sur del País) y Ventanilla (distrito de la provincia constitucional del Callao).

Nuestro objetivo es “Mejorar el acceso de los niños y niñas menores de 6 años a una educación inicial intercultural que propicie una transición fluida entre el nivel inicial y primario y la permanencia en el mismo, a partir del reconocimiento y la valoración de las prácticas formativas de las familias y de la comunidad, promoviendo ambientes de aprendizaje en zonas rurales y urbano marginales en 3 departamentos del Perú Cajamarca, Apurímac y Callao”.

Para lograrlo nos hemos propuesto mejorar las prácticas interculturales de las docentes y animadoras participantes del proyecto, mejorar la participación de los padres en el proceso educativo e incidir en las políticas educativas de educación. Luego de estos tres años de experiencia, los jardines Wiñaq Muhu tienen una característica muy especial, sus ambientes buscan promover procesos de aprendizaje participativo junto a docentes y animadoras que propicien la participación de los niños, ellos encuentran oportunidades para desarrollar sus proyectos de juego en cada uno de los sectores implementados de manera pertinente al contexto cultural. El color, la línea, el movimiento y el sonido son lo más resaltante en cada una de las sesiones de aprendizaje que facilita la docente o animadora.

Docentes y animadoras tienen también características muy especiales que se han ido forjando a lo largo de estos años. Se esfuerzan por conocer más y mejor a sus niños, permanecen atentas a las demandas, intereses, logros y dificultades que estos plantean durante su vida en la escuela, diseñan sus sesiones de manera participativa con los propios niños, participan de jugar con ellos animadas a seguir trabajando con los padres de familia y teniendo en cuenta a la comunidad.

Un buen grupo de padres de familia reconoce que sus hijos aprenden jugando y ya no exigen extensas planas o tareas sin sentido, buscan mejorar los ambientes de aprendizaje en toda la escuela y comparten sus saberes en los proyectos de aprendizaje.

Nuestro mayor interés es que el niño al culminar el nivel inicial transite al primario en mejores condiciones y que se le siga brindando un contexto amigable, lúdico, de exploración de su sensibilidad desde el arte para los aprendizajes en su vida futura. Por ello, este año estamos iniciando nuestro trabajo en el III ciclo del nivel primario en Ventanilla. Lo que aprendamos conjuntamente será de mucho valor en la búsqueda de una escuela que mire, escuche y construya con el niño; una escuela que no excluya el disfrute en los procesos de aprendizaje y que favorezca el desarrollo de la percepción, la creatividad, la participación y las actitudes interculturales.

La educación por el arte desde la experiencia Wiñaq Muhu en Pachacútec – Lima

La experiencia a compartir es la que se desarrolla en la comunidad de Pachacútec, una zona urbano marginal que se inscribe en la provincia constitucional del Callao, la cual representa un espacio emblemático de la diversidad. En él conviven diversas culturas andinas y amazónicas provenientes de diferentes regiones del Perú. A diferencia de otros espacios para el crecimiento urbano en la ciudad, aquí no se establecen comunidades previamente organizadas en regiones. Por el contrario, ellas se “encuentran” y vinculan azarosamente, buscando en este espacio la posibilidad de construir una nueva identidad, lejos de los embates del terrorismo, la pobreza y la exclusión. Aquí es donde se ilustra, tal como en las zonas urbano-marginales de las ciudades más pobladas del país, una creciente transformación de su identidad cultural.

Inserta en el sistema educativo la propuesta de educación por el arte Wiñaq Muhu es una oportunidad para la comunidad de restablecer vínculos de pertenencia e identidad. Esto sucede a través del arte que toma lugar en los jardines de escuelas comunitarias o PRONOEI (programas no escolarizados de nivel inicial) donde niños y niñas, padres, madres y maestros participan de la propuesta desde cuatro aspectos básicos para el fomento de aprendizajes en los niños: la participación, creatividad, actitud intercultural y la percepción que se

complementan en el aula a través de tres momentos que se desarrollan en lo que llamamos la rutina Wiñaq Muhu.

Existen diversas estrategias metodológicas aplicadas a la educación inicial que se han llevado a la práctica durante los últimos años estas a veces se arrastran en la forma de esquemas rígidos que se instalan como malas prácticas generalizadas en la educación inicial; otras simplemente se pierden en el desinterés de los docentes por experimentar estas estrategias. La **asamblea**, los rincones de juego y los proyectos se convierten desde la propuesta en oportunidades de encuentro con los niños para el desarrollo de aprendizajes que ponen en juego la creatividad y recogen su cultura.

La **asamblea** es un espacio favorable a la participación activa del niño a través de relatos espontáneos sobre su vida en comunidad, en ellas fluyen también experiencias que desarrollan la percepción, la actitud intercultural y la creatividad, generando muchas veces oportunidades de proyectos de aprendizaje.

Los **rincones de juego o sectores de aprendizaje** son espacios dispuestos para el desarrollo de la creatividad y la participación, aquí se generan espacios potenciales para el desarrollo e proyectos de juego en los que se expresan intereses que propician desde el juego una representación simbólica de la realidad. Estas acciones favorecen también el desarrollo de la percepción. Los niños han dado vida a estos rincones tanto dentro como fuera del aula. Algunos de estos han sido: rincón de hogar que incluye un espacio para la lectura de cuentos creados por los niños (aula de 5 años), y la de un hogar o casa – tienda que responde a la realidad local (sectores para grupo diverso: 3, 4 y 5 años).

Los **proyectos de aprendizaje** parten también del interés de los niños y desarrollan oportunidades para el vínculo con la comunidad. Desde los proyectos se realizan visitas a diferentes espacios de la comunidad en los cuales los niños se vinculan con sus personajes y habitantes. Algunos proyectos emprendidos por los niños han sido: “Protegiéndonos de los peligros”, “La fiesta de la Yunza” y “Conociendo los juegos que jugaban nuestros padres”, todos los cuales promueven también una actitud intercultural.

Estos aspectos presentes en la propuesta Wiñaq Muhu son vistas por las maestras como oportunidades identificadas y aprovechadas para una confluencia feliz, que respeta, sobre todo, el ser del niño y recoge su cultura como una riqueza inherente a la naturaleza del mismo que debería estar siempre presente en la escuela. De este modo la educación por el arte hace posible además una noción de niño participativo y transformador en su comunidad, con iniciativa para emprender aprendizajes autónomos en un ambiente de aprendizaje lúdico, creativo y flexible.

La percepción, la actitud intercultural, la creatividad y la participación guardan estrecha relación con la naturaleza de estas estrategias pero se sustentan sobre todo en la presencia del arte, que fluye en los intersticios de esta experiencia como un eje transversal y un vínculo generador de sentido en los procesos de aprendizaje. "Las artes insisten en la creación de estructuras coherentes, propician múltiples soluciones a los problemas, valoran la innovación, se basan en la aplicación del juicio y dependen del empleo de la sensibilidad. En suma, las artes son un medio importantísimo de celebrar el pensamiento"³

Los rincones de juego o sectores de aprendizaje Wiñaq Muhu

Tradicionalmente los rincones o sectores de juego eran comprendidos desde el juego-trabajo como espacios implementados por la maestra para los niños, que luego pierden vigencia en muchas aulas ante la urgencia injustificada de controlar los procesos de aprendizaje, no para respetar procesos naturales sino para sobre exigir y adelantarlos en los niños; hecho en el que el padre asume un rol controlador, y es quien recoge este discurso para ejercer a su vez un control sobre el maestro y la institución escolar.

Una de las experiencias vividas en todo el proceso ha sido el encuentro de los diferentes actores en los espacios para la implementación de rincones de juego (niñas y niños, padres y madres de familia y maestras). En la red de PRONOEI de Pachacútec a parte de las oportunidades que esta experiencia genera para la información y toma de consciencia por parte de los padres sobre el valor del

³ Eisner, E. W. (2002) La escuela que necesitamos. Ensayos personales, pg. 53, Buenos Aires: Amorrortu.

arte y el juego en la vida de sus hijos nos brinda a su vez espontáneas representaciones de la vida cotidiana, historia personal y tradición cultural de los padres que ilustrarán y transformarán los materiales, paredes, tejidos, hojas y objetos reutilizables, que cobran vida durante la exploración que de ellos hace el niño y además son una expresión del arte en sí mismo. En estos objetos creados o intervenidos por los padres se despliegan símbolos en forma de historias, imágenes, sonidos, relatos y tradiciones, que les permiten también reconocer sus raíces, valorarlas y compartirlas con otros.

De este modo el arte está presente en la propuesta Wiñaq Muhu desde los aprendizajes significativos que los niños evidencian en su ambiente (escuela y comunidad), los espacios de creación en que toman lugar los padres de familia, las estrategias o espacios de formación de maestras docentes y comunitarias, y las oportunidades para expresar y construir con la comunidad (Semana de la Leyenda y el Cuento, Encuentro Intercultural Warmayllu y Expoferias).

Todo esto configura para las maestras que forman parte de esta experiencia una noción de niño y de ambiente de aprendizaje renovados no solo por el conocimiento de investigaciones científicas sino en una nueva dimensión basada en la experiencia del arte.

EL ARTE COMO EJE INTEGRADOR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE WIÑAQ MUHU

Para mejorar las prácticas interculturales en las docentes y animadoras, nos planteamos el reto de impulsar una propuesta de formación docente que también tenga como enfoque la educación por el arte. Las estrategias utilizadas han sido los talleres, el acompañamiento docente, las reuniones de interaprendizaje, las pasantías, los talleres de programación y los eventos como los encuentros interculturales, las expoferias etc. Cada una de estas estrategias ha sido desarrollada teniendo en cuenta la vivencia del arte y la cultura local.

Si bien la demanda de los docentes siempre ha estado centrada en la técnica de los diferentes lenguajes artísticos, el proceso ha permitido que cada uno de los participantes al vivenciar el arte, lo dimensionen en su propia vida, en los niños, en la escuela y en la comunidad.

Nuestra experiencia suscita aprendizajes que queremos señalar:

i) La importancia de la vivencia práctica del arte en las docentes y las animadoras les ha permitido reencontrarse y reencontrarnos con nuestra historia, presente y nuestro futuro como personas y como maestros.

Los docentes y animadoras son personas con historia, un presente y un futuro en construcción. Reconocer lo que son y a donde van, es un punto de partida de vital importancia en su rol como docentes frente a un mundo que cambia rápidamente debido a la convivencia cotidiana de una pluralidad de modos de vivir, pensar, sentir y percibir.

Las artes son una contribución irremplazable en la valoración de uno mismo y del otro y del inter aprendizaje, enriqueciendo nuestra vida cotidiana para fortalecer actitudes interculturales. Las docentes y animadoras no han sido ajenas a este proceso, por ello el éxito y la apropiación de la propuesta. Las docentes y las animadoras logran ser ellas mismas y con mayor facilidad ayudan a fortalecer la autonomía y la identidad en los niños, reconociendo sus particularidades culturales y sociales, valorándolas y partiendo de ellas para favorecer los aprendizajes.

ii) El aprendizaje práctico desde el arte acompañado de la reflexión, permite a las docentes y animadoras, identificar oportunidades agradables y creativas de aprendizaje con los niños, desarrollando estrategias en su propia práctica pedagógica.

El reto de nuestro país es impulsar docentes que “faciliten los aprendizajes” “que promuevan niños creativos”, porque partimos que es potencial de todo ser humano transformar e innovar su realidad, generar ideas o novedades, dar respuestas originales en la solución de problemas. Para lograrlo, se requiere de procesos educativos ricos y estimulantes y de un clima de libertad, evitando la disciplina rígida y la educación basada en el castigo. Es aún muy usual en nuestro medio encontrar prácticas docentes del nivel inicial que prioricen en sus sesiones de aprendizaje el uso de moldes, copias, planas y diseños estereotipados, sin mayor significado en la vida de los niños. Un aspecto altamente trabajado con las docentes y animadoras del proyecto Wiñaq Muhu, es descubrir con la vivencia del arte en sus diversos lenguajes su potencial

creativo, permitiendo agudizar su sensibilidad y la capacidad de percibir el contexto, el ambiente y las relaciones que se dan en el aula, la escuela y la comunidad. En esa percepción buscamos que identifique y sienta la estética del entorno y la vida cotidiana del niño. De esta forma los lugares en los que ellos interactúan, se constituyen en ambientes y oportunidades de aprendizaje significativos.

El arte nos permite un camino divergente, con posibilidad de múltiples elecciones que han sido vividas y que generan, en la memoria de las animadoras, una impresión que emerge con fluidez en su aula, permitiéndoles adaptarse a los intereses y a las oportunidades que en la interacción diaria entre niños, maestros y padres, se presentan. En el grupo de docentes de la escuela pública los retos son aún mayores: aprender a desaprender y volver a formular sobre la base de nuevas experiencias de formación que en adelante configuren su práctica cotidiana con los niños. Éste es actualmente un camino cuesta arriba que también nos va aportando aprendizajes desde intervenciones exitosas y experiencias fallidas

Hablar de promover la creatividad en los niños, nos remite a promover en el docente y animador la reflexión sobre lo que entiende por creatividad y la toma de conciencia de sus propios procesos creativos. Ante la diversidad no solo cultural sino de los estilos de aprendizaje de los niños, se hace necesario poder contar con docentes y animadoras conscientes de ello. Desde nuestra experiencia de acompañamiento docente, hemos podido observar cómo la rigidez ante los niños se ha ido diluyendo, la acción directiva ha dado paso a la participación de los niños, logrando sorprender a las maestras y animándolas a seguir en su proceso de transformación personal y en su práctica docente.

iii) Facilitar encuentros entre los saberes de los padres y de las docentes permite un reconocimiento y aceptación en condiciones de equidad, favoreciendo la participación de los primeros en un espacio que le ha sido negado.

Los saberes y los conocimientos de los padres siempre han estado relegados en la escuela y la participación de los padres se ha circunscrito a faenas, cuotas etc.,

Los padres, que en su mayoría son migrantes, traen saberes vinculados al arte de sus lugares de origen y llevan la historia de crecimiento de su actual comunidad desde sus inicios. Ellos son quienes construyen día a día una identidad colectiva, siendo la escuela un medio para fortalecerla.

El incorporar dichos saberes en el proceso educativo otorga al padre un nivel importante en la relación con los docentes y animadores facilitando la construcción de la escuela desde los mismos actores. En el caso de las animadoras, asumen una doble responsabilidad frente a la construcción de la identidad colectiva, ya que ellas también forman parte de la misma comunidad.

v) La reflexión conjunta y el trabajo colaborativo entre pares motiva a la docente y a la animadora a revisar y proyectarse en su rol docente.

Hasta el momento, el sistema educativo ha tenido claro, por lo menos a un nivel discursivo, qué procesos de aprendizaje impulsar desde la escuela, e incluso el por qué hacerlo de determinado modo, claro ejemplo es el diseño curricular actual. Sin embargo, el “cómo hacer” o llevar a la práctica ese discurso es el real problema que enfrenta la formación de maestros actualmente. Si bien la práctica docente es un proceso personal, este se alimenta de la relación con sus pares. La propuesta Wiñaq reconoce y valora la diversidad y por ello revaloriza el aprendizaje desde la complementariedad. Cada taller construido con las docentes y animadoras busca que reflexionen a cerca de lo vivido, aprecien su producción y la de los otros, animándolas a fortalecer procesos de autoformación.

Es así que hemos podido encontrar variados aprendizajes que nos alentaron a ordenar nuestra propuesta de formación considerando el arte como un hilo conductor de todo el proceso y teniendo en cuenta cuatro grandes ejes:

- Identidad personal y cultural
- Identidad docente
- Práctica docente
- Relaciones y contexto

Estos ejes se han contemplado en un cartel de competencias y capacidades abierto y flexible que aspira a que sean tomadas en cuenta como un referente en los procesos de formación docente a nivel regional.

Currículum de los autores

Silvia Torres Huamaní

Es licenciada en Educación en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Diplomado de Políticas Educativas y Descentralización. Maestría en Gerencia Social. Se ha desempeñado como diseñadora, ejecutora y coordinadora de diversos proyectos educativos para la niñez y la adolescencia en escenarios rurales y urbanos marginales. Actualmente coordina a nivel nacional el proyecto Wiñaq Muhu “Semillas que crecen en la comunidad”.

Cristina Benito Ames:

Es bachiller en arte. Estudió Pintura en la Universidad Católica y Educación en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Se ha desempeñado como profesora de arte en universidades y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y trabajado en el área de Educación del Museo de Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En 1998 crea el Taller de Arte para Niños en la Pontificia Universidad Católica del Perú. En Warmayllu es facilitadora y responsable de la coordinación zonal de Lima en el proyecto Wiñaq Muhu “Semillas que crecen en la comunidad”.

A problemática do ensino de arte nos cursos de magistério

FERREIRA, F. A. M. - Arte educador; Mestre em educação
Rede de pesquisadores da Prefeitura municipal do Recife, PE – Brasil

RESUMO

Este artigo discute o problema do ensino de arte nas licenciaturas voltadas para a educação infantil. Com base num recorte de sua pesquisa¹, que teve por objetivo entender o status do desenho infantil nos cursos de pedagogia / normal superior de Recife e Olinda, o autor apresenta uma reflexão crítica sobre a gravidade dos dados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE

Arte infantil – Fundamentos do Ensino de Arte – Currículo – Formação de professores

Introdução

Proliferam nos bairros da capital e do interior de Pernambuco instituições de educação infantil. É fácil identificá-las. Na rede privada, por exemplo, muitos prédios têm a fachada decorada com imagens dos contos de fada. Umas exibem a Cinderela, a Gata Borralheira com os sete anões, o Peter Pan ou a turma do Tio Patinhas. Outras, mais nacionalistas, mostram personagens do Monteiro Lobato ou Maurício Souza. Na rede pública essa decoração é discreta, sendo exposta no lado interno: corredores, salas de aula, cantina ou locais destinados à recreação. Em muitos casos dá-se preferência as imagens recortadas ou ampliadas do mundo real por serem consideradas “mais bonitas” (sic). O cidadão de senso comum geralmente sente-se encantado com a variedade e o colorido dessa arte pedagógica. Até elogia a escola e os docentes. Já o especialista em Arte/Educação lança um olhar crítico além da mera aparência, esforçando-se para compreender por que se valoriza a arte do mundo adulto em detrimento a das crianças. E entre inúmeras variáveis, opta por indagar: que concepções de Arte embasam os cursos de magistério? O que o pedagogo sabe sobre a legislação da arte infantil? Para dar respostas a essas questões, o autor apresenta um recorte de sua pesquisa.

Modelos Formativos

De acordo com Arriaga (2006), existem três vertentes conceituais subjacentes à educação Ocidental, que influenciam diferentes caminhos pedagógicos.

A corrente logocentrista tem sua origem na Grécia Antiga e privilegia o *logos* (razão, intelecto). Estes ideais vieram à tona através do Renascimento italiano.

Suas regras exigem das artes o realismo visual, pois o valor estético deve corresponder à representação fiel da realidade. Por haver submetido à expressão gráfica infantil à visão do mundo adulto, essa linha conservadora adotou uma postura adultocêntrica. Vejamos como seus adeptos consideram os rabiscos da criança: em Luquet (1913, apud COUTINHO, R., 2002, p.44) é “arte primitiva” e “malogro ou fracassos” (1927 apud MÈREDIEU, 2004, p.3); em Montessori são “monstruosos, feios e deformados” (1918, apud READ, [1943] 2001, p.127); e em Piaget, além de ser classificado como “incapacidade sintética” (apud MÈREDIEU, op.cit, p.53), foi associado a “impressão frequente de um recuo” (PIAGET, 1954).

A moderna corrente expressionista nasceu com os ideais de Jean-Jacques Rousseau (1762). Ao romper com a mentalidade do século XVIII e reinventar os *in-fans*ⁱⁱ, Rousseau defendeu a inclusão dos rabiscos como a primeira forma de expressão gráfica da criança. Originou-se daí o conceito de livre-expressão que, de modo geral, enfatizava o sujeito criador. Mas, na medida em que proliferaram novos métodos, como os da Nova Escola, os adeptos passaram a seguir um ou outro dos princípios rousseauianos. Desse modo, destacaram diferentes aspectos relacionados ao desenho infantil, como se segue: em Pestalozzi (1782) a atividade produtiva; em Froebel (1805) – o pai do lúdico – os jogos; em Cizek (1897) – o pai da *Child Art* – a pureza e a originalidade; e em Freinet ([1937]1969) o êxito automatizado. Entretanto, a adoção descontextualizada da chamada livre-expressão deu lugar ao surgimento do espontaneísmo ou *laissez-faire*, prática equivocada que até hoje contribui com o que se pode chamar de postura infanticêntrica. Concomitante a esse contexto, também surgiu uma Escola Renovada. Esta tentou conciliar a essência dos princípios rousseauianos com as ciências emergentes. Em Claparède (1926, p.548, apud Nassif, L.E. & Campos, R.H.F, 2005) as pulsões freudianas são integradas aos interesses e necessidades da criança; em Perrelet (1917; 1930, apud BARBOSA, op.cit., p. 105, 111) o desenho infantil é visto como elaboração mental e integração do corpo e da mente; em Read (op.cit., p.234) é *schema* (esquema mental) e intuição poética; em Lowenfeld-Brittain ([1947]1977, p.50) é um processo intelectual de alto nível. Devido à proximidade no tempo, é possível que esse grupo progressista tenha sido

influenciado por Vygotsky (1927-1930). O conceito dos mediadores semióticos propôs o desenho com uma tríplice função: atividade mental superior, signo cultural e instrumento de mediação intra-inter pessoal. (FERREIRA, 2003, p.47). A perspectiva histórico-social pode ter contribuído para superar as limitações da corrente piagetiana, de origem biológico-genética, assim como da corrente rousseauiana, de origem naturalista-romântica. abrindo caminho para as concepções pós-modernas.

A corrente filolinguista surgiu em consequência do giro linguístico, fato característico do Século XX que teve repercussão mundial. Conta-se a influência da semiologia de Saussure (1857-1913), “a ciência geral dos signos” (BARTHES, 2003, p.11); assim como a semiótica de Peirce (1839-1914), “a filosofia científica da linguagem” (SANTAELLA, 1998, p.34). Esses novos campos contribuíram para uma renovação das artes visuais. O ponto e a linha transformam-se em grafemas e signos. São elementos que integram um sistema e forma específica de linguagem. A partir disso, os programas das propostas formativas são centrados na comunicação e no processo. Desse contexto surgem visões inovadoras sobre o desenho infantil: em Arnheim (1954) são equivalentes; em Kellogg (1955) são padrões básicos; em Freeman e Goodnough (1977) são processos de representação; em Dondis (1997) há uma gramática das formas; em Mèredieu (op. cit.) é linguagem gráfica; e em Greig (Op.cit., passim) uma forma particular de linguagem. Ao contextualizar o problema do êxito e do atraso gráfico infantil, esse autor lança luzes sobre a “sensação de recuo” de Piaget. Conforme explica, o atraso decorre de fatores emotivos, individuais e socioculturais, que podem interferir no desenvolvimento da expressão gráfica. Mas, adverte que “[...] **a constatação de uma pobreza gráfica é, portanto, muito mais característica do que a do atraso gráfico propriamente dito**” (GREIG, Op.cit., p.64, grifo nosso). Ou seja, ao distinguir um caso do outro, deixa implícita a responsabilidade da instância formativa. A pobreza gráfica do aluno, portanto, estaria relacionada ao despreparo do profissional da educação infantil. Essa hipótese é reforçada pelos dados de nossa pesquisa, que serão apresentados adiante

A legislação sobre o ensino de Artes na educação infantil

No Brasil existem pelo menos quatro documentos oficiais, de caráter determinativo, orientador e normativo, sobre o ensino de artes para crianças:

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO ou Nova LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Art.26, §2º (grifo nosso) que: “O ensino da **Arte constituirá componente curricular obrigatório**, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Na mesma lei, o art. 29 (grifo nosso) especifica que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral da criança até seis anos** de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]”.

Nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ou PCN’s (1997), vol. nº 6 – Arte, o ensino é proposto em quatro modalidades: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Costuma-se dizer que a origem comum entre o desenho e a escrita serve para justificar sua permanência na educação infantil. Nesse sentido, afirma Moreira (1999, p.15, 20, grifo nosso): “**Toda criança desenha. [...] porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. [...] O desenho é sua primeira escrita**”. Esta justificativa, no entanto, é insuficiente. Pesa a favor das Artes Visuais outras relações do grafismo infantil como, por exemplo: a) com as pulsões e excesso libidinal (FREUD, 1905); b) com os interesses e necessidades das crianças (CLAPARÉDE, 1926); c) com os mediadores semióticos (VYGOTSKY, 1930), que têm implicações com as funções mentais superiores, signo de linguagem e interação sócio-cultural.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ou RECNEI (1998) consta de três volumes. Entre os objetivos dos eixos de trabalho do primeiro, destaca-se que “[...] o desenvolvimento de **capacidades de natureza global** e afetiva das crianças, seus **esquemas simbólicos de interação** com os outros e com o meio [...]” (BRASIL, 1998, p.46, grifo nosso). Ora, o desenho infantil é uma forma de linguagem visual justamente de natureza global e afetiva porque sua prática mobiliza a totalidade do sujeito: sentir, perceber, fazer, lembrar, comparar, imaginar, criar, etc. A mobilização de todos esses aspectos é o que justifica afirmar-se que o desenho é uma

atividade de natureza complexa (DERDYK, 1994, p. 33, 121; DONDIS, 1997, p. 27; OSTROWER, 1991, p. 22). No segundo volume, que se refere à construção da 'Identidade e Autonomia das crianças', são previstas atividades permanentes, dentre as quais “**cantos para desenhar**” (BRASIL, 1998, p.62, grifo nosso). No terceiro volume, as Artes Visuais são nomeadas corretamente como linguagem, conforme é destacado neste trecho:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil (...) as **Artes Visuais são linguagens** e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, vol-3, p.85, grifo nosso).

O PARECER CNE/CP Nº 5/2005, do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Conselho Nacional de Educação e Conselho de Pedagogia, aprovado em 13/12/2005, aborda a questão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O referido documento estabelece que o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes linguagens: [...] Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física [...]” (BRASIL, 2005, p.9, grifo nosso).

Metodologia

A pesquisa teve como alvo oito instituições de ensino, sendo três da rede governamental e cinco da rede privada. Destes, incluíam-se seis cursos de pedagogia e dois de nível normal superior. No entanto, devido a não autorização da pesquisa em uma das instituições privadas tradicionais, além da desistência de uma participante no meio da entrevista, os sujeitos foram reduzidos a seis professores e cento e dezessete formandos do último período. A pesquisa ocorreu entre junho e agosto de 2006. Foi utilizado o método de coleta documental (matrizes curriculares e ementas), entrevistas com os docentes e aplicação de questionários com os formandos do último período.

Resultados / análise

Foram localizados apenas dois cursos que oferecia alguma disciplina de Arte como opção eletiva. Em um, “Metodologia do Ensino de Arte” (6º Per.) e “Arte-Educação” (7º Per.), ambos c/ 20 h/a. Noutro, Arte na Prat. Pedag. I e II (3º

Per.) e Metod. do Ensino de Arte I e II (7º Per.), ambos c/ 45 h/a. Nos demais a Arte era tratada como componente transversal. O levantamento de dados também revelou que a maioria dos profissionais, com nível de doutorado e/ou mestrado, não tinham formação específica em arte-educação. Uma pequena exceção ocorreu em dois casos, já que uma professora efetiva havia realizado uma “especialização em teatro de bonecos” (sic) e havia uma professora substituta, de contrato temporário, graduada em Arquitetura. Quanto às ementas, em apenas um curso foi encontrado um rol de autores específicos da área. A grande maioria dos participantes demonstrou não conhecer os fundamentos do ensino de Artes, especialmente as noções básicas do desenho infantil. Por exemplo, a manifestação de rabiscos na faixa etária de 4-5 anos foi vista como sendo um “problema” do aluno. Durante a entrevista, mais da metade dos docentes se referiram à garatuja de modo pejorativo, tipo “isso”, “qualquer coisa”, “meleca” e “desenho da lua”. Entre os formandos, dois consideraram tal manifestação como um caso de “DM”, isto é, deficiência mental. Um dado curioso é que a maioria dos pesquisados mostrou-se inicialmente defensora da expressão e autonomia do aluno. Entretanto, diante de uma simulação de prática, tanto o rabisco em si quanto a maneira lúdica como a criança naturalmente o representa foram vistos de modo negativo. Quer dizer, houve atitudes críticas e de reprovação no caso da criança que desenha em pé, canta, dança ou copia o desenho de outras. Esse fato demonstrou o quanto se tem ignorado os meios e modos da expressão, percepção e sensibilidade infantil. O desconhecimento das especificidades dessa forma de linguagem primeira da criança vem, ao longo do tempo, provocando uma dupla contradição: por um lado, nega-se a autonomia da criança, ao ser negado que copie o desenho de outras, mas, por outro lado, todos os esforços se voltam para estimular a cópia de textos e a (re)produção de desenhos estereotipados. No que se refere às concepções de Arte, a pesquisa revelou a predominância da Livre-expressão associada ao Realismo visual, sendo a Linguagem visual um conceito bastante tímido na área.

Sobre a legislação brasileira específica quanto ao ensino de Artes dessa área, os participantes revelaram dados absolutamente curiosos: no caso dos docentes, apenas uma professora conhecia os quatro principais documentos,

conforme já apresentado. Houve ainda uma resposta tipo N/S ou N/R e quatro que mencionaram só os PCN's. Talvez esta omissão quase que coletiva seja uma forma de negação inconsciente à inserção obrigatória da Arte no currículo. No caso dos formandos, 59,8% responderam N/S ou N/R. E do restante, 26,49% citaram a Nova LDB e 13,6% os PCN's. Obviamente, é gritante o fato de apenas uma docente citar a Nova LDB contra pouco mais de um quarto de formandos. Isso mostra o efeito cascata gerado pela omissão ou pelo descaso. Portanto, quanto à legislação, a maioria dos docentes conhecia um ou outro documento, enquanto a maior parte dos formandos nenhum deles.

Considerações finais

Difícilmente esta problemática se restringe a um estado brasileiro. Talvez ela seja comum a outras regiões e, quem sabe, até em países do nosso continente. Mas, pelo visto, não basta à existência das leis e dos discursos em defesa da cidadania da criança se, na prática, não se permite que a mesma possa explorar os seus potenciais latentes. No quadro teórico, o desenho apareceu como primeira forma de linguagem humana e, também, um meio que contribui com o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do sujeito. Então, para que se efetive uma mudança de paradigma, é preciso que cada indivíduo em particular e a sociedade ou os povos, de modo geral, se mobilize em defesa de uma educação de qualidade. Que se garanta na área da Educação Infantil um currículo, com professores, disciplinas, carga-horária e fundamentação teórica compatíveis com o ensino de Arte.

Referencias bibliográficas

- ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación**. Universidad Pública de Navarra. Foro Virtual Permanente. Bogotá, 2006. Acessado em: 03/08/06
Disponível em: <http://www.culturayturismo.gov.co/foroformacionartistica/>
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: _____ . (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2003.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. 15ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BRASIL. **LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**.
_____. **PCN – ARTE**, vol.6, Brasília: MEC / SEF, 1997;
_____. **PARECER CNE/CP Nº 5/2005**, MEC-CNE, de 13/12/2005.

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC, SEF. Vol. 1, 2 e 3 — Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- COUTINHO, Rejane Galvão. **Mário de Andrade e o universo do Desenho Infantil**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2002.
- COUTINHO, S.G; et al. **O Desenho de observação: um estudo comparativo entre Inglaterra e Brasil**. SBDI – Sociedade Brasileira de Design da Informação: 2005.
- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- GHIRALDELLI JR, P. (Org.) **Infância, Escola e Modernidade**. SP: Cortez, 1997.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho – o nascimento da Arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. Col. Pensamento e Ação do Magistério. 3a. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- LOWENFELD, V; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, [1947]1977.
- MÈREDIEU, Florence de. 10ª ed. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- NASSIF, L.E. & CAMPOS, R.H.F., **Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional**. *Memorandum*, 9, 91-104. 2005 / Acessado em: 02/10/2006
- Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.htm>
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, [1943] 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. **A percepção, uma teoria semiótica**. 2ª Ed. São Paulo: Experimento, 1998.

ⁱ **Do risco de Emilio ao rabisco de Emilia: o status do desenho infantil nos cursos de pedagogia / normal superior de Recife e Olinda, PE**. Orientadoras: Drª Patrícia Smith Cavalcante - PPGE-UFPE e Drª Solange Galvão Coutinho – CAC-UFPE. Defesa dissertativa: Nov/2006. Colação de Grau: Julho/2007.

ⁱⁱ “[...] A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala[...]”. (GAGNEBIN in GHIRALDELLI, Jr. (Org., 1997, p.87)

Francisco Angelo Meyer FERREIRA – angelomeyer@hotmail.com
De Palmares, PE. Graduado em Educação Artística: Artes Plásticas, CAC-UFPE, 1993; Especialista em História das Artes-Religiões, FADURPE-UFPE, 003; Mestre em Educação, CE-UFPE, 2006. Leciona Arte na Rede Municipal do Recife e no CAP-UFPE. É membro da rede de pesquisadores do Recife.

A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NA SALA DE AULA

LA REPRESENTACION DEL PROFESOR DE TEATRO EN CLASE

CARVALHO, C.A.S

Professora Instituto Federal de Minas Gerais,

Especializanda no Departamento de Educação-UFOP- Brasil

crisartescenicas@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta elementos de análise a respeito da representação profissional de professores de teatro que atuam em Minas Gerais no ano de 2009. Tentou-se apresentar reflexões sobre o conceito do termo representação para estes profissionais e entender a dualidade desses, que se vêem divididos entre a vivência artística e a vivência pedagógica.

RESUMEN

Este trabajo presenta elementos de análisis sobre la representación profesional de profesores de teatro que actúan en Minas Gerais, el año 2009. Se ha intentado presentar reflexiones sobre el concepto del término representación para dichos profesionales y entender la dualidad en que se encuentran, divididos entre la vivencia artística y la vivencia pedagógica.

Palavras-Chave: Arte- Representação profissional- Ensino de Teatro- Ensino de Arte

Palabras- Clave: Arte- La representación profesional- Enseñanza de Teatro
Enseñanza de Arte

Introdução

O ensino de artes no Brasil foi reconhecido no Brasil na LDB 5692/71 sob o nome de educação artística e tendo esse o caráter de atividade escolar e não de disciplina. Desta forma, pode-se perceber que a prática de artes era aliada ao fazer mecânico vinculado à livre expressão.

Apenas no ano de 1973, foi regulamentado o curso de formação de professores de educação artística. Nesses cursos de Licenciatura curta com

duração de dois anos, formavam-se profissionais capacitados a atuar no de ensino de música, teatro, artes plásticas e desenho.

Inicia-se aí a trajetória profissional dos professores de teatro. Alguns com experiência artística vieram à procura do curso superior com interesse em regularizar a profissão. Outros leigos tiveram contato com um superficial aprendizado sobre teatro e destinaram à prática o papel de aperfeiçoamento da profissão. Entendendo o curto tempo da licenciatura, podemos perceber o impasse desses professores que ao lidar com uma formação polivalente, se destinavam às escolas permeados de dúvidas e construindo um ensino muitas vezes desconectado da realidade de construção teatral vivenciada nos palcos.

É nesse cenário que se inicia a trajetória profissional do ensino do teatro, apoiados e às vezes criticados por diretores de teatro e atores que com formação técnica não possuíam a formação pedagógica, os professores de teatro ao lidarem com o cotidiano das salas de aula foram levados a repensar a sua formação e sua identidade de representação profissional.

Este trabalho pretende levantar questionamentos sobre a representação profissional de professores inseridos no mercado de ensino de teatro na atualidade. Elaborando reflexões acerca do panorama de ensino de artes na atualidade e também das variações práticas entre o ensino regular e o ensino profissional.

Metodologia

A investigação realizada se dividiu em quatro etapas. A primeira etapa se constituiu de uma pesquisa teórica onde se buscou compreender o conceito de representação. Para isso utilizou-se como base trechos do texto de Freud “Palavra e Coisa” no qual o processo de representação é descrito em diferentes níveis. A partir dessa etapa, pôde-se compreender melhor como se dá o processo de criação da representação e quais as possibilidades de associá-los à processos semelhantes como a representação social.

Na segunda etapa, buscou-se fazer uma investigação teórica sobre o ensino de artes e de teatro no Brasil, para a partir daí compreender o processo de profissionalização deste.

Na terceira etapa, foram feitas entrevistas semi-dirigidas com seis professores de teatro de Minas Gerais. Buscando-se perceber os seguintes fatores: tempo de formação acadêmica, tempo de atuação enquanto professor, tempo de atuação enquanto ator ou diretor, segmento escolar regular ou alternativo (oficinas, extensão, cursos livres), relação com alunos, relação com outros professores e gestores escolares, relação com a arte, se identifica como artista ou professor? O que é ser professor hoje? A base de sustento financeiro está no trabalho enquanto professor ou artista? Estas perguntas feitas aos professores foram feitas com o objetivo de tentar construir reflexões acerca desse profissional. Tentando estabelecer divergências e confluências entre esses.

Na quarta e última etapa, foi feito um cruzamento de dados entre as informações coletadas nas etapas anteriores, buscando-se perceber as relações entre aspectos da teoria e da prática.

Conceito de representação

Para Piaget (1978), “A representação mental é a capacidade de o sujeito transpor a lógica das ações para o plano mental, ou seja: passar da inteligência prática, sensório-motora, para uma inteligência representativo-simbólica”. Percebemos a partir desse conceito, o conceito de representação visto como um processo psíquico no qual o ser humano substitui algo real por algo mental, é importante nos atentarmos que esse processo pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente.

Ao analisarmos a representação social do professor de teatro em relação à sua profissão, estaremos pensando na construção de imagem que este indivíduo tem sobre a sua atuação no ambiente de trabalho.

A partir da análise do conceito de representação, podemos perceber que esse processo ajuda o indivíduo a organizar o seu conceito de mundo e que está diretamente ligado à cultura, pois o indivíduo utilizará de conceitos já existentes em sua memória para associar novas informações. Assim podemos notar que para que a memória exista é necessário que informações sejam gravadas e sirvam posteriormente de ligação para a criação de novos conceitos.

É importante, que para compreendermos o conceito de representação, devemos compreender que Freud ao estudar o Inconsciente nos coloca que a palavra “é uma apresentação complexa, que vem a ser uma combinação de elementos auditivos, visuais e cinestésicos”. Ainda tentando entender a relação entre a palavra e a representação colocamos-nos alertas da necessidade de buscarmos definir através das palavras as mais variadas possibilidades, na tentativa de se criar códigos de representação que possam ser entendidos coletivamente no ambiente social.

Professor ou artista?

Foi em busca de se compreender mais sobre o conceito de representação para dos professores de teatro, é que buscou-se através da palavra escrita e falada informações que descrevessem não só uma simples palavra de definição do conceito de representação para este arte-educador, mas também buscou-se compreender as relações que este profissional lidou em sala de aula, no cotidiano escolar e no cotidiano de prática artística, para assim após essa busca compreender o significado mais amplo desta questão

O professor de artes que se dedica ao ensino sente-se muitas vezes sem identidade. É apontado na escola pelos colegas professores, pedagogos supervisores e gestores como um artista. A arte em algumas escolas é avaliada através de conceitos, não reprova e não cai no vestibular. Saindo assim da obrigatoriedade de disciplina que será cobrada e avaliada de forma tradicional transmite aos demais sujeitos do meio escolar a impressão de que o professor é um artista movido por algum tipo de dom.

Desta forma, o professor de teatro ao dar aulas de arte em uma escola questiona-se muitas vezes por este tratamento diferenciado e percebe-se distanciando da função de professor. Colocando-se neste momento como um artista. Lá vem o sujeito sensível e deslocado das funções massacrantes de corrigir provas e preparar testes. Apontando-se a esse professor a fácil função de trabalhar com um tema tranquilo, fácil e que relaxa os alunos (como se o ensino de teatro não tivesse conteúdos próprios e servisse apenas para tranquilizar os alunos agitados). Para K.L.V. graduada em Artes Cênicas há três anos e professora de teatro em escolas municipais regulares há quatro anos, “o espaço da escola é um afastamento da prática de artista. Mesmo atuando esporadicamente em alguns espetáculos me sinto a cada dia mais professora. Não consigo me enxergar artista nesse processo, não significa que não gosto de dar aulas ou que isto é um trabalho de menor valor, apenas não me sinto criando mais, só repetindo e tentando passar algo às vezes superficial e às vezes teórico. Quando as condições das salas e das escolas não me favorecem o desenvolvimento de alguma atividade, a única saída é fazer atividades desconectadas da prática”. Pode-se perceber a partir desse trecho que a angústia em relação ao ato de não ser artista não impede a professora de gostar de exercer sua profissão. Nota-se também um despreparo da escola em receber o ensino do teatro, pois em seu depoimento ela declara que as condições mínimas para uma aula de teatro não eram possíveis tais como som, espaço livre de carteiras e compreensão dos gestores. O fato de não poder “criar” junto aos alunos promoveu nesta professora a desmotivação artística. Podendo-se perceber que ao se considerar cada dia mais professora ela associa a função de professora à aulas teóricas, repetitivas e acha na professora a solução para descansar uma artista adormecida.

Pode-se perceber que esta relação de conflito entre o professor e o artista acontece desde a formação do docente na universidade. A separação entre Licenciatura em Artes Cênicas e Bacharelado em Direção teatral ou Bacharelado em atuação não ocorre apenas na dimensão da separação do currículo de cada profissional e na sua atuação profissional diferenciada. Um fato muito comum entre os estudantes é rotular os alunos de Licenciatura como

não artistas, pelo fato de terem optado por uma formação em artes com alcance pedagógico. Mesmo depois de formados, muitos alunos ainda são apontados como professores e não artistas. Dessa forma, percebe-se desde a formação do professor de artes uma desvinculação com o “ser artista”. Forçando-o mais uma vez a repensar sobre a sua representação profissional. Contrariando a tendência de separação diferenciada entre a formação do artista e a formação do professor de artes, A.G.S. graduado em Licenciatura em Artes Cênicas há um ano e professor de teatro de ensino alternativo (oficinas de longa duração em cursos técnicos e de extensão) há quatro anos, coloca durante sua entrevista “não existe separação entre o ato de ser artista e professor de teatro. Meus processos junto aos meus alunos me enriquecem enquanto ator, dramaturgo e diretor. Tenho uma relação de prática de ensino e cumplicidade na qual são meus alunos-atores. Já trabalhei com ensino regular e senti que agia superficialmente com o conteúdo, larguei após um mês de trabalho para não subjugar a arte que é a minha vida. O processo de dar aulas precisa de compromisso, conteúdo, dedicação, paciência, reflexão, criação e desejo pela arte, e todos esses fatores são imprescindíveis à um artista. Durante a graduação percebia alguma separação entre as pessoas da licenciatura e do bacharelado, porém por me sentir professor e artista sempre transitei entre os dois mundos sem problemas.” Para esse professor-artista o ato de dar aulas é um processo artístico. Interessante perceber a visão dinâmica que ele propõe de um ensino vinculado ao contextualizar, fazer e refletir, palavras que estão diretamente ligadas à abordagem de ensino triangular proposta por Ana Mae Barbosa e que norteia os PCN’s Arte. Por esse profissional atuar no segmento de ensino alternativo é interessante perceber que ele está mesmo assim inserido nas diretrizes do ensino brasileiro.

Conclusões

Analisando os seis professores de teatro entrevistados, percebemos que estes oscilam entre o processo criação artístico pessoal e o processo de criação pedagógico, ambos extremamente sensíveis, mas que despertam satisfações diferenciadas.

Pode-se perceber que os professores que abandonaram sua vida artística, abandonaram também processo de experimentação e criação e se sentiam desestimulados enquanto professores. Já os profissionais que conseguiram conciliar a prática artística à prática pedagógica traziam para a sala de aula inquietações de um pesquisador e se sentiam completos no processo de ensinar e criar junto aos alunos.

O professor de teatro não é só professor, pois ao lidar com objeto sensível e mutável da arte transforma a sua prática. Não é só artista porque necessita de uma organização pedagógica para inserir a arte ao ensino em uma relação que requer planejamento e posicionamento diferenciado. Ele consegue ser duplamente profissional e duplamente realizado, pois não desassocia uma prática da outra.

Os questionamentos apresentados neste texto, fazem parte de um processo de investigação que aponta para a necessidade de se repensar sobre o papel e o reflexo do professor de teatro na escola, sendo que as discussões aqui apresentadas registram o início deste processo. Gostaria de finalizar este texto com os apontamentos colocados por Isabel Marques e Fábio Brasil em seu texto Quem sabe ensina? "É essencial que o professor assuma também, sem susto e sem medo, sua função de artista, de produtor, de pesquisador e de apreciador de arte. Esta é uma das grandes riquezas a serem vividas e discutidas com os alunos. É importante que o professor de Arte torne-se um professor-artista, e não um mero passador de técnicas ou informações."

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. Das origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____.**(org).** Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez,2005.

BARBOSA, A.M e SALES, H M. (orgs) O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases- LDB(Lei n.9.394/93).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DESGRANDES, F. Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo. São Paulo Hucitec, 2000.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do ensino do teatro. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. O ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral. Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/ USP 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação.Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan 1978.

MARQUES, Isabel. BRASIL, Fábio. Quem sabe não Ensina? Disponível em: <http://estelapaulutti.blogspot.com/> em 24/06/2009 20:06.

Currículo Resumido:

Cristiene Adriana da Silva Carvalho

Cursa Especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação no departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. Graduada em Artes Cênicas pela UFOP (2008). Atualmente é professora de Artes do IFMG- Instituto Federal de Educação de Minas Gerais e trabalha tutora do curso de pedagogia no CEAD da UFOP.

**ABORDAGEM TRIANGULAR NA PRÁTICA DO ARTE-EDUCADOR: APROXIMAÇÕES,
DILEMAS E DIFICULDADES NO
COTIDIANO DA SALA DE AULA**

**ENFOQUE TRIANGULAR EN LA PRÁCTICA DEL ARTE-EDUCADOR: ENFOQUES,
DILEMAS Y LAS DIFICULTADES
PARA COTIDIANO DEL SALA DE CLASE**

DE OLIVEIRA, A.P. Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo enfoca concepções sobre a Proposta Triangular para o ensino de artes, colocada em prática por três professores de duas instituições de ensino fundamental e médio da região metropolitana de Belém do Pará: Escola de Aplicação da UFPa e Colégio Paes de Carvalho, com carga horária, metodologias e recursos diferentes. Teorizada por Ana Mae Barbosa, preconiza um ensino de arte fundamentado em três eixos de ação: o fazer artístico; a leitura (apreciação da obra de arte) e contextualização da imagem (história da arte). De natureza qualitativa; a pesquisa analisou dados empíricos obtidos em entrevistas com os professores, comparação das ementas dos planos de curso utilizados pelas instituições e buscou abordar as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Arte e dialogar com os principais teóricos da Arte-Educação brasileira.

Palavras-chave: Artes Visuais, Proposta Triangular, Arte-Educação, Ensino de Arte.

Graduada em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas

Universidade Federal do Pará-Brasil

Email: ferreira13@gmail.com

INTRODUÇÃO

Alguns educadores colocam em suas metodologias muito da Proposta Triangular, buscando formular seus conteúdos de acordo com o que acreditam ser a aproximação mais efetiva de cada um dos eixos de ação.

Na observação geral da experiência de cada professor, nem sempre todos os eixos de ação são desenvolvidos no processo, sendo que algumas vezes é dada uma ênfase maior na prática da materialidade, do fazer artístico, ou da crítica da obra, ou da história da Arte, dependendo da dinâmica das aulas.

O que se observa é que não é a Escola (com as meritórias exceções) que está procurando adaptar-se a Proposta Triangular para o ensino de Arte, mas sim o educador que está buscando adaptar sua metodologia à Escola e às condições oferecidas por ela. Ao não buscar essa adaptação, corre o risco de ver sua prática reduzir-se a uma metodologia vazia e infrutífera.

Como no caso do Colégio Paes de Carvalho, com carga horária apenas de 45 minutos por aula, é necessário que se faça uma redução muito drástica dos processos idealizados pela professora, ou que se negocie com outros professores sobre seus horários de aula para que se possa fazer algo mais extenso e contínuo com as turmas, sem que aconteça um desinteresse por parte dos mesmos devido ao intervalo entre uma aula e outra durante a semana.

A quantidade de aulas muitas vezes é limitada ainda mais pelos feriados, de modo que ao final do semestre, as aulas efetivamente ministradas não chegam nem à metade do inicialmente programado. A falta de continuidade, aliada aos poucos minutos de aula dificulta o trabalho da educadora.

A profissão de Arte-Educador (o professor brasileiro de uma forma geral) encontra-se ainda em dilemas e crises de identidade que tem afastado cada vez mais potenciais profissionais para a área, desistindo ainda na sala da universidade perante o choque da realidade do estágio.

É necessário que se comece a parar de culpar "o Sistema que não funciona" por todas as mazelas do ensino brasileiro. Ter a consciência de que o Sistema é composto de pessoas, e que a ação e competência delas é que fazem ou não com que essa rede intrincada funcione. Como professores, também fazemos parte desse sistema que não titubeamos em criticar.

No caso de instituições que não dispõem de laboratório para aula de artes, é privilegiada a contextualização em detrimento do fazer, ou seja, as aulas se resumem muitas vezes à História da Arte e a cópia de conteúdos no caderno. A apreciação esteve presente em todas as metodologias observadas, na Escola de Aplicação ela se dá também com relação aos trabalhos realizados pelas turmas, oportunizando reflexão e descoberta do aluno de seu próprio potencial criativo.

Uma cultura de atelier ainda é muito propagada quando se refere ao ensino de Arte, em que se imagina logo aulas com tintas, telas, papéis, argila e materiais recicláveis para que possa realizar uma escultura ou pintura.

Essa atitude é equivocada, já que trabalhos como uma instalação ou exposição podem ser planejados a partir do uso de elementos disponíveis. Como, por exemplo, o simples uso do recurso fotográfico presente nos celulares dos alunos.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma 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 de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 1991, p.9).

Um educador pode ensinar apenas aquilo que conhece e sendo assim, para que tenha sucesso na tarefa de formar leitores visuais, deve capacitar-se ele próprio no domínio dessa habilidade. O ambiente é re-transformado pelo leitor visual através do olhar diferenciado que lança sobre o que para a maioria é fixo e imutável. É necessário fazer-se analista, observador, antes de fazer-se crítico.

Muitas vezes é possível elaborar aulas de Arte com muito pouco sem que se perca a qualidade do aprendizado.

O excesso de estrutura em alguns casos pode até mesmo atrapalhar dependendo da proposta, pois ter várias tintas, argila, mesas para trabalhar, telas ou pincéis em abundância não são garantia de uma aula satisfatória ou produtiva. Alguns alunos durante a pesquisa na Escola de Aplicação (2º ciclo) expressaram certa preferência por aulas mais academicistas, questionando o porquê de não utilizarem as telas do laboratório com mais frequência em aulas de pintura de paisagens ou de naturezas mortas.

Alguns alunos demonstram surpresa e questionam sobre a necessidade de terem

um caderno para Arte, ou mostram-se mais acostumados com a atitude mecânica de copiar conteúdos do quadro, demonstrados em turmas de adolescentes do 1º ano.

São dificuldades herdadas do longo processo histórico de experiências equivocadas na arte-educação do país, que aos poucos poderão ser combatidas seguindo a tradição de lutas da educação em artes no Brasil, com a perseverança de educadores conscientes e mais preparados, e escolas que realmente busquem coerência em sua missão sócio-pedagógica.

Ainda há muito que se pesquisar sobre o cenário da Arte-educação no país, e mais ainda em regiões como o Norte e o Estado do Pará. Este trabalho, que se limitou a instituições da região metropolitana, buscou também ser uma abertura para que novas pesquisas sejam feitas voltadas para a realidade e aspectos da região, principalmente no interior do Estado.

O Estado do Pará possui suas próprias particularidades que merecem investigação e aprofundamento. Para isso será necessário que o professor em formação esteja engajado quanto às necessidades que a cultura local requer. Também precisa analisar se suas percepções dessas necessidades estão de acordo com conceitos realistas, ou se estão baseados em preconceitos ou perspectivas irreais.

Um exemplo seria a facilidade de acesso à imagem e avanços na qualidade gráfica das reproduções de obras de arte que melhoraram consideravelmente nos últimos anos, garantindo ao professor material abundante para sua metodologia, mas que dificilmente se aplica aos educadores sem recursos como Internet ou livros atualizados em localidades distantes dos grandes centros urbanos. Há ainda o questionamento sobre a qualidade conceitual do que está ao alcance desses professores para suas aulas.

Cabe a região uma maior articulação entre os Arte-Educadores da capital e do interior do estado, através do compartilhamento de experiências e debates; como os realizados pelo Projeto Arte na Escola pelas localidades ribeirinhas, ou dificilmente se terá um panorama coerente das necessidades e possíveis soluções. Essas mudanças devem ser pensadas em conjunto e estruturadas passo a passo, de forma a se estabelecerem de forma sólida e objetiva.

O Arte-Educador não conseguirá desempenhar sua função de forma eficiente sem assumir de fato sua identidade como tal, correndo o risco de se perder em metodologias sem foco ou levar o conteúdo como simples espontaneísmo, sem nada adicionar ou até

mesmo prejudicar a formação estética, crítica e cultural dos alunos.

A visão de mundo do aluno, formada do diálogo entre sua vivência interior e os códigos exteriores apreendidos de forma crítica e consciente através da Arte, é um "letramento" tão importante quanto à alfabetização dentro da língua pátria, propiciando ao sujeito condições de (re) transformar seu meio e sua realidade, como verdadeira liberdade de escolha e avaliação das perspectivas disponíveis na comunidade em que se encontra inseridos.

Com plena consciência de seus deveres e direitos, o cidadão devidamente educado pode ser o agente modificador de uma nação verdadeiramente evoluída. Esse é o único caminho para qualquer país comprometido com progresso real e não ilusório. Nenhum progresso verdadeiro pode ter alicerces sólidos com uma população mergulhada na ignorância de seus direitos básicos ou de seu patrimônio cultural.

O pensamento pregado precisa se refletir no campo da prática. A Arte é construção humana, comunicadora de ideias. É texto visual. Através dela também se amplia o universo, através da adequada leitura de seus elementos e contextos. É a ampla e profunda compreensão das coisas, da vida e da sociedade que a produziu, abrindo caminho para a transformação de suas falhas e carências.

Os professores constataam no cotidiano, que a participação dos pais e da comunidade na educação visual dos alunos tem se tornado essencial, pois muitos ainda questionam a importância da disciplina. Ficam surpresos ao constatar que há todo um planejamento e trabalho teórico no ensino, que hoje é ministrado aos seus filhos.

Pelo desconhecimento dessa abordagem contemporânea no ensino de Arte, acabam por vezes sem compreender o trabalho do Arte-educador. Episódios como esses vem se tornando menos frequentes, graças ao trabalho dos professores no incentivo de participação da família e da comunidade no acompanhamento da educação dos alunos.

A participação dos pais torna-se importante, a partir do momento que compreendem melhor o processo de trabalho do professor de Arte. Sendo que a continuidade da educação se dá fora da escola, na comunidade e no meio familiar, as ações devem estender-se também para a conscientização da comunidade e família, para que o processo não seja prejudicado.

A formação acadêmica continua não preparando de forma satisfatória os professores que estão ingressando na carreira, sendo que o choque entre o que é

estudado na faculdade e a realidade da sala de aula ainda é muito grande. Apesar disso, há avanços que não devem parar diante do que já foi feito, devem instigar novas pesquisas e experiências para que a educação em Artes avance e persista na conquista de um cenário educacional de qualidade e valorização de educadores e educandos, que todos desejam.

Os educadores de hoje estão buscando mais a unidade, a integração e troca de experiências, para um melhor aperfeiçoamento de suas metodologias. Antigos na carreira, ou ainda inexperientes, os Arte-Educadores atuantes hoje sabem que, como em qualquer outra área profissional, precisam estar em constante busca pelo conhecimento, ou correm o risco de se tornarem obsoletos. Estão cientes de que, além de prejudicarem a si mesmos, a falta de reciclagem e aperfeiçoamento prejudicará também aos educandos sob a responsabilidade desses profissionais.

A visão de que a Arte está presente na vida diária e não apenas nas galerias, ateliers e espaços museológicos também vem se ampliando, não só entre professores e alunos, mas também entre os pais, que vem sendo também conscientizados sobre o atual ensino de Artes.

É importante que o espaço de aprendizagem não se resuma somente ao espaço escolar: toda a cidade pode ser explorada como laboratório pelo olhar atento e desperto de alunos devidamente estimulados por um ensino de Artes de qualidade.

Os professores hoje devem buscar a qualidade do seu ensino pelo constante aprimoramento, pesquisa e estudo de novas formas de metodologia, pelos mais diversos recursos, seja por livros, internet ou no contato com outros arte-educadores. Esse compartilhamento de experiências é de vital importância para que a Abordagem Triangular não caia no vazio metodológico.

Considerações Finais

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar, de forma muito sintética, questões para maiores reflexões em trabalhos futuros. Se há uma carência de estudantes da Licenciatura em Artes, engajados em pesquisas dentro da área de Arte-Educação após a conclusão do curso, já é um assunto para ser pensado e investigado mais de perto.

Mas as pesquisas voltadas para a educação em Artes que já surgem, demonstram avanços significativos na mudança de paradigmas educacionais da área,

graças às metodologias transformadas por um maior interesse dos professores em efetuar a auto-avaliação e constante reciclagem, comunidades escolares mais conscientes de sua cultura, e escolas mais presentes na discussão de um melhor ensino de Artes.

A reflexão sobre a própria prática torna-se característica do perfil de profissionais competentes e preocupados com o direcionamento de suas ações. Espera-se que essa característica esteja presente em um número cada vez maior de Arte-Educador, Brasil afora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte. Coleção Arte & Ensino. 1998.

_____. **Arte-Educação no Brasil-Realidade Hoje e Expectativas Futuras** - tradução de Sofia Fan .3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

COSTA, Cristina. **Questões sobre Arte**-Coleção Polêmica - Editora Moderna. 1998

Duarte Jr. João-Francisco. **Por que Arte-Educação?**. 19ª Edição-Papirus Editora Coleção Ágere. 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Professora Sim**, Tia Não-Cartas a quem Ousa Ensinar. Editora Olho d'Água. 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa**. (Coleção Leitura). 25ª Edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação-Cartas Pedagógicas e outros Escritos**. Editora UNESP. São Paulo. 2000.

GADOTTI. M. **História das Idéias Pedagógicas**. Ática. São Paulo. 1998.

PENNA, MAURA (coord). **O Dito e o Feito: Política Educacional e Arte no Ensino Médio**. João Pessoa. Manufatura, 2003.

RIOS, TEREZINHA AZEREDO. **Ética e Competência**. 18ª Ed. Coleção Questões da Nossa Época; v. 16. São Paulo, Cortez. 2008

AÇÕES ARTE-EDUCATIVAS E MEDIAÇÃO CULTURAL

Manoel Luiz Cerqueira Filho, Professor, SEED;
Nadja Nayra Alves Monteiro, Professora, SEED

Resumo

A Secretaria de Estado da Educação através do Departamento de Educação desenvolve as Ações Arte-educativas que consiste basicamente no desenvolvimento de projetos que possam otimizar o processo de ensino/aprendizagem da Arte no contexto escolar da rede pública estadual. Dessa forma, busca-se aproximar alunos e professores da produção artística local, nacional e internacional através de propostas de mediação cultural. Nesse sentido, O presente trabalho destaca três ações: Concertos Didáticos da Orquestra Sinfônica de Sergipe, Festival do Teatro Brasileiro – Cena Pernambucana e Centenário de Nascimento de Arthur Bispo do Rosário..

Instituição

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – Brasil

Palavras-chave

Mediação, Arte, Cultura, Educação

ALFABETIZAÇÃO CULTURAL

A inserção do setor privado no espaço educacional público - Uma alternativa eficaz para a qualidade do ensino?

Estudo de caso sobre a formulação e implementação de um projeto de Arte-Educação

Raquel Romano

Mestre em Educação - PUC-Minas

Resumo

A inserção do setor privado no espaço educacional público por meio de um programa de responsabilidade social, foi a questão norteadora deste estudo. O trabalho investigou um projeto cultural de Arte-Educação apoiado em Lei de Incentivo à cultura e buscou identificar a percepção dos atores envolvidos nas ações do programa sobre o significado da Responsabilidade Social Empresarial e da Arte-educação, no âmbito de escolas públicas de um município de Minas Gerais. Diante do propósito da empresa de estabelecer um programa educacional em uma comunidade escolar, através de um projeto cultural, cujo objetivo era “colaborar para o aprendizado dos alunos e professores, propiciando um crescimento pessoal e cultural, e melhorar a qualidade do ensino” (PROJETO CRIAR, 2000), o objetivo principal da pesquisa foi identificar relevância das ações de responsabilidade social empresarial no desenvolvimento profissional dos professores, na sua prática docente e sua influência na qualidade do ensino, por meio do programa de Arte-Educação, na visão dos pesquisados, especialmente professores de ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Arte, Educação, Responsabilidade social

A cultura, associada à responsabilidade social e baseada na formação, fomento e difusão cultural, é uma das possibilidades transformadoras do Brasil. A questão cultural, porém, é complexa, exigindo permanente esforço de análise e reflexão. São fundamentais o fomento e a criação de espaços democráticos para sua discussão, com a presença efetiva de todos os atores sociais e culturais envolvidos no processo. Redefinir formas de convívio social, explodir as matrizes do pensamento excludente e embrutecedor que sedimenta o secular pacto das elites no Brasil, garantir direitos constitucionais já existentes, criar novos direitos e eliminar privilégios são compromissos essenciais para uma gestão democrática, assumindo o cidadão como prioridade. (MAMBERTI, 2003)

APRESENTAÇÃO

A pergunta sobre o significado das ações de responsabilidade social exercidas pelas empresas em atividades culturais e educacionais tem gerado um significativo debate nos meios acadêmicos, originando trabalhos fundamentados em teorias econômicas, organizacionais e sócio-políticas. Contudo, poucas pesquisas na área da educação têm investigado as ações de responsabilidade social das empresas nas escolas e suas repercussões no direito à educação.

A questão da responsabilidade social empresarial suscita a discussão sobre formas de associação entre o público e o privado e as diversas formas de expressão cultural que se tornam focos privilegiados das políticas públicas.

Com este objetivo foi desenvolvida a pesquisa, vinculada à linha "direito à educação e políticas educacionais", - como parte das exigências para o Mestrado em Educação da PUC-Minas, (ROMANO, 2006) - cujo interesse foi a investigação do significado das ações de responsabilidade social de uma grande empresa do setor de cimento, metal e zinco, incentivadora de programas culturais e artísticos para a comunidade escolar em uma pequena cidade do estado de Minas Gerais.

ESTUDO DE CASO

Desenvolvida por meio de estudo de caso, a pesquisa analisa o processo de implementação do projeto CRIAR, identificado como um projeto de relacionamento com a comunidade, bem como a percepção dos atores envolvidos sobre o significado das ações propostas.

O projeto de responsabilidade social CRIAR- objeto do referido estudo de caso - fazia parte de muitos projetos culturais incentivados pela empresa LÓTUS, em todo o País, mas esse, especificamente, foi criado pela equipe de Desenvolvimento Humano e Organizacional (DHO) de uma de suas unidades, sendo que as atividades artísticas e culturais se concentraram em apenas um município, onde uma das fábricas da empresa está instalada.

O Projeto CRIAR era constituído de projetos culturais direcionados para a formação artístico-cultural dos educadores das 10 escolas públicas estaduais e municipais, tendo como um propósito - declarado no seu texto referencial -, "*exercitar a cidadania, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e propiciar o crescimento pessoal e cultural aos professores e alunos*". (PROJETO CRIAR:2000).

A pesquisa consistiu em analisar o Projeto CRIAR, do ponto de vista de uma política de responsabilidade social empresarial, desdobrando-se numa análise dos conceitos de Responsabilidade Social e de Arte-educação, percebidos pelos atores pesquisados.

Os entrevistados trabalhavam em escolas públicas municipais e estaduais, que atendiam ao ensino infantil, fundamental e médio.

Diante da decisão da empresa de estabelecer um programa educacional nas escolas públicas do município, através de um projeto de responsabilidade social, que apresentou como objetivo principal "*colaborar para o aprendizado dos alunos e professores, propiciando um crescimento pessoal e cultural, e melhorar a qualidade do ensino*" (PROJETO CRIAR, 2000), o objetivo principal da pesquisa foi investigar a percepção dos atores sobre o significado do programa de responsabilidade social empresarial no desenvolvimento profissional dos professores, na sua prática docente e sua influência na qualidade do ensino.

Este enfoque visou contribuir para uma reflexão acerca das ações de responsabilidade social empresarial no âmbito da esfera pública, especialmente no espaço da Arte na educação ou do ensino da Arte na escola, que tem neste trabalho uma análise do seu percurso histórico e das tendências atuais para o seu desenvolvimento.

A ROTA DA PESQUISA

Os atores da pesquisa foram educadores das escolas públicas - municipais e estaduais -, que participaram como alunos das oficinas oferecidos pela empresa LÓTUS, uma representante da

empresa no projeto CRIAR e, ainda, empreendedores culturais que desenvolveram projetos de Arte-educação na comunidade, patrocinados pela empresa.

Para estruturar a pesquisa, desde os questionários e entrevistas até a configuração das respostas, foi feita uma análise do documento do projeto empresarial CRIAR, contemplando o seu histórico, finalidades e as razões do investimento na área cultural.

O estudo de caso se deteve na análise da formulação conceitual e da implementação do Projeto e na percepção que os atores envolvidos tiveram desse processo. A estratégia utilizada se constituiu, inicialmente, de aplicação de questionários, para identificar o perfil dos professores pesquisados e o significado da responsabilidade social empresarial e da arte-educação na percepção dos atores, e ainda, de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a representante da empresa, coordenadora do projeto CRIAR, com os empreendedores culturais proponentes das oficinas artísticas e diretores e professores de diferentes níveis de ensino de diferentes escolas.

Para os empreendedores culturais entrevistados, que participaram com projetos incentivados pela empresa, foram acrescentadas perguntas referentes às suas percepções sobre a Lei Estadual de Incentivo à Cultura e as suas propostas culturais com as oficinas de Arte-educação.

POR QUE ARTE-EDUCAÇÃO?

Não seria inadequado supor que a empresa LÓTUS tenha optado por incentivar projetos de Arte-educação em decorrência de alguns fatores interdependentes, significativos e facilmente previsíveis: a grande abrangência das ações culturais no universo da comunidade escolar; a rapidez de respostas dos educadores, advindas de oficinas artísticas; o retorno para a empresa, decorrente da visibilidade que a manifestação artística proporciona.

A arte cumpre um papel muito eficiente para a visibilidade da empresa na comunidade, pela própria natureza de suas manifestações expressivas.

Afinal, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana e, do ponto de vista sociológico, segundo Cândido (1995:33), pressupõe o jogo permanente de relações entre obra ou manifestação artística, o autor e o público. O público dá sentido e realidade à obra, pois sem ele o autor não se realiza. Transpondo este pressuposto - sem preocupação com posição dos atores e rigor conceitual - para o cenário da responsabilidade social empresarial, inter-relacionam-se, em torno dos projetos culturais, formando uma tríade: as ações artísticas, os educadores participantes e o projeto CRIAR, diante de uma perspectiva de transformação sociocultural e de uma educação estética e multicultural.

Cândido (1995:242) considera a Arte como um poderoso instrumento de instrução e educação, que entra nos currículos, "*sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo*". E

complementa dizendo que os valores que a sociedade preconiza, ou os que ela considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações artísticas, seja na poesia, na dramatização, na música . Pode-se concluir, então, que a Arte é uma rica fonte de reflexão, considerada como forma de comunicação e expressão do mundo sentido e percebido, mas passível de ser transformado pelo olhar estético do fruidor ou do criador em arte.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL E ARTE-EDUCAÇÃO

Ao mesmo tempo em que se focaliza a dinâmica da escola, os seus limites e possibilidades no âmbito da Arte-Educação, o empresariado, apoiado nas isenções fiscais previstas nas leis de incentivo à cultura, assume o papel de patrocinador cultural, dentro do marco dos programas de responsabilidade social.

O referencial teórico procurou analisar a presença das empresas no plano das ações sociais e da educação, em particular. Esta presença mostra duas faces contraditórias. De um lado, tal envolvimento aponta para um importante compromisso social por parte das empresas. Compromisso esse gerado, em grande parte, pela pressão internacional por ações responsáveis no que se refere ao meio ambiente, e pela superação dos desníveis educacionais, culturais e sociais. Por outro lado, esta nova participação das empresas aponta diminuição de investimentos e desresponsabilização quanto aos direitos previstos na Constituição de 1988.

Para se analisar estas atividades, foi importante a contextualização das políticas públicas no Brasil, que a partir de 1990, vem sendo pressionadas pela crise fiscal e pelas transformações do capitalismo internacional que impulsionaram uma significativa reforma do Estado. Esta nova orientação econômica tem produzido uma reversão nas conquistas da Constituição Federal de 1988, quando foram introduzidos na legislação importantes direitos à educação, à cultura e ao meio ambiente sustentável.

Um dos aspectos mais importantes dos processos de reforma dos sistemas educacionais e culturais é a redefinição dos limites entre o público e o privado. Se, antes, a participação da sociedade civil se circunscrevia aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento dos serviços públicos, neste momento ela é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços culturais e educacionais, na lógica de diminuição das responsabilidades do Estado, para se atingir os objetivos desejados.

Contudo, mesmo quando se transferem responsabilidades para o setor privado, isto não exclui o papel regulador do Estado, uma vez tratar-se de renúncia fiscal e, portanto, de recursos públicos.

Particularmente nos últimos anos, os investimentos da iniciativa privada, foram certamente influenciados pela política cultural de parceria entre Estado, empresários e comunidade cultural,

que vem sendo implementada pelo governo Federal e por alguns governos estaduais e municipais.

O movimento mundial iniciado nos anos 80 e motivado pela crise econômica e pelas soluções procuradas dentro do chamado quadro neoliberal, incidiu nos investimentos governamentais.

O cenário político da década de 90 traz inflexões importantes na luta pela democratização do Estado, relacionadas com a participação de segmentos organizados da sociedade civil nas decisões e prioridades das políticas públicas. Desde a década de 80, em que ganharam vida esses processos democratizadores, é possível observar mudanças decorrentes do protagonismo de novos sujeitos sociais, saídos das lutas de reprodução social e transformados em interlocutores no campo de definições de políticas públicas.

As leis culturais foram criadas na década de 1990 para estimular a iniciativa privada a investir em cultura, num momento em que o Estado fechava os órgãos culturais mais representativos e reduzia seu orçamento. Com as Leis de incentivo à cultura, abria-se mão das políticas públicas e realizava-se a cultura com dinheiro público na esfera privada. No entanto, a experiência mostra que as leis culturais têm servido, principalmente aos interesses de grandes grupos empresariais, que utilizam a renúncia fiscal para financiar projetos que reforcem a divulgação do seu produto ou da marca da sua instituição.

Por outro lado, uma questão preocupante é que muitas empresas decidem pelo patrocínio de um projeto, não apenas pelo seu mérito em termos de benefícios à comunidade, mas por sua viabilidade técnica e financeira. Logo, um projeto bem realizado, mesmo que não seja tão importante para a comunidade, concorre a recursos, mesmo sem estar sintonizado com políticas culturais democráticas.

Um fato que freqüentemente ocorre é a indicação de locais para a realização dos projetos nas comunidades próximas às unidades fabris, pois a empresa é que determina os locais de realização dos projetos por ela incentivados, ficando a maioria das regiões, onde não há indústrias ou atividades empresariais de outras naturezas, desprovidas de ações culturais.

As leis que servem às dinâmicas culturais deveriam estar contextualizadas num cenário de debates e de políticas públicas de cultura, não devendo estar separadas das dinâmicas culturais locais e sem relação com os organismos representativos da cultura.

Gohn (2005, p.49) enfatiza que "a análise dos conceitos de cultura e dos direitos culturais deve, necessariamente, realizar-se de forma articulada, porque as relações de desigualdade social são ligadas à questão da cultura".

Barbosa (2002, p.89) defende que, sem conhecimento em arte e cultura não é possível uma consciência da identidade nacional. E a escola é o lugar adequado para se exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se, na multiculturalidade brasileira, uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Essas questões sinalizam a importância das políticas culturais de um país ou de uma instituição, considerando que elas podem determinar mudanças de rumo no significado das práticas sociais. Indivíduos constituídos como sujeitos coletivos, articulados em entidades associativas, com força sócio-política organizativa, podem definir novos significados às políticas culturais.

Botelho alerta para a necessidade de se ter clareza sobre a distinção da *"cultura no plano do cotidiano daquela que ocorre no circuito organizado"*. Para a autora, tal distinção incide diretamente na definição de estratégias diversificadas, facilitando as várias instâncias do poder público, ou seja,

aquelas que deveriam estar formulando políticas, cada uma no seu âmbito, além de trazer uma orientação decisiva, quando se busca uma divisão de responsabilidades eficaz e coerente entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como quando se enfrenta o problema das formas de associação entre o público e o privado - parcerias efetivas e fontes de financiamento. (BOTELHO, 2001:73)

Pode ser percebida, nas entrevistas, a valorização da arte-educação, contemplando a perspectiva multicultural, que proporcionou aos educadores o despertar de uma nova consciência pedagógica em sala de aula. Reconheceu-se a importância da arte-educação no processo educativo escolar, bem como o cenário de restrita formação dos professores nessa área de conhecimento, não havendo, na região, sequer um professor com formação superior em Artes. Esta é uma informação que suscitaria novas discussões que, por sua vez, apresentariam questões paradoxais, pois, sendo a Arte uma área de conhecimento inserida no programa curricular oficial, ela continua, na escola, submetida a um tratamento distanciado da função de promover a alfabetização estética e cultural, fato que pode ser justificado pela escassez de profissionais com formação na área.

Foi significativo o índice de educadores entrevistados que atribuíram à empresa a obrigação de "cuidar do entorno, devolvendo à comunidade o que ela tira para o seu benefício comercial". Por outro lado, a percepção de que o objetivo da responsabilidade social da empresa é "ajudar, amparar, auxiliar, suprir necessidades" foi mais freqüente do que o reconhecimento de seu interesse real - "divulgar a sua imagem" -, conduzindo à suposição de um posicionamento ingênuo ou subalterno desses entrevistados, em relação à empresa. A Responsabilidade Social Empresarial, na percepção dos entrevistados, apresentou várias facetas, e a percepção dos professores teve focos variados, possibilitando a identificação de pontos positivos e pontos polêmicos.

Entre os pontos positivos destacaram-se:

O fato de ser um projeto voltado para a área de cultura é um ponto positivo do projeto de Responsabilidade Social da empresa, porque significou uma grande oportunidade oferecida a

educadores do interior do estado para o contato com uma diversidade de linguagens artísticas, aplicáveis no seu cotidiano escolar e na comunidade.

Em relação à contribuição pela qualidade do ensino, o projeto ofereceu aos professores vasto repertório de atividades culturais, lúdicas e criadoras, como alternativas para o trabalho com os alunos.

Entre os pontos polêmicos estão as ações compensatórias. Ações de compensação por danos ambientais representam um ponto polêmico em relação à empresa, confirmado nas entrevistas, que mostraram significativo índice de comentários sobre a obrigação da empresa em beneficiar a comunidade, "em troca do que ela tira da comunidade, do que ela destrói no ambiente".

CONCLUSÕES

Se o objetivo da empresa, conforme documento do projeto, era "colaborar para o aprendizado dos alunos e professores, propiciando-lhes um crescimento pessoal e cultural, numa tentativa de suprir uma necessidade da escola pública, enquanto traz um retorno da valorização da sua imagem institucional junto à comunidade", conclui-se, pela fala dos entrevistados, que os resultados foram positivos.

Para alcançar o objetivo do projeto de incorporar ao cotidiano escolar as ações desenvolvidas nas oficinas, como suporte "para o aprendizado dos professores e alunos", como pretendeu a empresa, torna-se fundamental a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos e estratégias oferecidos. Portanto, o objetivo da empresa de "suprir uma necessidade da escola pública" representa pretensão ilusória, cujo alcance exigiria um projeto duradouro e continuado, e não apenas temporário, como os aprovados em Leis de Incentivo à Cultura, que têm a sua forma de adoção submetida à determinação dos patrocinadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. SP: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) Arte-Educação - leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte - anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001

BECKER, Howard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. SP: Ed. Hucitec, 1999.

BITTENCOURT, E. e CARRIERI, A. Responsabilidade Social: ideologia, poder e discurso na lógica empresarial. (in Revista de administração de empresas, VOL. 45.

Edição especial - MG) Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005

BOTELHO, Isaura. Dimensões da Cultura e Políticas Públicas. (in São Paulo em Perspectiva - Cultura, Vida e Política) - Revista da Fundação SEADE - Vol.15 - nº 2 - Abril-junho 2001.

BOURDIEU, P. O Poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. CNE-CEB- Parecer 22/2005 - Inciso 4º - Alínea B - Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 4/10/2005

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n.248, p.27.833-42, dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia - o discurso competente e outras falas. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

CORREA, Marcos Barreto. Do marketing ao Desenvolvimento Cultural: Relacionamento entre empresa e cultura. Belo Horizonte: Rona Ed., 2004

COSTA, Sérgio. Esfera Pública, redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais no Brasil (in Novos estudos - CEBRAP) São Paulo: EBC, 1994

DAGNINO, Evelina (org.). Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. SP: Paz e Terra, 2002.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? (In inquietações e mudanças no ensino da Arte. BARBOSA, Ana Mae (org.). São Paulo: Cortez, 2002

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estudos Históricos e Culturais.
Prestando conta aos mineiros - Avaliação da Lei estadual de Incentivo à Cultura. BH, 2003.

LEINIER, Vincent. Devolvendo a Arte à Arte-Educação (In Arte-Educação: leitura no subsolo. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2002;

MAMBERTI, Sérgio. Por uma Cultura Democrática. (In Políticas Culturais, Vol. I - BRANT, Leonardo (org.)) Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA de Minas Gerais. - Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais nº 13.665 de 20/7/2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SBARG, Paulo (orgs). Redes culturais, diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

PACTO GLOBAL - As empresas e a responsabilidade social - Ações conjuntas do Sistema das Nações Unidas no Brasil. 2004 - Disponível em: <http://www.onubrasil.org.br/globalcompact.php> - Acesso em 20/05/2005

PAOLI, Maria Célia. Empresas e Responsabilidade Social - Os enredamentos da cidadania no Brasil. (In SANTOS, Boaventura Sousa (org.) - Democratizar a Democracia - os caminhos da democracia participativa) - SP, Civilização, 2001.

PERONI, Vera e ADRIÃO, Thereza. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro (in O público e o privado na educação - interfaces entre o Estado e a sociedade) São Paulo: Xamã, 2005.

PINTO, Marcelo de Resende e LARA, José Edson. A cidadania corporativa como orientação de marketing. (in Revista de Administração de Empresas/Fundação Getúlio Vargas - Vol.44, Ed. Minas Gerais.) São Paulo: FGV-EAESP

Título: Arte Para Quem? Como o ensino da Arte se desenvolve diante das diferentes classes sociais.

Título: Arte para quién? Como la enseñanza del arte se desarrolla en diferentes clases sociales.

SILVA, Pâmela Souza da. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de elaborar algumas questões referentes ao ensino da arte, enfatizando e analisando a forma como é desenvolvido nas escolas, questões nas quais não prestamos atenção cotidianamente por já fazerem parte constitutiva das relações do sistema de ensino e do ensino da arte especialmente, ou quando atentamos para elas, as vemos como anomalias que devem ser eliminadas, produto de pessoas ignorantes. Estas questões precisam ser apreendidas, absorvidas e modificadas pelo caráter negativo e poder de exclusão que possuem, tornando necessárias mudanças urgentes e efetivas na forma de atuação dos profissionais da arte diante dos alunos e de suas contribuições culturais, ainda que não sejam os professores os únicos responsáveis.

Resumen: Este trabajo se llevó a cabo para preparar algunas cuestiones relativas a la enseñanza del arte, haciendo hincapié en el análisis y la forma en que se desarrolla en las escuelas, cuestiones en las que ya no la atención a las relaciones cotidianas son parte constitutiva del sistema educativo y enseñanza del arte en particular, o cuando buscan las anomalías que vemos la forma en que deben ser eliminadas, el producto de gente ignorante. Estas cuestiones deben ser aprendidas, absorbido y modificado por el carácter negativo de la exclusión y el poder que tienen, lo que requiere medidas urgentes y eficaces a los cambios en la forma de actuación de los profesionales de la técnica frente a los estudiantes y sus contribuciones culturales, incluso si los profesores no son los únicos responsables.

Palavras-chave: Ensino de arte; Sociologia do ensino da arte; Cotidiano escolar; Educação.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

"Se o inferno atravessa o mundo da Educação,
ele pode aterrorizar seu pensamento."
CORAZZA, Sandra Mara.¹

A epígrafe que inicia este texto foi retirada do livro de Sandra Mara Corazza "Para uma filosofia do inferno na educação", e como a própria autora diz no primeiro capítulo do mesmo: "Ao realizar uma experimentação do inferno, o livro busca formular novas indagações, valorar outros valores, conceber novos afetos, adensar diferentes emoções.", e este é um dos objetivos deste trabalho, um novo ângulo para enxergar o ensino da Arte, diferente do que taxamos de "normal", onde tudo está no seu devido lugar, institucionalizado.

1. Questões que rondam o ensino da Arte hoje.

Olhar para o ensino da arte hoje na maioria das vezes é enxergar o arcaico e discutir o ensino da arte ainda é ter discussões acerca de assuntos que apesar de necessários, como a organização da classe dos professores e a luta por melhores salários, a luta por melhores condições para a realização do trabalho, que são questões comuns a todos os profissionais do ensino, e questões que nos dizem respeito especificamente como: se devemos ensinar o método triangular, ou qualquer outro método ou como desenvolver trabalhos plásticos, assuntos estes que terminam por ocupar o lugar de outros, de maior relevância dentro desta área de ensino como os alunos e o que eles pensam da arte e dos professores de arte, o que podemos e devemos fazer para mudar e melhorar nossa forma de atuação diante deles e principalmente, como romper algumas barreiras e resistências que são erguidas por ambos os lados. Nos preocupamos muito mais e levantamos discussões mais calorosas a respeito do que os outros professores das outras disciplinas, ditas "importantes" dentro da escola, pensam sobre o ensino da arte e do que com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino da arte propriamente. Tratando-se dos alunos, a

maioria de nós, professores os enxergamos como indivíduos em formação e por isso ser julgado por eles não nos afeta profundamente, nos incomodamos muito mais com a falta de reconhecimento pelo trabalho que temos em apresentar-lhes algo tão maravilhoso quanto à arte.

O trecho abaixo foi extraído de um livro destinado a profissionais do ensino de arte e resume a forma como a maioria dos profissionais da área se questiona em relação ao ensino.

Alguma vez você já se perguntou por que arte na escola? Em caso positivo, que respostas você encontrou para justificar o tempo a ela destinado no currículo escolar? A maioria das pessoas não duvida, por exemplo, da importância das aulas de matemática, língua portuguesa ou ciências... Mas arte? Para quê? Além disso, outra questão se coloca: será que aquilo que se tem ensinado nas aulas de arte é de fato arte?²

Estas perguntas se encaixam na educação contemporânea? A sensação que a leitura deste parágrafo causa é que o tempo parou e aguarda as nossas respostas, o mundo não gira, os alunos estão sentados em suas cadeiras aguardando. Felizmente não é isso que acontece e a sociedade está em constante mudança, mudanças estas que alcançam e tornam-se parte da vida primeiramente dos mais jovens, portanto devemos partir para questões mais abrangentes e que tenham efeito na sociedade de forma uniforme e democrática, devemos ir além destes questionamentos, mas ainda sim podemos explorá-los e analisá-los e como foi comentado, avista-los de um novo ângulo. Podemos encontrar respostas para as perguntas a seguir que saem do âmbito comum e do que estamos acostumados a ouvir normalmente. "Alguma vez você já se perguntou por que arte na escola? Em caso positivo, que respostas você encontrou para justificar o tempo a ela destinado no currículo escolar?"³

A arte é ensinada dentro das escolas por ser considerada representação da cultura e todo indivíduo para ser considerado "culto" precisa estar em contato e entender-la. A escola é considerada um espaço de formação do indivíduo e do cidadão, portanto acredita-se que as crianças precisam ter contato com a verdadeira cultura, a erudita, sendo a arte uma forma de transmitir cultura, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fala-se o seguinte sobre o ensino da Arte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (...) 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.⁴

O tempo destinado às disciplinas de arte é este por que assim foi instituído pelas autoridades governamentais e estudiosos da educação que constituíram a lei que rege a educação do nosso país. Podemos verificar que este não é o caso apenas da disciplina do ensino da Arte, também ocorre com o ensino da filosofia, sociologia. Deveríamos questionar por que este tempo é destinado a disciplinas que não tem importância para a construção das futuras mãos de obra. BARBOSA diz o seguinte:

Todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.⁵

Este parágrafo extraído do livro "Inquietações e Mudanças no ensino da arte" praticamente explica como nós, do universo da arte, definimos porque a arte é tão importante dentro e fora da escola e porque deve ser ensinada, mas como o objetivo deste trabalho não é satisfazer-se com o comum ao fazer uma análise frase a frase podemos concluir que:

1- Acreditamos que os indivíduos devem aprender os códigos daqueles que estão no poder e conseqüentemente estes nunca perderam seu status, pois se todos aprendem seus códigos o poder nunca mudará de mãos;

2- Mas para isso deve se reconhecer o seu próprio lugar, portanto, se os códigos daqueles que estão no poder é o que há de melhor, o lugar das outras "classes" é inferior, sendo assim, o pior;

3- Tudo isso precisa ser reconhecido para que o mundo continue em harmonia, cada indivíduo em seu devido lugar;

4- O termo "mobilidade social" é bastante adequado, pois a relação descrita trata apenas da movimentação das classes ditas "populares" em aprender a cultura de valor.

Deveríamos avaliar se não passa da hora de inserir um novo conceito dentro do ensino da arte, que em lugar da "mobilidade social" promova uma mutabilidade social, uma forma de ensino cujas trocas sejam valorizadas e não

apenas a imposição da cultura da classe dominante. As mudanças dentro do ensino da arte se fazem extremamente necessárias por ser a arte um objeto de exclusão social de todo indivíduo que não se encaixe dentro do universo que é de seu domínio. Como evitaremos a segregação cultural e a opressão acreditando que todos devem se orgulhar de seu ego cultural, quando esse ego não é valorizado ou quando reconhecer esse ego é admitir não estar inserido na cultura dominante?

Enquanto educadores deveríamos solicitar mais tempos para as aulas, mas com o objetivo de tornar nossos alunos indivíduos esclarecidos em relação aos mecanismos que tentam domina-los independentemente de classe.

A necessidade da estética é algo entranhado em todos nós e não deve ser negada a ninguém, todos os indivíduos dependem cotidianamente da estética e ter valorizado apenas o que é de uma classe dominante é um jogo cruel com os demais, em primeiro lugar por diminuir o que está fora deste padrão e definir pejorativamente de Popular e em segundo lugar por deixar claro para o "resto" que nunca chegaram a usufruir deste status, pois para isso precisam principalmente de capital financeiro.

"A maioria das pessoas não duvida, por exemplo, da importância das aulas de matemática, língua portuguesa ou ciências... Mas arte? Para quê?" (ibid: nota 2)

A maioria das pessoas pensa desta forma por que estão completamente excluídas do que definimos como arte, e não fazem parte do público ao qual esta arte é destinada, podemos verificar em escolas particulares que atendem a classe A a forma como a área de arte é valorizada e em muitas vezes serve de chamariz para os pais dos alunos, diferentemente das escolas públicas e daquelas que atendem as classes mais baixas, certamente ao longo das vidas práticas das classes sociais menos favorecidas esse saber não fará falta, diferentemente de saber ler e escrever corretamente a língua pátria ou fazer um cálculo matemático.

"será que aquilo que se tem ensinado nas aulas de arte é de fato arte?"

Para responder a esta questão devemos primeiramente recorrer a outras perguntas: o que é arte? Ou arte de quem?

O trecho a seguir foi extraído de um texto de Ana Mae Barbosa retirado do livro "Inquietações e mudanças no ensino da Arte" organizado pela mesma, e

mostra dificuldade de atualização dos professores de arte, ainda que descreva esta dificuldade especificamente na prática profissional e não nas idéias, serve como forma de ilustrar o problema que temos para revolver as raízes do ensino da arte.

A falta de um aprofundamento dos professores de ensino fundamental e médio pode retardar a nova Arte-Educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização. Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são habilidades interrelacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra. (Analice D. Pillar e Denise Vieira)

É extremamente importante que saibamos articular nossas aulas com conteúdos da História da arte oficial e não-oficial (leia-se "erudita" e "popular"), os movimentos culturais e que possamos desenvolver atividades plásticas para que nossos alunos experimentem os materiais e dêem formas às suas idéias, podemos levá-los a conhecer outras formas de se comunicar com o mundo, a conhecer imagens que lhes são estranhas e outras linguagens, e devemos incita-los a criticá-las de acordo com seus pontos de vista.

Além de tudo isso precisamos principalmente aceitar que ainda que tenhamos estudado muitos anos a arte, e tenhamos conhecimentos a passar para os nossos alunos isso não significa que eles não tenham seus próprios códigos estéticos ou que não dominem outras linguagens e que estes devem ser ignorados, também devemos levar em consideração a bagagem que eles carregam e o fato de se comunicarem com o mundo todo o tempo. Não é a partir do momento que são matriculados na escola que começam a desenvolver a linguagem.

É bastante importante que pensem que nada do que mostrarmos aos alunos terá significado se não souberem por que realmente precisam ter aulas de arte e se precisam, para que e porque a arte existe, que terrenos domina e que eles podem escolher gostar dela ou não, resumidamente falando, ainda que todos os conteúdos da História da Arte sejam ensinados aos nossos alunos e eles aprendam o domínio de todas as técnicas das Artes Visuais, será necessário que haja uma educação política e social a respeito da arte, talvez assim sejamos capazes de amenizar os embates e as barreiras cruéis interpostas pela própria arte entre ambos os lados, professores/ alunos, ricos/ pobres.

Nós deveríamos ser mais específicos: que memórias, mitos, símbolos, valores e identidades podem ser oferecidos por uma cultura global, dirigida basicamente ao comércio e, no caso da cultura, organizada por apenas alguns conglomerados culturais operando globalmente?7

2. Classe de arte ou arte de classe

Assim, nossas questões como professores de arte são: que conteúdo de arte deveríamos ensinar, quais histórias devemos revelar e quais interesses culturais e sociais devemos promover?⁸
Donald Soucy

Porque em escolas que atendem a pessoas de maior poder aquisitivo, o ensino da arte tem grande destaque. Porque isso acontece? Poderíamos justificar dizendo que isso ocorre porque nestas escolas existem materiais fartos e disponíveis, locais específicos para a prática das atividades plásticas, melhores salários, além disso, alunos de "boa educação", "boa família" e "cultos". Serão essas as motivações para que as aulas sejam melhores? E qual será a justificativa para que estas escolas invistam e valorizem o ensino da arte?

Roger L. Taylor escreve o seguinte sobre o sistema de ensino e especificamente sobre o ensino da arte:

Na sociedade contemporânea, a sustentação da tradição da arte e o crescimento dela derivam dos processos sociais dentro da classe média alta ou da burguesia. Por exemplo, nas escolas, os valores culturais que o sistema educacional tenta inculcar não são os mesmos da maioria dos alunos, nem de seu meio social, a experiência cultural imposta a eles é a alta cultura, algo bem-aceito, bem-vindo e parte integrante da vida burguesa.⁹

A colocação de Taylor, apesar de falar de algo que ocorre na Inglaterra, pode representar a realidade de diversas partes do mundo, inclusive no Brasil e diria que isto não ocorre apenas na contemporaneidade, a imposição cultural não é algo dos dias atuais, como exemplo entre tantos, podemos lembrar o século XV durante a disputa pela conquista de novos territórios quando inúmeras nações supostamente tiveram a cultura devastada e foram obrigadas a aderir à cultura européia com a justificativa de que estavam sendo civilizadas, sendo assim, beneficiadas. Os alunos de menor poder aquisitivo são expostos a realidades que não fazem parte do seu meio de convivência e nem sempre fazemos esforços para nos adequar ou leva-los a entender porque a forma como vivem as diferentes classes equivalem a mundos tão distintos, e exigimos que estes aceitem o que lhes ensinamos, é a mesma relação imposição/ aceitação/ agradecimento criada pelos europeus em relação às outras culturas.

Donald Soucy escreveu no texto "Não existe expressão sem conteúdo" ¹⁰ uma situação que aconteceu nos Estados Unidos e que ainda que não tenha sido oficializada é possível reconhecê-la nos cotidianos sociais, a "população branca" domina o mundo e inclusive o universo da arte e sabem exatamente a razão, os valores atribuídos à arte ultrapassam o conceito de beleza e envolvem cifras muito altas, para o que é considerado por essa mesma classe "obra de arte".

A arte, é claro, por muito tempo tem sido usada para promover idéias de superioridade e, conseqüentemente, de inferioridade cultural e étnica. E, penso eu, da mesma forma tem sido usado o ensino da arte. Tomemos, por exemplo, a posição adotada, em 1985, por um relatório enviado ao congresso dos Estados Unidos sobre o ensino de arte nas escolas o relatório referia-se à "importância, poder e destino das populações protestantes de língua inglesa da Terra" (Clarke, p. Cciii). Segundo o relatório, essa população branca alcançaria seu destino mais rapidamente se ela fosse educada em valores e habilidades artísticas específicas.¹¹

Para mudar essa realidade talvez fosse necessário menos um investimento material para execução de trabalhos e mais uma mudança nas idéias, precisamos analisar a forma como trabalhamos com as diversas classes e encontrar uma forma democrática de ensinar, que não favoreça a apenas um grupo e contribua para renegar ainda mais o outro, pois é nessa injusta gangorra que ronda as nossas relações sociais, para nos afirmarmos é preciso mostrar que todo resto não é bom, como vemos no trecho abaixo também escrito por Soucy.

Através da criação de "outros", inventamos a nós próprios, já que sabemos quem somos pela exclusão de quem não somos. Através da criação de "outros" os grupos dominantes tornam-se mais poderosos. Os professores de arte podem ver como os conteúdos da história da arte criaram "outros". Como as mulheres e as minorias culturais são todas como outros, como pessoas de importância secundária?¹²

Quando afirmamos para nossos alunos de classes sociais com menor poder aquisitivo que sua cultura é ruim, além de rebaixarmos sua auto estima, os afastamos ainda mais da arte e de qualquer possibilidade de interagir com ela, enquanto professores devemos trabalhar para minimizar os estragos causados por essa gangorra social ainda que seja apenas no universo da arte, pois a arte é apenas uma das muitas áreas onde estes conflitos acontecem, obviamente estas ações não são apenas responsabilidade dos professores e mudanças efetivas envolvem as outras tantas áreas que rondam o nosso sistema político e econômico, mas essas mudanças precisam iniciar de alguma forma e para que haja cobrança aos demais setores é necessário que a consciência social esteja "consciente".

Estamos acostumados a não romper ou questionar algumas estruturas sociais estabilizadas, estruturas estas que colocam alguns indivíduos em um pedestal superior em relação aos demais, e nós, professores de arte, estamos inseridos neste esquema, pois além de sermos professores nós dominamos os códigos artísticos oficiais e estamos encarregados de ensiná-los a quem supostamente nada sabe sobre o assunto.

Nas escolas, esses são alguns dos sentimentos com os quais convivem os professores. Concordo com Roger L. Taylor quando escreve que:

As tradições e atividades teóricas da nossa sociedade, bem como as teorias, colocam-se diante da massa como algo extremamente distante. Isso produz uma sensação de ignorância e inadequação, que no entanto é facilmente descartada por muitas pessoas com o argumento de que essas atividades, das quais são excluídas, são todas um tanto inúteis. Há o sentimento comum de terem muito pouco a ver com o mundo real como o vivenciam.¹³

Nenhum indivíduo sente-se satisfeito por estar à margem de alguma situação social, e no caso da arte ela deliberadamente expulsa aqueles que não estão de acordo com seus argumentos, o que quer dizer, que não estão economicamente sintonizados.

Enquanto não mudarmos nossas atitudes dentro do sistema de ensino, nossa ação continuará sendo inútil, pois, continuaremos contribuindo para a desigualdade e o desrespeito às culturas diferentes da dominante.

¹ CORAZZA, Sandra Mara. Para uma filosofia no inferno da educação. Página 12.

² MARTINS, Celeste Mirian; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte. Página 10.

³ Idem.

⁴

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

⁵ BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. Página 20.

⁷ BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. Página 15

⁸ SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: Arte educação contemporânea: consonâncias

internacionais. Página 48.

⁹ TAYLOR, Roger L. Arte, inimiga do povo. Página 46/ 47.

¹¹ SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: Arte educação contemporânea: consonâncias

internacionais. Página 47

¹² SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: Arte educação contemporânea: consonâncias

internacionais. Página 47

¹³ TAYLOR, Roger L. Arte, inimiga do povo. Página 27/28.

Referências Bibliográficas:

TAYLOR, Roger. Arte, inimiga do povo. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola edições, 2008.

MAFFESOLI, Michel. A parte diabo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Artistagens: Filosofia da diferença da educação. Belo Horizonte: Aumentica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Currículo resumido:
Pâmela Souza da Silva.

Formação: Bacharelado/ Licenciatura Plena em História da Arte - UERJ
(2005/2009)



[ArtePerú] warmayllu]

ARTEPERÚ: PROPUESTA DE EDUCACIÓN POR EL ARTE CON ENFOQUE INTERCULTURAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PERU

CORCUERA, Rocío

VAN DALFSEN, Maria Janny

Resumen:

ArtePerú es una propuesta curricular para el área de Arte del nivel primario con enfoque intercultural. La propuesta ha sido elaborada e implementada por Warmayllu/Comunidad de niños, contando con un equipo multidisciplinario, y con la participación activa de estudiantes, docentes y artistas. El enfoque intercultural propicia el reconocimiento y valoración del arte de diversas culturas partiendo del conocimiento y valoración del arte y la cultura de la localidad. La propuesta se basa en una investigación sobre las vivencias y percepciones del "arte" en distintos contextos del Perú e incluye un cartel curricular (competencias y capacidades en diversos lenguajes artísticos) y una metodología con énfasis en la investigación acción validada en escuelas rurales y urbanas. ArtePerú se complementa con un kit de materiales educativos.

Palabras clave: Enfoque intercultural – Arte - Herencia - Investigación – Lenguajes artísticos- Metodología

WARMAYLLU, PERU

Introducción

“No, no hay país mas diverso más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores”

José María Arguedas

Reconociendo la diversidad cultural y riqueza artística del Perú que menciona Arguedas, el equipo de Warmayllu/comunidad de niños, construye de manera participativa una propuesta curricular para el Área de Arte del nivel primario teniendo en cuenta un enfoque intercultural. La elaboración de la propuesta se basa en la experiencia práctica que viene desarrollando Warmayllu, Organización No Gubernamental, desde el año 2002 en escuelas rurales y urbanas de diversos lugares del Perú: Cajamarca, Andahuaylas, Lamas, Pucallpa Lima y Callao.

La elaboración y aplicación de esta propuesta se dio en el marco de dos proyectos desarrollados durante los años 2006, 2007 y 2008 denominados “Valorando la herencia indígena y la diversidad cultural a través de la Educación por el Arte: un nuevo currículo y material didáctico para la Educación por el Arte en el Perú” y “Formándonos en nuestras artes”, ambos apoyados por la Fundación Ford.

Warmayllu está conformado por un equipo de educadores, artistas y profesionales de la comunicación y la antropología convencidos de las posibilidades y beneficios del arte (desde las distintas maneras de percibirlo y vivenciarlo) para lograr la formación integral del ser humano y el desarrollo auténtico de la comunidad. Asumimos este reto, debido a que la propuesta oficial del Diseño Curricular Nacional no respondía a la rica diversidad cultural de nuestros pueblos, no era comprensible para los docentes ni presentaba claridad en la propuesta de competencias y capacidades por lenguajes artísticos. Tampoco contaba con orientaciones metodológicas y menos aún con materiales educativos que faciliten y apoyen la labor del docente.

Proceso de construcción de la propuesta

El proceso de desarrollo de la propuesta se basó en la participación activa y permanente de una gran diversidad de actores provenientes de diferentes lugares. El primer paso fue la realización de un profundo análisis del currículo existente para el Área de Educación por el Arte y un estudio bibliográfico y de campo sobre la diversidad de expresiones artístico-culturales de las regiones andinas, amazónicas, costeñas y afro peruanas. En el proceso de investigación fue imprescindible la participación de las redes de escuelas (un promedio de setenta escuelas de Cajamarca, Lima, San Martín y Apurímac, quienes recogieron información sobre las manifestaciones artístico-culturales locales a través de la realización de proyectos de aprendizaje – investigación con niños, niñas y con el apoyo de padres y madres de familia y artistas locales.

Otra fase importante en este proceso fue la investigación acerca de la concepción del arte y las múltiples formas de experimentarlo en diferentes lugares del país: Cusco, Pucallpa, Ica, Cajamarca, Lima, Andahuaylas, Lambayeque y Lamas. Para ello se entrevistó a artistas locales, indagando en su forma de transmisión de saberes, trabajo, técnicas, procesos y simbología. También se consultó a artistas educadores, docentes y estudiantes de educación y arte, quienes contribuyeron a enriquecer la discusión sobre el rol e importancia del arte en la educación.

Luego, el esfuerzo se centró en la elaboración del cartel curricular. Fue necesario integrar un equipo junto a especialistas en diferentes lenguajes, para construir una primera versión del currículo basado en la sistematización de información de la investigación bibliográfica y de campo. Para revisar y mejorar esta primera versión se realizaron mesas de trabajo con artistas, educadores y docentes en Cajamarca, Lima, San Martín, y Andahuaylas. La segunda versión permitió iniciar el proceso de validación de la propuesta en las redes de escuelas. Para ello se capacitó a los docentes en la aplicación de nuestra propuesta curricular, brindándoles acompañamiento en la aplicación práctica. Además se realizaron otras mesas de revisión, consulta y análisis conformadas por estudiantes de arte y educación, docentes y especialistas del Ministerio de Educación. Finalmente, con los aportes de todos, llegamos a la versión

publicada con el nombre de ArtePerú “Herencia, diversidad y escuela” Propuesta para el área de Educación por el Arte con enfoque intercultural, la cual para su aplicación regional debe ser diversificada según cada contexto.

Para que los docentes puedan poner en práctica esta propuesta curricular de manera creativa y pertinente hemos desarrollado –de la mano de artistas y educadores - guías metodológicas en los lenguajes artísticos y un conjunto de materiales educativos conformados por un manual sobre historia oral, un disco compacto con música hecha por niños, niñas, jóvenes y músicos de diferentes regiones del Perú, un juego infantil, láminas para la lectura visual y un disco multimedia con videos de diversas manifestaciones artísticas.

Vivencias y experiencias del arte en el Perú:

En el territorio peruano, gracias a sus diferentes ecosistemas y procesos históricos, se han desarrollado distintas culturas, cada una con peculiares formas de ver el mundo. Por lo tanto, existen en el Perú distintas maneras de vivir, percibir y concebir el arte. Para elaborar la propuesta curricular del área de arte, realizamos una investigación en comunidades rurales, pueblos indígenas y ciudades andinas y amazónicas de: **Cajamarca** (Cajamarca, Chamis, Cushunga, Jamcate, Chilcaloma, la Shicuana, Porconcillo Alto, Celendín, Supayaku, San Ignacio); **Apurímac** (Andahuaylas, Santa Elena, San Jerónimo, Haylabamba, Abancay); **Cusco** (Cusco, Urubamba, Chinchero); **Ucayali** (Nueva Betania y Yarinacocha: Shipibo-Conibo, Yanesha, Yine, Ashaninka, Cocama, Shawi, Awajún, Machiguenga); **San Martín** (Tarapoto, Lamas: CP Nativo Wayku y Aviación).

En las lenguas originarias andinas, amazónicas o vocablos afro peruanos no existe una palabra que sea sinónimo exacto de *arte*. En este sentido, los docentes de la comunidad Nueva Betania ubicada en Alto Ucayali , por ejemplo, precisaron que en lengua shipiba se utilizan la palabra *meni* que significa “experto o persona que hace las cosas con mucho detalle y precisión y comparte su saber con los demás”. Desde su propia visión estos términos se acercan al significado que encierra la palabra artista.

Sin embargo, la palabra *arte* se ha introducido y usado generalmente sin tomar en cuenta las propias maneras de entender y denominar la experiencia estética en el Perú. Por ello, es necesario dotar a este término de un sentido más amplio que acoja todas las producciones artístico-culturales de los pueblos. Hemos constatado a través de las entrevistas a artistas y otras personas de diferentes regiones del Perú, que el término *arte* ya es usado en referencia a una gran variedad de producciones que usualmente no eran consideradas como tal. Hablar de arte desde esta diversidad implica, entonces, admitir que no hay una sola manera de entenderlo, expresarlo y vivirlo.

En realidad, cada pueblo e incluso cada artista de la actualidad tienen un concepto propio de lo que es arte. En nuestra propuesta asumimos esta perspectiva plural y abundante. Para los pueblos y culturas andinas, amazónicas y costeñas las obras de arte son una fusión de estética y utilidad. El arte en la zona rural está en estrecha relación con la vida misma a través de las celebraciones rituales, las actividades productivas u otras actividades cotidianas. Ciertamente esta forma de vivir y sentir el arte no es exclusiva de las culturas originarias sino que también es compartida por algunos artistas de formación académica que buscan la armonización de su arte con el entorno, dotándolo de fines prácticos

El arte no es sólo expresión sino también conocimiento, encierra un conjunto de saberes, procedimientos, secretos y valores ancestrales aprendidos en diferentes etapas de la vida. Muchos de ellos no están registrados en libros ni en manuales, se transmiten de generación en generación oralmente y se aprenden en la práctica a través de la observación

Comprender muchos de estos saberes requiere una capacidad de visualizar e interpretar mensajes, conocer la historia y el entorno que los inspira: personajes de la vida e historia, animales, lugares y circunstancias. El arte, entonces, no es un saber aislado, busca articularse, genera un conocimiento que complementa el deseo de comprender el mundo, de dar soluciones a nuestros problemas y de convivir de forma más armónica

El arte producido en las ciudades es otra expresión de nuestra diversidad con características muy particulares. Los grandes procesos migratorios generan la

convivencia de personas con diferentes prácticas artístico-culturales en un mismo espacio; en el nuevo contexto urbano dichas prácticas se modifican y fusionan. Es así que en las ciudades se encuentran distintas maneras de vivir y percibir el arte que promueven y posibilitan el diálogo intercultural. En este sentido, en el contexto de la ciudad se está iniciando un proceso de construcción de un nuevo paradigma de arte que considera los potenciales de la diversidad y contempla problemas como la violencia, discriminación y exclusión. Por un lado, la dinámica urbana del arte está muy asociada a la capacidad económica, y al estatus social. Desde una perspectiva convencional, esta dinámica está asociada a lo que se considera *culto* e *inculto* y al *valor artístico*, consideraciones que a su vez, están relacionadas a esquemas de poder y relaciones entre las clases sociales. Es en la ciudad donde se crean espacios para apreciar el arte como espectáculo. Los museos, teatros, galerías de arte, colecciones personales o los conciertos son ejemplo de ello. Si bien algunos consideran estos espacios como *oficiales* y/o *exclusivos*, es en este mismo contexto urbano donde surge una fuerte corriente crítica y movimientos que proponen miradas más plurales de un arte en busca del compromiso con la realidad social y la democratización de los espacios. De esta manera, en el espacio urbano se van estableciendo nuevas relaciones entre artistas y el público.

Estas circunstancias nos obligan a estar atentos y dispuestos y a ser *lectores* de los distintos códigos que circulan en el país. Gracias al arte podemos generar nuevas formas de comprender, sentir y conocer el mundo, desarrollando la tolerancia, la convivencia y la capacidad de dialogar. En resumen, creemos que distintas visiones de arte en diálogo nos pueden llevar a construir un presente y futuro con esperanza frente a la incertidumbre de un tiempo marcado por una violenta fragmentación.

El enfoque y fundamentación de la propuesta

El arte -como ningún otro lenguaje- es la expresión esencial, propia, íntima y significativa de un pueblo o de una persona. En este sentido, la diversidad del Perú ha dado vida a una amplia gama de manifestaciones artístico- culturales que constituyen un modo único de conocer y aproximarse a las distintas

realidades y entornos naturales. Mediante diversos lenguajes y símbolos nos revelan ideas, historias, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana y colectiva que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de conocimiento. Por esta razón, las artes son una contribución irremplazable para fortalecer actitudes interculturales como el respeto, la valoración de uno mismo y del otro y del inter aprendizaje, enriqueciendo nuestra vida cotidiana. Las artes nos brindan un espacio privilegiado para el desarrollo de la investigación, expresividad y creatividad, permitiendo agudizar la sensibilidad y la capacidad de percibir. Así mismo, el arte nos invita a crear, innovar, conocer e interactuar con otras culturas y a partir de allí crecer como seres humanos. Estas capacidades y actitudes son especialmente relevantes en un mundo que cambia rápidamente debido a la convivencia cotidiana de una pluralidad de modos de vivir, pensar, sentir y percibir.

Creemos que, por todo lo que implica el arte en nuestro país, promover el arte como algo fundamental para la educación es una demanda que debe ser atendida con responsabilidad y sentido intercultural. Por ello, rescatar y desarrollar las diferentes manifestaciones artísticas culturales de nuestros pueblos en la escuela permitirá, además del fortalecimiento de nuestra identidad y de las capacidades locales, una valoración de la propia cultura y de otras culturas. De allí se derivan sus posibilidades y aportes al desarrollo local, regional y nacional. Así, el área de arte se constituye en una oportunidad para integrar aprendizajes que promueven la articulación de escuela y comunidad, fomentando el desarrollo integral del ser humano y su participación en la transformación sostenible del medio mediante actitudes y prácticas interculturales.

El cartel curricular y los lenguajes artísticos

El cartel de capacidades del Área de Educación por el Arte con enfoque Intercultural está conformado por:

- Tres componentes: investigación vivencial, apreciación crítica contextualizada y crítica y expresión creativa.
- Competencias por cada componente.

- Seis lenguajes artísticos: Música, Danza, Arte Dramático, Artes Manuales Plásticas, Ambiente Construido, y Artes Audiovisuales.
- Seis capacidades por lenguaje artístico. Ellas responden a los ejes de exploración, información, percepción, reflexión-opinión, expresión y técnica.

El *componente Investigación vivencial* involucra diferentes niveles de exploración de los elementos, códigos y posibilidades de cada lenguaje artístico. Así mismo, se busca acceder a conocimientos teóricos y prácticos de los procesos, significados y materiales que implican las manifestaciones artístico-culturales propias y de otras culturas.

El *componente Apreciación crítica contextualizada* desarrolla capacidades referidas al desarrollo de la percepción a través del acercamiento a las diferentes manifestaciones artístico-culturales dentro del contexto en que se han creado: época, lugar, valor y uso, apoyados por la información investigada. etc. Esto promueve que los niños y niñas desarrollen su sensibilidad y genera procesos de reflexión y opinión en torno al arte y la humanidad.

El *componente Expresión creativa* alude a la expresión de vivencias, ideas, sentimientos y sensaciones con libertad, autenticidad y creatividad. Así mismo, dado que toda manifestación artístico-cultural implica técnicas y procesos que es necesario conocer y utilizar para comunicarse con autenticidad, una de las capacidades de este componente contempla el desarrollo de dichas habilidades, que en el Perú son muy diversas y particulares.

Los lenguajes artísticos que hemos considerado incluyen de una manera amplia la diversidad de manifestaciones de nuestras culturas y de otros lugares del mundo:

Música: Comprende la música andina, amazónica, criolla, jazz, chicha, música clásica, rock, rap, cumbia, etc.

Danza: Comprende las danzas tradicionales, ballet, danzas folklóricas, danza contemporánea, danza afro peruana, biodanza u otras que se encuentran incluidas en este lenguaje.

Arte dramático: Comprende narración oral, títeres, marionetas, pasacalles, mimo, pregones, danzas, circo, teatro, declamación, *performance*, etc.

Artes manuales plásticas: La pintura, cestería, tejido, orfebrería, cerámica, escultura, maquillaje, diseño gráfico, dibujo, retablos, mates burilados, vestimenta o máscaras son algunas expresiones artísticas de este lenguaje.

Ambiente construido: Comprende manifestaciones artísticas como monumentos arqueológicos, casas, edificios, andenes, caminos, carreteras, plazuelas, parques, monumentos, tanques de agua, corrales.

Arte audiovisual: Hemos reunido la fotografía, los carteles, las imágenes publicitarias, la historieta, los programas de radio y televisión, el video, el cine de ficción y el cine documental, los primeros como artes “visuales” muy ligadas al lenguaje audiovisual.

La metodología que proponemos

Toda propuesta pedagógica debe responder a la realidad cultural y necesidades de la zona. Así, creemos que la nuestra no es una receta sino un punto de partida. A fin de realizar una adecuación óptima, es importante que el docente conozca a fondo la localidad en que trabaja, para ello sugerimos: Realizar un inventario cultural de la localidad, con la participación de los niños y niñas y de los padres y madres de familia. Así mismo, sugerimos realizar un inventario sobre las artes que los niños y niñas vivencian cotidianamente, identificando las características del mundo del niño, sus intereses y gustos. Elaborar un



calendario comunal que indique las fechas más importantes para la comunidad e identificar instituciones culturales (museos, centros culturales, auditorios, bibliotecas, teatros, talleres) es muy importante.

Así mismo, como docentes sugerimos conocernos a nosotros mismos, nuestras raíces culturales y talentos, las artes que siempre nos han gustado y que quizás no hemos tenido la oportunidad de practicar, los grupos culturales que nos interesan, etc. También debemos tener en cuenta que la transmisión de los

significados culturales y saberes dentro de la escuela se debe trabajar en la lengua materna porque permite al niño explorar su mundo, identificarse con su escuela y comunidad, adquirir confianza y fortalecer su identidad.

Creemos necesario involucrar en el trabajo de arte a todos sus actores educativos: niños y niñas, padres y madres, docentes, autoridades y artistas locales. Pensamos que el rol del docente consiste en dinamizar los procesos de aprendizaje, motivar la exploración y experimentación, reflexionar constantemente y promover la reflexión entre los niños y niñas, mantener una actitud crítica, receptiva y abierta, investigar y promover la investigación. Debemos asumir que cada estudiante tiene sus propios intereses y talentos y que con nuestra labor debemos articular la escuela y la comunidad, manteniendo relaciones horizontales. Es imprescindible estar interesado y aprender de la cultura y la realidad de la localidad y trabajar en equipo,

Debemos procurar que los padres y madres de familia se involucren activamente en la dinámica de la escuela transmitiendo sus conocimientos y prácticas, participando de los proyectos de aprendizaje y la escuela.

Para aplicar esta propuesta es necesario diversificarla teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Regional, el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular de Centro, adecuando y/o añadiendo capacidades y actitudes.

La integración de los tres componentes, lenguajes artísticos y áreas se pueden programar a través de las diversas unidades didácticas que propone el Diseño Curricular Nacional. Sin embargo, proponemos dar un énfasis mayor a la realización de proyectos de investigación.

Proyectos de aprendizaje / investigación de las manifestaciones artístico culturales

La realización de proyectos de aprendizaje brinda una gran oportunidad para emprender un trabajo grupal en función de alcanzar una meta. Los proyectos a los que damos énfasis son para investigar de modo práctico una manifestación artístico-cultural de la localidad, región o país o para investigar acerca de un tema de interés para los niños y realizar creaciones artísticas. En la

programación de los Proyectos de Aprendizaje se considera la integración de las diversas áreas que contempla el currículo nacional y se propone también integrar los lenguajes artísticos. Es fundamental en los proyectos, fomentar la participación de padres de familia, artistas locales, sabios u otras personalidades de la comunidad, quienes transmiten -dentro y fuera de la escuela y desde su propia didáctica- sus conocimientos sobre el tema a investigar..

A lo largo del tiempo en que Warmayllu ha promovido esta propuesta en escuelas de diversos lugares del Perú, los docentes han realizado proyectos muy interesantes como: Proyectos de Tejido en Callua (telar de cintura), en Cajamarca y Andahuaylas en donde los niños y niñas han entrevistado y han invitado a los tejedores de la zona para que les enseñen todo el proceso. Durante ese proceso han experimentado el trasquilado, el hilado, el urdido, el teñido y el tejido. Han experimentado en el uso de plantas para obtener diversos colores, han observado tejidos ya realizados y han escrito y dibujado sobre el proceso para compartir con otras personas. Algo similar ha sucedido con la investigación sobre cerámica y sobre el clarín (un instrumento tradicional de Cajamarca), entre otras experiencias.

En Ventanilla, por ejemplo, han investigado sobre los humedales de la zona, han aprendido sobre grabado y han realizado creaciones que promuevan el conocimiento de los humedales. Otros han investigado sobre sus historias de migración y han realizado una producción audiovisual o han investigado sobre los mantos de diversos lugares del Perú y han realizado diseños con símbolos personales para mantos que los representen desde su procedencia.

En Andahuaylas, por ejemplo, han investigado acerca de las plantas medicinales y han realizado productos medicinales, diseñado trípticos y creado en función de las formas y colores de las plantas. Han investigado sobre el bordado, sobre las fiestas tradicionales, la música de la localidad, etc.

En todo el transcurso del trabajo con los estudiantes, ya sea dentro de proyectos o no, propiciamos que se tomen en cuenta diferentes aspectos a favorecer: la exploración, la percepción, la búsqueda de información, la

reflexión y opinión, la expresividad y el desarrollo de habilidades y conocimientos técnicos.

Información sobre La Asociación Warmayllu

Warmayllu, es una Asociación Civil que viene trabajando, desde su fundación en marzo del 2002, con escuelas rurales y urbano marginales del nivel inicial, primario y secundario en Cajamarca, Lima, Andahuaylas, San Martín y Ucayali, promoviendo el arte en la escuela como parte fundamental de una educación intercultural. Motivamos la integración de los padres y madres de familia, los artistas locales y los sabios de las comunidades dentro del sistema educativo, así como la investigación y preservación del patrimonio histórico cultural (material e inmaterial) para fortalecer la identidad cultural de los niños, jóvenes, docentes y población en general. Warmayllu desarrolla propuestas pedagógicas centradas en el arte y la interculturalidad, que se basan en un proceso participativo.

El artículo se basa en la publicación ArtePerú: Herencia, diversidad cultural y escuela (Propuesta Curricular para el área de Educación por el Arte con Enfoque Intercultural para el nivel primario). Warmayllu / Comunidad de niños, Lima, febrero 2008.

Currículum de los autores

Rocío Corcuera:

Es Magíster en Educación por el Arte. Estudió Pintura y Educación en la Universidad Católica del Perú. Se ha desempeñado como profesora de arte en escuelas, tallerista, investigadora del dibujo de los niños, en formación docente y consultorías para el Ministerio de Educación, entre otros. En Warmayllu es responsable del cartel curricular y las guías metodológicas ArtePerú y asesora el proyecto de Educación inicial "Wiñaq Muhu".

Mariska van Dalssen:

Directora y fundadora de la ONG Warmayllu. Estudio arquitectura en la Universidad Técnico de Delft y Diseño y Comunicaciones en el ICHTUS Politécnico en Róterdam. Coordina los proyectos ArtePerú / Warmayllu y Non Axemerán Onanti (Aprendiendo en nuestra cultura shipibo). Realiza investigaciones etnográficas, talleres de capacitación docente y ha sido ponente en varios congresos a nivel nacional e internacional.

ARTES CÊNICAS X EDUCAÇÃO FÍSICA
UM ESTUDO SOBRE A PENETRAÇÃO E TENTATIVA DE APROPRIAÇÃO
DO MERCADO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DAS ARTES CÊNICAS
(TEATRO E DANÇA) PELA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

SOUZA M. C. M.
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

Resumo

A presente pesquisa trata da penetração e tentativa de apropriação do mercado profissional das artes cênicas de dança e teatro, por profissionais de educação física. Como estratégia a utilização de projetos de extensão onde vinculam atividades artísticas e de espetáculos à área da educação física. Seria esta prática “legal”, ou mais uma estratégia e manobra política para manipular o mercado acadêmico-profissional, restringir a atuação do artista cênico e aumentar a área de atuação do educador físico? E as perdas para os profissionais com formação em Teatro e Dança e toda a categoria profissional das artes cênicas? Através de legislações, tentaremos delimitar a área de atuação e o foco de cada um destes profissionais; o que eles tem em comum? Apenas o corpo? Mas com que intencionalidade?

PALAVRA CHAVE: ARTES CÊNICAS, MERCADO PROFISSIONAL DE ARTE.

O presente trabalho visa pesquisar e registrar a penetração e tentativa de apropriação do mercado acadêmico profissional das artes cênicas (teatro e dança), por profissionais de educação física, com a vinculação de atividades artísticas à esta área. Sendo que este estudo ainda em andamento, será publicado em forma de monografia de conclusão de curso de Artes-Teatro em dezembro de 2009. A origem deste tema “considerado por muitos polêmico”, surgiu de uma simples observação. Analisando todos os projetos de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, foi constatado que fora o Departamento de Artes, o curso de Educação Física era o único dentro da instituição que possuía e desenvolvia projetos artísticos-culturais, vinculando estas atividades a esta área, através de propagandas, divulgações, promoção de eventos, mostras artísticas, apresentações de espetáculos dentre outros.

Tendo como base que um dos propósitos da extensão universitária é aliar o ensino à prática. Vendo ali uma possível divergência entre a atuação destes grupos artísticos-culturais com os reais propósitos e intervenção de um

Educador Físico. Ou ainda, detectando “uma possível” estratégia da utilização destes grupos para legitimar a invasão e apropriação do mercado acadêmico-profissional dos Artistas Cênicos (bacharéis e licenciados em dança e teatro) por educadores físicos (hipótese). Surgiu o interesse em pesquisar e registrar a atuação destes grupos artísticos para saber quais os seus propósitos e objetivos, e se estariam condizentes com a intervenção de um educador físico. Caso detectado esta divergência, alertar e denunciar os fatos dentro e fora da instituição. Cabe ressaltar que os referidos projetos não são desenvolvidos de maneira multidisciplinar, principalmente com o Departamento de Artes da Instituição (pelo menos na data do início desta pesquisa e até agora em meados de 2009). Visando resguardar os profissionais da área de artes cênicas (dança e teatro) e prevendo a gravidade dos fatos, parti para o registro e pesquisa.

O principal objetivo deste estudo foi pesquisar, analisar e questionar a atuação e objetivos de projetos de extensão de cunho Artístico-Cultural, vinculados ao departamento de educação física da Unimontes, bem como a forma e intencionalidade com que estas práticas estão sendo desenvolvidas, se são condizentes com a abordagem e intervenção de um educador físico, ou não. Além deste objetivo outros específicos também fazem parte deste estudo como: Analisar, delimitar e caracterizar o Artista Cênico com formação acadêmica (bacharéis e licenciados em Dança e Teatro) e o Educador Físico (bacharéis e licenciados em Educação Física). Detectar as possíveis similaridades entre estas duas áreas. Detectar e denunciar possíveis invasões de mercado; estratégias e manobras políticas utilizadas. Questionar a legalidade e legitimidade da existência de projetos artísticos culturais enquanto área de atuação de um educador físico. Denunciar as perdas, os danos morais e financeiros, como perda de verbas e incentivos e o impacto mercadológico para os profissionais de Artes Cênicas, hoje e no futuro. Alertar os profissionais da área de Artes Cênicas (Dança e Teatro) sobre a penetração de educadores físicos nesta área. Registrar as pesquisas, análises e possíveis denúncias, divulgando-as em forma de monografia.

A pesquisa bibliográfica e documental, ainda em andamento está sendo realizada em duas etapas: A primeira já concluída consta da caracterização e conceituação das áreas da Educação Física e Artes Cênicas. A segunda etapa ainda em andamento constará de análise de documentos e descrição dos fatos dentro da universidade, bem como da observação, análise e descrição de apresentações e espetáculos dos grupos artísticos-culturais do curso de educação física da Unimontes

Cabe ressaltar que vamos analisar estes profissionais em suas respectivas formações de cunho acadêmico-profissional.

Na primeira etapa do trabalho foi pesquisado as diversas conceituações e caracterizações dos profissionais envolvidos, bacharéis e licenciados em Educação Física e Artes Cênicas (Dança e teatro), Usando como parâmetros e base conceitual a Legislação Federal Específica que regulamenta estas duas profissões, e as Legislações, Diretrizes e Normas do Ministério da Educação; e do Trabalho.

Segundo a lei brasileira A profissão de artista cênico de dança e teatro, é regulamentada pela Lei 6.533/78, a chamada “lei do artista”, que regula “o exercício da profissão de artistas e de técnico em espetáculos de diversões” esta lei conceitua artista como sendo *o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública*;

Ainda parte desta legislação, o quadro anexo do Decreto nº 82.385/78 que regulamenta a lei dos Artistas Lei 6.533/78 enumera e conceitua os diversos profissionais que são regulamentados por ela, dentre os quais define como ator *“aquele que cria, interpreta e representa uma ação dramática, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros, previamente concebidos por um autor ou criados através de improvisações individuais ou coletivas; utiliza-se de recursos vocais, corporais e emocionais, apreendidos ou intuídos, com o objetivo de transmitir, ao espectador, o conjunto de idéias e ações dramáticas propostas; pode utilizar-se de recursos técnicos para manipular bonecos, títeres e congêneres; pode interpretar sobre a imagem ou voz de ou trem; ensaia buscando aliar a sua criatividade à do Diretor”*.

Ainda nesta relação de artistas cênicos é definido como bailarino ou dançarino *aquele que executa danças através de movimentos coreográficos preestabelecidos ou não ; ensaia seguindo orientação do Coreógrafo , atuando individualmente ou em conjunto, interpretando papéis principais ou secundário ; pode optar pela dança clássica , moderna , contemporânea , folclórica , popular ou shows ; pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança , reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação , obedecidas as condições para registro como professor;*

Dentre outras especificações de que trata a lei regulamentadora da profissão de artista e técnicos de espetáculos; para o exercício das profissão de artista interprete ou executante, o interessado deve obter registro na Delegacia Regional do Trabalho do estado em que exerce suas atividades, para isso conforme o art. 7o. ele deve possuir: *l - diploma de curso superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática, ou outros cursos*

semelhantes, reconhecidos na forma da Lei; ...ou. * Cabe a ressalva de que como foi dito aqui estamos analisando o Artista Cênico no âmbito da formação universitária.

Ainda em no Art . 3º da Lei 6.533/78 - Aplicam-se as disposições desta lei às pessoas físicas ou jurídicas que tiverem a seu serviço os profissionais definidos no artigo anterior, para realização de espetáculos, programas, produções ou mensagens publicitárias.

* O que no nosso entender incluem todas as instituições escolares incluindo-se aí as colégios, escolas, Faculdades e Universidades, públicas e particulares.

A profissão de Educador físico foi regulamentada pela Lei 9.696 de 01/09/1998 que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Esta regulamentação ainda é feita pelo Estatuto do Conselho Federal de Educação Física CONFED que regulamenta a intervenção deste profissional:

Segundo a Lei 9.696/98 *O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física. (Art. 1o.).*

Art. 2º *Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:*

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

Art. 3º *Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, **todos nas áreas de atividades físicas e do esporte.** Grifo nosso*

Segundo o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física CONFED

Art. 9º - *O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, **sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde,***

contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida,
... (grifo nosso).

§ 3º - As atividades elencadas e quando fundamentadas na Lei nº. 6.533, de 24 de maio de 1978, e pelo Decreto nº. 82.385, de 05 de outubro de 1978, ficam isentas do exame por parte do Sistema CONFEF/CREFs.

Art. 10 - O Profissional de Educação Física intervém segundo propósitos de promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.

3) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

3.1 – DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA :

Analisando a legislação que regulamenta a formação universitária em EDUCAÇÃO FÍSICA e ARTES CÊNICAS podemos constatar que elas são totalmente diferentes e independentes. Por isso existem cursos que formam Artistas Cênicos (bacharéis e licenciados em teatro e dança) e Educadores Físicos (bacharéis e licenciados em educação física). Estas diferenças de abordagem começam com as disciplinas específicas nas provas do vestibular.

Fazendo distinção entre as áreas, o Ministério da Educação, nas "Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação", define o teatro e a dança no campo das Artes Cênicas, ou seja, como Ciência Humana, Cultural e Social, enquanto coloca a Educação Física no campo das Ciências Biológicas e da Saúde. Nas universidades os cursos de Artes Cênicas normalmente são ligados à área de humanas, comunicação e letras. Os cursos de educação física por sua vez são quase sempre vinculados aos Departamentos de Ciências Biológicas e da Saúde. Classificação ainda adotada em outras entidades como o CNPQ. O Ministério da Saúde, conforme Resolução 287 de 08 de outubro de 1998, classifica o profissional de educação física como um profissional da área da saúde.

3.2 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI Nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no. 9.394/96 - determina a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica, **"O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. "** (art. 26, § 2º)

Neste contexto as universidades têm um papel fundamental, pois segundo a LDB, a educação superior tem por finalidade: ... II- Formar diplomados nas **diferentes áreas do conhecimento** ... " (art. 43, § II) *Grifo nosso*

3.3 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o ensino da Educação Física e Artes são tratadas de formas distintas e independentes (sendo que o ensino das Artes abordam as Artes Visuais, a Dança, a Música, Teatro e Artes-Áudio-Visuais – para o ensino médio). Tanto a disciplina educação física quando a disciplina artes são tem suas especificidades e objetivos próprios por mais que a proposta da educação atual busque a interdisciplinaridade.

4) MINISTÉRIO DO TRABALHO:

O Ministério do Trabalho para atender ao convênio entre o Brasil e a ONU, por intermédio da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações, criou e publicou o documento intitulado CBO - Classificação Brasileira de Ocupações em 2002. Segundo a CBO no âmbito das **Artes Cênicas** ator é aquele que: *Interpreta e representa um personagem, uma situação ou idéia, diante de um público ou diante das câmeras e microfones, a partir de improvisação ou de um suporte de criação (texto, cenário, tema etc) e com o auxílio de técnicas de expressão gestual e vocal.* Pode ter a titulação de **Ator** - Artista de cinema, Artista de rádio, Artista de teatro, Artista de televisão, Artista dramático, Ator bonequeiro, Ator de cinema, Ator de rádio, Ator de teatro, Ator de televisão, Ator dramático, Ator dublador, Coadjuvante (artístico), Comediante, Contador de história, Declamador, Figurante, Humorista, Mímico, Rádiorator, Teleator, Teleatriz, Vedete

Segundo a CBO os **ARTISTAS DA DANÇA** (exceto dança tradicional e popular) são aqueles profissionais que: *Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança. Tem os títulos de assistente de coreografia, Bailarino (exceto danças populares) - Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarino, Coreógrafo - Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino; Dramaturgo de dança; Ensaíador de dança; Professor de dança - Maître de ballet*

* No âmbito educacional do ensino superior o Ministério do Trabalho coloca o professor de arte cênica teatro e dança como Professor de Arte do Ensino Superior Código 2349 eo descreve como profissionais que atuam no Ensino Superior, nas áreas de artes; planejam cursos; desenvolvem pesquisas e criações artísticas; coordenam atividades de extensão e divulgam conhecimentos específicos em artes. Exercem e assessoram atividades

artísticas, pedagógicas e acadêmico-administrativas. Títulos (profissionais similares): - **Professor de artes do espetáculo no Ensino Superior** - Professor de artes cênicas no Ensino Superior, Professor de circo no Ensino Superior, Professor de dança no Ensino Superior, Professor de *performance* no Ensino Superior, Professor de teatro no Ensino Superior, Professor de teatro-educação no Ensino Superior; - **Professor de artes visuais no Ensino Superior** (artes plásticas e multimídia) ; -**Professor de música no Ensino Superior**

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações CBO um profissional de Educação Física é aquele que: “*Desenvolve, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas; ensinam técnicas desportivas; realizam treinamentos especializados com atletas de diferentes esportes; instruem acerca dos princípios e regras inerentes a cada um dos esportes; avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; acompanham e supervisionam as práticas desportivas; elaboram informes técnicos e científicos na área de atividades físicas e do desporto*”. Código 2 2 4 1

Condições gerais de exercício: Os profissionais prestam serviços no campo dos exercícios físicos com objetivos educacionais, de saúde e de desempenho esportivo. Títulos: **Avaliador físico** (Orientador fisiocorporal); **Ludomotricista** (Cinesiólogo ludomotricista); Preparador de atleta; **Preparador físico – Personal training**, Preparador fisiocorporal; **Técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol)** – Treinador assistente de modalidade esportiva, Treinador profissional de modalidade esportiva, Treinador esportivo; Técnico de laboratório e fiscalização desportiva; **Treinador profissional de futebol** – Auxiliar técnico (no futebol), Auxiliar técnico (nos esportes), Coordenador de futebol, Professor de futebol

* No âmbito educacional do ensino superior coloca o professor de educação física como Professor de Ciências Biológicas e da Saúde do Ensino Superior. (Código 2344) similar aos professores de ciências biológicas, enfermagem, farmácia e bioquímica, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina medicina veterinária, nutrição, odontologia, terapia ocupacional, e zootecnia.

Concluindo esta primeira fase, após analisar toda a legislação Brasileira, (em consonância com a Organização Internacional do Trabalho), No que se refere aos profissionais de **Educação física** (bacharéis e licenciados) e **Artes Cênicas (bacharéis e licenciados em dança e teatro)** podemos afirmar que não há qualquer semelhança ou vinculação entre estas duas áreas do conhecimento. A única similaridade entre as artes cênicas e a educação física é que ambas trabalham e atuam sobre o corpo humano, porém com propósitos e objetivos completamente diferentes: O educador físico intervém buscando estabelecer os propósitos educativos ou sociais de condicionamento físico, bem estar e da SAÚDE. Esta intervenção NÃO inclui propósitos de produções e apresentações artísticas e de espetáculos principalmente quanto à

apresentações públicas e profissional nestes eventos. Atividades estas inerentes ao artista cênico de dança e teatro. Um profissional de Educação Física NÃO É um artista cênico de dança e teatro (bacharel ou licenciado), seja ator, bailarino, dançarino, diretor de dança ou teatro, ou professor destas atividades. O Artista Cênico (bacharel ou licenciado em dança e teatro) prepara e se prepara trabalhando o corporeidade com o objetivos artísticos-culturais, com propósitos educativos, sociais e ainda para apresentações espetáculos cênicos. Se utilizando de diversos elementos para este fim como iluminação, cenários, figurinos, adereços, dramaturgia textual ou gestual, voz, sonoplastia. Cabe ressaltar ainda que apesar das semelhanças tanto a dança quanto o teatro também são áreas de conhecimento distintas dentro das Artes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978.: Dispõe sobre a regulamentação das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e dá outras providências, . Brasília, 1978.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Decreto Lei nº 82.385 de 05 de outubro de 1978 e Quadro Anexo: Regulamenta a lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978 , que dispõe sobre as profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e dá outras providências, Brasília, 1978.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.696 de 01 de setembro de 1998 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília, 1978.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Constituição Federal. Brasília, 1988MEC, Códigos e Linguagens: Diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 1996.MEC, Desenvolvimento da educação no Brasil, Brasília, MEC, 1996.
- MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Linguagens, códigos e suas tecnologias - volume 1, Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006.
- MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª.à 8ª. Série: Arte / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: Arte / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MEC, Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares para cursos de Educação Física– Brasília: MEC/SEF, 1998.

- MEC, Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares para cursos de Artes Teatro– Brasília: MEC/SEF,2004.MEC, Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares para cursos de Artes Dança– Brasília: MEC/SEF,2004.

As imagens da cultura negra na escola e a prática docente: uma questão de identidade.

Las imágenes de la cultura negro en las escuelas y la práctica docente: una cuestión de identidad.

CARVALHO, Francione Oliveira.
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

RESUMO: A partir da questão da identidade, essa pesquisa investiga como as ações humanas e os posicionamentos morais dos professores interferem na abordagem que fazem do negro no cotidiano escolar. Concentra-se na análise das imagens e dos temas afro-brasileiros utilizados pelos professores de Arte, História e Língua Portuguesa da cidade de São Paulo e região metropolitana. A percepção que os professores possuem deles mesmos depende de estruturas cognitivas, afinidades comuns e outras qualificações inscritas num cenário que surge das interações com os diversos grupos sociais. É justamente essa percepção que faz com que diferentes professores façam diferentes tipos de seleção no interior da cultura e comprova que o modo pelo qual a informação é selecionada está ligada às crenças e valores que orientam suas vidas.

RESUMEN: De la cuestión de la identidad, esta investigación estudia cómo las acciones humanas y las actitudes morales de los docentes afectan el enfoque que hacen que el negro en la escuela todos los días. Se centra en el análisis de imágenes y temas utilizados por los afro-brasileños maestros del Arte, Historia y de Lengua Portuguesa de São Paulo y la región metropolitana. La percepción de que los docentes tienen de sí mismos depende de las estructuras cognitivas, afinidades comunes y otros títulos que figuran en un escenario que surge de la interacción con los diversos grupos sociales. Es precisamente esta percepción de que lo hace diferente los profesores son los diferentes tipos de selección dentro de la cultura y demuestra que la forma en que se selecciona la información está relacionada con las creencias y valores que orientan sus vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Cultura Afro-brasileira. Imagens. Escola.

PALABRAS CLAVE: Identidad. La cultura afro-brasileña. Imágenes. Escuela.

Esse texto é consequência da discussão levantada a partir da dissertação de mestrado *As Imagens da Cultura Negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos*

Deslocamentos na formação de professores de artes visuais na modalidade a distância.

Cambios en la formación de profesores de artes visuales en la educación a distancia.

(GUIMARÃES, L.):Universidade Federal de Goiás - UFG

Resumo

Introdução: A Faculdade de Artes Visuais oferece dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Apesar das primeiras turmas terem iniciado no final de 2007 as sua dinâmica, estrutura física e virtual, equipe docente, operações, produção teórica e de materiais e muitos outros aspectos são pouco visíveis dentro da própria Faculdade bem como da própria UFG. Metodologia: Por meio de inquirimentos tais como: como se dá o ensino de artes visuais na modalidade a distância; como se ensina as disciplinas práticas; quem e quantos são os alunos "EAD"; como se dá o processo de ensino; e outras indagações realizamos uma reflexão sobre o processo vivenciado. Discussões: Nesse texto procuramos revelar aspectos contraditórios e avanços dessa experiência enfatizando a participação de diferentes atores e a busca de estratégias para superar dificuldades pedagógicas e institucionais. Conclusões. Os recentes projetos de educação a distância têm representado um processo e uma promessa de inclusão cultural.

Resumen

La Escuela de Artes Visuales ofrece dos cursos de Licenciatura en Artes Visuales en la distancia. Si bien las primeras clases han comenzado a finales de 2007, su dinámica, virtual y la infraestructura física, personal docente, las operaciones, la producción de la teoría y los materiales y otros muchos aspectos son sólo visibles dentro de la Facultad y de la propia UFG. Preguntas como: ¿Cómo hacer que la enseñanza de las artes visuales en la distancia. ¿Cómo enseñar a los sujetos la práctica? ¿Quiénes y cuántos son los estudiantes "EAD"? Vestibular es? Cómo hacer que el proceso de enseñanza? En este texto, buscan revelar aspectos de nuestra experiencia y promover la discusión de este proceso en la Facultad de Artes Visuales.

Palavras-chave: Deslocamentos; formação de professores, artes visuais, educação a distância,

Palabras clave: Cambios, formación de profesores, artes visuales, educación en la distancia

No Brasil, temos um histórico de formação a distância que passa por cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941 a tantas outras formas propagadas pela difusão da indústria cultural. No campo da educação formal o ensino a distância também já guarda uma longa tradição no que concerne a Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes denominada Ensino Supletivo. Os telecursos, modo popular como essas iniciativas eram identificadas adotavam diversas mídias - impressa, televisiva, radiofônica - bem como sistemas de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas de comunicação e o chamado Sistema S (Sesc, Sesi e Senai), no caso da formação profissionalizante.

Essas diversas experiências foram assimiladas sem grandes controvérsias provavelmente por seu caráter de excepcionalidade. No primeiro exemplo porque foi dirigida a formação não formal de caráter profissionalizante ou diletante e, no segundo caso, por voltarem-se a educação de jovens e adultos já marginalizados do sistema educacional. Vimos o surto de ofertas de cursos superiores na modalidade a distância prometendo uma formação “tabajara”¹: _ainda não tem diploma? _ Sofre com isso? Seus problemas acabaram!!! Faça o curso tal em tanto tempo e torne-se um profissional bem sucedido, etc. e tal. Ora, nós, professores de rede pública de instituições de ensino superior tínhamos a crítica pronta e certa: diagnosticamos a formação aligeirada e a fábrica de diplomas dentre outras considerações a esse respeito. Mas agora de pedra viramos vidraça. Somos nós os alvos ao vivenciarmos o desafio de oferecermos cursos de graduação e ainda timidamente pós-graduação, no formato ead. Resumindo, no atual momento as universidades públicas assumem a ead com o status de educação superior “gratuita e de qualidade” mas o quadro de desconfiança tanto dentro quanto fora dessas instituições permanece. De que as IEPES têm medo? Que deslocamentos a formação nessa modalidade pode provocar? Como se dá o ensino de artes visuais na modalidade a distância? Como é possível ensinar as disciplinas práticas? Tem vestibular? Como se dá o processo de ensino?

Nesse texto procuramos revelar aspectos da nossa experiência e promover uma reflexão de como esse processo está sendo construído na Faculdade

Artes Visuais na região centro Oeste do Brasil. Entendemos que não podemos falar de educação a distância como um modelo único, vivemos uma experiência que está sendo construída a partir de erros e acertos da nossa trajetória. Não existem fórmulas, portanto o que apresentamos aqui são fragmentos da nossa vivência no contexto da FAV – UFG.

Como muitas outras universidades federais a UFG está oferecendo vários cursos de Licenciatura na modalidade a distância por meio do fomento do Governo Federal com os projetos Pró Licenciatura e Universidade Aberta do Brasilⁱⁱ. A Faculdade de Artes Visuais oferece duas Licenciaturas em Artes Visuais. O curso vinculado a Universidade Aberta do Brasil - UAB atualmente tem 330 alunos matriculados em nove pólos (cidades). No curso vinculado ao projeto Pró-Licenciatura temos 230 alunos em 5 pólos sendo Goiânia , capital do Estado, o pólo que concentra a maior quantidade de alunos, quase noventa alunos.



Pensar um total de 500 alunos espalhados pelo estado (e até fora do estado) é pensar numa outra UFG. Uma estrutura mais rizomática com tubérculos que se estendem e ramificam em locais onde a instituição pode ser representada numa faixa.

Nosso curso apresenta **três pilares** que têm por base a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação. Concebendo o conceito de sujeito que pensa, age e transforma suas práticas durante o seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que essas práticas interferem e articulam na construção conceitual e teórica desse sujeito.

- 1) **A articulação do processo de formação de docentes em artes visuais ao contexto educacional local:** Pensar a formação estreitamente conectada com a realidade educacional da região entendendo a realidade existente e propondo transformações que enriqueçam e reforcem a educação em artes no local. Para tal se propõe desde o início, atividades conjuntas e paralelas às atividades da rede pública escolar de educação básica para que os benefícios do curso se façam sentir ao longo da formação dos nossos estudantes.
- 2) **A articulação do processo de formação de docentes em artes visuais com o contexto cultural local.** Pensar a formação em artes visuais articulada ao contexto cultural local apoiando-se numa concepção multicultural de educação, na qual a arte não pode ser entendida como uma esfera sagrada para poucos iniciados, mas como um bem cultural acessível a todos. Nesse sentido propomos seminários, oficinas e temas que enfatizam a relação com a comunidade, com o meio ambiente, com as políticas culturais, com o patrimônio histórico e cultural, com os grupos étnicos, enfatizando a atenção para diversidade e a identidade cultural de cada lugar.
- 3) **A articulação do processo de formação de docentes em artes visuais à utilização das novas tecnologias.** Pensar a formação em artes visuais articulada aos saberes tecnológicos contemporâneos na direção de uma educação na qual se busca a autonomia dos sujeitos, a des-centralização e des-hierarquização dos saberes pedagógicos, artísticos e culturais. Para tanto propomos aprendizagens relativas ao conhecimento e apropriação reflexiva e crítica dos meios e mídias tecnológicas, promovendo assim a passagem do sujeito usuário para sujeito propositor/produtor.

Esses princípios não são garantia para que essas articulações de fato aconteçam, no entanto o fato de estarem presentes como GPS que ajudam a nortear ações pedagógicas interconectadas. Temos procurado produzir materiais pedagógicos que contemplem esses eixos com base em noções de uma pedagogia multicultural crítica e reflexiva. Existe também a preocupação em desenvolver proposta inter e transdisciplinares provocando aprendizagens não lineares. Mas tudo isso pode cair no vazio se os diversos atores que participam dos cursos não caminharem nessa mesma direção. Esse é um desejo feito de desconstruções e desconstruções em torno das concepções que os professores têm de arte, de educação e de cultura.

No âmbito geral dessa modalidade a principal restrição normalmente mencionada é a crescente virtualização das relações humanas. Mas nossa experiência mostra que a distância que nomeia a modalidade torna-se dia a dia apenas uma sigla. Estamos configurando espaços virtuais e presenciais para a concretização dos fluxos de construção do conhecimento. Essa construção

passa pela produção de material didático, diálogo continuado com e entre professores autores, formadores, orientadores acadêmicos e tutores de pólos.

A condição docente nos projetos nos cursos de ensino superior na modalidade a distância é híbrida e sujeita a interpretações. Nossa equipe de formadores tem se constituído basicamente de professores da FAV e em poucos casos das Ciências Sociais e da Faculdade de Educação. Já os professores orientadores têm várias origens. A maioria é egressa dos nossos cursos de Licenciatura e Bacharelado (incluindo os Designs). Outros vêm da Pedagogia, da História, Arquitetura, Ciências Sociais. O que temos percebido é que nossa Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância tem se constituído num “laboratório” de formação continuada, pois uma parte desses professores tutores são recém formados e ali vão vivenciar as primeiras experiências docentes. Outros são professores que já se formaram há muito tempo em currículos com outras concepções e ideologias educativas a respeito de arte e de educação. Ao entrar em contato com a nossa proposta acontece um processo de troca, pois esses profissionais trazem sua bagagem vivencial, mas também tem que estarem abertos a novas aprendizagens.

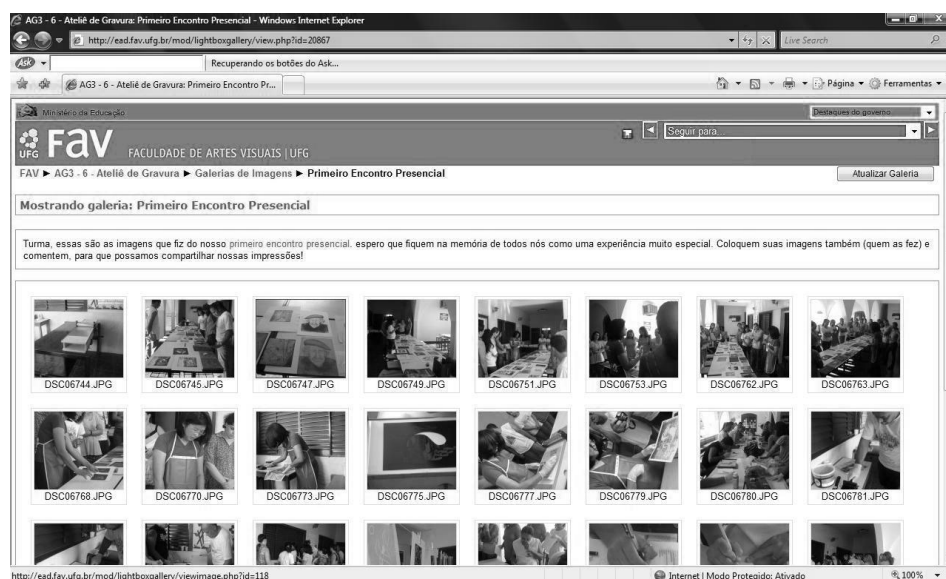
Além desses atores existe também um tutor de pólo. Esses profissionais têm outra formação em outras áreas e, portanto, no nosso caso, não exercem funções de professores no nosso curso. Nem por isso deixam de ter um relevante papel nessa rede. Eles têm uma função muito importante de articular a vida acadêmica no pólo: atendem aos alunos no laboratório de informática, socorre-os nas angústias com a tecnologia, envia documentos, media as relações entre os alunos e a coordenação do curso em Goiânia.

Nos municípios onde os cursos são oferecidos na modalidade a distância existe um espaço físico chamado de pólo. Consideramos o pólo um espaço deslocado tanto físico quanto simbólico, pois move a universidade que conhecemos para outras instâncias nas quais atores e situações não previstas na concepção tradicional passam a fazer parte do cotidiano acadêmico. Estes espaços deveriam ser equipados com ateliês, laboratórios de informática e bibliotecas/videotecas. Infelizmente nem tudo é como previsto nos projetos. Os gestores conseguem compreender a importância de um laboratório com

computadores para a oferta de cursos a distância, mas dificilmente compreendem a necessidade de montarem salas de ateliê equipadas com mesas, bancadas, armários, pontos de água, etc.; para o desenvolvimento da aprendizagem, das experimentações das chamadas práticas artísticas.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem -AVA é o nossa Faculdade de Artes Visuais num espaço desmaterializado. É no AVA que se dá a maior parte da relação professores/estudantes nos cursos na modalidade a distância. Mas não é o único espaço. Temos os encontros presenciais nos quais equipes pedagógicas e alunos se reúnem nos pólos. Além disso, realizamos “encontrões” nos quais reunimos alunos, tutores e coordenadores de todos os pólos na sede da UFG. Sentimos que essa era uma ação necessária para que os alunos ead vivenciassem o sentido de pertencimento da instituição que os está formando e ao mesmo tempo se entendessem como uma comunidade que está compartilhando uma experiência comum de formação superior.

Além da discussão com professores formadores e equipe pedagógica uma importante parceria se estabeleceu entre a nossa equipe e a equipe da tecnologia responsável por fazer a customização do AVA, dar suporte técnico, criar ferramentas operacionais do *moodle*, etc. Essa equipe é externa a FAV, mas o diálogo ensino de arte e tecnologia vêm se mostrando frutífero. Um exemplo disso foi a criação da ferramenta “galeria virtual” como pedagógico para as oficinas de atelier.



Imagens de uma aula de gravura no pólo da cidade de Formosa. O registro das etapas do processo ficou disponível da galeria e podia ser comentado por alunos e professora.

Os deslocamentos também provocam dificuldades burocráticas, tais como o fato da maior parte da equipe não pertencer a UFG e não ter voz institucional, a estranheza que os problemas relativos aos cursos ead provocam nos espaços de deliberação tais como conselho diretor das unidades, câmara de graduação, etc. A estrutura ainda precária de recursos tecnológicos para atender a essa oferta. A guisa de conclusão pergunto: como situar o “estado da arte” que reflita nosso percurso? Aponto a paulatina construção de redes de atores: professores autores; formadores; orientadores; técnicos; estagiários; equipe administrativa; estudantes; tutores e coordenadores de pólo. A atuação desses atores é conflitante e precisa de um estado de diálogos contínuos e renovados. A construção de diálogos com a direção da faculdade e demais instâncias acadêmicas, das inter relações com a licenciatura presencial por meio da trocas de experiências, como por exemplo, a proposta das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório elaborada a partir das experiências desenvolvidas da licenciatura presencial e muitas outras trocas que configuram um processo ensino/aprendizagem que superam barreiras entre presencial/distância.

De 2007 para cá temos experienciado distâncias de várias ordens, temos percorrido distâncias e temos visto o conceito de distância ser diluído. Podemos dizer que o medo do empobrecimento da relação direta entre professor e aluno não acontece. Dá-se de outras formas e a relação é contínua e intensa. Os recentes projetos de educação a distância têm representado um processo e uma promessa de inclusão cultural. É surpreendente ver que apesar das nossas reclamações de sempre sobre falta de investimento na educação, terem seus fundamentos, exigem em contrapartida nosso investimento na ousadia, na busca de alternativas. Não podemos fechar os olhos a mudança de concepção de oferta de ensino superior quando vemos as principais universidades brasileiras chegando aos municípios mais remotos. Nesse caso o meio é novamente a mensagem, pois sintetiza um novo padrão de disseminação artística e cultural. Resgatando os termos de Umberto Eco, diante dessas questões não adianta apenas nos posicionarmos a favor

(integrados) ou contra (apocalípticos) a presença das novas mídias no cotidiano ou na educação. Sendo parte da realidade contemporânea, tal como na escola tradicional, nesse novo ambiente também o desafio da educação é construir esse novo projeto com a sempre necessária consciência crítica de que nem tudo que cai na rede é peixe.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte:C/Arte, 1998.
- BELINTANE, Claudemir. **Por uma ambiência de formação contínua de professores**. Cadernos de Pesquisa. no.117 São Paulo Nov. 2002
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte:Ed. UFMG, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo:EDUSP, 1998.
- GUIMARÃES, Leda. **Prática Pedagógica na Inter relação Arte Cultura e Comunidade**. Anais XVII Confaeb. Crato-Ce. 2008.
- GUIMARÃES, Leda e LOSADA, Teresinha. Novos e velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EAD. In. MARTINS, Raimundo (org.) **Visualidades e Educação**.-Goiânia: FUNAPE, 2008. (Coleção desenrêdos, 3)
- MC LUHAN, M., **Os meios de comunicação como extensão do homem**, São Paulo: Cultrix, **Essential McLuhan**, Ed. Basic Books, 1995.

ⁱ As **Organizações Tabajara** são uma empresa fictícia, auto-definida como um "conglomerado monopolista" criado pelo grupo de humor Casseta & Planeta. Esta empresa faz produtos e serviços falsos - para não dizer esdrúxulos e absurdos - com a intenção de rir. Geralmente os produtos possuem nomes que lembram inglês, mas usando o radical em português. São soezes o prefixo "personal" e os sufixos "-ation" e "-ator". Exemplos: "Carro Moita Disfarceitor Tabajara" e "Personal Mentiro~~s~~ation Tabajara". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%B5es_Tabajara

ⁱⁱ O projeto Prolicenciatura destina-se a formação de professores que estão em sala de aula sem a formação específica na área em que atuam. Já o projeto Universidade Aberta do Brasil –UAB é para qualquer pessoa que tenha concluído o ensino médio e queira a formação superior.

Leda Guimarães é professora da Universidade Federal de Goiás. É professora do Mestrado em Cultura Visual, coordenadora de Estágio da Licenciatura em Artes Visuais. Coordena o curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD pelo programa da Universidade Aberta do Brasil. É doutora em Artes pela ECA-USP e mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Tem livros publicados "Desenho, desígnio, desejo: sobre o ensino de desenho" (UFPI, 1996); "Objetos Populares da Cidade de Goiás" (Sebrae-Go/UFG, 2001) e "A natureza feminina do Cerrado" (2006, UFG). É membro da ANPAP, da FAEB e do InSEA.



Desde mi corazón hasta los otros hay un río de arte
Encuentro Nacional de Educación por el Arte-Lima 2009

Lorena Best Urday

ONG Warmayllu Comunidad de Niños

Este trabajo se concentra en la descripción del proceso para conceptualizar, organizar, intercambiar conocimientos y generar reflexión en torno al Encuentro Nacional de Educación por el Arte que se realizará en el Perú en noviembre de 2009. A lo largo del artículo se presentan los temas que sirven de eje a este encuentro: la sistematización de las experiencias en educación por el arte, la educación por el arte y la educación artística, el perfil del educador artístico, la educación por el arte fuera de la ciudad de Lima, la educación por el arte y las artes y saberes tradicionales, la necesidad de lineamientos para políticas educativas y culturales desde la educación por el arte, entre otros.

Educación por el arte, Perú, Encuentro Nacional

El objetivo de la educación artística debería consistir en extraer de cada lectura de un “otro” un mejor “yo” y, por tanto, un “yo más permeable al “otro”. Porque al igual que todos los relatos están penetrados por otros relatos que le preceden, la biografía de cada uno de nosotros es el cruce denso de muchas otras biografías.

*De tal modo que, cuanto más ricas y variadas sean
Nuestras referencias, mejores seremos y mayor será
nuestra sensibilidad ante la humillación para evitar ejercerla.*

Imanol Agirre

“Desde mi corazón hasta los otros hay un río de arte” es una frase inspirada en un verso del poeta peruano César Calvo, -extraída del poema “Venid a ver el cuarto del poeta”- que nombra al Encuentro Nacional de Educación por el

Arte-Lima 2009. Y esto no es casual, porque esta frase es prácticamente una metáfora de lo que el arte puede lograr como una comunicación sensible, creativa, crítica y contundente.

Un río parte de mí y llega a los otros y es un río de arte; esta idea que es múltiple y sujeta a diversas y delirantes imágenes e interpretaciones está relacionada al texto de Imanol Agirre que he usado como epígrafe de este trabajo: *el objetivo de la educación artística debería consistir en extraer de cada lectura de un "otro" un mejor "yo" y, por tanto, un "yo más permeable al "otro".* Y es este río del arte el que me comunica de corazón a corazón con el otro, el que me da a conocer y generar una impresión en el otro, impresión inicial que, gracias a la educación artística se ampliará y se generarán diversas lecturas de lo que mi corazón quiere hacer llegar. Además la presencia del corazón nos interpela, así como la del río. El corazón como la idea de lo vital y sensible, del pulso que nos anima y también metáfora de lo que nace con honestidad ("lo digo o lo hago con el corazón") y el río como imagen del flujo incesante de la vida, de lo que transcurre por un mismo cauce pero cuyo caudal de aguas, cosas que transporta y recorrido nunca son los mismos. Este ejercicio mediano de interpretación lo he realizado con la intención de hacer notar la amplitud y complejidad del ejercicio de mirar e interpretar que nos propone la educación por el arte y que justamente es uno de los aspectos que se desarrollarán en el Encuentro Nacional de Educación por el Arte-Lima 2009.

A lo largo de este texto presentaré las inquietudes, distintos puntos de vista y cuestionamientos que surgen al crear, conceptualizar y organizar un encuentro de esta magnitud sobre un tema que es muy poco trabajado en el Perú.

Un encuentro nacional de educación por el arte...

Cuándo nos planteamos desde el equipo de Warmayllu realizar este encuentro y decidimos conceptualizarlo y organizarlo con la participación y colaboración de distintos educadores y artistas que representan diversas experiencias y modos de entender la educación por el arte, nos dimos cuenta que uno de los temas que más nos convocó es hacer visible la educación por el arte, ya sea en el ámbito educativo como en el artístico y de la paradoja que esta invisibilización encierra. Por un lado, en la educación formal se discursa sobre la importancia fundamental del arte para la formación del ser humano y en la

realidad el arte es prácticamente inexistente; por otro lado una gran cantidad de artistas se dedican a la educación, sin que esto signifique que promuevan procesos pedagógicos. Entonces, este es un tema invisible porque no ha sido revalorizado ni reivindicado en las prácticas educativas cotidianas, ni en la teoría, ni en los espacios de comunicación; una de las causas puede ser el desconocimiento y porque tampoco existen propuestas para que este tema crezca en el ámbito educativo. De esta manera, una de las razones que nos convocó es la de hacer visible la educación por el arte primero promoviendo que las experiencias se piensen a sí mismas a partir de la sistematización de sus prácticas y que de este encuentro se genere una reflexión que nos lleve a ampliar y diversificar nuestras prácticas e ideas sobre la educación por el arte, con la finalidad de iniciar un camino hacia la creación de líneas teóricas propias de acuerdo a la realidad de nuestro país e incidir en las políticas educativas y culturales. Otro aspecto que nos interpela es la necesidad de sensibilizar a la sociedad y a las autoridades sobre la trascendencia de la educación por el arte para generar un movimiento colectivo que la coloque en un lugar primordial para la transformación social. Ambos logros, por su magnitud y complejidad, los planteamos a largo plazo, de tal manera que formen parte de un proceso que desarrolle los aspectos teóricos, pedagógicos, artísticos, sociales y políticos relacionados a la educación por el arte en el contexto de la diversidad cultural y la necesidad de la interculturalidad en un país como el Perú, teniendo como mira que:

Si la pedagogía consiste en la producción de experiencias, conocimientos y valores que tenemos a nuestro alcance, si estos recursos se vehiculan a través de la producción artística y se relacionan con vivencias surgidas desde el contexto; la producción de conocimientos, valores y experiencias pueden generar políticas culturales y aprendizajes basados en procesos colectivos. ...la relación arte-pedagogía consiste en generar situaciones en las que se posibilite experimentar con la transmisión y el intercambio de conocimientos y experiencias, investigar en la producción artística y utilizar técnicas y medios que permitan comunicarlo y vehicularlo a través de la incorporación o revitalización de dinámicas sociales.¹

Estas reflexiones iniciales surgieron de las primeras reuniones de trabajo en las que participaron educadores y artistas de distintos campos del arte y la

educación, ellos fueron: Paloma Carpio directora teatral, dramaturga, promotora cultural y educadora de la Red Latinoamericana de arte para la transformación social –que agrupa experiencias que desarrollan el arte dramático y la música en proyectos de educación comunitaria-, Herbert Rodríguez –artista visual y educador, teórico de la educación por el arte desde el enfoque de la contracultura- Miguel García –artista visual, educador, investigador y teórico de la educación por el arte desde las perspectivas disciplinares y pos modernas-, Jorge Polar y Guillermo Quiroz –artistas visuales que promueven uno de los trabajos más innovadores en educación comunitaria basada en el arte y la identidad, José Antonio Vásquez –filósofo y educador, experto en temas de interculturalidad- y Lorena Best, miembro de Warmayllu-Comunidad de Niños, coordinadora del Encuentro, -comunicadora, artista visual y educadora con experiencia en arte, educación e interculturalidad-. Como observamos, la mayoría de los implicados tienen formación de artistas visuales, eso constata la idea reincidente de dar por sentado que cuando se habla de educación por el arte, arte se refiere a las artes visuales, mientras que para otros lenguajes artísticos utilizamos términos como educación musical o educación y teatro, etc. Sin embargo, buscamos que el colectivo implicado en este Encuentro no solo desarrolle distintos lenguajes artísticos, trabaje en diferentes espacios educativos, implemente diversas pedagogías, sino que también se relacione con la educación por el arte desde enfoques como la interculturalidad, los estudios culturales, las ciencias sociales, la filosofía y la pedagogía. Desde ya proponemos descentrar la idea de arte en la educación como artes visuales, más bien nos posicionamos en el entendimiento del arte que comprende todos los lenguajes artísticos y las diversas maneras de concebir el arte en un país multicultural como el Perú, más allá de los cánones académicos.

Lo que nos hemos ido encontrando en el camino

Nos interesa ahondar en las características, problemática, situación, nuevas miradas y alternativas para la educación por el arte desde diversas realidades. Por este motivo convocamos una gran diversidad de experiencias, desde distintos niveles de la educación formal (inicial, primario, secundario y superior), pasando por experiencias de educación comunitaria en la diversidad rural y

urbana del Perú (sitios arqueológicos, museos, reservas naturales), hasta los que están comprometidos con las teorías del arte y la educación desde distintos enfoques y disciplinas académicas.

Entre los variados desafíos que un encuentro nacional propone se encuentra la convocatoria de experiencias de las diversas regiones del país. Este no es solo un desafío de comunicación, sino de identificación de experiencias ya que la mayoría de prácticas relacionadas a la educación y el arte se encuentran concentradas en la ciudad de Lima. Esta es una de las innumerables consecuencias del centralismo que rige la organización política, administrativa, económica, social y del conocimiento en el Perú. Entonces, si hemos constatado las malezas de este centralismo, ¿por qué insistir en realizar el encuentro en Lima?, porque consideramos que erradicar el centralismo no pasa únicamente por realizar eventos en distintas regiones fuera de Lima – aunque este paso sea fundamental para la generación de nuevas sensibilidades y conocimientos-, sino que es necesario pensarnos de una manera distinta como sociedad o sociedades, partiendo de nuestra diversidad y diferencias culturales, conociendo, revalorizando y haciendo visibles cosmovisiones que son largamente discriminadas, también dándonos la oportunidad de hacer relevante la necesidad de gestar nuevas sensibilidades en nosotros mismos, aquellas que nos hagan repudiar la humillación (parafraseando a Imanol Agirre).

He tenido el encargo durante los primeros meses del 2009 de viajar por algunas regiones del país – Cusco, Iquitos, Arequipa y Lima- identificando y encontrándome con diversas experiencias de arte y educación. Las primeras instituciones que he contactado son las Escuelas Superiores de Formación Artística, -algunas de las cuales han sido elevadas al rango de Universidades-, en ellas he encontrado especial atención e interés por lo que puede significar un encuentro de este tipo. Sin embargo, cuando hemos profundizado en la conversación acerca de las pedagogías del arte, del diseño de curriculum, de las prácticas educativas interculturales o de las diversas concepciones del arte, inclusive sobre la sistematización de sus experiencias, me deparé con un terreno prácticamente inexplorado. Situación similar encontré en los institutos superiores de formación pedagógica, con la salvedad de que en éstos el área de arte es casi inexistente.

Luego he explorado las experiencias que se desarrollan en las escuelas alternativas que tienen al arte como uno de los ejes de su pedagogía. He encontrado entusiasmo por un encuentro de esta naturaleza, sobre todo por la posibilidad de renovar sus metodologías, de enriquecer sus prácticas a partir de una visión más diversa y reflexiva de la educación por el arte. En el ámbito de las experiencias de arte en la comunidad es donde he encontrado mayor reflexión y sistematización, no solo sobre las experiencias y los procesos educativos a través del arte, sino sobre el arte como herramienta para la transformación social. De esta visión inicial y panorámica de las experiencias de educación por el arte en el país se evidencia que es nuestro menester en el encuentro, ofrecer una variedad de enfoques para pensar la educación por el arte, además de generar múltiples entradas para que las experiencias dialoguen y se fortalezcan, dando un énfasis a la experiencia artística desde la vivencia del arte ancestral del país hasta la creación ligada a los cánones académicos.

Los cuestionamientos iniciales

El Encuentro Nacional de Educación por el Arte-Lima 2009 se realizará recién en el mes de noviembre, por lo tanto este texto solo puede presentar alcances y cuestionamientos que abordan la organización previa:

Sobre la conceptualización del encuentro: Dado el momento inicial en el que se encuentra la reflexión sobre la educación por el arte en el Perú, ¿debemos pensar en un encuentro que convoque de manera general las experiencias de educación por el arte o en un encuentro de “expertos” en educación artística?

Sobre la comprensión de la educación por el arte: El arte en la educación, ¿es sólo una herramienta pedagógica? ¿cómo desarrollar el enfoque de arte como disciplina, es posible? ¿cómo trabajar las artes locales? ¿modos de trabajar la interculturalidad en la educación por el arte?

Sobre la reflexión teórica de la educación por el arte: Diseñar los lineamientos que nos llevarán a tener una perspectiva de un pensamiento sobre este tema en el contexto de nuestro país.

Sobre la formación superior en educación artística: Compromiso del estado frente a estas escuelas y su lugar en la educación formal ¿Facultades o escuelas superiores de formación? Reformas curriculares, integración de

lenguajes artísticos, su relación con el sistema educativo básico regular, escuelas de aplicación, trabajo de investigación y de campo, formación transdisciplinaria, entre otros temas.

Sobre el lugar del arte en la educación formal: las reformas curriculares, las nuevas propuestas pedagógicas, la formación docente, las capacidades existentes para implementar el área de educación por el arte.

Sobre la educación por el arte, la interculturalidad, la diversidad cultural y la afirmación de la identidad cultural: Se hace necesario retomar la historia de la educación por el arte en el Perú, así como asumir el compromiso de construir esta historia desde diversas voces y experiencias. La generación permanente de la memoria de la educación por el arte permitirá la reflexión sobre la identidad, diversidad e interculturalidad de manera compleja y contextualizada.

Sobre las diversas concepciones de arte: La conceptualización del arte es un ejercicio polémico, pues remueve las estructuras del pensamiento y las maneras de sentir y percibir la realidad, lo que nos coloca ante modos de valorización jerárquicos que generan y contribuyen a la invisibilización de ciertas prácticas y modos de vivir el arte, con lo que se reafirman estructuras de poder injustas y se retroalimenta la nefasta discriminación. Este es un ámbito urgente, pues nos coloca en la construcción de una nueva ciudadanía.

**La propuesta de “Desde mi corazón hasta los otros hay un río de arte”
Encuentro Nacional de Educación por el Arte-Lima 2009**

www.warmayllu.org/encuentro

www.encuentroeducacionarte.blogspot.com

A modo de conclusión presento la propuesta de este encuentro, un evento que se está construyendo, que va a suceder y cuyas conclusiones esperamos compartir en el presente Congreso Latinoamericano y Caribeño de Educación Artística CLEA 2009.

Este es un encuentro que propone una organización colectiva y colaborativa, cuyo trabajo se ha iniciado en mayo del 2009 y cuenta con recursos financieros de AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y parte del presupuesto del proyecto 2009-2010 de Warmayllu-Comunidad de Niños, financiado por la Fundación Ford. El comité organizador lo conforman: Warmayllu, Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social y la

Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica del Perú; los asesores son los artistas, pensadores y educadores: José Antonio Vásquez, Miguel García, Herbert Rodríguez, Eloy Neira, Miryam Nemes, Rocío Corcuera, Aldo del Valle, Paloma Carpio, Edmundo Murrugarra, Óscar Chávez, Jorge Polar, Jorge Delgado, Guillermo Quiroz, José Quesada, Renata Teodori, Rita Carrillo. Entre los asesores se encuentran personas que representan instituciones claves para la articulación con los procesos nacionales de un encuentro de esta naturaleza: Foro Educativo, Consejo Nacional de Educación, Asociación Nacional de Maestros Bilingües Interculturales, Comisión de Diseño de los Lineamientos de Políticas Culturales para el Perú, Comisión de Reforma Curricular de las Escuelas Superiores de Formación Artística y la Dirección Nacional de Cultura y Deporte del Ministerio de Educación Nacional.

La justificación del Encuentro: A pesar de que la importancia del arte en la educación se ha ido reconociendo progresivamente en el mundo entero y el Perú se suma a esta corriente a través de una serie de experiencias que se llevan a cabo en la educación formal y comunitaria, éstas no se conocen entre sí y el intercambio se da en algunos espacios. Así mismo, constatamos que es fundamental que se sistematicen las experiencias para que el movimiento de la educación por el arte en el país pueda constituirse como una red que tenga presencia en los ámbitos de la educación y la cultura.

Por este motivo proponemos la realización de este Encuentro que, desde su concepción, se plantea como un espacio participativo de comunicación, de intercambio y reflexión, de valorización de la diversidad y empezará a hacer visible al Perú a nivel Internacional en la educación, arte y cultura. Así mismo, este Encuentro Nacional de Educación por el Arte busca fortalecer uno de los ejes fundamentales en las propuestas de lineamientos políticos para la cultura del país: la educación. Este eje fue abordado de manera inicial en el Congreso Nacional de Políticas Culturales y consideramos que deber seguir siendo trabajado desde un enfoque intercultural y del desarrollo de nuestras artes en los distintos ámbitos de la educación. En este sentido, nos inscribimos en las recomendaciones de la UNESCO sobre la importancia fundamental del arte y la cultura en la educación y el desarrollo social, en las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI y en las organizaciones internacionales que promueven el arte y la cultura en la educación, el INSEA

(International Society for Education Through Arts) y el CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación Artística).

La propuesta en torno a la naturaleza del encuentro: Los ejes en los que se sostiene este encuentro son el desarrollo humano, la diversidad cultural, la promoción de la interculturalidad y la ciudadanía y el desarrollo de una educación crítica en arte que propicie la transformación social. Este encuentro permitirá que elaboremos un panorama general del estado de la educación por el arte en el Perú; conformar una red activa de intercambios y elaborar los lineamientos para incidir en políticas educativas y culturales. Finalmente tenemos como visión mejorar las prácticas pedagógicas en educación por el arte, diseñar las líneas de una historia y teoría del arte desde la diversidad del Perú que contribuyan a la educación por el arte y articularnos con los planes educativos regionales y nacionales, con las políticas culturales y con los eventos relacionados con la educación: como el próximo congreso de Educación Intercultural Bilingüe.

El encuentro está dirigido a profesores de arte, autoridades responsables por diseños curriculares, escuelas formadoras de profesores de arte, alumnos de esas escuelas, artistas que se van a dedicar a la educación (la práctica así lo demuestra) y profesores que enseñan arte sin ser de la especialidad.

Hemos organizado este encuentro en dos ámbitos: la educación artística o la enseñanza aprendizaje del arte como disciplina y las experiencias educativas donde el arte es fundamental. En este ámbito nos proponemos profundizar en la problemática de la educación artística: el arte como disciplina, los niveles de conceptualización, las teorías actuales, la historia de la educación artística, tendencias, corrientes, propuestas curriculares, formación docente, metodologías, con la intención de mejorar e influir en las prácticas de ciertos grupos que aún no abordan esta reflexión y para incidir en políticas educativas. Es el segundo ámbito buscamos que las prácticas que se fundamentan en el arte revisen sus enfoques, mejoren su propia práctica, sistematicen su experiencia e incidan en políticas educativas y culturales en distintos niveles.

En el marco de los ámbitos antes mencionados, los participantes realizarán presentaciones y desarrollarán debates en mesas de trabajo a lo largo de los tres días de duración del encuentro. Finalmente presentaran sus conclusiones en una plenaria en la que se articularán los temas que se trabajaron en cada

ámbito, con vista a propuestas comunes que terminen en una red activa de intercambios y en la generación de lineamientos de políticas educativas y culturales.

Así mismo, ¿cómo realizar un encuentro de educación por el arte sin arte? ¿sin la vivencia del arte? Es por este motivo que los participantes y los organizadores tendrán la oportunidad de aportar a una exposición de arte a partir de los proyectos que se presenten, también implementaremos un espacio para la expresión artística y la propia dinámica y forma de comunicación del evento apelará a los lenguajes del arte (instalaciones, murales, intervenciones, demostraciones artísticas, etc.). Es necesario recordar que la visión de arte con la que realizamos este encuentro no se centra necesariamente en el arte académico o profesional, más bien creemos y defendemos una visión amplia del arte, por este motivo en el encuentro transitaremos por la espiritualidad del arte tradicional andino y amazónico, los encuentros y desencuentros del arte en la migración, hasta el arte académico en los distintos lenguajes. De este espíritu están teñidos los talleres de formación que ofrecemos en el encuentro, que van desde diversas metodologías de la sistematización de experiencias hasta propuestas amplias de trabajo con lectura visual y talleres de vivencia de diversas manifestaciones del arte tradicional de nuestro país. Y al fin del encuentro toda la información será procesada, organizada, devuelta a los participantes y servirá de punto de partida para futuros encuentros, reflexiones y acciones.



Finalmente, es mi deseo que este sea un encuentro que nos permita navegar por este caudaloso, poco caudaloso, tranquilo, rápido, sinuoso, silencioso, cantarín río de arte y educación.

Referências

ACCIONES REVERSIBLES. Seminario sobre Arte, educación y territorio. Centro de Artes Contemporaneas Universitat de Vic. Vic, 2007.

AGIRRE, Imanol. *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Octaedro/EUB: Barcelona, 2005.

WARMAYLLU. *ArtePerú: Herencia, diversidad y cultura en la escuela*. Lima: Santo Oficio, 2008

Lorena Best Urday

Bachiller en Comunicación Social por la UFRJ. Con especialización en Creación de Ambientes Interculturales por la UNAM y Diplomada en Educación, Imágenes y Medios por FLACSO Argentina. Narradora Oral, fotógrafa y documentalista. Coordinadora del proyecto de Historia y Narración Oral Maré de Historias en la Favela de la Maré RJ (CEASM RJ). Coordinadora regional en Lima del proyecto Educación, arte e interculturalidad de la ONG Warmayllu durante 5 años y coordinadora del Encuentro Nacional de Educación por el Arte Lima, noviembre de 2009. Gestora del proyecto de memoria visual de la Ex Hacienda San Agustín en Lima.

1 Texto de la presentación del Seminario Acciones Reversibles: Arte, educación y territorio.

O LUGAR DO PROFESSOR DE ARTES NO MUNICÍPIO DE BARBALHA/CEARÁ

EL LUGAR DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MUNICIPIO DE BARBALHA/CEARÁ/BRASIL

SILVA, F. T.
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da
Universidade Regional do Cariri – URCA.

MORAIS, J. E. E. P.
Estudante do Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Regional do Cariri – URCA.

COSTA, F. J. R.
Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da
Universidade Regional do Cariri – URCA Orientador.

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar resultados parciais da pesquisa em andamento "A Contemporaneidade do Professor de Artes na Região do Cariri Cearense" com destaque para os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário de aproximação nas escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Barbalha. Os resultados foram analisados tomando como referência tanto uma base bibliográfica da área como também se buscou estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento que ofereceram suas contribuições para compreensão dos problemas apresentados e revelados pela pesquisa. É fundamental destacar que a pesquisa pretende "Mapear os professores de artes do Triângulo Crajubar que atuam no Ensino Fundamental e Médio" da Rede Estadual.

RESUMEN: Este artículo objetiva presentar los resultados parciales de la investigación puesta en marcha "La Contemporaneidad del Maestro de Educación Artística en la Región de Cariri Cearense/Brasil" con atención para los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario de aproximación en las escuelas de la Provincia de Ceara ubicadas en la ciudad de Barbalha. Los resultados fueron analizados teniendo como referencia una bibliografía del área como también se busco establecer conexiones con otras áreas del conocimiento que ofreceran sus contribuciones para comprensión de los problemas presentados y revelados por la investigación. Es fundamental destacar que la investigación pretende "Mapear los maestros de educación artística del Triangulo Crajubar que actuan en la Enseñanza Secundaria de la Red Provincial de Ceará/Brasil.

Palavras-chave: *Professor de artes; contemporaneidade; cariri; escolas estaduais*

1. Introdução

A primeira etapa de campo da pesquisa foi mapear as escolas estaduais do Triângulo Crajubar, que correspondem às cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha integrantes da Região do Cariri cearense. Catalogamos 32 escolas estaduais, sendo 13 na cidade de Crato, 14 em Juazeiro do Norte e 05 em Barbalha, conforme lista disponível no *site* da Secretaria de Educação Básica do Estado de Ceará/SEDUC. Após ter a lista das escolas, selecionamos quais atendiam aos critérios da pesquisa.

Neste momento resolvemos estabelecer um critério que retirava da pesquisa os Liceus e Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs por acreditarmos que ambas carregam características por demais distintas em relação às outras unidades de ensino. Com isso o número de escolas a serem visitadas diminuiu, ficando 11 em Crato, 12 em Juazeiro do Norte e 03 em Barbalha, contabilizando um total de 26 escolas. Depois começamos a elaboração de um questionário que nos permitisse uma aproximação para conhecer as escolas onde se encontra o nosso objeto da pesquisa, o *professor de Artes*.

Elaboramos um questionário composto por 25 questões, sendo que as sete primeiras constaram basicamente da identificação da escola seguida de sua localização. Estas informações iniciais são importantes para quando formos voltar à escola para a segunda etapa da pesquisa. A partir da oitava questão ficaram as perguntas que nos fornecem dados mais específicos sobre o funcionamento da escola, sua estrutura física, o quadro de professores, em especial, professores de Artes.

2. Coleta dos Dados em Barbalha – Análise parcial

O campo 01 de aplicação do questionário foi a cidade de Barbalha, com três escolas estaduais que denominamos, para efeito de codificação, Be1, Be2 e Be3. Tomamos como referência as escolas pesquisadas, "ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética)" (CHIZZOTTI, 2006, p.73), por isso o nosso interesse em não identificar o nome das instituições, para focarmos-nos, outrossim, nos dados relevantes à pesquisa. As perguntas

reunidas no que chamamos de Questionário de Aproximação, foram feitas neste município no final de fevereiro e início de março de 2009.

Os dados coletados nas três escolas nos revelaram que em Barbalha

uma escola possui somente o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, enquanto as outras duas só possuem turmas de Ensino Médio. A LDB Nº 9394/96 diz que cabe aos Estados "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer com prioridade, o Ensino Médio" (Art. 10, parágrafo VI) e aos municípios "oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental" (Art. 11, parágrafo V). No entanto, instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o Governo Federal incumbiu os municípios de assumirem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, mesmo sem obrigá-los a isso.

i

Recorremos a Queiroz (2008) quando trata da aprovação da Lei nº 9424/96 do FUNDEF que surge para viabilizar as diretrizes da Nova LDB e que "vem, então, dizer que todos os recursos dos governos federal, estadual e municipal, mais os impostos recolhidos voltar-se-ão para o Ensino Fundamental." (QUEIROZ, 2008, p. 88) forçando deste modo que o município se aproprie de fato do Ensino Fundamental com risco de perder recursos financeiros caso isto não aconteça.

Em dois terços das escolas pesquisadas em Barbalha a escolha se deu pela total municipalização do Ensino Fundamental e de modo contrário ao proposto na Lei, uma das escolas permanece funcionando exclusivamente com este nível de ensino e sem uma única turma do Ensino Médio, o que nos leva a imaginar que deva ter havido um acordo entre Estado e Município, já que o Estado deve "assegurar o Ensino Fundamental" (*idem*) a despeito, por exemplo, do Município não conseguir atender a demanda por vagas. O que podemos observar na **tabela 1**.

Tabela 1. Níveis da Educação Básica atendidos pela Escola

	Be1	Be2	Be3
educação infantil			
ensino fundamental I			

ensino fundamental II		X	
ensino médio	X		X

Descobrimos que nas três escolas o número de professores contratados supera o número de efetivos e observamos que a situação enquadra-se com o momento político-econômico que vivemos, pois

"a classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados" (FRIGOTTO, 1998, p. 14)

O que podemos observar claramente na **tabela 2** que nos apresenta esta desproporção gritante ao ponto de em Be2 serem 19 os professores contratados e um único efetivo - por sinal a mesma escola estadual que hodiernamente está apenas com o Ensino Fundamental:

Tabela 2. Quantidade de Professores

	Be1	Be2	Be3
Concursados	10	01	13
Contratados	22	19	20

Perguntamos quais séries eram ofertadas pela escola e a quantidade de turmas por série, depois perguntamos a quantidade de alunos efetivos na escola. Com estas questões ficamos sabendo que as três escolas estaduais de Barbalha atendem a um total de 2499 estudantes, sendo 1909 no Ensino Médio e 590 no Ensino Fundamental II.

Depois de sabermos as séries e o número de alunos fizemos uma questão composta por várias perguntas interligadas quanto à estrutura física da escola. Perguntamos o número de salas de aula e de banheiros, também se a escola possuía biblioteca, sala de multimeios, auditório, laboratório de ciências, quadra de esportes e laboratório de informática. Informações importantes para

que possamos conhecer a escola onde trabalha o professor de Artes que buscamos.

As perguntas seguintes foram mais específicas à área de Artes, e nelas

perguntamos quais séries possuíam aulas de Artes e quantas aulas eram por semana. Constatamos que para cada série onde há aula de Arte, vemos apenas uma aula por semana, por série. E no Ensino Médio, onde se frisa na Legislação que deva haver uma aula de Artes, mas não se especifica que seja necessário que se contemple cada um dos três anos, coloca-se, tão somente, uma única aula no 1º ano.

Tabela 3. Número de aulas de Artes por semana por série

	Be1	Be2	Be3
6º ano		01	
7º ano		01	
8º ano		01	
9º ano		01	
1º ano do ensino médio	01		01

O que de todo modo contraria as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) que coloca entre os princípios e fundamentos do ensino de Arte a "destinação de tempo na matriz curricular que permite o pleno desenvolvimento do ensino de Arte, com *duração mínima* de duas horas semanais, em cada uma das três séries do Ensino Médio (MEC, 2006, p. 202. Grifo nosso)".

Com uma aula de Arte por semana com duração em média de 50

minutos nos perguntamos se conseguimos, de fato, fugir da polivalência e cuidar com eficiência das especificidades que compõem as Artes em suas variadas linguagens. Visto que "a nova legislação prevê, tanto na Educação Básica como na formação do professor o ensino das linguagens – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro" (*idem*, p. 77). Os dados da **tabela 3** sugerem, numa comparação entre a abrangência de conteúdos mais a idiosincrasia das linguagens e o tempo real em sala com o aluno, que possivelmente o espaço

destinado à aula de Arte na grade curricular não seja suficiente para cumprir a Lei na medida do que é proposto.

É bem verdade que as "Orientações" são um documento do Departamento de Políticas do Ensino Médio vinculada à Secretária de Educação Básica/ Ministério da Educação que busca auxiliar no projeto pedagógico e curricular da escola e não exigiu um cumprimento que não leve em conta a realidade de cada lugar.

"Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem

estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho" (MEC, 2006, p.09).

Na pergunta sobre qual a nomenclatura com que a disciplina Artes aparece na grade curricular da escola, obtivemos nomes diferentes nas três escolas. No entanto na Resolução nº 411/2006 do Conselho de Educação do Ceará aparece, a todo o momento, a nomenclatura da disciplina como Artes:

- ? "As aulas da disciplina Artes não se destinam..." (Resolução nº411/2006, inciso I. Grifo nosso)
- ? "O ensino de Artes constituirá..." (idem, art.1º. Grifo nosso)

No entanto, o que pudemos notar pela **tabela 4** é que entre as escolas não houve consenso quanto a nomenclatura e apenas uma (Be2) apropriou-se da sugerida na resolução do Estado.

Tabela 4. Nome da disciplina Artes na grade curricular

	Be1	Be2	Be3
Nomenclatura	Arte/Educação	Artes	Arte e Educação

Depois perguntamos quantos professores concursados e quantos contratados ensinavam a disciplina Artes e obtivemos o seguinte na **tabela 5**, abaixo.

Tabela 5. Professores que ensinam a disciplina Artes

	Be1	Be2	Be3
Concursados	03	00	02
Contratados	03	08	02

Quando somamos o número de professores que estão ensinando a disciplina Artes, de acordo com a tabela, obtemos a quantidade de 18 professores ensinando Artes nestas três escolas, sendo que 15 deles são professores contratados ou temporários.

3. A formação do professor de Artes

Refletindo a respeito da **tabela 6** constatamos que em quase quarenta anosⁱⁱ não mudamos a prática desrespeitosa em relação ao ensino de Artes nas

escolas, que para cumprir a Lei coloca esta aula no currículo do ensino fundamental e médio sem atentar para o fato da exata formação dos professores para a referida disciplina como confirma Ana Mae Barbosa no primeiro capítulo do livro **Ensino da Arte: memória e história** ; ao revelar que "poucos estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares" (BARBOSA, 2008, p.11).

Ainda sobre a graduação dos professores que ensinam a disciplina Artes é pertinente destacar "que o texto da atual LDB ficou relativamente mais comprometido com o ensino de arte obrigatório nas escolas, ainda que pesem algumas incógnitas a respeito das áreas e habilitações dos professores que deveriam estar presentes na escola" (ROSA, 2005, p.71). Portanto exige-se uma formação no Ensino Superior, mas não se especifica que para ensinar tal disciplina o professor possua formação em determinada área exatamente.

Como, por Lei, deve haver a disciplina Artes no currículo escolar dos

ensinos fundamental e médio, mas como a mesma Lei não é rigorosa e diga quanto a que formação superior liga-se determinada disciplina, pela ausência do profissional com licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música, permite-se que professores de outras áreas do conhecimento estejam ocupando este lugar, o que podemos observar na **tabela 6** onde professores formados em outras áreas ensinam a disciplina Artes.

Tabela 6. Graduação dos professores de Artes

	Be1	Be2	Be3
Graduação	Letras	Letras, Matemática e Biologia	Letras

Quando da não existência da graduação universitária, imagina-se que os professores que irão ministrar as aulas da disciplina Artes ao menos busquem alguma pós-graduação em Arte/Educação. No entanto, nas três escolas visitadas em Barbalha nenhum professor possuía sequer uma especialização na área, como mostra a **tabela 7**.

Tabela 7. Especialização na área de Arte/Educação entre os professores de Artes das Escolas

	Be1	Be2	Be3
Especialização	NÃO	NÃO	NÃO

4. Considerações Finais

As respostas destas questões nos revelaram que nenhum dos professores que ensinam a disciplina Artes nas escolas estaduais de Barbalha é formado em nenhuma das linguagens da Arte e nem ao menos possui algum tipo de especialização na área. Agora que conhecemos o tipo de formação do professor que ensina a disciplina Artes procuraremos compreender as implicações entre esta formação inicial do professor, o ensino das Artes Visuais

e a alfabetização visual e estética dos alunos enquanto outra dimensão da pesquisa. No entanto, é importante destacar que estamos na fase de análise dos dados coletados referentes ao município de Juazeiro do Norte com um total de 14 escolas da Rede Estadual de Ensino.

Referências

BARBOSA, A. M. Entre Memória e História. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CEC. Resolução nº 411/2006. Fortaleza, Conselho de Educação do Ceará, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MEC. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretária de Educação Básica, 2006.

QUEIROZ, Z. F. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho** : perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte** : Diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

ⁱ Reportagem publicada em <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp05.htm> atualizado em 10 de outubro de 2002 e acessado em 09 de julho de 2009.

ⁱⁱ A partir de 1971, com a Lei nº 5692/71, houve a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística. (BARBOSA, A. M. Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008.

“PAN CON MERMELADA MAÑANA”.
Un espacio para Alicia en la educación artística visual en Chile.

“PÃO COM GELÉIA AMANHÃ”.
Alice, em um espaço de artes visuais da educação no Chile.

AUTORA: NUÑEZ Jeria, M.E.
COAUTORA: RETAMAL Ruiz, M.E.

RESUMEN:

El tema que se propone esta presentación es una revisión crítica de la situación que se observa en la Educación Artística Visual, desde el ámbito de la Formación profesional docente inicial, centrada en el Departamento de Artes Visuales de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile) y la situación presente de la asignatura de Artes Visuales en las aulas escolares de Enseñanza Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanza Media en Chile. Los actuales dilemas de reducción y exclusión, producto de la falta de comprensión de los reales alcances y propósitos que hoy día tiene la Educación artística visual, a nivel de políticas que se declaran pero no se concretan en la práctica. Algún día...esperamos...que esta dulce espera signifique “mermelada” para hoy.

PALABRAS CLAVES: ARTES VISUALES – REDUCCIÓN – EXCLUSIÓN.

INSTITUCIÓN: EDUCARTE CHILE
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

“PAN CON MERMELADA MAÑANA”
Un espacio para Alicia en la educación artística visual en Chile.

“PÃO COM GELÉIA AMANHÃ”.
Alice, em um espaço de artes visuais da educação no Chile.

La educación artística visual en Chile se ha visto afectada en distintas épocas por reformas que han significado esencialmente una reducción/exclusión de espacio/tiempo en el sistema de educación escolar declarado en las leyes que rigen actualmente el modo de la educación escolar tradicional (LOCE¹) (LGE²) (Enseñanza Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanza Media). Como consecuencia, esta reducción afecta también a la formación de los especialistas en la educación superior: Formación de Profesores de Artes Visuales de Enseñanza Media, Profesores de Educación General Básica, Profesores de Educación Preescolar³.

Nuestras escuelas, debido a la optatividad de las artes (decreto 300, reforma educacional vigente desde 1998 y actual Ley en estudio en el Congreso Nacional chileno LGE, en términos de lo que declara en sus contenidos mínimos para la enseñanza general básica y media), sufren de una carencia en la educación del arte: Es una disciplina movable, reemplazable, apenas un adorno para la formación, por tanto prescindible.

Desde hace algún tiempo y debido a la transformación de la producción de obra plástica en obra visual, se produce un cambio en la denominación de la asignatura Artes Plásticas por Artes Visuales. La inclusión de medios tecnológicos, digitales, virtuales y conceptuales en la comprensión del territorio de la cultura visual, abarca hoy las bellas artes, la artesanía y las distintas formas del diseño, pero también el cine, el video, la fotografía análoga y digital, la expresión artística visual de Internet, la globalización y hasta la visualidad del mundo del espectáculo.

En este vasto territorio emanado desde el Ministerio de Educación chileno como contenidos de la asignatura, el espacio/tiempo tanto de la clase en el aula escolar y en las aulas de la educación superior, resulta cada vez más insuficiente. Y si, por otra parte, entendemos también que el ámbito político ideológico que nos ha movido desde Herbert Read y la “Educación por el Arte”⁴, hoy se extiende a la

“Educación por y para⁵ el Arte”, nuestra concepción de la formación artística, y su responsabilidad en la educación escolar, no ha alcanzado en las aulas chilenas una cabal comprensión de su rol en la formación del ser humano que nuestro país necesita.

Hago referencia al cuento de Lewis Carroll⁶, “Al otro lado del espejo”, estableciendo una analogía entre la mermelada⁷ que nunca llega y acaso desde esa metáfora, definir un concepto de educación artística visual, que desde “el área marginal”, como lo ha denominado Luis Hernán Errázuriz⁸, esperamos desde hace mucho el espacio y la comprensión real de los alcances de la educación artística en el ser humano. Esperamos la mermelada.

...Alicia molesta con su gata, la remece y amenaza con traspasarla al otro lado del espejo En ese forcejeo Alicia y su gata lo traspasan. Una vez allá, la gata es la Reina Blanca del juego de ajedrez. Alicia, recorre el mundo del otro lado del espejo.

Alicia y la reina se encuentran en un diálogo imposible ¿imposible?

Ay-ay-ay_grita muy fuerte la reina. Alicia se asusta y pregunta qué le ha pasado.

La reina contesta...es que mañana me pincharé el dedo con la aguja que sujeta mi chal y sentiré dolor.

Alicia no comprende: ¿y porqué gritas antes de pincharte?

Dice la reina...porque en este lado del espejo las cosas suceden de ese modo, esa es la regla. ¡Alguna vez niña te deben haber dicho que lo que quieres para hoy lo tendrás mañana!

Puede ser dice Alicia...como comer pan con mermelada mañana.

Entonces _ dice la reina _encontrémonos mañana y tendrás pan con mermelada.

Al otro día Alicia y la reina blanca vuelven a encontrarse.

Alicia reclama ¡quiero el pan con mermelada que me prometiste!..

La reina blanca contesta: ¡PERO TE DIJE QUE ERA MAÑANA! ¡HOY ES HOY, NO MAÑANA!

Desencantada y un tanto desconcertada Alicia piensa...entonces hoy y mañana, mantequilla, mermelada...mi pan con mermelada es mañana...pero...¿cuándo es mañana?.. Será siempre hoy...nunca será mañana.

Mañana nunca llega...

Un tanto desencantada y un tanto desconcertada, el espacio suficiente para la educación de las artes nunca llega.

Aquí estamos, creamos, construimos, esperamos. Hay análisis y propuestas.

Cada espacio que aparece crece, se vuelve gigante en la pedagogía de la esperanza. En el encuentro de las miradas que ansiamos una electividad real, programas de estudio con sentido y atingentes. Perfeccionamiento y actualización docente efectiva. Leyes de educación realmente inclusivas de la diversidad, de la multiculturalidad. Puesto que la mirada de quienes estamos en algún espacio artístico y artístico educativo, persevera.

Edgar Morin⁹ persevera cuando declara los 7 saberes necesarios para la educación del siglo XXI o lo que es igual, para el ser humano de hoy:

1. “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
2. Los principios de un conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana.
4. Enseñar la identidad.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión.
7. La ética del género humano”.

En tal sentido, en el propósito de mejorar la calidad de la Educación, hay en Chile una ley pendiente: La Ley General de Educación que hoy esta en el congreso nacional¹⁰

PROYECTO DE LEY:

“TÍTULO PRELIMINAR

NORMAS GENERALES

Párrafo 1º

Principios y fines de la Educación¹¹

Artículo 2º.- *“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, solidario, afectivo, intelectual, **artístico** y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas,*

enmarcados en el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, en nuestra identidad nacional y en el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable, democrática y activa en la sociedad.”

TITULO II

Párrafo I

Requisitos Mínimos de la Educación parvularia, básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento

OBJETIVOS TERMINALES ENSEÑANZA BÁSICA¹²:

Artículo 28.-

“La enseñanza básica tendrá como objetivos terminales que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

Tener autoestima positiva, confianza en sí mismos y un sentido positivo ante la vida, y mantener conductas de autocuidado emocional y físico”.

(¿Apreciación estética?)

“Leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana”.

(¿Lenguaje artístico, visual, musical, corporal, otros?)

“Comprender y expresar mensajes simples en un idioma extranjero”.

(y el¿Lenguaje artístico?)

“Aplicar el conocimiento de los números, las formas geométricas y las operaciones aritméticas en la resolución de problemas cotidianos y establecer relaciones algebraicas e interpretar información estadística elemental”.

(¿Pensamiento abstracto?)

“Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica en la exploración del medio y conocer algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural”.

(¿Apreciación estética?)

“Conocer la historia y geografía de Chile, tener un sentido de pertenencia a la nación chilena y valorar su diversidad geográfica y humana”.

(¿Apreciación estética?)

“Comprender los principios en que se funda la vida democrática y los derechos fundamentales de las personas, respetando la diversidad cultural y de género y rechazando prejuicios y prácticas de discriminación”.

(¿Conocimiento artístico cultural del entorno? ¿La expresión humana en la historia del arte?)

“Conocer y valorar el entorno natural y tener hábitos de cuidado del medio ambiente”.

(¿Apreciación estética?)

“Usar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que contribuyen al aprendizaje”.

(¿Discriminación y Comunicación visual? ¿Creatividad?)

“Expresarse a través de diferentes manifestaciones artísticas, musicales y visuales y valorar creaciones artísticas de acuerdo a la edad”.

(¿Presencia fundamental de las artes en el espacio educativo?)

“Practicar actividad física, adecuada a sus intereses y aptitudes, de forma regular”.

(¿Desarrollo motriz? ¿Expresión corporal?)

“Tener sentido crítico, iniciativa personal y creatividad para analizar y enfrentar situaciones y problemas”.

(¿Investigar, crear, relacionar, proponer proyectos, resolver problemas de arte?)

OBJETIVOS TERMINALES ENSEÑANZA MEDIA¹³:

Artículo 29.- La enseñanza media tendrá como objetivos terminales que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

“Tener autonomía y ejercer su libertad de manera reflexiva, con responsabilidad consigo mismo y con los otros”.

(¿Desarrollo de la autoestima a partir de la valoración de su propia capacidad expresiva artística, la de sus pares y las obras del arte del ser humano en la historia?)

“Leer comprensivamente textos complejos, evaluar mensajes escritos y orales, y escribir y expresarse correctamente en forma oral, utilizando argumentos bien fundamentados”.

(¿Leer, evaluar y expresarse a partir de la creación propia y las obras de la historia del arte?)

“Comprender textos orales y escritos de mediana complejidad y expresarse en forma elemental en uno o más idiomas extranjeros”.

(y ¿Expresarse a través del lenguaje artístico?)

“Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano”.

(¿Aproximarse al sentido, la realidad y el conocimiento humano a través del arte?)

“Aplicar habilidades de razonamiento matemático para resolver problemas o desafíos, en situaciones o fenómenos del mundo real”.

(¿Pensamiento abstracto? ¿Habilidades perceptivo visuales?)

“Emplear evidencias empíricas y aplicar el razonamiento científico, teorías y conceptos, en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología”.

(¿Investigación artística? ¿Manejo de programas computacionales propios del sonido y la imagen?)

“Conocer y comprender la historia del país, su diversidad étnica y cultural y sus relaciones con Latinoamérica y el mundo en un contexto globalizado”.

(¿Conocimiento artístico cultural del entorno? ¿La expresión artística humana propia de un mundo globalizado y en la historia del arte?)

“Conocer y valorar los fundamentos de la democracia, ejercer una ciudadanía activa y respetar los derechos humanos y el pluralismo”.

(¿Conocimiento artístico cultural del entorno? ¿Conocer y valorar la expresión artística humana propia de un mundo globalizado y en la historia del arte? ¿Valorar las ideas propias y distintas a las propias? ¿Trabajar en proyectos artísticos colectivos?)

“Usar de manera responsable las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, procesar y comunicar información”.

(¿Investigación artística? ¿Manejo de programas computacionales propios del sonido y la imagen?)

“Tener un sentido estético informado y expresarse utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes”.

(¿Presencia fundamental de las artes en el espacio educativo?)

“Tener hábitos de vida activa y saludable, y un sentido de cuidado equilibrado del propio cuerpo”.

(¿Desarrollo motriz? ¿Expresión corporal? ¿Apreciación estética de lo corpóreo?)

“Conocer la problemática ambiental global y los principios del desarrollo sustentable”.

(¿Apreciación estética?)

“Tener un pensamiento creativo, crítico y autocrítico, y ser capaces de analizar procesos y fenómenos complejos”.

(¿Investigar, crear, relacionar, proponer proyectos, evaluar, criticar y analizar fenómenos artísticos complejos?)

¿Acaso no estamos implícitamente hablando de contenidos que se desarrollan en el aula de las artes visuales en lo que se declara en esta ley?

Estamos aún distantes de hacer explícita la comprensión para quienes toman decisiones sobre los alcances de una política educativa de país, que la clase de artes visuales se encuentra hoy en sus propósitos, además de los fines de la antigua clase de dibujo o bellas artes, cada vez más cerca de la cotidianidad del ser y de la imagen, del universo global de la cultura visual.

Y, aún, lejos de la comprensión cabal del sentido de aquello que no resulta para todas las personas tan evidente...la contribución de las artes visuales a la formación o construcción de los distintos ámbitos del pensamiento, así como del imaginario visual del sujeto social.

¿Pan con mermelada mañana? Nuestra tarea pendiente es preparar en el espacio de hoy, la formación de profesores de Artes, la mermelada para hoy. Hay Alicias

en Chile que nos reclaman la mermelada, como quizás empezó a suceder con las demandas de la llamada “revolución pinguina” en el año 2006, en la que los estudiantes de Enseñanza Media o Secundaria, salieron masivamente a las calles a demostrar su descontento con la calidad de la educación chilena. Tales manifestaciones provocaron la ley que se encuentra todavía hoy en el Congreso nacional y no responde en lo sustancial, al cambio que desde los estudiantes, la comunidad educativa y otros actores sociales esperaban.

La opción de la educación en las artes visuales, nos acerca a la libertad humana y aún no llegamos a comprender que esta libertad humana consiste en mermelada para hoy... no para mañana.

NOTAS Y REFERENCIAS:

¹ LOCE: Ley Orgánica Constitucional de enseñanza (Ley que rige en la Educación chilena desde 1989 y que se encuentra en proceso de modificación)

² LGE: Ley General de Educación (Ley que se encuentra actualmente en el Congreso Nacional de Chile y que modificará la LOCE)

³ ¿Qué profesional Profesor de Artes Visuales estamos formando en las aulas universitarias para el desempeño en el Sistema Nacional de Educación Chileno? A continuación se adjunta el perfil de egreso profesional del Licenciado en Educación y Profesor de Artes Visuales de la UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Chile.

PERFIL DE EGRESO POR COMPETENCIAS DE LA CARRERA:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN ARTES VISUALES

(Modificación mayo 14 – 2009 - Comisión de Investigación y Comisión de Docencia

Departamento de Artes Visuales - UMCE)

COMPETENCIAS GENERALES (CG)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (CE)

1.Capacidad investigativa (CG)

1.1 Capacidad reflexiva y crítica (CE)

1.2 Capacidad de análisis y síntesis (CE)

2.Capacidad creativa (Capacidad creativa en el lenguaje visual, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para reinventar un mundo si fuera necesario) (CG)

3.Capacidad para la renovación permanente de su conocimiento (CG)

4.Compromiso ético, responsabilidad profesional y sensibilidad social (CG)

5.Capacidad en el dominio de los contenidos, conceptos y medios de la educación artística visual.

5.1 Capacidad para tomar decisiones didácticas, metodológicas y/o curriculares, respecto de contextos educativos específicos (CE)

5.2 Capacidad para emitir juicios sobre educación y educación artística (CE)

5.3 Capacidad para enseñar (CE)

5.4 Capacidad para planificar el proceso de enseñanza aprendizaje (CE)

5.5 Capacidad para evaluar el aprendizaje (CE)

5.6 Capacidad para evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje (CE)

5.7 Habilidad técnica específica en el uso de la tecnología para el ámbito de la especialidad educativa artística visual (CE)

6.Capacidad en el dominio de los contenidos, conceptos, técnicas y medios del hacer artístico plástico y visual. (CG)

6.1Capacidad en el dominio específico de técnicas, materiales y herramientas propios del hacer artístico plástico y visual. (CE)

6.2Habilidad técnica específica en el uso de la tecnología para el ámbito de la especialidad artística visual. (CE)

6.3Capacidad para enseñar los contenidos, conceptos, técnicas y medios propios del ámbito artístico plástico y visual (CE)

COMPETENCIAS INTERPERSONALES (CI) (transversales en la formación)

a) Capacidad de adaptación, tolerancia, flexibilidad (CI)

-
- b) Perseverancia y disciplina (CI)
 - c) Capacidad de liderazgo (CI)
 - d) Capacidad para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, transdisciplinarios y transversales, en equipo y en forma autónoma (CI)

⁴ Read, H. (1955) Educación por el Arte. Buenos Aires: Editorial Paidós. (1955 Primera edición en español)

⁵ En referencia a Santos Guerra, M. A. (1998) Imagen y Educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

La relación del arte con la belleza, la ética y la trascendencia.

La alfabetidad visual y la experimentación en el lenguaje de las imágenes.

La discriminación visual.

La educación con la imagen, pero por sobretodo “para” la imagen, (*) en una sociedad global en la cual lo visual se ha instalado (ya desde hace tiempo) como segundo lenguaje. Para un mundo de seres humanos críticos y estéticos, capaces de valorar nuestro patrimonio cultural y a la vez transformarlo.

Capacitados para ver y leer imágenes.

⁶ Carroll, L. (1865-1992) Al otro lado del espejo. México: Editorial Porrúa. En referencia a relato en el cuento, capítulo V, Lana y Agua, P. 116 a 123.

⁷ Ibid Carroll, L. En referencia al uso de la palabra mermelada en el cuento, simbolizando para este caso la eterna espera por la comprensión de la importancia de la educación artística. La palabra “mermelada” definiría irónicamente la dulce espera de quienes trabajamos en el ámbito de la educación artística visual, por una educación que alfabetice al ser humano en el lenguaje visual y que como se explica, resulta teóricamente declarado, pero en la práctica excluido.

⁸ En referencia a : Errázuriz , L. H. (1993) Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile, 1797-1993. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

⁹ Morin, E. (1999) Los 7 saberes necesarios para la educación en el s. XXI.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

¹⁰ PROYECTO DE LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación – Chile. Dic. 2007. Textual Páginas 25-35-36-37.

¹¹ Ibid. Página 25 textual

¹² Ibid. Página 35 y 36 textual

¹³ Ibid. Páginas 36 y 37 textual

AUTORA: Núñez Jeria, M.E.:

Profesora de Artes Visuales - Universidad de Santiago. Licenciada en Artes mención cerámica – Universidad de Chile. Doctora© en Educación – Universidad de Barcelona.

Presidenta Sociedad Chilena de Educación por el Arte EDUCARTE Chile.

Directora Departamento de Artes Visuales UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.)

COAUTORA: Retamal Ruiz, M.E.:

Profesora de Artes Visuales, Licenciada en Estética. Estudios de Magister en Teoría e Historia del Arte y Ciencias Sociales. Actualmente realiza Magister en estudios culturales. Profesora del área de Teoría del Arte en el departamento de Artes Visuales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Instituto de Estética de la P. Universidad Católica PUC y colaboradora en el área de Currículo de MINEDUC.

PINCÉIS, TINTAS E BORRÕES E OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PINCELES, TINTAS Y MANCHAS Y LOS REFERENCIALES CURRICULARES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

SILVA, Doris R. B.

Pedagoga

Resumo

A presente investigação teve como objetivo revelar condicionantes histórico-culturais de práticas curriculares em Artes Visuais na Educação Infantil, confrontando-as com pressupostos teóricos contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Os procedimentos metodológicos adotados foram: revisão bibliográfica; análise de documentos produzidos por diferentes instâncias governamentais: documentos escolares - Projeto Político Pedagógico, planejamento curricular, relatórios de avaliação dos alunos - e observação. As contradições verificadas entre os documentos governamentais e as práticas efetivadas, evidenciam o distanciamento entre os objetivos formativos oficiais e as subjetividades passivas conformadas pela escola.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo revelar condicionantes histórico-culturales de prácticas curriculares en Artes Visuales en la Educación Infantil, confrontándolas con presupuestos teóricos contenidos en los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (RCNEI). Los procedimientos metodológicos adoptados fueron: revisión bibliográfica; análisis de documentos producidos por diferentes instituciones gubernamentales; documentos escolares - Proyecto Político Pedagógico, planificación curricular, informes de evaluación de los alumnos - y observación. Las contradicciones verificadas entre los documentos gubernamentales y las prácticas realizadas, evidencian el distanciamiento entre los objetivos formativos oficiales y las subjetividades pasivas conformadas por la escuela.

Palavras chave: Educação Infantil, Artes Visuais, Representação, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Palabras-llave: Educación Infantil, Artes Visuales, Representación, Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – Brasil

Introdução

Nos relatórios de avaliação do desenvolvimento dos alunos, elaborados bimestralmente pelas professoras de uma unidade pública de Educação Infantil, havia determinadas considerações que apareciam de forma recorrente quando o aspecto focado era o desempenho das crianças nas aulas de Artes Visuais¹. Determinadas expressões como: “o aluno não usa as cores reais”; “não respeita os limites da figura”; “não diferencia o que está bem do que está mal produzido”, constavam nesses relatos. Tais colocações, no entanto, tornavam-se questionáveis se analisadas sob o ponto de vista das perspectivas contemporâneas de ensino das Artes e passei a indagar-me, então, sobre as concepções que verdadeiramente estariam embasando as práticas pedagógicas em Artes implementadas no segmento da educação infantil, tomando como recorte a linguagem das Artes Visuais. Qual a função atribuída à Arte para a formação humana e, em especial, nos anos iniciais da vida? Qual o conceito de representação de nossas educadoras? Que objetivos são buscados através das aulas de Artes Visuais na educação infantil?

Arte: Linguagem, apreensão e cognição

Apesar da hegemonia atribuída à expressão oral, na qual imediatamente pensamos ao falarmos em linguagem, existem diversas outras formas de comunicação, outros códigos socialmente construídos que embora não sejam amplamente explorados ou devidamente socializados são de extrema importância para a formação humana. Ou seja, não existe *a linguagem*, e sim, múltiplas linguagens, que são construções culturais que o sujeito elabora a partir das interações que estabelece com o meio, ampliando, portanto, sua percepção sobre a realidade. Sendo assim, “*a verdadeira transformação no ensino da arte é valorizá-la e entendê-la na escola como linguagem...*” (SICA, 2002, p.36).

Na sociedade contemporânea de consumo de massa, estamos rodeados por mensagens visuais que estimulam, a todo o momento, nossos sentidos. O bombardeio visual a que estamos submetidos exige cada vez mais um olhar

atento, crítico, “autônomo”. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) encontramos que:

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (RCNEI,1998, p.88)

Esse entendimento vem impulsionando a defesa de um ensino da Arte que realmente se efetive por meio de espaços de experimentação sensível e do contato com as obras artísticas produzidas ao longo da história da humanidade.

Outro ponto fundamental que os estudos recentes sobre as Artes retomam, é o seu status enquanto produtora de conhecimentos. A Arte envolve a dimensão cognitiva. O diferencial da Arte em relação às outras áreas de conhecimento é exatamente sua capacidade de mobilizar a sensibilidade, uma dimensão humana comumente não associada aos processos cognitivos. O fazer artístico implica necessariamente um mergulho do sujeito em sua totalidade na experiência dialética entre o mundo interior e o mundo circundante. Desse mergulho resulta uma produção, simultaneamente peculiar e relacional: uma leitura singular que o sujeito constrói sobre o objeto investigado a partir dos elementos presentes na cultura. Esta leitura só se concretiza efetivamente, ou seja, só gera uma produção artística em seu sentido pleno, quando existe liberdade para a criação e oportunidade para a vivência efetiva da experiência sensível.

Documentos oficiais: concepções e fundamentos

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atribuem importância à presença da Arte na educação, reconhecendo-a como veículo de expressão das experiências sensíveis vivenciadas pelas crianças, por meio das quais elas elaboram jogos e construções simbólicas ampliando seu conhecimento de mundo. No entanto, esse mesmo documento registra o fato de que as contribuições trazidas pelos estudos desenvolvidos nos diversos campos das ciências, inclusive no campo da arte, ainda não produziram alterações nas práticas pedagógicas correntes.

Os RCNEI, após um breve histórico sobre o ensino da Arte no país, apresentam uma proposta pedagógica para as Artes Visuais que se concretiza mediante a articulação entre três campos conceituais: fazer artístico, apreciação e reflexão². Em seguida, traz orientações didáticas sobre atividades, recursos, organização do tempo e do espaço e trabalho com projetos.

A proposta pedagógica municipal do sistema ao qual a creche/pré-escola observada encontra-se vinculada tem os seguintes pressupostos para a educação infantil:

Hoje, as novas concepções sobre a Educação Infantil demonstram que a criança não deve ser vista como um material a ser moldado, e sim, como um ser em pleno desenvolvimento, capaz de descobrir e experimentar as múltiplas possibilidades do mundo histórico-social no qual está inserida, trazendo-o para si e capacitando-se cada vez mais para aprendizagens num processo natural.
(Proposta Pedagógica Municipal, 2002, p.47)

Quanto ao projeto político pedagógico da creche/pré-escola municipal, este foi construído coletivamente com a participação da comunidade intra e extra-escolar. Nele estão registrados: visão de mundo, fundamentos filosóficos, sócio-antropológicos, epistemológicos e didático-pedagógicos do trabalho a ser desenvolvido. Segundo consta neste documento...*“A ação político-pedagógica desta unidade visa a formação de seres humanos dignos, críticos e menos passivos, [...] um cidadão mais humano que saiba lutar pelos seus direitos e que respeite seus deveres, cidadãos conscientes que pensem por si próprios”* (Creche/Pré-Escola Municipal, Projeto-Político-Pedagógico, 2002, p. 15).

Teoria oficial x prática real: que distância nos separa?

A observação *in loco* permitiu constatar que a atividade de “Artes” aplicada com maior frequência pelas professoras da Creche/Pré-escola municipal é o desenho para colorir em folhas mimeografadas, pintura e desenho “livre”, colagens ou confecção de “lembrancinhas” nas datas comemorativas. A avaliação das atividades propostas leva em conta apenas o resultado final. Os critérios adotados para que as produções sejam consideradas satisfatórias são o emprego das cores “reais” para colorir os desenhos (a copa da árvore é verde e o tronco marrom) e o preenchimento deve obedecer estritamente aos

limites estabelecidos pelo contorno da figura. Os objetivos que se pretende atingir com este tipo de atividade dizem respeito apenas ao treinamento motor, mecânico, destituído de sentido, que não envolve expressão própria, emprego da criatividade ou represente um desafio às estruturas cognitivas.

O emprego de figuras e imagens reproduzidas (mimeografadas ou xerocadas) como material didático, nos situa historicamente na influência que a Academia Imperial de Belas-Artes exerceu sobre o ensino da Arte no Brasil. Fundada por membros da Missão Artística Francesa, a Academia importou a estética neoclássica e uma metodologia de ensino baseada nas concepções de Arte definidas por esse estilo:

A partir dessa época temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença”. Ensinava-se a copiar modelos - a classe toda apresentava o mesmo desenho - e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos...

(MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.11)

O modelo de ensino da Academia tem suas bases no estilo artístico neoclássico, e se estendeu, posteriormente, às demais escolas - inclusive à Escola Normal. As raízes do ensino da Academia Imperial, portanto, remontam à Grécia Antiga, na qual as linguagens artísticas, com exceção da música, eram menosprezadas. Platão considerava que as Artes Plásticas e Visuais produziam apenas uma *“imitação grosseira das formas ideais”* (MARTINS, 2005, p.4). Os artistas gregos buscavam, então, atingir a *perfeição das formas* por meio de treinamento, reproduzindo modelos:

Os conceitos estéticos gregos, especialmente o pensamento de Platão, influenciaram a escola Neoclássica de Arte, na França no século XVIII, que se voltou para a Antiguidade Clássica, sobretudo ao caráter heróico e decorativo das artes grega e romana. Os artistas enfatizavam a preocupação com a perfeição da forma que, acreditavam, era conseguida através de exercícios tais como a cópia de estampas e de desenhos produzidos pelos professores na lousa. (MARTINS, 2005, p. 4)

Se hoje, por meio das contribuições sociointeracionistas, compreendemos a aquisição do conhecimento como um fenômeno que se dá através de um processo de construção que favorece até mesmo a estruturação psíquica do indivíduo, produto das interações que este estabelece com os demais

elementos presentes em seu contexto cultural, inclusive simbólicos, e não concebemos mais a aprendizagem como resultado da transferência do saber de uma mente que o detém (professor) para outra que não o possui (aprendiz), precisamos analisar até que ponto as práticas cristalizadas de ensino das Artes Visuais possibilitam efetivamente o exercício da expressividade infantil e não apenas a reprodução de formas e poéticas concebidas por outrem. Em Khol, encontramos que:

Ligado aos procedimentos escolares, mas não restrito à situação escolar, está o mecanismo de imitação, destacado explicitamente por Vigotsky. Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vigotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. (KHOL, 1993, p.63)

Considerações finais

Apesar dos documentos oficiais examinados nesta pesquisa apresentarem embasamento nos postulados educacionais críticos, as metodologias aplicadas pelas escolas permanecem fundamentadas em concepções superadas, mas ainda profundamente arraigadas na dinâmica escolar, a ponto de tornar-se quase uma “heresia” tentar questioná-las, as bases de seu emprego ou suas implicações para a formação da criança. E a formação do aluno não pode ser pensada descolada da formação do profissional que com elas atua:

“... a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.” (ARCE, 2000, p. 267)

Nos anos iniciais de escolaridade, o ensino das Artes geralmente é ministrado por professores(as) sem formação específica. O desconhecimento sobre o papel e importância da Arte para a formação humana resultam em práticas empobrecidas e reducionistas, cujas origens encontram-se em tempos remotos. A defasagem curricular dos cursos de formação de professores,

mesmo em nível de licenciatura, aliada à ausência de políticas públicas sérias de formação continuada, dificultam que os(as) professores(as) se apropriem de subsídios teóricos que os(as) estimulem a refletir sobre sua prática.

Longe de se afinarem com a perspectiva de formar “cidadãos críticos e participativos”, as atividades propostas na Creche-escola, em seu caráter impositivo de uma estética padronizada segundo as determinações adultas e eurocêntricas, reduzem drasticamente a possibilidade das crianças desenvolverem a autonomia perceptiva e a capacidade de captar e interpretar a realidade através de um olhar crítico. Pela imposição de sua “*narrativa*”, tanto pela linguagem oral, quanto pela linguagem visual, o(a) professor(a) prepara o aluno para assumir uma identidade social previamente estabelecida. Tomaz Tadeu nos alerta para a questão das identidades sociais formadas por meio dos processos de representação quando afirma o seguinte: “*É nesse caráter constituidor, formativo, que a linguagem e, portanto, o discurso e a representação se vinculam com o poder. Os processos, os dispositivos, os suportes, os meios de representação são dependentes, pois, do poder e, ao mesmo tempo, têm efeitos de poder*” (SILVA, 2003, p.199).

Uma escola de educação infantil que pretende contribuir para a consolidação efetiva da cidadania, deve assegurar às crianças oportunidades de vivenciar em seus espaços-tempos educativos experiências diversificadas não apenas nas linguagens das Artes Visuais, como em todas as demais possibilidades discursivas presentes em seu ambiente de origem e no contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Assim, elas poderão nomear a realidade, elaborar suas próprias narrativas e participar do movimento rumo à criação de uma outra história.

Notas:

¹ Nomenclatura que consta nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), no capítulo relativo ao ensino das Artes Visuais, compreendida como meio de expressividade que resulte em produções artísticas, cuja elaboração envolva o uso de técnicas de pintura, modelagem, desenho etc.

² A partir do entendimento de que a disciplina Artes necessita de conteúdo próprio e substancial, elaborou-se uma proposta anglo-americana denominada Discipline-Based Art Education (DBAE). Aqui no Brasil, a professora Ana Mae Barbosa adaptou a teoria DBAE ao nosso contexto, denominando-a Proposta Triangular”(Moderna On Line – Arte – Ícones)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um educador reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 22, nº 74, p. 251 –283, abr. 2001.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*.- 4º ed São Paulo: Cortez, 2002.

BELFORD ROXO. *Proposta Pedagógica*. Secretaria Municipal de Educação. Belford Roxo, 2002.

BELFORD ROXO. *Planejamento Participativo: um caminho possível de alcançar*, Belford Roxo, 2002

BELFORD ROXO. *Proposta Curricular*. Belford Roxo, 2004.

BRASIL. *Referencial Curricular para a Educação Infantil – vl 3 – Conhecimento de Mundo*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998

LEITE, M.I.F.P. *Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas*. In: KRAMER ; LEITE (org). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus,1998.

MARTINS, A. F. *Desenho reproduzido e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental* [on line] Disponível na internet via WWW URL: <http://www.educacaoonline.pro.br/desenhareproduzido.asp>
Capturado em 23/05/2005

MARTINS, Mirian C. GUERRA, M T T. PICOSQUE, G. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, M K. *Vigotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993

SICA, M. Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil?In: *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Doris Regina Barros da Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – e Especialista em Arte e Educação pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. É Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Orientadora Educacional da rede municipal de ensino de Belford Roxo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

**QUESTÕES EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA EM
JOÃO PESSOA E SEUS REFLEXOS NAS INSTITUIÇÕES
CULTURAIS**

**CUESTIONES POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA CULTURA Y EN JOÃO
PESSOA REFLEX EN INSTITUCIONES CULTURALES**

JORDÃO, Fabrícia C.L. - FUNDARPE²

Resumo: *Esse trabalho analisa criticamente questões em torno das relações e influências da política pública de cultura na configuração e na dinâmica das instituições culturais em João Pessoa. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica, dados coletados em campo – em visitas as instituições e conversas com os gestores destes espaços – e a partir da prática diária com a gestão pública de cultura¹, este trabalho traz à tona aspectos fundamentais dessa relação, além de problematizar temas bastante urgentes e que influenciam fortemente o ensino de artes visuais nas instituições culturais em João Pessoa, dentre os quais destacamos política de acervo, ausência de arte/educadores nas instituições, ausência de setores educativos, inexistência de diálogo instituição/escola.*

Resumen: *Este documento examina críticamente cuestiones en torno a las relaciones e influencias políticas públicas en la formación y la dinámica de las instituciones culturales en João Pessoa. Sobre la base de una búsqueda bibliográfica, los datos recogidos en el campo - en las instituciones las visitas y conversaciones con los gestores de estos espacios - y de la práctica diaria de la gestión pública de la cultura, este trabajo pone de relieve los aspectos fundamentales de esa relación, y discutir cuestiones muy urgente y que influyen fuertemente en la enseñanza de las artes visuales en las instituciones culturales en João Pessoa, entre los que destacamos la reunión política, la falta de arte educadores en las instituciones, la falta de los sectores educativos, la falta de diálogo instituciones/escuela.*

Palavras-chave: João Pessoa, instituições culturais, política pública, artes visuais.

Palabra clave: João Pessoa, instituciones culutrais, política pública, artes visuales.

1. Introdução

Este trabalho é fruto de minha atuação profissional em projetos culturais e pesquisas desenvolvidas para elaboração de minha monografia “A ação educativa na exposição *Memória das artes visuais na Paraíba: do século XIX a contemporaneidade: um estudo de caso*”³, durante o ano de 2008, na cidade de João Pessoa. Tendo como base, ainda, dados coletados em campo – em visitas as instituições e conversas com os gestores – esse artigo tem por objetivo evidenciar aspectos fundamentais das influências e repercussões da política pública de cultura no ensino das artes visuais em instituições culturais em João Pessoa. No intuito de adequar meu texto a inovadora proposta do

Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação e 19º CONFAEB, elaborei um artigo mais ensaístico que analítico, onde compartilho muitos questionamentos e poucas respostas, com isso espero dar mais fluidez a leitura e potencializar as futuras discussões. Nesse sentido, mais do que analisar os pormenores da política pública de cultura e suas influências nas instituições culturais em João Pessoa, interessa-me aqui, tomar alguns aspectos dessas influências – especialmente os relacionados à política pública de acervo – como ponto de partida para problematizar temas urgentes e estratégicos ao ensino das artes visuais em instituições culturais na cidade de João Pessoa.

2. Texto e Contexto: política pública de cultura e instituições culturais em João Pessoa

Em João Pessoa como a maioria dos espaços que exibem mostras de arte contemporânea estão vinculados ao Estado ou município⁴ é fundamental que tenhamos uma política pública de cultura⁵ bem definida, que contemple as artes visuais e fomenta o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a sistematização e consolidação, por parte das instituições locais, de ações voltadas à divulgação, educação e produção em artes visuais. Nesse sentido, a primeira questão que lanço aqui é: será que as entidades (município e Estado) responsáveis conferem às instituições culturais de João Pessoa os meios e os apoios devidos, para que elas possam exercer a função educativa que deveriam? Ou ainda, existem políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de mostras e ações educativas em artes visuais nas instituições culturais da cidade?

No que tange às artes, não existe, em João Pessoa, uma política pública de cultura, definida e sistemática, que contemple especificamente as artes visuais. A política pública voltada à Cultura que temos hoje, em João Pessoa, se resume, basicamente, ao financiamento, através de dois editais públicos, de projetos artísticos e culturais nas mais variadas áreas: o Fundo Municipal de Cultura (FMC) e o Fundo de Incentivo Cultural Augusto dos Anjos (FIC). O primeiro, instituído em dezembro de 2001 – através da Lei nº 9560 e regulamentado pelo Decreto nº 4469 – é um mecanismo de política pública que proporciona a concessão de incentivos financeiros a pessoas físicas ou

jurídicas, domiciliadas no município de João Pessoa, para a realização de projetos culturais. Atua como um importante instrumento público de fomento ao desenvolvimento e produção de arte e cultura no município; por se tratar de um incentivo municipal, limita o seu raio de influência ao município de João Pessoa. Já o segundo, difere do primeiro apenas na abrangência. Por ser um incentivo estadual, abrange todo o Estado e possibilita uma interiorização das ações e atividades culturais. Nesse sentido, com relação ao financiamento público de cultura, Botelho, alerta que:

O financiamento da cultura não pode ser analisado independentemente das políticas culturais. São elas que devem determinar as formas mais adequadas para se atingir os objetivos almejados. Ou seja, o financiamento é determinado pela política cultural e não o seu determinante (BOTELHO, 2000, p. 21-22)

Nesse sentido, observamos que esses Fundos – apesar do caráter democrático e do relevante papel que desempenham na produção cultural do Estado – têm como objetivo principal o financiamento de atividades culturais que devem ser concebidas e executadas no prazo máximo de 12 meses, portanto, são investimentos em ações/atividades de curto prazo que – se por um lado dinamiza o setor cultural ao garantir a sobrevivência de atividades artístico-culturais e de seus proponentes – não dão conta das complexidades e desafios que envolvem a consolidação da área cultural enquanto política pública na Região.

Desse modo, essa política de editais acaba servindo como um meio para amenizar e mascarar as nocivas conseqüências que a ausência de uma política pública de cultura bem definida acarreta ao Estado como um todo. No que se tange às Instituições Culturais, mais especificamente aquelas cujo enfoque recai sobre as artes visuais, a inexistência de uma política pública de cultura terá como conseqüência imediata a ausência de uma dotação orçamentária para esses espaços. Sem recursos financeiros, a contratação de profissionais qualificados; a adoção de uma política de acervo; o desenvolvimento de programas educativos e de pesquisas; a produção e exibição sistemática de arte ficam praticamente inviabilizadas. Desse modo, o importante papel que essas instituições deveriam desempenhar na

democratização do acesso e na formação em arte fica fortemente comprometido.

Somando-se a inexistência de uma política pública de cultura, percebemos, também, nas políticas governamentais de João Pessoa a persistência de uma mentalidade oligárquica e assistencialista que são constantemente reproduzidas nas dinâmicas institucionais. Nesse sentido, é comum termos nas instituições culturais da cidade, gestores escolhidos por conveniências momentâneas e justificativas arbitrárias, que por não possuírem um referencial prático/teórico da área, não desenvolvem ações e estratégias de curto, médio e longo prazo que contemplem as particularidades sócio-culturais da região e que possam contribuir para o desenvolvimento cultural sustentável na cidade ou que tenham como prioridades a dinamização do setor; a formação e capacitação; a circulação e a democratização do acesso aos bens culturais.

Outra questão recorrente é a alteração dos gestores a cada transição política. Assim, não é possível assegurar minimamente uma continuidade nos trabalhos desenvolvidos nestas instituições, uma vez que a cada mudança desconsidera-se as experiências e ações desenvolvidas na gestão anterior. Portanto, como será possível estabelecer um perfil para esses espaços? Como uma instituição que não possua um perfil, a partir do qual norteie suas ações, poderá estabelecer uma política educacional que fomente a sistematização de programas educativos e de produção em artes visuais nestes espaços? A ausência de políticas educacionais será materializada na carência de setores educativos nas instituições culturais da cidade⁶, conseqüentemente, poucos são os arte/educadores que atuam no contexto não formal de ensino em João Pessoa. Sem uma quantidade expressiva de setores educativos e arte/educadores nas instituições públicas da cidade, como poderemos pensar na consolidação e sistematização de programas educativos capaz de promover o estabelecimento de metas e desenvolvimento de estratégias que favoreçam, garantam e legitimem a execução de ações e atividades de formação e educação em arte nestes espaços? Seria possível, ainda, sem setores educativos e artes/educadores estabelecer e consolidar parcerias entre instituição e escola/professor?

Ainda como uma derivação direta da ausência de setores educativos e da política pública dos editais, as raras ações educativas que temos são

concebidas para exposições temporárias pelo curador da mostra ou por uma equipe contratada para o desenvolvimento de um projeto educativo efêmero, onde a preocupação, na maioria das vezes, não é com a formação do público, mas sim com a sua ampliação momentânea (quanto mais assinatura do livro de visita melhor para a visibilidade do patrocinador do evento). Desse modo, a instituição passa a ser uma casa de custódia para “obras de arte”, um espaço de exibição, assim seu importante papel na formação em arte fica fortemente comprometido (JORDÃO, 2008b; LARA FILHO, 2009; MOREIRA, 2007).

Além dos poucos setores educativos, como consequência direta de uma política pública de cultura omissa, temos também a ausência de uma política pública de acervo. É se baseando na política de acervo que as instituições estabelecem os critérios para aquisição de trabalhos de arte. Mas qual seria a relevância de se construir e manter um acervo? Manter um acervo significa conservar os testemunhos materiais (memória) de uma sociedade, ou seja, significa garantir não apenas a preservação do patrimônio cultural de um povo, mas a sua futura acessibilidade. Ao disponibilizar esse acervo, seja através de mostras permanentes e/ou para consultas e pesquisas, a instituição fomenta o deleite e a educação da sociedade na qual esta inserida, além de contribuir para uma construção identitária, que respeite a diversidade cultural e favoreça a percepção crítica da realidade e do seu entorno (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, é de suma importância que as instituições culturais públicas de João Pessoa, a partir do estabelecimento de uma política de acervo, adquiram trabalhos de arte, não apenas porque “a cultura [arte] pertence a um desses setores que necessitam de estímulo governamental para conseguir seu impulso [...]” (CESNIK, 2003, p. 99), mas principalmente porque ao adquirir trabalhos de arte a instituição além de ampliar o seu acervo e garantir a sua adequada conservação, assegura a sua exibição ao público em geral, como bem nos aponta Ernesto Neto, “quando alguém [instituição] adquire o seu trabalho e esse trabalho vai para um lugar, isso é uma espécie de cadinho cultural, outras pessoas vão ver. Parte da sociedade dá uma estrutura a essa voz cultural que cada obra de arte tem” (NETO, 2004, p. 12). Desse modo, é necessário que as Instituições adquiram, principalmente, trabalhos de arte contemporânea, tipo de manifestação artística que, na maioria das vezes, não é feita para o consumo individual (objeto vendável) nem

para a mera contemplação, uma vez que depende enormemente de uma mediação para ser compreendida (CAUQUELIN, 2005).

Uma vez adquirido, o trabalho de arte precisa ser conservado, pois acervos mal preservados são acervos inacessíveis. Como disponibilizar para consulta pública materiais que se encontram em condições precárias e/ou precisando de restauro? Ou ainda, como expor trabalhos de arte que não estejam em condições físicas para o manuseio e exibição? Apenas a partir de uma política pública de acervo teríamos assegurada, financeiramente, a adequada conservação e manutenção desses trabalhos bem como a pesquisa e sua apreciação futura (MORO, 1986). Ainda nesse sentido adquirir, conservar e exibir são ações fundamentais, na medida em que, sem acervos em arte contemporânea e sem uma política que favoreça a sua exibição sistemática poderemos pensar em mediação? É possível para o público em geral apreender e compreender arte contemporânea sem ter acesso? Sem setores educativos e sem acervos como podemos pensar em educação/formação? Como estas instituições poderão fomentar a reflexão crítica e formar o cidadão?

Considerações finais

Diante do exposto, constatamos que dificilmente instituições que não encontram respaldo e legitimação nas políticas públicas de cultura conseguirá traçar um perfil que possa não apenas guiá-las ao longo dos tempos difíceis (como nos períodos de transição política), mas também assegurar critérios de continuidade; mesmo porque “o progresso não significa obrigatoriamente mudança, mas muitas vezes apenas conscientizar e conservar” (MAGALHÃES, 1985, p. 18). Traçar um perfil para a instituição significa, ainda, dar-lhe uma identidade, definir a sua razão de ser, a partir da qual serão definidas metas a respeito de para onde a instituição se dirige e estratégias de como chegar lá, ações fundamentais para o desenvolvimento de atividades e serviços consistentes. Nesse sentido, é importante que os arte/educadores, os profissionais e setores ligados às artes visuais, principalmente no período de transição governamental, exerçam pressão e briguem por uma política cultural bem definida que respeite os profissionais, fortaleça as instituições – ao

garantir uma dotação orçamentária – assegure uma política de acervo e o estabelecimento de setores educativos nestes espaços.

Como ficou evidenciado no texto, dificilmente instituições que não se alicerçam na trinca: setor educativo/exposição/escola conseguirá desenvolver ações educativas que exijam reflexões, análises e interpretações a partir da inter-relação entre o que está exposto, o perfil da instituição (materializada através da atuação do setor educativo) e questões da diversidade sociocultural (obtidas através do diálogo com os diversos públicos escolares), de modo a fomentar a compreensão crítica do sistema da arte e do mundo no qual este sistema esta inserido.

Considero importante ressaltar, ainda, que sem a consolidação, através do setor educativo, da parceria instituição/escola a parceria instituição/professor também não será efetivada. Desse modo, a instituição perde um forte aliado na difusão de suas propostas educativas, uma vez que o professor deixa de ser um parceiro, um agente multiplicador dos propósitos da instituição, a quem caberia a importante tarefa de levar para a sala de aula as ações pedagógicas da equipe educativa e junto aos alunos (re) trabalhar e (re) significar estes conteúdos de acordo com o contexto e as necessidades locais, ampliando alcance e a significação da proposta educativa da instituição (JORDÃO, 2008), além de contribuir para a inserção das artes visuais nos interesses culturais e na vida desse público.

Concluindo, percebemos que hoje já não é viável conceber uma instituição sem um perfil definido, sem uma política de acervo ou sem um setor educativo, uma vez que mais do que dá visibilidade ao trabalho de arte, a instituição deve instruir seus visitantes a compreender criticamente, a problematizar, a contextualizar e a relacionar a arte e os seus significados à vida cotidiana, ao seu entorno e ao seu tempo. Sem a pretensão de chegarmos a uma análise mais aprofundada, apontamos aspectos fundamentais a serem analisados no ensino das artes em instituições culturais e suas relações com as políticas públicas, contribuindo assim, para ampliação do conhecimento a respeito do ensino das artes visuais em instituições culturais em João Pessoa.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. Bases para a Política Nacional de Museus: memória e cidadania. Brasília: MinC, 2003.

CESNIK, F. S. "Incentivo público à cultura" *In*: BRANT, Leonardo (Org.). Políticas Culturais. São Paulo: Manole, Vol. 1, 2003.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

DAMASCENO, José; NETO, Ernesto; DUARTE, Paulo Sérgio. [mesa redonda do ciclo de debates Arte/Estado]. *In*: Arte/Estado. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004. p. 12-27.

JORDÃO, Fabrícia C.L. Mediando saberes: o ensino das artes visuais em instituições culturais: uma análise da proposta educativa da exposição 'Memória das artes visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade'. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 18. 2008, Crato. Anais... Crato: Federação dos arte-educadores do Brasil, 2008a.

JORDÃO, Fabrícia C.L. *A ação educativa na exposição 'Memória das Artes Visuais na Paraíba': um estudo de caso*. 2008. 69f. Monografia. (Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008b.

LARA FILHO, Durval de. O museu no século XXI ou o museu do Século XXI? . Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/artigos/dlf_museu. Acesso em 09 mai 2009.

MOREIRA, Fernando João de Matos. Uma reflexão sobre o conceito de público nos museus locais. *In*: IPHAN/DEMU. MUSAS-Revista Brasileira de Museus e Museologia. Vol.1 nº3. Rio de Janeiro: Iphan/Demu, 2007.

MORO, Fernanda Camargo. *Museu: aquisição – documentação*. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1986.

SANTOS, M^a Célia T. Moura. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. 2. ed. e ampl. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993. 136p.

¹ Como bolsista do Programa de Aperfeiçoamento em Gestão Pública de Cultura da FUNDARPE.

² Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco.

³ A exposição "Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade" foi viabilizada através da parceria Conexão Artes Visuais/ MinC/ Funarte/ Petrobras e teve como público alvo crianças e jovens estudantes e professores da educação básica de João Pessoa e região metropolitana. Procurou não apenas viabilizar o acesso da comunidade à seleção de obras dos principais acervos institucionais de arte da Paraíba, mas também, e principalmente, desenvolver atividades educativas que ampliassem o repertório visual do público visitante e (re)fizesse o seu entendimento do que é arte e de como ela interage com o mundo. A monografia foi uma tentativa de sistematizar a concepção, o desenvolvimento e a aplicação da proposta educativa desenvolvida, sob minha coordenação, para a exposição "Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade" e que foi estruturada a partir de três eixos principais: a mediação, o material educativo para professores e as oficinas oferecidas ao público visitante

⁴ De acordo com pesquisa realizada, nos meses de abril e maio do corrente ano, pela autora aproximadamente 77,78% das Instituições que exibem mostras de arte contemporânea na cidade estão vinculadas ao Estado ou município.

⁵ Segundo Falcão (1984, p. 22), "[...] ocupar-se de política cultural é ocupar-se da também, embora não exclusivamente, da presença do Estado nas atividades da Nação. Como qualquer política pública, política cultural é um conjunto articulado e fundamentado de decisões, projetos, programas, recursos e instituições, a partir da iniciativa do Estado". *In*: FALCÃO, Joaquim Arruda. Política Cultural e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. *In*: MICELI, Sérgio. *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984, p. 21-39.

⁶ De acordo com pesquisa realizada, nos meses de abril e maio do corrente ano, pela autora das 77,78% instituições culturais que estão vinculadas ao Estado ou município e que exibem mostras de arte contemporânea, apenas 16,66% possuem setores educativos.

Fabrícia Jordão (fcljordao@yahoo.com.br) - atualmente é aluna do curso de especialização "Patrimônio Histórico: preservação e educação" pela Universidade Católica de Pernambuco e bolsista do programa de aperfeiçoamento em gestão pública de cultura da Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco, atuando na produção e gestão de projetos culturais e educativos

Realidad Nacional, Política Educativa y los Desafíos en la Educación
Artística en El Salvador.

VALLE, ME. Investigadora.

Palabras clave: Educación, arte, política, ciudadanía.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH, Universidad Dr. José
Matías Delgado, La Libertad, El Salvador.

El presente trabajo esta basado en la investigación **La Educación Artística en la Enseñanza Básica en El Salvador**, en las siguientes líneas se describen los resultados de la investigación de carácter cualitativo sobre el desarrollo de la asignatura de Educación Artística (incluida en el currículo nacional) en los centros escolares del sector público del país, y los desafíos que se presentan ante la condición de las artes para la sociedad salvadoreña, las políticas educativas que se generan a partir de la priorización que las artes como sector recibe de la sociedad y los escenarios que se perfilan en ésta área de la educación en el país, ante el hecho histórico que se ha dado recientemente de un cambio de gobierno, históricamente de derecha hacia uno de izquierda.

Arte/Educación, política educativa, El Salvador

Introducción

El presente trabajo se basa en la investigación **La Educación Artística en la Enseñanza Básica en El Salvador** para ello se establece en el primer

apartado los antecedentes institucionales y bibliográficos así como se plantea la metodología que se siguió para la realización de la investigación. En el

segundo apartado se comenta sobre el desarrollo histórico de la asignatura en el país y la situación actual a la luz de los modelos pedagógicos que se han

asumido como proyectos en la educación nacional desde 1937 a la fecha. En el tercer apartado se aborda la formación docente en el área de Educación

Artística y su impacto en la situación actual de la educación artística en la enseñanza básica en el sector público en el país. En el cuarto apartado se hace un análisis prospectivo de cara al cambio histórico de gobierno en El Salvador. Finalmente se plantean conclusiones y recomendaciones.

1. Antecedentes Institucionales, bibliográficos y metodológicos del estudio.

La Universidad Dr. José Matías Delgado es una Universidad privada que ha tenido un impacto importante en el desarrollo de las artes en el país desde su fundación en 1977. Uno de los aportes más importantes en ésta área fue la

fundación de la Escuela de Artes Aplicadas Carlos Alberto Imery en 1978, la cual además de desarrollarse y consolidarse durante el conflicto social del país (1979-1992) fue el primer centro de enseñanza superior que introdujo la

Licenciatura en Diseño Gráfico, Diseño Ambiental y posteriormente Diseño del Producto Artesanal a El Salvador, habiendo impulsado el diseño por medio de la profesionalización e incidido en la consolidación de un mercado laboral en este campo.

Durante estos años también, la Escuela de Artes Aplicadas tuvo un papel muy importante impulsando a una generación de artistas. En la actualidad esta

generación constituye un buen número de los artistas visuales contemporáneos consumados del país que, ante la ausencia de escuelas de artes visuales

durante el conflicto social, se fundamentaron en la formación que les brindó

dicha institución, para después continuar su carrera artística y consolidarse profesionalmente. Un papel innovador también jugó la Escuela de Arquitectura fundada posteriormente.

En el 2005 la Unidad de Proyección Social de la Universidad Dr. José Matías Delgado, funda la Escuela de Jóvenes Talentos en Letras que nuevamente le apuesta a impulsar una área de las artes con escasa oferta académica en país y promueve a las nuevas generaciones de escritores y comunicadores en una escuela de alto rendimiento que ya esta dando sus frutos con jóvenes que se

cuentan entre la nueva generación de escritores del país (Servicio Informativo Ecuménico Popular, 2007)¹.

De manera consecuente, de cara al siglo XXI, en un entorno globalizado y el reto, como país en desarrollo, de integrarse a la sociedad del conocimiento

esta Universidad tiene la visión de incidir en el desarrollo de la educación artística en El Salvador en la enseñanza básica. Para ello desde el 2007 se apoya un eje de investigación en ésta área por medio del Centro de

Investigaciones en Ciencias y Humanidades CICH.

La investigación en la que se basa el presente trabajo es consecuencia de dicha iniciativa, cuyo objetivo es el de generar un plan de investigación en educación artística por un período de cinco años a partir de los hallazgos

documentados en dicho estudio. Ésta constituye una iniciativa inédita en el país a la cual se espera que se sumen otras a partir de que esta Universidad, una

vez más, contribuya a poner en la agenda educativa nacional a la Educación Artística por medio de una estrategia institucional coherente y sostenida.

Por otra parte como único antecedente bibliográfico sobre el campo de la educación artística en el currículo nacional en el país se encuentra la ponencia La educación Artística Formal y no Formal de El Salvador de Ana Marta Najarro Espinoza presentada en la Conferencia Regional de América Latina y del

Caribe sobre Educación Artística, en Colombia, Bogotá, 2005. Que es una

¹ Servicio Informativo Ecuménico Popular. (29 de noviembre de 2007). SIEP. Recuperado el 24 de junio de 2009, de <http://www.ecumenico.org/leer.php/1609>

breve reseña de las proyecciones institucionales del Ministerio de Educación en materia de educación artística al momento de presentarse el documento.

En cuanto al esquema metodológico, se realizó una investigación de carácter cualitativo, cuyo objetivo era conocer el desarrollo de la asignatura de educación artística en la educación básica en los centros escolares del sector público del país.

La investigación se dividió en dos fases: en la primera se realizaron entrevista con 43 actores en el campo de la educación, educación artística, gestión

cultural, empresarial y gubernamental del país, utilizando un muestreo por conveniencia y por medio de la técnica de bola de nieve una persona

recomendaba a otra hasta que la muestra se saturó y los informantes repetían la información de forma recurrente. En ésta fase también se encuestaron a 20 maestros de un grupo que incluía docentes a nivel nacional.

En la segunda fase se tomó una muestra aleatoria de 20 escuelas del área de influencia de la Universidad Dr. José Matías Delgado, en el departamento de la Libertad para realizar entrevistas a docentes de enseñanza básica y un

estudiante por grado de cuarto, quinto y sexto grado.

Por otra parte se ha realizado una investigación de fuentes documentales que incluyeron bibliografía, fuentes digitales e internet, para concretar una visión

histórica del desarrollo de la asignatura de la educación artística en el país que se plantea a continuación, en el marco de los diferentes proyectos educativos nacionales del país desde la década de los 30.

2. Desarrollo histórico de la asignatura de Educación Artística y proyectos educativos.

Es importante tener una visión histórica del desarrollo de la Educación Artística en El Salvador para comprender mucho de lo que esta asignatura es hoy en el currículo nacional y cómo se desarrolla en el marco de los modelos educativos que han ido desarrollándose en el país.

Hasta 1939 la tarea de planeamiento de la educación particularmente en cuanto proyección y previsibilidad no formó parte de la agenda administrativa

de El Salvador, en dicho año se incluye el Decreto N° 17 del Diario oficial N°267 del 8 de diciembre de 1939 que alude a la primera concepción planeada de la educación nacional, la reforma de ése período establece los lineamientos básicos que determinarán el enfoque de la educación hasta la reforma de 1968. En éste período la educación básica estaba prevista como formación terminal

por lo que tenía varias salidas a partir de séptimo grado hasta 11° grado que también tenía salidas terminales en secretariado, profesor, contador y

preparaba para los estudios universitarios²

En éste marco, hacia 1937 el currículo nacional en 4° grado incluía Dibujo del Natural y pintura, caligrafía Cartografía, música y canto y Embellecimiento de la Escuela, en 5° grado además de los anteriores incluye Embellecimiento de la

localidad, Letras Nacionales y Teatro, a partir de 6° grado el programa incluye: Dibujo libre, pintura y cartografía, Las bellezas Naturales del País y

Selecciones de la Literatura Universal (Ministerio de Instrucción Pública, 1937)³.

En 1940 el Diario Oficial (Gobierno de El Salvador, Presidente de la República Maximiliano Hernández Martínez, 1939) se registran en el Índice de Programas de Enseñanza Primaria⁴ Urbana las asignaturas de Iniciación Industrial (para

todos los grados), Dibujo y Pintura, Escritura, Música y Canto éste documento incluye una sección que se llama Nociones Varias: Programa de Aplicaciones de las materias enseñadas para todos los grados que se centra en tres áreas: a) el trabajo, b) artes y c) relaciones sociales.

En la publicación del Diario Oficial de 1943 ⁵ en los programas de estudio se incluye artes manuales, dibujo, música y canto, las manualidades para las

² SISTEMA EDUCATIVO Nacional de El Salvador 1996 / Ministerio de Educación de El Salvador y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Abigail Castro de Pérez ... (et. al.)].- Nueva San Salvador, 1996 [PDF] recuperado de <http://www.oei.es/quipu/salvador/index.html#sis2> consultado en junio 2009.

³ Ministerio de Instrucción Pública. (1937). Plan de Programas de Educación Primaria Vigentes. En G. d. Salvador, Plan de Programas de Educación Primaria Vigentes . San Salvador: Imprenta Nacional, Centro América.

⁴ Gobierno de El Salvador, Presidente de la República Maximiliano Hernández Martínez. (1939). Índice de Programas de Enseñanza Primaria Urbana. En M. d. Pública, Índice de Programas de Enseñanza Primaria Urbana (pág. 305-40). San Salvador: Imprenta Nacional.

⁵ Gobierno de El Salvador, Presidente Maximiliano Hernández Martínez. (13 de Agosto de 1943). Plan y Programas de Educación Primaria y Nocturna de la República de El Salvador. Diario oficial , pág. 131.

escuelas nocturnas de adultos comprenden: cocina, corte y confección y pequeñas industrias y en el artículo 10 se establece que los programas de moral música y canto, dibujo y las otras materias se desarrollaran de acuerdo a la intensidad y los niveles pedagógicos de cada ciclo y grado.

En 1945 en la administración del General Salvador Castaneda Castro se crea el Plan Básico que consistía en los tres primeros años de educación

secundaria, a los que seguían dos años de Bachillerato 6. Las Escuelas normales se fortalecen y crea el sistema de escuelas experimentales.

Este tipo de estructura curricular se mantiene hasta la década de los 60.

A partir de la reforma de 1968 durante la administración del presidente Fidel Sánchez Hernández y siendo Ministro de Educación Walter Béneke:

De acuerdo a la Ley General de Educación, la educación formal comprende los niveles de parvulario, básico, medio y superior, también se atiende la educación de adultos; la educación especial, la educación inicial y la enseñanza de las artes⁷.

En ese período fue creado un Bachillerato en Artes centralizado en la capital el cual desapareció en la década de los 90.

La educación parvularia, luego de la reforma se ha convertido en el nivel inicial del sistema. Este nivel atiende a niños de 4, 5 y 6 años. La educación es el nivel que ofrece una cultura general y promueve y desarrolla la personalidad integral del escolar. Comprende tres ciclos, en términos normales atiende a niños de 7 a 15 años de edad, tiene 9 años de estudio. Cada ciclo comprende tres años de estudio. Estos son conocidos como primer ciclo de educación básica (3 años), segundo ciclo de educación básica (3 años) y tercer ciclo de educación básica (3 años)⁸.

La educación media se diversifica en especialidades orientadas a proporcionar formación técnica a personal de mandos medios⁹.

⁶ Ministerio de Educación. Reseña Histórica [página Web del Ministerio].

http://www.mined.gob.sv/familia/resena_historica.asp consultado en junio de 2009.

⁷ SISTEMA EDUCATIVO Nacional de El Salvador 1996 / Ministerio de Educación de El Salvador y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Abigaíl Castro de Pérez ... (et. al.)].- Nueva San Salvador, 1996

1. El Salvador 2. Organización de la Educación 3. Educación 4. Organización de Estados Iberoamericanos.

I. OEI (Madrid) II. Abigaíl Castro de Pérez
© de los textos y gráficos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

En 1968 se recibían 172 horas anuales de Educación Estética (Soto Blanco, 1968)¹⁰, Educación para el Hogar (femenino) 72 horas, Artes Industriales

(masculino) 72 horas. En 1974-76 se desarrollaba en Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica 3 horas a la semana de la asignatura de Artes Manuales y es hasta Tercer Ciclo de Educación Básica que se desarrolla la asignatura de Educación Estética (Ministerio de Educación, 1974 y 1976), además los

estudios superiores universitario y no universitario son los niveles más altos de educación en el país¹¹.

En la década de los 80 los esfuerzos se enfocaron en descentralizar algunos servicios educativos del Ministerio y en mejorar la cobertura. Ésta fue la década del conflicto armado en El Salvador que afectó el desarrollo de la educación en el país.

En 1992 se firman los Acuerdos de Paz y comienza una nueva etapa histórica. La firma de los Acuerdos generó un ambiente de optimismo que tuvo

repercusión en la inversión nacional, extranjera y la cooperación internacional. En la Administración de Armando Calderón Sol, siendo Ministra Cecilia

Gallardo de Cano se crea el Plan Decenal de la Reforma Educativa 1995-2005 la cual no se concluyó. En esta Reforma se elimina la asignatura de Educación Estética que se desarrollaba en tercer ciclo de enseñanza básica, también se

establece que los estudios de Bachillerato ya no serían de tres años sino de dos y cambia la asignatura de Manualidades a Educación Artística que se

impartirá en primer y segundo ciclo de enseñanza básica. Los documentos en donde se presentan los programas de estudio de Educación Artística incluyen el desarrollo metodológico de la asignatura en donde se incluyen elementos de Música, Artes Plásticas, además se mantiene un fuerte énfasis en

manualidades. Dichos documentos en el área de artes plásticas enfatizan la

¹⁰ Soto Blanco, O. (1968). La Educación en Centro América. San Salvador: Organización de Estados Centroamericanos, Impresora la Unión.

¹¹ Ministerio de Educación. (1976). Programas de Estudios de Segundo grado. San Salvador: Ministerio de Educación.

elaboración de objetos, el coloreo, pintado y collage. La mayoría de actividades están enfocadas hacia la realización de manualidades y el desarrollo de la motricidad fina, se abordan pocos elementos del lenguaje de las artes visuales y aspectos conceptuales, incluso hasta en el nivel de sexto grado; en música se enfatiza en la elaboración de instrumentos, en la notación musical se llega hasta el bigrama, incluso en sexto grado. Artes escénicas en éstos documentos se aborda poco y se enfatiza en la elaboración de un

teatrino, títeres de bolsa de papel y tela, y se sugieren realizar danzas, no se tocan temas del lenguaje de las artes escénicas y ningún aspecto conceptual. Esto deja por fuera el desarrollo de estrategias cognitivas y de creación

artística que lleven progresivamente a niños y niñas a la comprensión y disfrute del lenguaje de las artes y la construcción de discursos estéticos con relación a su entorno interno (personal) y externo.

En el período 2004-2009 en la Presidencia de Antonio Saca y siendo la Ministra de Educación, Darlyn Xiomara Meza se desarrolló el Plan Nacional de

Educación 2021. En éste período se realizó un ajuste de programas de estudio conservando el 80% de los contenidos de los programas anteriores en cada

una de las asignaturas y se adaptaron al modelo de aprendizaje por competencias.

3. La Formación Docente y Arte/Educación en El Salvador.

Los programas de estudios de la escuela normal en 1968¹² muestran que los programas de formación de docentes en la Ciudad Normal Alberto Masferrer incluían: Didáctica de las Artes Plásticas, Didáctica de la Educación Musical, Literatura Infantil (el arte de narrar).

Alrededor de 1975 y 76 surgió en Ciudad Normal el programa de especialización en Educación Estética (2 años), únicamente se formó una promoción de aproximadamente 55 profesores. La formación de estos

docentes estaba dirigida sobretodo a desarrollar la asignatura de Educación Estética en tercer ciclo de enseñanza básica. Se especializaron en artes

¹² Soto Blanco, Ovidio. La Educación en Centro América. Serie Monografías Técnicas. Organización de los Estados Centroamericanos, ODECA. San Salvador, Impresora la Unión, 1968.

visuales, además el programa incluyó cerámica, arte culinario, costura, carpintería y metal mecánica. Los aspirantes debían tener un grado como profesor, demostrar habilidades artísticas y pasar un examen. El programa desapareció después de graduar la primera promoción. Por lo que en el

sistema educativo nacional predominaba la enseñanza de los profesores normalistas que como maestros de aula impartían manualidades y educación estética de acuerdo a los programas que datan de los años cuarenta.

Otro grupo de maestros fue formado a partir de la reforma de 1968, en ese período fue creado el bachillerato en artes. En ese programa se impartían las materias generales y especializadas por rama artística (música, teatro, artes plásticas). Los egresados de este programa recibían al graduarse el título que los acreditaba como bachiller y docente con escalafón (acreditado) por el

Ministerio de Educación. Este programa desapareció en el 2001 cuando se anularon los bachilleratos diversificados creados durante el período de Bénéke y la Ley de la carrera docente en donde se estipula que para poder ejercer la

docencia, en educación básica y media, los aspirantes deben formarse en las universidades en los programas de profesorado ó Licenciatura en Educación. Esta es la Ley actualmente vigente.

Hasta la fecha no existe la especialización de profesorado o Licenciatura en Educación Artística en ningún programa de formación pedagógica en el país.

3. Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador.

Los programas que se han utilizado en el desarrollo de la asignatura tienen una fuerte influencia del enfoque que se hizo de la misma en la década de los 40.

En el reajuste que se hizo a los actuales programas, el enfoque se ha movido desde como se abordó la asignatura en los 70, más hacia la educación

artística aunque todavía mantiene un énfasis en el enfoque disciplinar de la asignatura, también hay un giro hacia el abordaje de temas conceptuales que promueven una visión más integral y constructivista de las artes y su relación con la vida de los educandos, por lo que constituye un espacio de transición

hacia la actualización de los programas y el personal docente hacia los nuevos enfoques de la Educación Artística en el mundo.

Los maestros de aula reciben una materia de educación artística en la licenciatura en Educación y el profesorado en las universidades, esto trae como consecuencia un precario dominio de la asignatura de parte de los docentes en el nivel de enseñanza básica, lo cual tiene como consecuencia el que el

maestro de aula, en muchos casos según muestra la evidencia en el estudio, decide dedicar el tiempo asignado a la Educación Artística en matemáticas ó lenguaje ya que su desempeño es evaluado en gran medida por los resultados que obtienen en las pruebas de logro sus alumnos sobre éstas áreas, en otros casos enseña algunas manualidades que domina en lugar de desarrollar el

programa vigente de la asignatura. Cabe señalar que se encontraron evidencias de que algunos maestros que tienen inclinaciones artísticas se han preocupado por informarse por medio de bibliografía, capacitaciones y

experimentación, lo que les posibilita desarrollar el programa, sin embargo estos casos son excepcionales en el sistema nacional de educación.

4. Prospectiva y coyuntura histórica.

El Salvador se encuentra en un cambio de gobierno, por primera vez en la historia del país asume la presidencia un partido de izquierda el cual pasó de las armas a formar un partido político que ahora obtiene en un proceso de elecciones el Poder Ejecutivo.

Ésta coyuntura esta generando muchas expectativas que incluyen al ámbito de la educación. El nuevo Ministro, Salvador Sánchez Cerén, ha expresado su

interés en revisar los planteamientos del Plan 2021 y fortalecerlo con un eje transversal que toque la Cultura, las artes, la historia, la espiritualidad, para promover un reencuentro con la salvadoreñidad y con el mundo, promover una sociedad más solidaria.

En éste marco es oportuno plantear las falencias de carácter estructural que afectan el desarrollo de la educación artística en El Salvador. En primer lugar, se hace necesario pensar desde el marco del desarrollo histórico de la

Educación Artística en el país, en la necesidad de crear programas de formación docente especializada en esa área, para ello es necesario crear las plazas en el sistema educativo público para garantizar puestos de trabajo a los docentes graduados en ésta especialidad. Esto pasa por la formación de

formadores de docentes de tal manera que se garantice la calidad de la formación en esos programas. Para lograr ese propósito se necesita que el Ministerio de Educación y la recién creada Secretaría de Cultura coordinen esfuerzos para incluir en el Plan Nacional de Educación el Eje de la Educación Artística de manera que se creen las condiciones y normativas desde la política educativa que sirvan de marco a una estrategia nacional para la Educación

Artística que aborde de manera integral y coherente la formación de artistas y arte educadores, siendo éstos últimos quienes tendrán la responsabilidad de desarrollar la educación artística en los centros escolares con calidad.

Éstos son los principales desafíos que enfrenta la arte/educación en el país.

5. Artes y la Estructuración social de El Salvador.

La necesidad de mejorar radicalmente la educación artística para brindar una educación integral a los salvadoreños de acuerdo a la Constitución de la

República por medio de una estrategia nacional para la Educación Artística, responde a la necesidad de estructurar socialmente una sociedad en post-guerra, en donde hay un problema serio de violencia, exclusión y convivencia social.

La educación artística es una oportunidad para que la población se reconozca, aprenda a verse a sí misma, por medio de las artes. La oportunidad de que la población también conozca el potencial que tienen las artes para entender el

mundo y disfrutar la vida, el potencial para cambiar la sociedad y hacerla más justa, solidaria en un marco de desarrollo sostenible. Así como también la

educación artística es la oportunidad para el encuentro con nuestra propia humanidad y con la de los otros, favoreciendo la administración de las diferencias.

Por ello es uno de los desafíos más importantes del proyecto educativo de nación del nuevo gobierno que se espera que sea abordado con celeridad y responsabilidad, ya que se trata de poner en valor un área de la educación que, como se ha visto, ha sido afectada por una visión sesgada y alejada del

verdadero significado e importancia que tiene ésta área del conocimiento

humano en la educación de las personas y para la estructuración social que enrumbe al país hacia una cultura de paz, solidaridad e inclusión social.

Referencias

SISTEMA EDUCATIVO Nacional de El Salvador 1996 / Ministerio de Educación de El Salvador y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Abigail Castro de Pérez ... (et. al.)].- Nueva San Salvador, 1996 [PDF] recuperado de <http://www.oei.es/quipu/salvador/index.html#sis2> consultado en junio 2009.

Ministerio de Instrucción Pública. (1937). Plan de Programas de Educación Primaria Vigentes. En G. d. Salvador, Plan de Programas de Educación Primaria Vigentes . San Salvador: Imprenta Nacioal, Centro América.

Gobierno de El Salvador, Presidente de la República Maximiliano Hernández Martínez. (1939). Índice de Programas de Enseñanza Primaria Urbana. En M. d. Pública, Índice de Programas de Enseñanza Primaria Ubana (pág. 305-40). San Salvador: Imprenta Nacional.

Gobierno de El Salvador, Presidente Maximiliano Hernández Martínez. (13 de Agosto de 1943). Plan y Programas de Educación Primaria y Nocturna de la República de El Salvador. Diario oficial , pág. 131.

-Soto Blanco, O. (1968). La Educación en Centro América. San Salvador: Organización de Estados Centroamericanos, Impresora la Unión.

-Ministerio de Educación. (1976). Programas de Estudios de Segundo grado. San Salvador: Ministerio de Educación.

-Didáctica de la Educación Artística para Primaria / Ricardo Marín Viadel [et al] .- Madrid, 2008 : Pearson Education, 317 p. - ISBN 84-205- 3487-9

-Discurso Visual [Revista Digital] : Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística .- / Humberto Chávez Mayol .- / Cenidiap : Nueva Época N°7, (Septiembre-Diciembre, 2006), <http://www.cenidiap.net>, Consultado en Abril 2008 .- ISSN 1870- 3429

-El Currículo al Servicio del Aprendizaje: Aprendizaje por Competencias / Ministerio de Educación .- El Salvador: Ministerio de Educación, 2008. - 56 p 2ª. Ed

-Los contenidos en la Reforma : enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes / César Coll... [et al.] .- Madrid : Santillana, 1992 .- 202 p. : gráf. ; 21 cm .- Índice .- ISBN: 8429435891

- Artículo [base de datos digital] : Los Claroscuros de la Educación Basada en Competencias .- / Carlos Jesús Guzmán .- / EBSCO Publishing : 2003 = Nueva Antropología [Revista de Ciencias Sociales] : N°. 62 .- ISSN 0185-0636

- Artículo [Página Web] : Global Competencies for Future- Ready Students :What North Carolina High School Graduates need to thrive in the global economy .- / Suárez-Orozco M. ; Sattin, Carolyn .- Global Center for International Understanding ; Association for Supervision and Curriculum development, 2008

- Programas de Estudio de 1° a 6° grado .- / Ministerio de Educación .- El Salvador: Ministerio de El Salvador, 2009 [Página Web]

Web

-Servicio Informativo Ecuménico Popular. (29 de noviembre de 2007). SIEP. Recuperado el 24 de junio de 2009, de <http://www.ecumenico.org/leer.php/1609>

-SISTEMA EDUCATIVO Nacional de El Salvador 1996 / Ministerio de Educación de El Salvador y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Abigail Castro de Pérez ... (et. al.)].- Nueva San Salvador,1996 [PDF] recuperado de <http://www.oei.es/quipu/salvador/index.html#sis2> consultado en junio 2009.

-Ministerio de Educación. Reseña Histórica [página Web del Ministerio]. http://www.mined.gob.sv/familia/resena_historica.asp consultado en junio de 2009.

-SISTEMA EDUCATIVO Nacional de El Salvador 1996 / Ministerio de Educación de El Salvador y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Abigail Castro de Pérez ... (et. al.)].- Nueva San Salvador,1996.

-El Salvador 2. Organización de la Educación 3. Educación 4. Organización de Estados Iberoamericanos. I. OEI (Madrid) II. Abigail Castro de Pérez

© de los textos y gráficos: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.