

XXII CONFAEB

Arte/Educação: Corpos em Trânsito



Cliquei aqui para Acessar o conteúdo do CD



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

JANELAS: Narrativa de um projeto fotográfico com estudantes de uma Escola Pública de Arte.

Carla Marinho Brito
Mestranda do Programa Associado de
Pós-Graduação em Artes Visuais.
Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE
cmarinho1@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3086063515958069>

RESUMO

Este texto aborda o desenvolvimento de uma proposta artística realizada no ano de 2008, com estudantes de uma Escola Pública de Artes, na cidade de Macapá-AP. A referida proposta foi concebida a partir de diálogos teóricos e práticos ocorridos durante a disciplina Estética acerca de questões como: imagens, visualidades e vivências de experiências estéticas no cotidiano. Para isso foi utilizado a fotografia como suporte artístico. A realização da proposta permitiu o desenvolvimento de processos criativos e reflexivos pelos estudantes. E o projeto foi dividido em vários momentos dentre eles: aulas teóricas em sala de aula, exibição e debate de imagens e filmes, o registro fotográfico do cotidiano, seleção e análise da produção fotográfica feita pelos próprios estudantes e a exposição das produções, na mostra expositiva da escola que se realiza sempre no final de cada semestre.

Palavras-chave: estética; fotografia; visualidades.

SOMMAIRE

Cet article traite de l'élaboration d'une proposition artistique faite en 2008, avec des élèves d'une école publique des arts dans la ville de Macapa-AP. Cette proposition a été effectuée à partir de dialogues théoriques et pratiques qui se produisent au cours d'esthétique sur des questions comme: des images, des Visualities et les expériences esthétiques dans la vie quotidienne. Pour cela nous avons utilisé la photographie comme un support artistique. La réalisation de la proposition a permis le développement des processus créatifs et réflexions par les étudiants. Et le projet a été divisé en plusieurs moments parmi eux: cours théoriques, la discussion des images et des vidéos, l'enregistrement photographique du quotidien, de la sélection et de l'analyse de la production photographique réalisé par les élèves eux-mêmes et l'exposition dans l'école qui a toujours lieu à la fin de chaque semestre.

Mots-clés: esthétique; photographie; visualities.

1- Minha Janela se abre para um mundo enredado de imagens¹.

¹ Os subtítulos deste artigo foram adaptados tendo como base algumas estrofes do poema "A arte de ser feliz" de Cecília Meireles. O mesmo aborda de maneira poética o olhar da narradora acerca do cotidiano a partir da observação de uma janela. <http://www.poesiasonline.com/felicidade/a-arte-de-ser-feliz--cecilia-meireles.html> Acesso em 28 ago 2012.

Atualmente, vive-se num tempo em que nossas relações socioculturais cada vez mais são influenciadas por diversas imagens que são produzidas e também absorvidas pelos sujeitos sociais (eu, tu, eles/as, nós). Como podemos perceber em Nascimento (2011, p.215): “qualquer imagem, tanto no processo de produção quanto no de recepção, é envolta por práticas discursivas e não-discursivas”.

Ainda a par deste fato Martins e Tourinho (2012) comentam:

Abordadas como artefatos educativos, as imagens podem articular informações, significados e valores que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as pessoas a se posicionar em relação às ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem. Podemos dizer que as práticas contemporâneas do ver e ser visto, caracterizadas pelo intenso convívio e exposição às imagens, são uma espécie de intercâmbio ou troca, de relação sensório-visual que pressupõe e exige algum tipo de negociação de informação, prazer e conhecimento.

(MARTINS; TOURINHO, 2012, p.11)

No que tange a produção de imagens, verifica-se nas práticas contemporâneas, artistas visuais e profissionais de áreas correlatas produzindo imagens (muitas vezes hibridizadas de maneira sinestésicas) que provocam estranhamentos, questionamentos e ainda “afastamento, repulsa, acolhimento, nojo, culpa, compaixão, entre outros sentimentos e pensamentos.” (CUNHA, 2012, p.106). Ou seja, as imagens produzidas pelos artistas contemporâneos, em sua maioria, não se restringem mais a somente levar ao público a uma experiência estética de contemplação do “belo” correlativo a ideia de cânones clássicos.

[...] a Arte contemporânea que muitas vezes expõe, critica, ironiza, reforça práticas sociais/culturais vivenciadas pelos estudantes, porém, com frequência, ausente nas salas de aula, talvez devido ao fato das professoras² não terem contato e familiaridade com tais produções e/ou acharem que as temáticas enfocadas pela Arte Contemporânea não sejam adequadas aos estudantes.

(CUNHA, 2012, p.103)

Neste sentido, ressalto que minha prática docente é de certa maneira influenciada também pela minha vivência artística como produtora de imagens. E com frequência percebo em minhas aulas a presença de imagens e narrativas visuais da arte contemporânea; por permitir, como já exposto, possibilidades de diálogos correlacionados ao próprio cotidiano e também a outras imagens circundantes desse universo sociocultural. Dessa maneira, recordo-me que um dos questionamentos iniciais em minhas reflexões antecedentes ao início daquele 2º

² - A autora utiliza o termo professora por entender que a maioria das educadoras são mulheres. (CUNHA, 2012, p.99)

semestre do ano letivo de 2008, era: Quais possibilidades de abordar, na disciplina Estética, propostas que envolvessem arte contemporânea?

2- Minha Janela se abre para uma Escola Pública de Arte.

A escola na qual a disciplina estética foi ministrada por mim, naquele ano, é ainda conhecida como Escola de Artes Cândido Portinari³. É vinculada ao Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação. A referida instituição foi idealizada na década de 60 do século XX pelo artista plástico R. Peixe⁴.

A Escola de Artes Cândido Portinari, foi idealizada em 1963 pelo Artista Plástico R. Peixe, no início foi chamada por seu idealizador de *Escola de Arte Pablo Picasso*, e devido a criação da Instituição ter ocorrido no período da Ditadura Militar o nome da Instituição não foi aprovado [...] passou a ser chamada de *Escola de Artes Cândido Portinari*. Funcionou a princípio em vários locais [...] em 1983, ganhou prédio próprio.

(CRUZ; BARRETO; DIAS et al, 2008, p.10)

É uma instituição que atende uma clientela variada, pois em seu funcionamento há oficinas de artes semestrais que atendem público: Criança, jovens e adultos. E os cursos de desenho e pintura (estes anuais), que atendem ao público jovem e adulto.

Atende a uma clientela bastante diversificada com escolaridade que varia do primeiro segmento do ensino fundamental a universitários e pessoas graduadas. A idade, também é variada, pois trabalha com uma clientela a partir dos 09 anos de idade até adultos com mais de 60 anos. Atende mais de 1014 alunos ao ano, aos quais são oferecidos os cursos anuais de desenho e de pintura e semestralmente diversas oficinas como: Cerâmica, Escultura em Argila e em Madeira, Pintura Amazônica, Pintura Livre, Pigmentos Naturais, Pintura Moderna e Iniciação Artística para crianças e adultos. Oferece ainda Oficinas de Artes Cênicas, Desenho Criativo e História em Quadrinhos.

(CRUZ; BARRETO; DIAS et al, 2008, p.10-11)

E mais, a instituição é uma referência à sociedade amapaense, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP.

A Escola de Arte Cândido Portinari, hoje Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari, desde o início de suas atividades, em 1963, vem contribuindo para o desenvolvimento artístico-cultural do Estado, oferecendo diversas oficinas e cursos livres na área de artes plásticas. É importante ressaltar que a Instituição é a única instituição pública na região norte do país que oferece cursos de Arte regulares e gratuitos. A Instituição

³ - Em 22 de fevereiro de 2008, a escola foi transformada em Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari, através da Lei Estadual nº 1189/2008 (CRUZ; BARRETO; DIAS et al, 2008, p. 11). Apesar da mudança, a sociedade, sobretudo da cidade de Macapá, em sua maioria ainda utiliza o nome antigo: Escola de Artes Cândido Portinari.

⁴ Já falecido, porém muito reconhecido no Estado do Amapá, sobretudo, por suas pinturas com características impressionistas que retratam a cidade de Macapá, principalmente na década de 40 do século passado.

atende à comunidade dos municípios de Macapá, Santana, Mazagão além dos distritos de Fazendinha, Igarapé da Fortaleza e APA do Curiaú.
(CRUZ; BARRETO; DIAS et al, 2008, p. 14)

No entanto, apesar dos dados expostos no PPP da instituição. Faz-se necessário informar que atualmente, apesar da escola ter se tornado Centro de Educação Profissional; e do projeto (plano de curso) expor toda necessidade de estrutura física e material para o funcionamento de um Centro Profissional de Artes. O que se percebe é que a mudança foi feita somente na legislação. A realidade encontrada hoje é de um Centro sem o seu edifício⁵ próprio, funcionando em prédio particular alugado (com instalações inapropriadas para uma escola de artes) e com constante ameaça de despejo devido os atrasos de aluguéis, por parte do Governo Estadual, ao proprietário do imóvel.

3- Minha Janela se abre para inquietações e reflexões na disciplina estética.

O curso de desenho da instituição, como já abordado no subtítulo anterior, é anual e possui uma estrutura curricular, tendo disciplinas teórico/práticas diversas a respeito da área. Dentre as disciplinas possui: História da Arte e Estética⁶; consideradas pela maioria dos estudantes como “aulas chatas”. E durante reuniões pedagógicas docentes, os/as professores/as que já haviam ministrado essas disciplinas informavam as ausências constantes dos estudantes quanto a frequentar as aulas.

Neste contexto, além dos questionamentos, como o ressaltado no primeiro subtítulo em torno da arte contemporânea. Também ocorriam inquietações em minhas reflexões, dentre elas era: Como tornar as aulas de estéticas mais prazerosas aos estudantes? Devido os relatos dos docentes, e também por ser a primeira vez que eu trabalharia com a disciplina. Ou seja, também seria uma vivência nova para eu experimentar em sala de aula, e que mesmo com o planejamento antecipado de minhas ações poderia acontecer uma experiência não tão satisfatória para mim e para os estudantes.

4- Minha Janela se abre para um projeto fotográfico.

⁵ O referido prédio foi embargado pela defesa civil, por riscos provocados por infiltrações. Porém já faz mais de três anos que o Governo Estadual não se posiciona a respeito quanto à situação. E o edifício encontra-se abandonado.

⁶ A ementa da disciplina Estética consiste em: Provocar reflexões sobre as concepções estéticas da arte, sobre o mundo das imagens construídas, avaliando suas funções, forma e conteúdo, e compreendendo o papel da criação artística na produção cultural.

Com o decorrer das aulas, apesar de meus esforços, fui percebendo que nas duas turmas⁷ do 1º turno, a qual eu ministrava as aulas de estética, a ausência e a falta de motivação dos estudantes em frequentar a disciplina estavam ocorrendo (fato que me angustiava e me fazia lembrar os relatos dos demais colegas docentes). Dessa forma, comecei a refletir em possibilidades de propostas para que os estudantes pudessem vivenciar experiências estéticas e artísticas no cotidiano fora de sala de aula.

Neste período, vinham ocorrendo na mídia da cidade as divulgações iniciais de um evento religioso que já se tornou uma manifestação popular no Estado: O Círio de Nossa Senhora de Nazaré⁸. Este evento chamou minha atenção como possibilidade de desenvolver um projeto com os estudantes. Mas não com intenção religiosa e sim numa postura artística e crítica de perceber as imagens e visualidades que aquele evento traria consigo.

Contudo questionamentos novamente retornaram, dentre eles: Como iniciar a sensibilização dos estudantes para participarem de um evento (de caráter religioso católico) num olhar estético e crítico independente de questões religiosas? Como incentivá-los a participar de uma ação que ocorreria num dia atípico aos seus dias de aula?⁹ Como incentivá-los para vivenciar uma experiência num enfoque de estética relacional?¹⁰

A educação estética é um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação de sensibilidade e de capacidade crítica, através da experimentação de uma relação com o sensível. Cabe ao professor de arte distinguir a que somos hoje sensíveis, a que seus alunos são sensíveis. Cabe passar pelo conhecimento das técnicas onipresentes: acessar e dar aos meios de produção para conhecê-los.

(MEDEIROS, 2005, p.82)

Dentre as propostas de sensibilização para aguçar o olhar estético dos estudantes podemos destacar como um dos momentos a exibição do filme Central

⁷ Das duas turmas: DA-1AII e DA-1BII, ressalta-se que a turma DA-1AII, frequentava com assiduidade a disciplina de perspectiva técnica, na qual eu também ministrava, mas se ausentavam da disciplina estética.

⁸ O Círio de Nossa Senhora de Nazaré é conhecido em todo Brasil por sua realização na cidade de Belém- PA, ocorrendo no mês de outubro. No entanto, pelo fato do Estado do Amapá ter sido por um longo período território do Pará e até hoje ter em sua população um grande número de católicos e um número relativo de paraenses o Círio, na cidade de Macapá, tem adquirido a cada ano relevância considerável mobilizando um número elevado de pessoas e devotos em sua realização.

⁹ O Evento ocorreu no dia 12 de outubro de 2008 (numa manhã de domingo).

¹⁰ A estética relacional é muito frequente em propostas artísticas contemporâneas. Segundo Bourriaud (2009, p.23) “A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações”. E ainda, segundo o autor “uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão [...]” (BOURRIAUD, 2009, p.57).

do Brasil¹¹. O mesmo traz em seu roteiro questões que envolvem temáticas como: família, movimento migratório, analfabetismo, gênero, sexualidade, religiosidade (esta última evidenciada em discursos visuais como os objetos dos cenários e discursos não visuais como frases e nomes de algumas das personagens).

Após exibição do filme, foi realizado um diálogo com os estudantes sobre questões acerca do próprio filme; questões sobre estética; questões sobre quais imagens e visualidades destacavam-se na fotografia do filme; questões sobre quais relações socioculturais abordadas no filme se evidenciavam com o cotidiano dos estudantes, entre outros. Após o diálogo foi solicitado aos mesmos que fizessem uma análise crítica textual do filme expondo suas considerações a respeito. (Imagem: 1)



Imagem 1-Cena filme Central do Brasil (fonte:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-19250/fotos/detalhe/?cmediafile=19911024> Acesso 25 ago 2012

Outro momento que se ressalta são as análises visuais acerca de obras fotográficas contemporâneas que foram feitas verificando as possibilidades de

¹¹ - Dora (Fernanda Montenegro) trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, Rio de Janeiro. A escritã ajuda um menino (Vinicius de Oliveira), após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste. Dirigido por Walter Salles. Com: Fernanda Montenegro, Vinicius de Oliveira, Marília Pera. Nacionalidade Brasil, França. Ano: 1998. Gênero: Drama, Comédia dramática. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-19250/> Acesso 25 ago 2012.

produção de imagens pelo suporte fotográfico¹²; as temáticas socioculturais abordadas pelos autores, etc. Com destaque as obras: *Cenas da ausência* da artista Daniele Marx- RS (exposta no 4º Salão de Artes do SESC Amapá) e a obra *Red Sofá* da artista Melissa Berbery- PA (exposta no 6º Salão de Artes do SESC Amapá). Foi durante esse momento de diálogo (sobre as imagens fotográficas) em uma das turmas, que uma estudante expressou em sua fala a proximidade de enquadramento entre as duas propostas, e que pareciam “pequenas janelinhas”. Surgindo assim, o título do projeto fotográfico: Janelas¹³ (Imagens: 2 e 3)



Imagem 2- Daniele Marx- RS. *Cenas da ausência II e III* (fonte: catálogo do 4º Salão de Artes do SESC Amapá, 2002).

Imagem 3- Melissa Barbery- PA. *Red Sofá* (fonte: catálogo do 6º Salão de Artes do SESC Amapá 2006)

No decorrer dos encontros, ainda em sala de aula, sobre a ação que seria feita no dia do evento. Inicialmente, houve por parte de alguns estudantes certas restrições em não quererem participar. Entretanto, fui percebendo o envolvimento do grupo conforme se aproximava o dia da ação de experimentação estética e artística.

Definido o recurso material que seria utilizado (equipamento digital máquina fotográfica) houve o momento de como seriam feitas as referidas “janelas” de cada estudante/artista participante. Num momento de interação entre os discentes ocorreram falas espontâneas, de cada um sobre qual seria seu nome artístico (pseudônimo), e de como seriam suas propostas. Alguns diziam que levariam

¹² - A intenção de utilizar a fotográfica possuía dentre os objetivos: Gerar descoberta de novos olhares dos integrantes do grupo que fariam parte da ação quanto à experimentação de outro suporte artístico além dos habituais que eles vivenciavam no cotidiano da escola.

¹³ Segundo dicionário Aurélio: “Janela *sf* 1. Abertura na parede dum edifício para deixar que nele entre a luz e o ar. 2. *Inform.* Em interfaces gráficas, região retangular na tela do computador onde são exibidas as informações de um processo de execução”. (FERREIRA, 2008, p. 494).

objetos coletados em casa, outros/as que faziam suas janelas com papéis de gramaturas grossas, ou que decidiram no momento da ação com possíveis materiais do próprio evento e ainda, utilizando possibilidades com partes do próprio corpo, etc. Assim, chegou o dia do evento religioso e popular.

5- Minha Janela se abre para os momentos dos registros fotográficos.

No dia do Círio, marcou-se um local para o encontro do coletivo de artistas¹⁴ (eu e os estudantes). O grupo não era grande¹⁵, muitos estavam ansiosos, outros/as não demonstravam ou não relatavam o que estavam achando. Uma das orientações feitas ao coletivo é que cada um poderia seguir o Círio sozinho ou acompanhado para fazer seus registros fotográficos, e que no final do evento o coletivo se encontraria novamente em um local estabelecido. No entanto, por escolha majoritária do coletivo ficou definido que seguiriam em duplas. Porém cada um registraria sua proposta própria. Outro ponto definido, é que se evitasse fazer o registro fotográfico em que evidenciassem os rostos das pessoas por conta de questões de direito de imagem.

Assim, o coletivo de artista partiu para seus registros fotográficos com suas “janelas” e suas máquinas digitais. Dentre os tipos de materiais utilizados pelo coletivo, para os suportes de suas janelas, verificou-se que os diálogos anteriores realizados em sala foram postos em prática. Pois havia: papéis cartões (alguns com interferências, ao serem raspados em paredes de concreto antes de serem utilizados; outros com aberturas de formas geométricas que lembravam representação simbólica: como sagrado coração, cruz, estrela, etc.), madeira, partes do corpo dos integrantes do coletivo, frestas entre as fitas milagrosas, santinhos diversos e também leques que estavam sendo distribuídos ao povo (devido o calor da região), estes contendo inclusive propaganda de empresas de diversos tipos que aproveitavam o evento religioso/cultural para realizarem divulgações de seus produtos e serviços. (Imagens: 4, 5, 6, 7).

¹⁴ Terminologia que expliquei, em aulas antecedentes, aos estudantes e como eu chamava para definir o grupo e nossas ações.

¹⁵ O total incluindo a professora (eu), éramos 09 pessoas. Apenas um dos estudantes faltou no dia. Faz-se necessário ressaltar que na instituição há uma evasão da clientela durante os semestres. Os motivos mais justificados pela clientela que se evade são: empregos, estágios, vestibular, ou outras atividades “mais prioritárias” que o curso, que surgem em seus cotidianos.



Imagem 4-Autora: Izi. (fonte: arquivo de Carla Marinho)

Imagem 5- Autor OIije (fonte: arquivo de Carla Marinho)

Imagem 6- Autor: Ed. (fonte: arquivo de Carla Marinho)

Imagem 7- Autora: Suyllan. (fonte: arquivo de Carla Marinho)

Após a ação realizada no evento e de volta a sala de aula, ocorreu o momento das falas dos estudantes sobre a experiência estética de cada um e ainda o momento de curadoria no qual as imagens produzidas por cada pessoa eram projetadas no computador e os próprios produtores das imagens selecionavam suas melhores propostas e relatavam porque a escolheram e o que os levou a ter tal visibilidade sobre determinada cena.

Sobre o significado da experiência para os estudantes segue os comentários de uma das participantes da ação do coletivo¹⁶.

Quanto aos pontos relevantes:

“Izi: bom o projeto foi interessante, por causa que a gente saiu das quatro paredes da sala de aula e foi possível tirar fotos na multidão, num espaço aberto, o que é bastante inspirador para quem vai tirar fotos. E a arte não pode ficar somente entre quatro paredes. Nunca tinha tido essa experiência de trabalhar com arte fora

¹⁶ No ano de 2008, além dos comentários orais sobre a realização da proposta, cada estudante redigiu um texto sobre sua vivência na ação e também destacando os pontos relevantes e deficitários. No entanto, os referidos textos foram devolvidos aos mesmos no final do semestre. Como forma de resgatar as opiniões dos estudantes tentou-se, neste ano de 2012, entrar em contato com o grupo, que hoje não se encontra mais na instituição. Porém, conseguiu-se somente o relato de uma das estudantes, em entrevista feita no dia 05 set 2012.

da sala de aula. Teve uma vez, uma aula de desenho, era fora de sala de aula, mas tava dentro do espaço da escola.

Quanto aos pontos deficitários:

“Izi: Bom, o negativo não vejo muito, mas acho que a gente tirou as fotos sem ter tanta técnica. Mas é só essa parte, ter tido um pouco mais de técnica. Talvez as fotos ficariam melhores, pois acho que as fotos tiradas por mim ainda tinham meio que intuição”.

Vale ressaltar que antes da realização prática do projeto *in loco*, o que chegou a ser cogitada por mim é que nas imagens produzidas pelos estudantes iria predominar o “olho estético”, devido essa abordagem ser muito trabalhada na instituição. Contudo, verificou-se, no momento da curadoria das imagens, que além do “olho estético” também havia muitas visualidades, presentes nas imagens, com proposta de um “olho antropológico”¹⁷. Ou seja, além dos elementos formalistas de uma imagem, os estudantes, segundo suas imagens produzidas e alguns de seus comentários durante a curadoria, procuram captar também as questões relacionais, sociais e culturais das pessoas que participavam do evento¹⁸.

E finalmente, após os demais momentos, ocorreu a exposição das fotografias (Imagem: 8, e 9), juntamente com as demais propostas produzidas, em aulas anteriores, pelos estudantes. A mostra semestral ocorre ao final de cada semestre e a mesma é planejada e montada pelos docentes e discentes da instituição. Naquele ano, ficou aberta ao público durante o período de uma semana. Durante a abertura de cada exposição há sempre a presença dos funcionários da instituição, estudantes acompanhados de seus pais e/ou responsáveis, amigos e demais público visitante.

No que diz respeito à quantidade de obras expostas, não foi possível expor muitas fotografias, pois o recurso financeiro conseguido para a revelação das imagens foi reduzido, e também pelo fato que na instituição há uma postura que

¹⁷ Segundo Illeris e Arvedsen (2012, p. 302), “olho estético” concerne às formas, linhas e cores do ambiente, enquanto que o “olho antropológico” refere ao envolvimento colaborativo na vida dos usuários regulares do ambiente.

¹⁸ Foram captadas cenas como: pagadores de promessas que mesmo cansados demonstravam devoção e fé caminhando a pés descalços ou de joelhos, portando objetos simbólicos; os milhares deromeiros que disputavam cada pedaço da corda que serve de proteção à berlinda (muitos inclusive machucados pelas tentativas de conquistar um espaço naquele local); as pessoas que doavam água, frutas, alimentos, para os devotos. Além das manifestações de fé, houve registro fotográfico de imagens de empresas, instituições cujas visualidades continham mensagens como: institucionais (temáticas - Círio), os votos/ homenagens e a dos seus produtos ou serviços. E ainda a captação de imagens de políticos que circulavam no meio do povo (o evento antecedia as eleições municipais de 2008).

estabelece a quantidade máxima de trabalhos a serem expostos por cada estudante, devido à questão do espaço expositivo.



Imagem 8- Após montagem da exposição. (fonte: arquivo de Carla Marinho)

Imagem 9- Abertura da exposição para o público. (fonte: arquivo de Carla Marinho)

6- Minha Janela se abre para uma trajetória sempre em construção.

Socializar uma experiência de ensino de arte, através deste artigo, não possui a intenção de se enquadrar como possível “receita pronta” sobre como ensinar arte. Pois, a experiência relatada foi efetivada em torno de êxitos, mas também equívocos. A intenção visa oportunizar questionamentos e reflexões sobre a prática docente e sobre os processos criativos dos estudantes (criado possibilidade de instigar criticidade em suas próprias vivências e experimentações). Saliento também, que ao abordar questões de educação estética é importante uma prática educativa que não se restrinja a questões teóricas e conceitos ocidentalizantes do termo. Pois segundo Pereira (2004):

Os caminhos que percorremos todo o dia, de casa ao trabalho, às compras, pela cidade; o corte e arrumação do cabelo, as roupas, os adereços; a escolha ativa de músicas do rádio, programas de TV, livros e revistas; os rituais de romance, de amizade, de relacionamento com pais, alunos, subalternos, superiores, parceiros; as escolhas, opções, vivências e aprendizagens; enfim, nossa vida tem uma forma de ser vivida, uma singularidade, uma identidade, uma estética! Como lê-la? Como compreendê-la? Como construí-la?

(PEREIRA, 2004, p. 224)

Questionamentos estes, feitos pelo autor, que eu não possuo a intenção de respondê-los, mas sim deixar em aberto para possibilidades de outras reflexões para outras práticas educativas em arte.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009 (Coleção Todas as Artes)

CRUZ, Joana Silva da. BARRETO, Aida Pereira. DIAS, Ronne F. C. (et al). Projeto Político e Pedagógico: Fazendo Arte no Amapá. Governo do Estado do Amapá Secretaria de Estado da Educação. Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari. Macapá- AP, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamento de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.) **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: O minidicionário de língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

ILLERIS, Helene. ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.) **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.) **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Formação para a sensibilização da *aisthesis*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.) **Educação da cultura visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação Estética e Interdisciplinaridade. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Carla Marinho Brito

Docente de Artes Visuais, artista Visual. Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas) pela Universidade Federal do Amapá. Especialista em Metodologia do Ensino das Artes pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER - PR. Mestranda no programa de pós-graduação Ensino das Artes Visuais no Brasil pelas Universidades Federais de Paraíba e Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE).



ARTE, METÁFORA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliana Gomes Pereira Pougy

Doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-SP

pougy@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1958926204574435>

RESUMO

A presente comunicação relata uma experiência de quase sete anos com formação inicial em Arte para futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou para licenciandos em Pedagogia. A experiência de formação, além do ensino da metodologia e da didática de Arte, relaciona-se à produção de metáforas e obras de arte a partir da vivência em estágios supervisionados em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública e particular do município de São Paulo. De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, as metáforas e a arte não são *representações* da realidade, mas sim a realidade, *ela mesma*, em toda a sua potência. Buscou-se, por essa via, tornar visível o *sentido* que o estágio supervisionado fez surgir entre a educação e os futuros professores e pedagogos.

Palavras-chave: Arte; Metáfora; Filosofia da Diferença

ABSTRACT

This communication describes an experience of almost seven years with initial training in art for future teachers of early childhood education and early years of elementary school or undergraduates in Education. The training experience, besides teaching methodology and didactics of Art, is related to the production of metaphors and artworks from the experience in supervised internships in São Paulo's public and private schools of Early Childhood, Elementary and Secondary Education. According to Gilles Deleuze and Félix Guattari, metaphors and art are not representations of reality, but reality itself, in all its power. We tried



to, thereby, making visible the sense that the supervised internship made arose between education and future teachers and educators.

Key words: Art; Metaphor; Philosophy of Difference

Prelúdio

O estudo da arte, quando presente no currículo da licenciatura em Pedagogia, engloba apenas a sua didática já que, segundo o Ministério da Educação¹, ela é um componente curricular obrigatório do ensino básico brasileiro. Entretanto, entendo que a arte deva ser um componente curricular obrigatório dessa licenciatura, tal como a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia, por exemplo.

Mas, o que a arte pode dizer para a educação e para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa pergunta é preciso, antes, definir o que é arte. A maioria das pessoas a define como uma das formas de representação da Natureza: uma produção humana, racional e técnica que depende do talento do artista, ou do dom de Deus, para existir; ou, como a expressão da subjetividade do artista: esse ser cheio de personalidade, tendências políticas e escolhas estéticas; ou, ainda, como fruto da leitura do apreciador, alguém a quem a obra se destina e que, por isso, completa o sentido da obra. Por essa via, o estudo da arte num curso de Pedagogia se restringiria ao estudo de um modo de fazer, ou um modo de comunicar, ou o estudo da didática, apenas. Em grande parte, esse *senso comum* que vigora sobre o sentido da arte relaciona-se ao fato de que a compreendemos

¹ Ver os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais da Secretaria de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998^a, 1998^b, 2000).



como fruto da produção de um sujeito, de uma cultura, de uma civilização. Em outras palavras, a arte seria a representação de um mundo fora dela e a produção de uma intersubjetividade que utilizaria linguagens e técnicas para se comunicar.

Para Deleuze e Guattari (DELEUZE; PARNET, 1998), quem usa a linguagem não é um Eu nem uma consciência. É algo que não é nem individual nem pessoal e que, no entanto, é singular. Quem se expressa na linguagem é uma *máquina de expressão*. A expressão é uma máquina semiótica coletiva que enuncia. O conteúdo expresso pela máquina de expressão não é o objeto, o referente ou o significado. O conteúdo é uma prática, um *regime de corpos*. Tanto a expressão como o conteúdo possuem forma e substância, mas o conteúdo é, por excelência, tecnológico. O conteúdo opera modificações no mundo exterior, o conteúdo age no mundo. O conteúdo é uma *máquina social técnica* que torna visível, que visibiliza. As formalizações de expressão e de conteúdo se dão em *agenciamentos*, conjuntos de vizinhança homem-utensílio-animal-coisa. Um agenciamento é ao mesmo tempo um agenciamento maquínico de expressão e um agenciamento coletivo de enunciação. A linguagem, ou qualquer formalização da expressão, existe apenas como forma engajada em um agenciamento complexo e coletivo, que lhe fornece consistência. Nos agenciamentos, as singularidades, ou *devires* se mantêm, ou se *territorializam*.

Por isso, para Deleuze e Guattari (2010) a metáfora não é uma figura de linguagem: ela é a realidade. As metáforas, mais que simples recursos para se dizer algo ou descrever alguém, são os *devires em ato* que cortam esse algo ou alguém e formam territórios, desterritorializações e reterritorializações. Territórios e desterritorializações não são opostos, não possuem uma relação dual, pelo contrário, eles fazem parte de um agenciamento onde todas as metáforas são realidade, onde tudo é *atual*. É a *linguagem como sendo ela própria um acontecimento único que se confunde agora com o que a torna possível* (DELEUZE, 1998a, p.190). De uma forma radical, Deleuze e Guattari eliminam o pressuposto da



mimese e mesclam palavra e coisa, pois uma não existe sem a outra, e mais, uma depende da outra.

Para eles, a unidade elementar da linguagem não é o signo, é a *palavra de ordem*. Segundo Deleuze e Guattari (1995b), as palavras de ordem redundam nas palavras e nos atos, na disciplina da gramática. Para os filósofos, é a palavra de ordem que faz da palavra, ou de qualquer outra unidade de linguagem, uma função que possui um conjunto de *condições de existência*. As palavras de ordem são pressupostos implícitos, são regimes de signos que perpassam a sociedade e formam regimes mistos, que se transformam, redundando nas mesmas palavras. É o discurso indireto, sempre presente, sempre imanente.

Entretanto, existe outra função da linguagem que acontece e que ultrapassa os limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado, de uma identidade infinita. Quando nessa função, a linguagem pode não ser um código, pode não ser transmissão de informações. Segundo Deleuze e Guattari (1995a), o que se opõe à palavra de ordem é a indisciplina das linguagens sem ordem, sem estrutura, a linguagem agramatical. Ele justifica a existência dessa função não como algo ruim, errado, falso. A significação, para Deleuze (1998a), não é a verdade ou a mentira, é apenas uma *condição* da linguagem. O uso menor da linguagem é esse ponto em que a linguagem atinge sua potência maior, não como fluxo mimético ou sustentada por um modelo lógico aristotélico, mas sim como uma força desorganizadora e criadora: a arte.

Para Deleuze e Guattari (2000), arte não é comunicação: ela é um dos *efeitos* da mistura dos corpos, mas, por se dar no nível dos incorporais ou da linguagem, ela é uma conjugação de outros efeitos ou uma das formas de *agenciamento* dos fluxos e dos devires presentes em um encontro. Ela é um *arranjo* de *afectos* e *perceptos*. A obra de arte *acontece* nesse *plano de composição*, pois ele se constrói à medida que a obra avança, abrindo, misturando, desfazendo e refazendo compostos cada vez mais ilimitados. O plano de composição da arte não vem antes dos compostos



de sensações, não sendo preconcebido, não tendo nada a ver com um programa, mas também não vem depois, embora a tomada de consciência da *figura estética*, aquele que chamamos artista, se faça progressivamente e surja frequentemente depois. A verdadeira obra de arte é aquela que consegue tornar um momento do mundo durável ou fazê-lo existir por si. Nesse sentido, ela é um dos planos de imanência do pensamento: o *plano de composição* ou de constituição de um *caosmo*, ou, como diz Joyce, um *caos composto*. E é exatamente esse arranjo que se conserva. Nesse sentido, a obra de arte é um *ser de sensação*: ela existe em si.

Outras práticas, outros sentidos

Por conta dessa outra perspectiva, durante os sete anos em que ministrei a disciplina *Conteúdo e Metodologia da Arte* na faculdade de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes – campus São Paulo, propus aos licenciandos que criassem metáforas, efeitos dos efeitos da *máquina escolar*, blocos de conteúdo e expressão frutos de suas experiências nos estágios supervisionados.

Meus alunos, em sua maioria mulheres de vinte a cinquenta anos, sentiam-se afastados da arte em sua vida cotidiana. Muitos deles expressaram um profundo desinteresse pelo assunto, reforçado pela péssima experiência vivida no ensino básico. A maioria de meus alunos afirmou não ter tido boas experiências como alunos de Arte, pois não construíram sentido para o aprendizado de técnicas ou de atividades desconectadas e, muitas vezes, frustrantes.

Nosso trabalho, além das aulas voltadas às teorias metodológicas e didáticas, incluía a participação em oficinas de artes visuais, música, dança e teatro; em oficinas de apreciação de obra de arte e de contextualização sociohistórica; e,

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

também, em rodas de conversa em que eles expressavam os sentimentos e sensações vividos nos estágios na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com minha orientação, gradativamente, eles transformavam esses sentimentos em metáforas. Para transformá-las em *realidade*, em *obra*, os licenciandos ficavam livres para escolher a linguagem e a técnica.

Abaixo, imagens de algumas das obras frutos das experiências vividas nos estágios em escolas, imagens que falam mais do que mil palavras:



Figura 1 - Metáfora sobre o ambiente da sala de aula de fundamental 1, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 2 - Metáfora sobre a escola, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia. Dentro da caixa de vidro envolta por arame farpado, estão formigas.

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 3 - Metáfora sobre a escola, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 4 - Metáfora sobre a Educação, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 5 - Metáfora sobre a Educação, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 6 - Metáfora sobre a Educação, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 7 - Metáfora sobre a experiência do estágio, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 8 - Metáfora sobre o professor, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 9 - Metáfora sobre o professor, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 10 - Metáfora sobre a infância, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 11 - Metáfora sobre a infância, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.



Figura 12 - Metáfora sobre a infância, criada por aluno do 6º. semestre da Pedagogia.

É como afirma Sandra Mara Corazza (2002), o professor precisa *artistar*. Artistar, segundo ela, é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito, em prol de uma educação que valorize os princípios de comunidade, esforço humano e justiça social. Um professor precisa ser uma fonte de inspiração para seus alunos, um companheiro de viagem, um “ser junto”. Ele precisa de uma formação, inicial e continuada, que valorize as artes e os saberes culturais, estéticos e artísticos. Se isso não ocorrer, é o currículo oculto da



Pedagogia que se fará presente, ou as forças do desejo de manutenção dos poderes estabelecidos, de discriminação, preconceito, que se instaurarão.

Caso queiramos mudanças na educação básica brasileira, a primeira mudança deveria ocorrer no currículo da licenciatura em Pedagogia. Uma matriz curricular que não tem a arte como componente obrigatório transmite aos licenciandos, futuros docentes, que a experiência estética não é importante. É como afirma Giroux: *aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito* (1997, p. 36).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente**. Araucárias - Revista do Mestrado em Educação. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil Platôs**. v 1. São Paulo: Editora 34, 1995a.

_____. **Mil Platôs**. v 2. São Paulo: Editora 34, 1995b.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Eliana Gomes Pereira Pougy

Doutorado em Ciências Sociais – PUC-SP, Mestre em Educação - FEUSP, Especialista em Linguagens da Arte – CEUMA-USP, Bacharel em Comunicação Social - FAAP. 14 anos de experiência como arte-educadora e 11 anos de experiência como formadora de professores. Autora contratada das editoras Ática, Moderna, Abril Educação, SM, COC, Oxford e editora do Brasil. Foi assessora da DOT-SME-SP.



**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UECE/FACEDI**

Ana Cristina de Moraes

Professora UECE/FACEDI. Doutoranda UNICAMP

anakrismoraes@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2212174289272193>

RESUMO

Este artigo constitui um relato reflexivo sobre alguns dispositivos impulsionadores da educação estética na formação de pedagogos na UECE/FACEDI enfocando os sentidos que a arte-educação assume no currículo como elemento constitutivo desse processo. O olhar recai sobre a disciplina de arte-educação com uma descrição refletida sobre os saberes teóricos e práticos exercidos no decorrer do semestre, entrelaçando esses saberes com as falas dos estudantes registradas a partir de um questionário respondido pelos mesmos ao final da disciplina, no segundo semestre do ano de 2011. Pelos relatos, constata-se o quanto tais saberes os afetaram propositiva e esteticamente e possibilitou reflexões diversas sobre a história e o ensino das artes, as aprendizagens obtidas e as lacunas que existem no âmbito da formação de pedagogos neste campo de conhecimento.

Palavras chave: Arte. Educação Estética. Pedagogia.

ABSTRACT

This article is a reflective report on some devices drivers of aesthetic education in the training of teachers in UECE / FACEDI focusing on the senses that art education plays in the curriculum as a constitutive element of this process. His gaze falls on the discipline of art education with a description reflected on the theoretical and practical knowledge exercised in the course of the semester, weaving this knowledge with the students' statements recorded from a questionnaire completed by the end of the same discipline in the second half of 2011. By reports, there is the knowledge such as the affected purposeful and aesthetically diverse and allowed reflections on the history and teaching of the arts, learning and obtained the gaps that exist in the training of teachers in this field of knowledge.

Keywords: Art. Aesthetic Education. Pedagogy.

Introdução

A disciplina de arte-educação ministrada (pela primeira vez) no semestre 2011.2, como parte do novo currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – é referência empírica nas análises do presente trabalho. Fundamentada na Proposta Triangular para o Ensino de Artes – que se dá a partir da articulação entre produção, análise (histórica e estética) e fruição artísticas, buscamos ministrar essa disciplina exercitando o que nos diz Barbosa (1985; 2003; 2008) e que achamos interessante para vivenciar no âmbito da formação de pedagogos na UECE, nosso campo de intervenção profissional.



A UECE possui sete cursos de Pedagogia, sendo um na Capital e seis nas unidades do restante do Estado (FACEDI-Itapipoca, CECITEC-Tauá, FAEC-Crateús, FECLESC-Quixadá, FAFIDAM-Limoeiro e FECLI-Iguatu), representando, assim, um importante papel na formação inicial dos pedagogos de todo o Ceará. Todos os novos projetos político-pedagógicos desses cursos possuem, no mínimo, uma disciplina de arte-educação, o que nos remete a imaginar que esses projetos estão começando a se preocupar com a formação estética dos pedagogos, pois, a partir do momento em que um grupo de professores institui uma disciplina, ou qualquer outro componente curricular referente ao tema da arte-educação, pressupõe-se que se esteja refletindo ou mesmo atribuindo mais importância a esse campo de conhecimento que é, historicamente, relegado à segundo plano. E a UECE precisa, sim, se preocupar com isso, dados todos os argumentos e imposições legais pela instituição do ensino de artes nas instituições escolares. Afinal, se a universidade é lugar de análise, produção e experimentação de saberes, então, a Arte, que é um tipo de saber criativo e estimulante da crítica e da transgressão, não precisa estar mais presente no espaço universitário? É importante frisar que o ensino de artes não tem que se manifestar somente no “lugar” da disciplina de arte-educação; pelo contrário, quanto mais espaços e formas de exercício – como produção ou como apreciação – da arte melhor para o enriquecimento artístico-cultural das pessoas.

A disciplina de arte-educação no âmbito do novo currículo do Curso de Pedagogia na FACEDI

Para um trato do objeto de estudo deste artigo, que é a disciplina de arte-educação, começamos este tópico trazendo uma, dentre tantas, tentativas de explicação do que seja disciplina. Aqui apreendo a noção apresentada por Lopes & Macedo (2011, p.121). Para elas, as disciplinas são produções sociais que atendem a certas finalidades da educação e, por isso mesmo, “... reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como instituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição”.



Ao vivenciar ativamente as elaborações do novo currículo do curso de Pedagogia da FACEDI (ocorridas entre 2003 e 2008), percebemos que a instituição da disciplina de arte-educação precisou ser permeada por argumentos que justificassem sua instauração. Não houve conflito ou oposição, mas também nesse período, pouco se refletia sobre a relevância de uma educação pela arte na formação do pedagogo na referida Faculdade, muito menos sobre educação estética. Assim, a mesma foi construída a partir dos discursos e de vivências em artes que estavam emergindo em forma de projetos de extensão – como, por exemplo, o Núcleo de Artes Cênicas da Faculdade (NACE), atuante desde 2006.

Compreendemos que a Educação Estética atravessa os saberes dos diversos componentes curriculares do curso de Pedagogia, posto que ela produz um tipo de saber formador de atitudes permeadas pela sensibilidade não só para a Arte, mas também para as diversas formas de atuação – participação social, visão crítica e criativa sobre a realidade, trato inter e intrapessoal, desenvolvimento das percepções visual, auditiva, tátil etc. Segundo Barbosa (2003, p.21), exercitar a crítica de Arte, por exemplo, “[...] como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte [...]”. Com tal olhar, uma estudante de pedagogia discorre sobre a relevância dos saberes da disciplina em questão para sua formação crítica e estética: “[...] o meu espírito artístico foi moldado, com certeza. Inclusive aprendi a exercitar uma idéia que a professora deu, de criticar roupas, penteados e maquiagens de personagens de filme, novelas. Funciona também para criticar a educação, a política, a sociedade” (Arlene Guia, 2011).

Nesse contexto de aprendizagens para o ensino de artes, o pedagogo vivencia grandes desafios no âmbito de sua formação inicial, pois ele lida com um currículo generalista e polivalente tendo que aprender a articular diversos saberes (LIBÂNEO, 200). No caso dos pedagogos, entende-se que eles precisam exercer uma percepção sensível sobre as coisas e se apropriar de saberes em Artes sob pena de exercerem suas atividades docentes no nível da superficialidade e da improvisação neste campo de conhecimento nas várias etapas da educação básica.



O novo currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (implantado em 2008) – FACEDI/UECE – instituiu o campo da arte-educação como uma das temáticas de articulação curricular¹ e também como disciplina obrigatória (antes não existia nem como disciplina optativa) por se perceber a necessidade da formação de pedagogos neste campo de conhecimento frente às crescentes demandas escolares, bem como pela compreensão de que é essencial dar uma atenção e um aprofundamento maiores à formação destes profissionais que favoreça a compreensão, por parte deles, da importância das Artes como área de conhecimento e para a educação da sensibilidade de seus educandos e de si mesmos:

A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. E consciência estética, aí, significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano (DUARTE JUNIOR, 2011, p. 73).

Como instituição que tem a grande responsabilidade de contribuir na formação de educadores, houve a preocupação e a reflexão sobre o nível de rigor e de consistência dos saberes em Arte-Educação que estão sendo efetivados nas escolas de Itapipoca e em que sentido o Curso de Pedagogia da FACEDI poderia contribuir para a ampliação desses saberes (UECE/FACEDI, 2008).

O desenrolar da disciplina de arte-educação: experimentações e descobertas

A disciplina de arte-educação desenvolvida no semestre 2011.2 (de agosto a dezembro) no curso de Pedagogia da FACEDI teve como proposta geral presente em sua ementa: o estudo do contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação na perspectiva de educação integral; a compreensão da dimensão pedagógica das diversas expressões artísticas; o conhecimento das diversas

¹ As temáticas de articulação constituem grandes temas que foram definidos mediante um planejamento participativo no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da FACEDI e são as seguintes: Arte-Educação, Educação Especial, Política Educacional, Trabalho e Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento. Essas Temáticas devem perpassar o currículo de modo transversal, sendo contempladas tanto em disciplinas obrigatórias como em diversas atividades acadêmicas – pesquisas, extensões, seminários, ações interdisciplinares etc.



linguagens artísticas e suas práticas na escola; o ensino de artes na escola: história, limites e perspectivas; práticas em arte-educação (UECE/FACEDI, 2008). Consideramos a Proposta Triangular para o Ensino de Artes, tendência-guia desta experiência disciplinar, muito interessante, pois acreditamos ser ela uma proposição dotada de rigor, criticidade e dinamismo. A mesma foi inspirada no movimento da DBAE², bem como por outras referências elaboradas ao longo do tempo.

Ao começar a pensar o programa desta disciplina, experimentamos a Perspectiva Triangular para ver mesmo o que daria, em que sentido essa proposta poderia trazer um diferencial na formação inicial dos pedagogos. Assim, trouxemos para a disciplina de arte-educação, elementos artístico-culturais diversificados e estimuladores da criatividade e do pensamento crítico e reflexivo e tal Perspectiva foi essencial para dar esse direcionamento. Mas, como implementar essa proposta sem nunca tê-la vivenciado? Partimos, então, do espírito aventureiro e curioso e nos lançamos nesse trabalho. Começamos fazendo uma pesquisa de autores que discutiam o tema da arte-educação e do ensino de artes para selecionar textos que, ao mesmo tempo contribuíssem para compreensão da história e das concepções sobre o ensino de Artes e sobre as noções de educação estética e de história da arte. Não foi uma seleção fácil, dada a diversidade de autores que pensam sobre arte e seu ensino desde a antiguidade. A seleção especificou-se em Comenius em sua Didática Magna (2002), onde ele traz um capítulo específico sobre o método para o ensino de artes que traz saberes que até hoje são exercidos como o ensino através do exemplo de modelos e experimentações; Schiller (1991), que discorre sobre a idéia do artista-pedagogo e a necessidade de um estado estético, Barbosa, como já citada, dentre outros textos.

Para cada aula, que somaram dezessete momentos, sendo três deles não-presenciais para estudos e pesquisas de campo, buscamos articular saberes teóricos e práticos; realizamos momentos de reflexões conceituais e históricas (sobre tendências artísticas, biografias de artistas, ensino de artes, conceituações

² Na década de 1980, um movimento norte-americano (através do Getty Education Institute) instituiu a arte-educação como disciplina, ficando conhecida como DBAE – Discipline Based Art Education. A DBAE é, para seus precursores, constituída de diversos saberes a serem acionados articuladamente entre si: a produção artística, a história da arte, a crítica da arte e a estética.



diversas sobre o que seja arte, artesanato, arte popular e erudita, educação estética etc.) a partir das leituras textuais que cada um fazia previamente e também vivenciamos experimentações envolvendo apreciações – pintura, música, etc. – e produções artísticas como, por exemplo, cenas teatrais e pintura.

Em algumas aulas, trabalhamos com *slides* e momentos mais expositivos, situando os temas, dadas as demandas dos estudantes por saberes que, segundo eles, tiveram muito precariamente em sua formação na educação básica. Nos depoimentos que se seguem, constatamos um teor denunciativo das deficiências da formação escolar dos alunos; uma grande precariedade no ensino de artes é percebida em meio a um desejo de “recuperar” essa formação negada anteriormente, quando de sua época de estudante na educação básica:

- Esta disciplina é indispensável. Através dela o pedagogo pode recuperar seu tempo perdido em arte, suprimido na educação básica. Ainda através desta, poderá pensar e aperfeiçoar sua prática educativa, proporcionando momentos de pura vivência da arte a seus alunos (Arlene Guia, 2011); - Com certeza é uma apresentação do futuro educador à arte de fato, tendo em vista que muitos de nós nunca tivemos a oportunidade de conhecer de verdade a arte, e limitava seu conhecimento às aulas frustrantes de pintar ou recortar desenhos representativos em datas comemorativas (Sanny Ramos, 2011); - [...] hoje tem muitos professores que ensinam arte, mas nunca tiveram contato com a arte. (M. Socorro Santiago, 2011).

Tentando trazer estímulos variados que demonstrassem as possibilidades de ensino, por parte dos pedagogos, das diversas linguagens artísticas em sala de aula, facilitamos alguns exercícios como: criação de imagem cênica a partir de uma arte visual ao pedir que escolhessem uma fotografia ou pintura, observasse-a e a reproduzisse numa cena congelada, depois inserisse sons na cena, seguida de breve diálogo. Fizemos produção de desenho (em cartões) a partir de uma vivência onde, ao ouvir uma música instrumental, fechar os olhos e fazer a “viagem pela ponte do imaginário” até se chegar ao lugar da arte. Como seria esse lugar? Qual o caminho para se chegar nesse lugar? Era preciso passar por uma ponte. Como ela era? Qual a forma, as cores? Quais as sensações vivenciadas? Após essa “viagem” as pessoas abriram os olhos e reproduziram sua ideia numa pintura de quadro (em papel) para posterior exposição. Também foram construídas esquetes teatrais e



maquiagens escolares a partir de temas dados. Fomos apreciar a peça teatral “Brincando com Veríssimo”³, na Casa de Teatro D. Zefinha (importante espaço cultural da cidade). Com a parceria de alguns artistas locais convidados, apreciamos ainda duas apresentações no auditório da Faculdade: uma de dança, com o grupo da escola de dança da Cia. Ballet Baião no dia em que o diretor do Grupo, Gerson Sousa, ministrou para nós uma vivência de africanidade; e uma apresentação de percussão com o grupo de percussão de uma escola pública local, também no dia que fizemos uma oficina de percussão com o Maninho Batera, baterista da banda D. Zefinha. Para uma das aulas, convidamos duas alunas do curso de pedagogia que tinham experiência com produção de brinquedos de sucata para ministrar uma oficina, o que foi muito significativo, pois alguns alunos da turma observaram que os saberes das alunas foram assimilados e valorizados nesta disciplina. Produzimos ainda uma vivência com movimentos corporais a partir da música “As árvores”, do Arnaldo Antunes, com o intuito de vivenciarmos o ser árvore, saindo, assim, do nosso lugar-comum cotidiano numa tentativa de gerar estranhamentos e novas sensações.

Como uma das atividades avaliativas, pedimos que os estudantes realizassem e apresentassem em sala duas pesquisas, uma sobre a biografia de um artista (escolha livre), outra sobre ensino de artes numa escola local, o que gerou debates muito instigantes no dia das apresentações. Nas falas, os alunos disseram ter descoberto coisas surpreendentes sobre certos artistas e sobre a realidade de ensino de artes nas escolas. Outro exercício instigante para eles foi a produção coletiva de fotonovelas onde eles mesmos seriam os atores e os roteiristas. Essas fotonovelas também foram expostas na sala de aula. Produzimos ainda uma ‘colcha de retalhos temática’, que eles fizeram coletivamente a partir da junção de partes de tecidos fornecidos a cada um para que elaborassem algo artisticamente, com o tema ‘A educação pela Arte’. Marcamos um dia de aula para trazerem as peças de tecido e apresentarem sua produção. Recolhemos todas as partes e pedimos para uma costureira compor a colcha. Marcamos um último dia de aula para encerramento e

³ A autora deste artigo fez parte do elenco como atriz e a referida peça foi uma adaptação de alguns contos do Luis Fernando Veríssimo.



avaliação dos trabalhos, bem como para uma mostra pública de todas as produções da disciplina. Organizamos a sala coletivamente para a exposição de trabalhos (brinquedos artesanais, pinturas, colcha de retalhos, fotografias das maquiagens e das peças teatrais realizadas, fotonovelas impressas, textos, poemas) e convidamos os alunos e professores de outras turmas para a visita. A exposição foi muito visitada e, após essa visita pública fizemos uma avaliação falada e escrita, encerrando a disciplina. As produções do grupo foram distribuídas entre os estudantes e a colcha de retalhos foi doada à Faculdade pelo grupo e ficou exposta na sala de estar da secretaria. No decorrer do semestre, pedimos aos alunos que, sempre que possível registrasse tudo, seja através de fotografias, textos escritos etc., pois isso poderia ser fundamental para a memória das experiências em arte-educação na FACEDI, principalmente a turma em questão, que era pioneira de tal disciplina.

Os sentidos da arte-educação na formação inicial de estudantes de pedagogia

A partir de significativos relatos dos alunos do então sétimo período que cursaram a disciplina de arte-educação no semestre 2011.2, tecemos algumas considerações tentando costurar os sentidos destes, a respeito da referida disciplina, permeando essa tessitura com o olhar de alguns autores sobre o tema. Como instrumento de registro desses relatos, pedimos que os mesmos respondessem a um questionário de quatro questões ao final da disciplina. Para o presente trabalho, são trabalhadas principalmente as respostas de uma das questões, que é a seguinte: *Os saberes trabalhados na disciplina de arte-educação foram importantes para a sua própria educação estética? Explique isso.* Começamos apontando uma impressão inicial – e equivocada – sobre as expectativas dos estudantes: a de que as leituras de textos (clássicos, inclusive) não iria ser estimulante ou agradável; no entanto, defrontamo-nos com diversos alunos, num universo de vinte e nove matriculados, desejosos de fazer leituras e pesquisas sobre o assunto da disciplina, o que nos deixou radiante. Em diversos relatos, percebe-se a necessidade que os alunos sentem, como futuros pedagogos, de aprender a fazer os *links* entre os saberes acadêmicos adquiridos na formação inicial e os saberes da experiência



profissional cotidiana, podendo, assim, gerar enriquecimento do arsenal de saberes profissionais destes.

- [...] o ensino de arte nos dias atuais está resumido em tarefas pouco criativas e repetitivas. E na disciplina de arte e educação aprendi que ensinar arte é garantir ao aluno liberdade de imaginação e edificar as propostas artísticas pessoais ou coletivas” (Maria Erivânia); - A disciplina de arte-educação no currículo de pedagogia desenvolve no indivíduo um olhar mais atento sobre a sociedade. Trata-se de um ser que analisa o mundo que o cerca e age de modo consciente sobre as mais diversas situações” (Juliana Barbosa); - A disciplina nos direciona para um novo olhar no ensino da arte-educação, além de ampliar nosso conhecimento e de nos causar uma paixão maior pela arte” (Rafael A. Ferreira).

Os relatos acima expõem a contribuição dada por esta disciplina à educação do olhar. Uma explicitação da contribuição efetiva que estes saberes disciplinares vem proporcionando a futuros pedagogos. Além disso, os alunos expressam os sentidos e as funções atribuídos à disciplina:

- Em suas aulas, cedo ou tarde, o pedagogo vai ensinar arte e nesta disciplina tivemos uma grande aprendizagem. Eu estou em sala de aula e com esta disciplina melhorei, e muito, em minha prática docente e até os alunos perceberam” (Ana Sheila Teixeira); - Possibilita ver a disciplina de arte-educação de forma diferente não como produções vagas, sem sentido ou direção, fazer por fazer” (Luciana S. Sousa); - Essa disciplina foi bem gostosa de ser realizada. Foi uma arte no sentido real da palavra! Aqui aprendemos que a disciplina de arte-educação tem um valor riquíssimo, que na maioria das vezes não é valorizada, aproveitada e ensinada” (Quileana); - A valorização da arte nas escolas muda o viés da sociedade sobre o ensino de arte. Quando estudamos arte, aprendemos a valorizá-la” (Evanice Araújo); - [...] essa disciplina, ao meu ver, é essencial para se trabalhar em sala de aula, pois é uma disciplina que dá entusiasmo aos alunos. Os alunos gostam de assistir aulas que lhe fazem ser participantes” (J. Valmir Teixeira); - [...] fortalece a formação e a atuação do pedagogo enquanto arte-educador. As experiências em sua formação inicial são muito importantes para sua futura prática docente (F. Freires Lima); - [...] a disciplina proporciona uma maior interação entre aluno e professor; levar atividades de arte para a sala de aula contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno (I. Denise Andrade); - [...] proporcionou novos momentos e possibilidades sobre o fazer arte. Momentos enriquecedores, trazendo uma outra visão do mundo artístico e diferentes idéias e concepções sobre a arte” (Vicente Souza); - [...] proporcionou momentos enriquecedores, pois através dela, tenho um novo conceito sobre arte, a forma de ver e apreciar a arte no mundo contemporâneo. Foi uma experiência marcante que jamais esqueerei. (Marciel Ferreira); - [...] me ajudaram até num novo olhar para o mundo, a ter sensibilidade e apreciar a arte, o qual é algo tão belo” (Maria Erivânia).

No que se refere à promoção da educação estética, tendo como canal instigador a disciplina de arte-educação, temos os depoimentos seguintes:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

- Conheci materiais de pintura, instrumentos que constituem o fazer da arte, ajudaram no desenvolvimento de minhas habilidades, sensibilidades e contemplar a arte, a beleza que está em nossa volta” (Luciana Sousa); - Arte é imaginação, exclusividade, expressão humana, criação e tudo isso conheci e vivenciei através desta disciplina” (Quileana); - Cada conhecimento adquirido nos causam alguma modificação, assim como na disciplina, o modo de analisar as artes, a forma de escrita, preocupando-se em tecer um belo texto, a forma de falar e a possibilidade de analisar várias idéias antes de executá-las e, enfim, o modo de trabalhar com a arte (Rafael Ferreira); - Consegui ver que, se trabalhar as artes na sala de aula, posso trazer do aluno o seu interesse na disciplina e fazendo com que ele seja participativo e atuante na disciplina.” (J. Valmir Teixeira); - Comecei a perceber que tudo em nossa volta tem arte envolvida, isso se dá através da sensibilidade estética que a disciplina permitiu que a turma experimentasse. Foi de grande valia para a minha formação (Francisco Freires Lima); - Arte é algo deslumbrante que faz a gente se envolver, pois motiva o despertar da própria alegria (Arlete Santos); - A disciplina teve grande importância para a minha formação, proporcionou um olhar mais sensível para a disciplina. Quando eu for atuar na escola terei uma melhor visão sobre arte e como trabalhar com os alunos (Brena Késsia); - Aprendi que a arte sempre nos surpreende” (Josélia A. Guilherme).

A valorização da arte e de seu ensino perpassa pela necessidade de seu conhecimento. Alguns relatos expõem a preocupação dos alunos com a ampliação do olhar sensível, para ver e sentir melhor o mundo e a própria arte. Expõem ainda como perceberam a manifestação da arte ao nosso redor, além da grande capacidade que a arte tem de alegrar, estimular e surpreender. Daí a importância de se defender a arte-educação como campo de conhecimento fundamental à formação humana, como realça Duarte Junior (2011, p. 65):

... a revalorização da beleza e da imaginação encontrou, na arte e no brinquedo, dois aliados poderosos. Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que vimos cometendo? Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na *criação* de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma *arte-educação*?

É, pois, com a perspectiva da defesa e da valorização da arte-educação nos currículos de formação de pedagogos e também das demais licenciaturas, posta a relevância e a obrigatoriedade das Artes nos currículos escolares, que guiamos nossos esforços de formação inicial de professores.



Considerações finais

No desenrolar desta disciplina, coletivamente aprendemos que para a efetivação do ensino de artes é preciso muita criatividade dos sujeitos nela envolvidos, tanto para a escolha e utilização de temas, como das formas de abordagem e materiais, pois muitas instituições educativas não possuem estrutura adequada ou materiais disponíveis. Assim, o professor de artes pode apoiar-se numa lógica multirreferencial, desenvolvendo ideias e utilizando-se de recursos materiais e linguagens que também fazem parte do cotidiano dos alunos.

Muitos professores, ao que nos consta, por vezes reclamam da “falta” de estrutura e de materiais para o ensino de artes, mas isso pode ser também um grito de socorro por não saber como lidar criativamente com dispositivos alternativos ou a baixo custo voltado para esse ensino. Não podemos menosprezar esse impulso denunciativo dos professores sobre as precárias condições estruturais e de trabalho que esses profissionais enfrentam; esta é uma realidade cruel e que algumas vezes mina o desejo e a possibilidade destes desenvolverem um trabalho adequado e prazeroso, mas, ao mesmo tempo, essas limitações não podem paralisá-lo a ponto de não desenvolver nada ou esperar por uma política governamental que não tem previsões de chegada. Esses professores também precisam, individual e coletivamente, ter iniciativas, dar o primeiro salto com idéias criativas e instigantes, com o intuito de seduzir os alunos para a aprendizagem significativa e também os colegas de trabalho para disseminar idéias e parcerias estimulantes de uma cultura escolar mais rica de elementos culturais impulsionadores da crítica e da criação, pois o espaço escolar e universitário é destinado a isso. No caso específico dos pedagogos, é importante que estes não percam de vista o sentido que pode haver na defesa e no fortalecimento da arte-educação como disciplina e também como prática pedagógica cotidiana, podendo ser exercido de diversas formas e em diferentes tempos e lugares. Essas ações podem contribuir significativamente para uma formação estética de seus educandos, pois, a arte-educação não é mero treino para formar artistas. Ela apreende um processo educativo que mobiliza os sentimentos humanos criando sentidos para tudo aquilo que se aprende e se faz na vida (DUARTE JUNIOR, 2011).



A formação do pedagogo no campo das artes requer, além de saberes disciplinares, no âmbito da formação inicial, um enriquecimento cultural deste no sentido de uma construção contínua; um alimentar-se de cultura; uma apreensão múltipla de saberes que precisa sempre ser compartilhada na teia de relações sociais que compõe, dentre outros grupos, sua categoria profissional.

Diante das energias geradas no desenvolvimento da disciplina de arte-educação em foco, vimos o quanto é possível e relevante um trabalho permeado pela ação coletiva, pela diversificação de linguagens artísticas, de materiais e de formas de atuação em cada aula e, claro, pela criatividade e pelo desejo em querer ver ações pedagógicas sendo exercidas de modo a mobilizar aprendizagens significativas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix, 1985.

_____(org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____(org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação? 22ª edição**. Campinas-SP: Papirus, 2011.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia-MG: Universidade de Uberlândia, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LOPES, A. Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.

Ana Cristina de Moraes

Professora da UECE/FACEDI, lotada no Setor de Estudos “Fundamentos Históricos, Legais e Normativos da Educação”. Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Desenvolve pesquisa atualmente sobre educação estética e formação de pedagogos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BRICOLAGENS POÉTICAS DE ARTISTAS, IMAGENS E CIDADE

Marileusa de Oliveira Reducino
Universidade Federal de Uberlândia
mreducino@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9904255201714380>

RESUMO

Este trabalho é o recorte da tese de doutorado "Artistas, imagens e cidade: bricolagens poéticas e históricas de Uberlândia" (2011). Nesse estudo, apresentamos quatro imagens de artistas uberlandenses que retrataram, em suas poéticas, fragmentos de histórias desta cidade, quais sejam: Primeira Missa (1948) de Geraldo Queiroz, Matriz de Nossa Senhora do Carmo (s/d) de Ido Finotti, Dominical (2001) de Hélivio de Lima e Congada (2006) de Glayson Arcanjo. As reflexões de Deleuze e Guatarri sobre o rizoma e de Santo Agostinho sobre o tempo inspiraram a escrita não linear da tese. Essa escrita permite ao leitor a liberdade de ler este trabalho sem se prender à ordenação de capítulos. Assim, a história da cidade pode ser pensada a partir da compreensão do tempo presente, pretérito e do tempo futuro. O ir e vir nas leituras e o entrecruzar de diversas fontes, imagéticas, jornalísticas, orais, expositivas dentre outras, nos possibilitaram estar no entre, como o rizoma, sem início e nem fim.

Palavras-chave: Leitura de imagem; Encantamento; Percurso de Criação.

SOMMAIRE

Cet article est un extrait de la thèse de doctorat " Artistes, imagens e cidade: bricolagens poéticas e históricas de Uberlândia". (2011). Dans cette étude, nous présentons quatre images d'artistes uberlandenses qui représente, dans ses poétiques, des fragments d'histoires de cette ville, à savoir: La Première Messe (1948) Geraldo Queiroz, Église de Nossa senhora do Carmo (s/d) de l'Ido Finotti, Dominical (2001) de Helvio de Lima et Congada (2006) de Glayson Arcanjo. Les réflexions de Deleuze et Guattari sur le rhizome et celles de Saint Augustin sur Le temps, on inspiré lé écriture non linéaire. Cette écriture permet au lecteur d'avoir la liberté de lire ce travail sans l'obligation de suivre l'ordre des chapitres. Ainsi, l'histoire de la ville peut être pensée à partir de la compréhension des temps présent, du passé et futur. L'aller et Le venir dans les lectures et le Carrefour de plusieurs sources, c'est-à-dire, les images, les journaux, les exposés oraux, les dépliants, entre autres, nous ont donné la possibilité d'être au milieu, comme le rhizome, sans début ni fin.

Mots-clés: Lecture d'image; Enchantement; Parcours de Création.

Nossa pesquisa, imbricada nos universos da História e das Artes Visuais, ancorada na poética figurativa de quatro artistas uberlandenses, oportunizou-nos transitar pela história desta cidade sem a preocupação de uma escrita linear. Essa



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dinâmica trouxe as multiplicidades deste universo cidadão¹, que segundo Deleuze, é apropriada realidade.

Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 8).

Sob esse enfoque teórico escolhemos quatro pinturas² - *Primeira Missa* (1948), *Matriz de Nossa Senhora do Carmo* (s/d), *Dominical* (2001) e *Congada* (2006) - e quatro artistas, Geraldo Queiroz (1916 –1958), *Matriz de Nossa Senhora do Carmo* (s/d) de Ido Finotti (1899 – 1980), *Dominical* (2001) de Hélio de Lima (1947) e *Congada* (2006) de Glayson Arcanjo (1975). Esses trabalhos permitiram perceber a cidade de Uberlândia em espaços e tempos múltiplos e, ao mesmo tempo, sobrepostos, presentes. Sempre presentes, tal como um território arqueológico escavado e desvelado, donde os registros do passado tornaram-se presentes, como presente também foi e é o futuro neste e em muitos outros territórios.

Exercícios de estar sempre ao meio, de trazer para nosso presente o que já esteve no passado da cidade, na vida dos artistas e no futuro projetado para as ações cidadianas de Uberlândia/Uberlândia, nos proporcionaram o prazer de conhecer as análises e percepções de Santo Agostinho³ sobre o tempo. Encontros de ressonância entre nossos estudos e a concepção filosófica desse autor, gestada no século III d.C.

Para esse filósofo, na eternidade imóvel e presente, o tempo instável que nunca para e “nunca é todo presente” (AGOSTINHO, 2000), de duração mínima,

¹“Paisagens ‘Cidadianas’ são além de paisagens cidadinas. Ao considerarmos as cidades como sistemas vivos, transformadores e experimentados pelos seres humanos, os cidadãos (os sujeitos) são as raízes das cidades. A expressão ‘cidadiana’ é usada para enfatizar um estado do sujeito cidadão a transpirar, pela tensividade, o inteligível e o sensível”. (FRANGE, Lucimar Belo Pereira. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001, p. 32).

² Ressaltamos que as poéticas visuais escolhidas para este trabalho foram fotografadas pela autora a partir do original, em máquina fotográfica digital, Olympus X-775 – 7.1 Megapixel – Lentes AF 3X Optical Zoom 6.3 – 18.9mm 1:3.1 – 5, 9.

³ Tagaste (Numídia) 354 - Hipona (Árgélia) 430), um filósofo do século III que em seu livro “Confissões” analisa questões existenciais por meio de sua filosofia cristã - uma síntese da filosofia grega clássica com o cristianismo. (AGOSTINHO, 2000)

ligado a um passado que não mais existe e a um futuro também inexistente, ainda por vir. Neste jogo de existência e não existência de tempos passados, presentes e futuros, Santo Agostinho diz que tudo se localiza no presente, por ser este o nosso momento vivido e no entanto um presente ínfimo que existe durante uma micro fração do tempo para logo tornar-se passado.

Se existem coisas futuras e passadas, quero saber onde elas estão. Se ainda posso compreender, sei todavia que em qualquer parte onde estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes. Pois, se também aí são futuras, ainda lá não estão; e, se nesse lugar são pretéritas, já lá não estão.

Por conseguinte, em qualquer parte onde estiverem, quaisquer que elas sejam, não podem existir senão no presente. Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios. Por conseguinte, existe no passado que já não é. Porém a sua imagem quando a evoco e se torna objeto de alguma descrição, vejo-a no tempo presente, porque ainda está na minha memória. (AGOSTINHO, 2000, p, 282)

Memória que é presente, como é o presente de nosso percurso rizomático na apresentação deste trabalho, um pouco do que conseguimos escavar das imagens, dos autores e da história da cidade.

Primeira Missa de Geraldo Queiroz,



Imagem. 1- QUEIROZ, Geraldo. *Primeira Missa*. 1948. 1 pintura, óleo sobre aglomerado. 70x90cm. Coleção: Paulo Henrique C. Arantes. (FAMD).

Matriz de N. Srª do Carmo de Ido Finotti,



Imagem. 2 - FINOTTI, Ido. *Matriz N. Srª. do Carmo*. s/d. 1 pintura, óleo sobre tela. 50x70cm. Coleção: Cícero Diniz, aos cuidados de Regiane Diniz Carvalho. (FAMD)

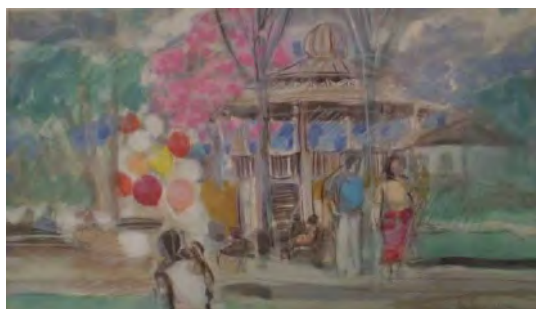
Dominical de Hélivio de Lima,

Imagem. 3 - LIMA, Hélivio. *Dominical*. 2001. 1 aquarela e técnica mista sobre papel, 25x35cm. Coleção: Olímpia Isabel Magnino Marquez. (FAMD).

Congada de Glayson.

Imagem. 4 - ARCANJO, Glayson. *Congada* (série manifestações populares). 2006. 1 gravura, grafite e lápis de cor, tratamento e impressão digital em vinil. 100x90cm. Coleção particular do artista. (FAMD).

Antes de começarmos os estudos dos trabalhos acima, faz-se informar ao leitor que desde aproximadamente 1929, a fotografia, e os documentos imagéticos passaram a ser considerados objetos de estudos confiáveis à pesquisa acadêmica. Esse reconhecimento se deu a partir do movimento e das publicações contidas nos *Annales d'histoire économique et sociale*⁴, que chamaram a atenção para a importância da documentação fotográfica, literária, imagética, semiótica, dentre outras, tal como a dada anteriormente aos documentos escritos. (BARROS, 1997, p, 48.)

Valendo-nos do respeito conquistado na contemporaneidade pela reprodução ou pela imagem icônica como registro histórico de indagação do olhar e da escuta, iniciamos a tessitura deste trabalho objetivando não só a leitura de imagens, mas seu entrecruzar com as outras fontes, as fotográficas, as orais, as jornalísticas, as revistas; as exposições em galerias, os folders de divulgação das exposições e outros.

Ao longo da pesquisa fomos, paulatinamente, abastecidos pelas quatro imagens. Com olhar investigativo penetramos em suas linguagens cromáticas que

⁴ “A revista dos *Annales* passou por diversas reformulações desde que foi fundada. Em sua primeira concepção, os trabalhos de seus principais pensadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, fizeram-na conhecida e reconhecida mundialmente. Com a proposta de renovar-se e manter-se sempre atual, notamos, nos anos 60, uma grande repercussão da revista e forte influência de Fernand Braudel. Na terceira “fase” dos *Annales*, ou na chamada Nova História, destacam-se historiadores como Le Goff, Duby”. (NAVEIRA, 2006. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/>> Acesso em: 02 mar. 2010).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

nos possibilitaram múltiplas leituras das criações de seus autores, que desvelaram expressões, olhares, modos de ver, intenções, estratégias, bagagem cultural e afetiva de cada um e de todos. Desses entrelaçamentos, as reconhecemos como portadoras de uma memória que nos levou a pensar e a trabalhá-las a partir de seus signos e significados, sociais e culturais, marcados pela convivência temporal, a qual presente, passado e futuro conjugaram-se e tensionaram-se rizomaticamente.

Por entendermos que um percurso poético plástico se faz por meio de cores, linhas, texturas, volumes, ou seja, de expressões formais e simbólicas que lhes dão sentido, lemos as imagens atribuindo-lhes significados, e entrelaçamos seus dados, suas características formais, cromáticas, topológicas com as nossas deduções e imaginação. Nossas ações partiram também da compreensão de que as leituras destas imagens possibilitariam neste trabalho “n” interpretações considerando-se a individualidade de cada leitor.

Assim, há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo. (ROSSI, 2001, p. 14).

Pluralidade também mencionada por outros autores como Fernando Hernández (2000, p.115) que vê, no efeito da apreciação de uma imagem, os múltiplos movimentos e direções estabelecidos pelo artista. O espectador, por sua vez, ao ler uma imagem, retira experiências de seu casulo intimista e as traz para o exterior, contribuindo com sua interpretação na organização de sentido da experiência estética.

Neste percurso, ao escolher as pinturas de Ido, Geraldo e Hélivio e a gravura de Glayson priorizamos imagens figurativas de artistas que representaram, em seu tempo vivido, lugares de Uberlândia. São produções plásticas de três artistas autodidatas e um de formação acadêmica que reproduziram, em suas poéticas, espaços públicos da cidade. Cada uma delas, inseridas no seu tempo/espço, colaboram neste trabalho por permitirem, por meio de suas análises, o desvelar de percursos instigantes e provocadores. São trabalhos que contam, relatam, elaboram



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

e reelaboram fatos e lugares de uma cidade pulsante, dos tempos e olhares cidadianos.

Apesar da distância temporal entre obras e artistas, outras singularidades pautaram a escolha, principalmente, a de que cada um dos artistas, a seu modo, possuía e/ou possuem a prática de desenhar e/ou pintar frente ao objeto retratado (*in loco*). Tanto assim, que Geraldo Queiroz e Ido Finotti retrataram lugares urbanos e rurais de Uberlândia e redondeza; Hélivio Lima relata que, em seus percursos por Uberlândia, desenhou lugares da cidade que, posteriormente, em seu ateliê, se tornaram pinturas; e, por fim, Glayson Arcanjo ao acompanhar a Congada⁵, registrou em desenhos com lápis de cor e grafite este movimento cultural.

Nessa perspectiva e com Benjamin em sua reflexão sobre a problemática da distorção dos elementos que compõem a imagem original no trânsito das reproduções sequenciais, preocupamos em ter em mãos, no cotidiano de nossas leituras, a primeira reprodução a partir da original.

Desse modo, conseguimos manter uma distância mínima entre o original e a nossa reprodução, resultante da impressão do registro fotográfico da poética do artista, impresso sobre vinil adesivado em poliestireno, tamanho 40cm x 29cm⁶. Dessas reproduções valemo-nos como material de investigação nas leituras das imagens, cientes de que estaríamos, durante todo o processo da pesquisa, frente à primeira cópia a partir do seu registro fotográfico.

Essa dinâmica permitiu que a teoria dialogasse com a prática. Experienciamos as reflexões benjaminianas de que a reprodução da reprodução altera significantes⁷ e significados por meio da distorção das cores e dos traços pictóricos, que a produção plástico visual não deixa de ser única, apesar da

⁵“O Congado é uma manifestação cultural popular de expressões diferenciadas que existe em muitas cidades do Brasil. Atualmente em Uberlândia/MG, quando observado de longe, é um conjunto de 2.000 a 3.000 pessoas divididas em grupos de diferentes cores e ritmos que rezam para os santos negros na porta da Igreja Nossa Senhora do Rosário. Procurar compreender essa manifestação para além do que é público leva a perceber que, mais que um ritual festivo, trata-se de uma maneira de expressar as visões de mundo de uma comunidade que se mantém unida por laços culturais de matrizes africanas e que, através dessa identidade coletiva, exerce sua cidadania e negocia espaços políticos e sociais com a sociedade mais ampla”. (GABARRA, 2008, p. 439)

⁶ Impressão colorida das imagens: *Dominical, Matriz de Nossa Senhora do Carmo, Primeira Missa e Congada* em vinil adesivado em poliestireno, no tamanho de 40 cm x 29 cm.

⁷Para Greimas, significantes são “elementos ou grupos de elementos que possibilitam a aparição da significação ao nível da percepção”, e significados são o conjunto das “significações que são recobertas pelo significante e manifestadas graças à sua existência.” Greimas apresentou uma classificação para os significantes, conforme a ordem sensorial pela qual eles podem se apresentar: visual, auditiva, tátil e gustativa. (COURTÉS, J. e GREIMAS, 1979, p.17).



possibilidade de ser reproduzida, e, no entanto, sua autenticidade estaria em seu lugar original. Somente ela poderá descrever sua história e sua importância como elemento de criatividade. “Pode ser que as novas condições assim criadas pelas técnicas de reprodução, em paralelo, deixem intacto o conteúdo da obra de arte; mas, de qualquer maneira, desvalorizam seu *hic et nunc*”. (BENJAMIN, 1983, p. 7-8)

Acreditamos que com esse proceder e respaldada nas reflexões benjaminianas, conseguimos dar autenticidade às cópias que analisamos durante o trabalho. Cópias resultantes de reproduções a partir da revelação do registro dos originais em máquina digital. O percurso de organização de materiais, equipamentos, fontes e levantamento bibliográfico assemelharam-se a um mapa rizomático, permeando e conectando as imagens, os artistas, a cidade e os lugares, inseridos nos tempos e espaços a eles inerentes.

Por essa razão valemo-nos do conceito de rizoma gestado pelos filósofos Deleuze e Guatarri (1995) que perceberam a característica dinâmica do rizoma de estar sempre no meio, de não ter princípio e nem fim, e elaboraram um método de pensar a partir desse conceito, o qual permite a compreensão do mundo de forma rizomática, em intensa conectividade, abolindo dessa compreensão a ótica linear.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE; GUATARRI. 1995, p. 32).

O pensamento rizomático desses autores, inspirou a escrita da tese. Ele nos permitiu o entrecruzar das imagens, dos artistas e dos conceitos no decorrer dos três capítulos que compõem o trabalho que resultou em leituras não lineares, intensamente, conectadas, dinâmicas e permeáveis umas as outras.

Este exercício de elaboração textual possibilitou uma interlocução constante entre as imagens, os autores, os atores, a cidade e a pesquisadora, num movimento sem rupturas, promovendo, deste modo, a permeabilidade e a conexão entre o singular e o plural.



Ao tecer a dinâmica rizomática fomos trançando nossas leituras, nossos pensares e nossas escritas ancorados numa experimentação do real, tal como a fala de Deleuze ao comparar um rizoma com um mapa, “aberto, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22.)

Gestada nessa dinâmica rizomática, o trânsito entre o ir e vir das informações que foram emergindo por meio das leituras das imagens nos ampliou o pensar sobre a questão: como dividir o trabalho em capítulos e subcapítulos já que sua escrita não foi elaborada para ser dividida, mas, pensada como multiplicidades, em que o uno não perdesse sua individualidade, como nos traz Deleuze “sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15)

No diálogo com esse autor, emergiu a possibilidade de compreensão e de organização do trabalho em capítulos dinâmicos e rizomáticos. Exercícios de escrita levaram a conexões constantes, respaldadas num dos princípios do rizoma, qual seja, o da ruptura a-significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18), isto é, um rizoma pode ser rompido a qualquer instante ou lugar pela capacidade de se ligar a outras formas, a outras linhas e outros lugares. Assim, estabelecemos nexos de ligações identificados na formatação do texto por capítulos, que permitem ao leitor a possibilidade de organizar o seu modo de ler, sem a obrigatoriedade de obediência à sua sequência, tal como as imagens dos artistas permitiram a nossa leitura.

A possibilidade de conexão com várias dimensões, imagens, história da cidade, e os outros elementos já citados, nos permitiram a releitura das poéticas e das fotografias em desenhos digitalizados os quais apresentamos nos capítulos, como um momento de suspensão da escrita, da leitura, ou talvez, uma respiração mais profunda para o prosseguimento do trabalho. Esses desenhos para nós seriam como os “platôs” dos quais também são feitos os rizomas. “Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.33)



Imagem. 5 - REDUCINO, Marileusa.

Sem título (Série Platôs). 2011.

Fotografia com tratamento digital.

Nossos desenhos buscam estabelecer nexos entre as imagens de Ido, de Hélio, de Glayson e de Geraldo, as fotografias dos arquivos e as nossas. E, no processo de nossas releituras estéticas, percebemos microfendas que nos permitiram conexões superficiais profundas de forma a desdobrá-los em rizomas imagéticos. Nesse sentido, não subdividimos os capítulos com os tradicionais subtítulos comumente enumerados nos trabalhos acadêmicos, mas, promovemos ao leitor uma pausa na sua leitura em “platôs” imagéticos, elaborados por nós, intensamente conectáveis com nossa escrita e com nossas fontes.

Como também, não apresentamos, no final da tese, a conclusão ou as considerações finais. Em seu lugar, desenhamos o nosso rizoma, instável, aberto e conectável a novos platôs, de acordo com a leitura de cada um. Portanto, deixamos para o leitor a provocação de outras percepções, de outras ligações, de múltiplas leituras também rizomáticas, presentes, sempre presentes.

RIZOMATIZANDO



Imagem. 6 - REDUCINO, Marileusa.

Rizomatizando. 2011.

Fotografia com tratamento digital.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

BARROS, Armando Martins de. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: uma busca de caminhos analíticos*. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Textos escolhidos*: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

COURTÉS, J. e GREIMAS, A. J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Editora Cortez, 1979.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1 1995.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

GABARRA, Larissa Oliveira. O Congado e a cidade de Uberlândia. In: BRITO, Diogo de Souza e WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes. (Org.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: EDUFU/UFU, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

NAVEIRA, Olívia Pavani. Os annales e as suas influências com as Ciências Sociais. In: *Revista virtual de história*. Ano VI, n. 27, 2006. Disponível em: < <http://www.klepsidra.net/> > Acesso em: 02 mar. 2010.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

ZOURABICHVILI, François. *Vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: IFCHUNICAMP, 2004.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Marileusa de Oliveira Reducino

Doutora em História Social (2011), Mestra em História Social (2003), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997), Graduada em Educação Artística e Artes Plásticas (1982), todos pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professora de Artes Visuais na Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU. Membro efetivo do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte NUPEA/IARTE/UFU.



**CEP – EMB, UMA REFLEXÃO SOBRE CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MÚSICA.**

COSTA, Cláudia da Silva
CEP – EMB Escola de Música de Brasília – SEE/GDF
claudiamaestrina@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a uma análise reflexiva sobre a prática de ensino de Instrumentos, considerando a realidade vivida pelos discentes e docentes do Centro de Ensino Profissional – Escola de Música de Brasília, SEE – GDF. Essa experiência foi motivada pela nova ordenação jurídica pautada na LDB/1996, que mobilizou a elaboração de novas trajetórias curriculares que foram implementadas na referida unidade escolar, desde o final da década de 90. Essas adequações pautaram-se pelo parecer das diretrizes curriculares nacionais da educação, pelo regimento das escolas públicas. Sob forte debate interno e em reformulação, a comunidade escolar tenta alcançar o perfil do egresso de alta *performance*. Na sua história recente, foi alçada a Secretaria MEC/SEMTEC, desta feita seguindo suas deliberações legais.

Palavras-chave: Currículo, Música, Ensino Profissionalizante.

ABSTRACT

This paper proposes a reflective analysis of the practice of teaching instruments, considering the reality experienced by students and faculty of the Center for Professional Education - Music School of Brasília, SEE - GDF. This experiment was motivated by the new jurisprudence ruled in LDB/1996, which mobilized the development of new curricular trajectories that were implemented in that school unit, since the late 90s. These adjustments was based on the advice of national education curriculum guidelines, the regiment of public schools. Under heavy domestic debate and redrafting, the school community tries to reach the profile of graduates of high performance. In its recent history, the Secretariat was raised MEC/SEMTEC, this time following their legal deliberations.

Key – words: Curriculum, Music, Professional Education.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e participar do processo científico e de seus benefícios”. (Art. 27, 1. Direito Universais do homem ONU)

Contexto de surgimento

O Centro de Ensino Profissional – Escola de Música de Brasília¹ da Secretaria de Educação/SEE do Governo do Distrito Federal – GDF é fundada, na década de 1960, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN Lei 4.024/61, que determina em seus artigos 11 e 12 que

“Art 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da lei presente.

Art 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. (BRASIL, 1961, p. 04).”

Desse modo, essa unidade escolar pode se organizar de forma original e recebeu influência de dois expoentes da Música Contemporânea Brasileira, os Maestros Levino de Alcântara² e Reginaldo Carvalho³, que foram alunos de Heitor Villa-Lobos⁴. Ambos fixaram-se, na Capital Federal, tendo a educação musical como uma de suas atividades principais. O primeiro permaneceu em Brasília, enquanto o

¹ O Centro de Ensino Profissional – Escola de Música de Brasília surge em 1963, da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF. Ele possuía, naquele período diversas denominações reconhecidas por sua comunidade de usuários, tais como: Clube de Música da CASEB, Centro de Estudos Musicais Villa Lobos, Escola de Música, Escola Média de Música. Pela Resolução 33-CD/FEDF de 10/12/1971, passou a ser reconhecido apenas como Escola de Música Brasília, integrando o Ensino Médio. Em 1974, vai para sua sede definitiva, onde se encontra até a atualidade. A Escola de Música foi incorporada pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal-GDF, a Portaria nº 129-SE, de 18/7/2000, alterou a sua denominação para Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília – CEP – EMB. BRASIL, SEE-GDF Parecer nº195/2001 – CEDF.

² Levino de Alcântara, fundador do Centro de Ensino Profissional Escola de Música de Brasília, que dirigiu de 1963 até 1985. <http://www.emb.se.df.gov.br/component/content/article/9-noticias/17-amigo-seja-bem-vindo>. Acesso em 26/09/2012.

³ Reginaldo Carvalho³, Incentivador da Música Contemporânea, permaneceu em Brasília de 1962 a 1966, quando foi para o Rio de Janeiro dirigir o Instituto Villa-Lobos de 1966 a 1972. Em seguida, se exila em Paris, pois sua função é ocupada por um general de exercito. (GARCIA, 2012, p. 104).

⁴ Heitor Villa-Lobos, maestro, compositor, educador, ministro da cultura SEMA do governo Getúlio Vargas e divulgador da música erudita brasileira moderna. Ele pesquisou as nossas raízes e a musicalidade nacional. “Nunca na minha vida procurei a cultura, a erudição e o saber e mesmo a sabedoria em livros, nas doutrinas, nas teorias, nas formas ortodoxas. Nunca, por que o meu livro era o Brasil. Não o mapa do Brasil na minha frente, mas a terra do Brasil, onde eu piso, onde eu sinto, onde eu ando, onde eu percorro. Cada homem que eu encontro no Brasil representa uma forma estética na concepção musical.” H. (Villa-Lobos, João Pessoa, 1951, apud CONTIER, 1996, p. 101).



segundo após quatro anos retirou-se. Por isso, o maestro Levino de Alcântara agregou os jovens talentos musicais sob a sua orientação, engajando-os em torno das atividades musicais da nova Escola de Música de Brasília.

Nesse início, as práticas musicais detiveram-se na música sinfônica de corais e de bandas, e na produção musical de grandes obras eruditas, que eram montadas semestralmente. Essas apresentações visavam o concerto público para a comunidade escolar e para a sociedade brasiliense de então, considerando dentre elas, as autoridades militares e diplomáticas. Esta foi a base da concepção curricular dos primeiros anos da Escola de Música de Brasília.

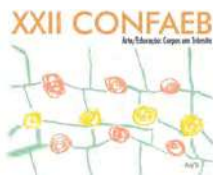
Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 5.692/71, houve na escola uma organização mais adequada ao ensino sistematizado da música. Foram criadas as habilitações instrumentais e vocais, além da Escola de Música de Brasília ser inserida no antigo 2º grau, de caráter profissionalizante. Essa estruturação possibilitou o crescimento técnico-musical de cada instrumento e de voz oferecidos.

Uma trajetória curricular em expansão

Nas décadas de 70 e 80, a Escola de Música de Brasília cresceu e ganhou notoriedade nacional e internacional, por meio dos egressos, dos cursos regulares e do Curso de Verão⁵. Neste período, era ofertado o ensino dos instrumentos: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce, oboé, clarineta, trompa, fagote, trompete, trombone e tuba, bem como a Orquestra Sinfônica e o Madrigal de Brasília⁶. Em 1985, com a abertura política, a direção da escola passou para a batuta do maestro Carlos Galvão (1985–1987). Ele introduziu novos cursos, implantou os núcleos de música popular, de percussão, de regência e de informática aplicada e a criação do curso de musicalização infantil que dinamizaram o currículo

⁵ Curso de Verão: no mês de janeiro, há quase quarenta anos movimentada a cidade de Brasília, com espetáculos musicais de alto nível técnico, com a presença de músicos internacionais, que lecionam para os alunos, que visam desenvolver alta *performance* como musicistas.

⁶ http://www.emb.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=14). Acesso em 10/09/2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

escolar, com destaque para a música popular. Galvão trabalhou incessantemente para derrubar as barreiras entre o popular e o erudito.

Essas ações oportunizaram o estudo da música brasileira, pois foram inseridos também os seguintes instrumentos-habilitações: a viola caipira, o violão popular, o teclado, a bateria, o saxofone, o arranjo, a percussão brasileira como instrumentos típicos – e não apenas os de orquestra. O estudo da música popular brasileira adquiriu um caráter local juntamente com a música erudita internacional, ampliando a matriz musical formativa do estudante. Dessa forma, a escola galgou maior estruturação didático-pedagógica.

A Escola de Música de Brasília foi pioneira na introdução da música popular no ensino sistematizado da música. Pois, somente na década de 90, foi que outras instituições, no caso de ensino de superior como a Unicamp na década de 90 e UnB nos anos 2000 viriam a colocar em suas trajetórias curriculares a música popular brasileira como disciplinas e habilitações a serem cursadas.

A boa gestão administrativa da Escola de Música de Brasília-EMB foi construída por diretores que buscaram uma continuidade entre as suas gestões, preservando sempre a excelência musical e artística da escola. A violoncelista Delza Lopes (1987–1989), o trompista Vitor José de Castro (1989–1995), o maestro Lincoln Andrade (1995–1996), o violonista Luiz Alberto Tibana (1996–1997), todos de formação erudita, continuaram a trajetória administrativa que favoreceu o diálogo entre a cultura musical nacional e o berço erudito.

O maestro Carlos Galvão retomou à direção da Escola de Música, ao final dos anos 90 e permaneceu até 2009. Ele e sua equipe administrativa presenciaram a implementação da LDB/96, a Lei 9.394, que trouxe diretrizes fundamentais para a formação do profissional da educação, para a educação básica, ressaltando a relevância da educação infantil, fundamental e média.

O ensino profissionalizante de nível médio foi formatado para suprir as necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento nacional. O governo federal estabeleceu incentivos para o seu incremento por meio de programas governamentais como estratégias de crescimento num contexto de política



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

neoliberal mundial. O PROEP⁷ foi o programa governamental, que permitiu uma nova estruturação da Escola de Música de Brasília, visando fortalecer a formação da educação profissional, que se beneficiou do financiamento do BID/MEC/FAT por meio do convênio de investimentos de número 189/99–PROEP.

No ano de 1999, na Escola de Música de Brasília, nos núcleos instrumentais e vocais foram iniciados debates e discussões, objetivando atender às necessidades de reestruturação das trajetórias curriculares ajustadas à nova LDB/96. De acordo com os seus parâmetros, as mesmas forneceram subsídios para que a Escola de Música pudesse caminhar em direção à indicação dada pelo Governo do Distrito Federal-GDF de sua inserção no programa PROEP/SEMTEC/MEC. Desta forma, o caminho para atingir tal feito consolidou um diálogo entre as coordenações e seus coordenados. Discutiu-se desde as necessidades de materiais e estrutura física, o modelo de egresso, pesquisaram-se os modelos de grades curriculares de universidades e grandes centros de música no Brasil e no mundo, dentre outros assuntos correlatos. O momento oportunizou debate irrestrito e amplo em todos os setores da escola.

Os educadores, a direção, o apoio administrativo, os pais e os alunos questionaram a escola que tínhamos e a escola que queríamos. Ali estava concretizado um momento histórico único, onde a comunidade escolar, de acordo com cada seguimento, dava sustentação para a estruturação das novas trajetórias curriculares instrumentais e vocais. Esse processo possibilitou a reformulação de cursos que possuíam defasagens e oportunizou a legitimação de modelos de outros que funcionavam a contento há mais de três décadas, bem como, engendrou a criação de novos cursos e núcleos, tais como o de regência, o de composição, de inclusão de portadores de necessidades especiais.

Segundo, Jardim (2009, p. 16) a possibilidade de refletir sobre a realidade vivida por uma comunidade escolar evidencia *“a possibilidade de compreender a*

⁷ **PROEP** é um programa de iniciativa do Ministério da Educação – MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE que tem por meta desenvolver ações integradoras de educação e trabalho, visando o seguimento da educação profissional, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. A Portaria Ministério da Educação-MEC, número 1.005/10 de Setembro de 1997, implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional. Ele é produto das políticas públicas do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC, que visou a modernização do ensino profissional em sintonia com o mercado de trabalho.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

escola em sua própria dinâmica, identificando as relações com a cultura geral, com a sociedade, com a construção do conhecimento". Com a adequação da Escola de Música de Brasília⁸ às novas diretrizes, foi promovida a mudança de seu *status* alçando-a a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC.

Em 1º de Outubro de 2001, foi autorizado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal o funcionamento dos cursos que estiveram no centro desta reflexão, o documento aponta os

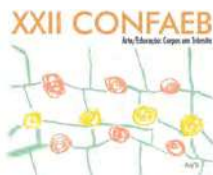
"36 (trinta e seis) cursos de música em nível técnico e aprova o Plano de Curso com as respectivas matrizes curriculares do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília – CEP – EMB, localizado na Av. L – 2 Sul, SGAS Quadra 602, Módulo D, Brasília – DF, unidade da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. E dá outras providencias." (DISTRITO FEDERAL, 2001, p. 01).

A principal meta desta autorização foi ofertar a formação de profissionais nas áreas instrumentais e vocais, novas tecnologias de música, bem como estar em consonância com o mercado de trabalho, com as expectativas da comunidade escolar e proporcionar o ensino da música em sintonia com a Contemporaneidade. Ela atendeu às exigências da Resolução nº 2/98 – CEDF, que orienta em relação:

"à autorização de novos cursos e está fundamentada nos artigos de 39 a 42 da Lei 9.394/96, regulamentados pelo Decreto Federal nº 2.2º8/97, na Resolução CNE/CEB Nº4/99 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) e na Resolução nº 1/2000 – CEDF, que dispõe sobre a Educação Profissional de nível técnico no Sistema de Ensino do Distrito Federal." (DISTRITO FEDERAL, 2001, p. 02).

As trajetórias aprovadas pelo SEMTEC/MEC estão em vigor até o presente momento e visavam a formação de sujeitos de alta *performance* musical. No processo de implementação do novo currículo, observou-se que era necessário a preparação dos educando para cursar o curso técnico profissionalizante. Tal evento

⁸ **A Escola de Música** é organizada de maneira a oferecer três modalidades de ensino, que são o FIC – cursos de Formação Inicial Continuada com dois semestres de duração e com entrada por meio de sorteio; o nível Básico instrumental/vocal com média de seis semestres de duração, com entrada por meio de teste; o nível Técnico instrumental/vocal, que é a educação profissional e que possui oito semestres de duração. Nos últimos treze anos, a escola tem discutido de forma incessante nas suas reuniões semanais as adequações curriculares. Tal fato, também se deu na gestão de Jonas Correa (2009 a 2010) e na administração escolar de Athayde Matos (2011 – atual).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

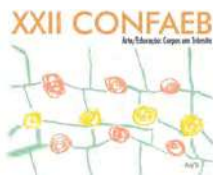
engendrou a formulação dos cursos básicos que possuem como meta principal capacitar essa clientela iniciante para ter acesso e se desenvolver em nível técnico.

Uma consequência positiva desta nova trajetória foram os egressos, mesmo que poucos, que como resultado obtiveram alta *performance* musical, ou seja, muitos dos educandos são aprovados no início do curso básico para os cursos universitários de música e permanecem cursando os cursos instrumentais e vocais no Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília. Esse fato, evidencia que o modelo curricular de Educação Profissional vem se mostrando mais eficiente para a preparação de alta *performance* e palco que os cursos de bacharelado oferecidos a nível superior.

Considerações finais

A priori, o maestro Levino de Alcântara organizou o funcionamento da Escola de Música de Brasília com os recursos que obtivera do governo militar e das doações de embaixadas. Ele baseou-se em sua experiência e concepção musical para organizar o itinerário de disciplinas e práticas musicais, quando da fundação da escola. Nas administrações seguintes, as transformações e implementações curriculares e administrativas seguiram a orientação dos órgãos federais e distritais. Finalmente em 1999, a formação das trajetórias curriculares foi discutida amplamente pela comunidade escolar: docentes, discentes, pais de alunos, gestores.

Desse modo, conseguiu-se materializar as trajetórias curriculares dos cursos técnicos de uma escola virtuosa, que faz da arte musical o mote de transformação do sujeito e da sociedade, com excelência. As discussões e a formulação das mesmas ocorreram por meio dos debates nos núcleos, pelos docentes das disciplinas dos instrumentos e das práticas vocais em constante diálogo com as necessidades dos alunos. É oportuno destacar que nos últimos treze anos a escola tem discutido de forma incessante nas suas reuniões semanais as adequações curriculares. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília, no ano de 2011, foi amplamente



debatido, considerando os sucessos e inadequações das trajetórias implementadas na última década.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Artes. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **LDB Lei 4.024/61**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **LDB Lei 5692/71**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **LDB Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 195/2001-CEDF**, Conselho de Educação do Distrito Federal, Homologado em 6/9/2001, publicado no DODF de 13/9/2001, p. 6. Portaria nº 431, de 26/9/2001, publicada no DODF de 1º/10/2001, p. 3. BOURDIEU, CONTIER, Arnaldo D. **Villa-Lobos: o selvagem da modernidade**. In: Revista de História 135, São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

DUARTE, C. S. **Direito público e subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001

JARDIM, Vera Lúcia G. **Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública**. In: Revista da Abem. Porto Alegre, V.21, 15 – 24, março 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Wiltshire de (org). **Inclusão e cidadania**. Niterói, RJ: Nota Bene, 2000.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Nações Unidas, 1948.

OSINKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: Uma Trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** In: Educação & Sociedade. Vol. 28 n. 101. Campinas set./dez/2007.

Sítios do governo: MEC/CNE/CEB, MEC SEMTEC

A soprano **Cláudia Costa** é Doutora em História, Mestra em Educação e Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília. Foi, durante sete anos (1999 a 2006), coordenadora do núcleo de Canto Erudito nesta CEP – BEM. Participou da formulação e implementação da nova trajetória curricular. Tem contribuído para o ensino do canto erudito, visando sua divulgação e atualização. Desde 1993, desenvolve atividade docente em nível de ensino superior em IES da Capital Federal. Tem se dedicado ao Canto Coral na técnica vocal, regência e orientação (*Coral do Templo da Boa Vontade, Corte em Canto – STJ, Habeas Cantus – TRF 1ª Região*, entre outros). Tem realizado concertos como solista em Brasília, em São Paulo, em Minas Gerais, Goiânia e no Rio de Janeiro.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO CONSTRUIR-SE PROFESSOR NA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVASF**

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos – UNIVASF

Professora Orientadora (Grupo MITA CNPQ/UNIVASF)

Paulo Vinícius Pereira de Almeida

Discente pesquisador (Grupo MITA CNPQ/UNIVASF)

Ana Emidia Sousa Rocha

Discente pesquisadora (Grupo MITA CNPQ/UNIVASF)

Com as inquietações e indagações de alguns licenciandos em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF acerca de como realizariam a transposição didática das teorias e práticas artísticas e educativas na prática das instituições educacionais, resolvemos realizar um estudo de literatura especializada que se tornou logo após uma pesquisa via Grupo de Estudos Multi, Inter e Trans em Artes – MITA (CNPQ – UNIVASF). Nos cerceamos do referencial autobiográfico no formato de narrativas, apoiados nos estudos de Vasconcelos (2011), Arfuch (2010), Nóvoa (2002) e Ricoeur (2007). As indagações que apareceram no percurso da investigação bibliográfica foram: se as teorias e práticas são elementos que se complementam na prática educativa em Artes Visuais, como técnicas, materiais, conceituações, ferramentas e procedimentos didáticos e abordagens de ensino pode ser dialogadas como possibilidades de ensino pelos futuros professores? Como estão sendo desenvolvidas e construídas as reflexões sobre as teorias e práticas apreendidas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF pelos discentes? Dessa forma, como abordagem qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2000) e Shank (2002), objetivamos discutir nessa pesquisa as narrativas autobiográficas de alguns discentes em



entrevistas semi-estruturadas e relatos orais, procurando compreender como eles pretendem articular saberes e fazeres apreendidos em conhecimentos significativos em uma transposição didática nos espaços formais e não-formais de ensino. Nos utilizamos de entrevistas e optamos como público-alvo para o recorte específico, dois alunos de cada período do curso que já visualizassem ou exercessem a sua atuação profissional na docência em Artes Visuais, sendo um que se identificava como do gênero masculino e outro do gênero feminino. A seguinte pergunta iniciou a discussão: Como você pensa que as teorias e práticas artísticas e educativas no curso podem ser ensinadas na escola? Estamos em fase de análise dos dados obtidos, porém podemos sinalizar que as narrativas com o viés autobiográfico possibilitam a identificação, na licenciatura, de problemas didáticos, que remetem à divisão histórica no Brasil entre o artista e o professor, como se ambos profissionais não pudessem estar sintetizados no ambiente escolar. Por isso, elas possibilitam a ressignificação da identidade docente ao desenvolver, durante a formação, a visão do professor/artista/pesquisador, relendo-se a visão de Irwin (2008), em diversos contextos da educação.

Palavras-chave: narrativas autobiográficas, ensino de Artes Visuais, formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

DENZIN, N ; LINCOLN Y. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2000.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica* In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP , 2008.



NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SHANK, G. **Qualitative Research, A Personal Skills Approach**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

VASCONCELOS, F. M. B. P. **Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, PB, 2011.



OS TEMAS TRANSVERSAIS E ARTE CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS DO PIBID DE ARTES VISUAIS UNIVASF

Euriclésio Barreto Sodré¹

Resumo: o presente artigo trata de um relato e discussão da experiência do sub-projeto “A arte a construção de suas percepções plásticas” ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Assim, trago um diálogo do que foi desenvolvido na relação dos temas transversais e a arte contemporânea, destacando os conceitos, os métodos empregados e como propiciaram um campo de reflexão e atuação dos bolsistas do projeto no segundo ciclo do ensino fundamental em duas escolas públicas de Juazeiro na Bahia, entre os anos de 2010 e 2011.

Palavras chave: temas transversais, arte contemporânea, ensino.

Introdução

O presente artigo visa apresentar, discutir e avaliar os resultados obtido no Sub-projeto “A Arte a Construção de suas percepções plásticas”, que fez parte do Projeto *Praxis do Saber em Sala de Aula*, PIBID 2009 a 2011 na Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF. Assim trataremos de como o projeto nasceu, o perfil das escolas e como se desenvolveu. Foi formada uma equipe formada por alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais e duas professoras do ensino fundamental da cidade de Juazeiro, Bahia sob a minha coordenação. Com uma duração de dois anos, o projeto tem fases bastante distintas e que foi amadurecendo a cada período. Assim necessitamos resumir alguns pontos, sem deixar escapar as etapas importantes desde o início, os questionamentos, dos desafios a criação das intervenções. Iremos, desta forma, apresentar este percurso e discutí-los dentro da proposta que nos foi motivada desde o início, a ressignificação da artes visuais na escola.

¹ Mestre em Artes Visuais pela UFBA, professor Assistente do Colegiado de Artes Visuais UNIVASF nas áreas de pintura, fotografia e coordena projeto de extensão na área de arte contemporânea.



Como professor de ensino fundamental há quase 15 anos identifiquei inúmeras dificuldades e percebi que precisava apresentar para os bolsistas uma preocupação que me acompanhava em relação à educação atual, mas especificamente em relação ao papel do ensino de artes. O nosso projeto precisava trazer toda uma contextualização do mundo contemporâneo, das problemáticas enfrentadas pela escola, pelo perfil dos jovens atualmente. A relação dos temas transversais e a arte contemporânea foi importante para um projeto que visava trabalhar com educação contextualizada. Tínhamos em mente as responsabilidades que nos eram dadas, sobretudo em contribuir para a elevação do IDEB (índice de desenvolvimento da Educação básica) das escolas que estaríamos atuando.

A partir dessas demandas, a organicidade do projeto estava sendo elaborada junto à complexidade que nos esperava, sobretudo no que tange as temáticas que estavam a ser trabalhadas, os Temas Transversais conjuntamente com a Arte Contemporânea. Neste início foi fundamental discutir em grupo, conceitos, planejamento, estratégias, motivações individuais, abrindo um leque de indagações próprias do campo da educação e das artes

também. Acredito que estaremos aqui fazendo uma memória desta experiência, além das teorias tínhamos em mente uma vivência que iria se estender por dois anos, e que, para fortalecer o trabalho a equipe, precisava de uma coerência em todas as fases.

A seleção das escolas foi feita de acordo com a localidade: uma no centro da cidade a outra no subúrbio. As escolas têm estruturas diferentes, atendem o segundo ciclo do ensino fundamental, tem professores de arte e demais pedagogos que atendem a esta demanda, Encontramos professores para atuar como supervisores no projeto, porém com formação em pedagogia. Todos os integrantes do projeto foram conhecer as escolas e participar de alguns encontros com o professores das escolas. Assim deu-se o início do nosso projeto, fazendo o diálogo necessário para um rotina que iria se estabelecer a partir daquele momento.



Temas, conceitos e metodologias empregadas

A escolha dos temas transversais veio a partir do amadurecimento do projeto, que trazia no seu título a questão da percepção plástica. Porém, apenas a percepção formal, estética não dava conta de um projeto com educação contextualizada, seria necessário buscar uma alternativa além das questões específicas das artes visuais. A partir de todos os questionamentos que estávamos fazendo sobre a educação atual, a situação da relação ensino aprendizagem, a relevância dos conteúdos, tínhamos a responsabilidade de colocar a arte engajada no tempo que vivemos e fazendo esta ligação temática. Neste caso não foi tratar a arte como ilustração de determinados temas, mas sim veículo da expressão humana que se envolve com sua realidade. Sabemos também que a arte é parte da nossa cultura, então não há como dissociá-la do contexto. Em todas as épocas os artistas se expressam intimamente ligado ao mundo que vive, dando formas as suas idéias e desejos. As artes contribuem para as transformações ao longo da história, como fruto da sensibilidade, participa ativamente em todas as dimensões da nossa vida.

Os PCNS alertam que as áreas convencionais estudadas nas escolas não dão conta dos conteúdos ligados aos princípios norteados como: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade da vida social (PCNS,2001, p.21). Assim as escolas toda e qualquer disciplina escolar deve está aberta para inclusão dos Temas Transversais que são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde Orientação Sexual , Trabalho e Consumo e Temas Locais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (2001, p.114),

as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressão da riqueza dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com estas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética.

No nosso caso, tivemos toda uma preparação para se definir quais temas iniciariam o projeto e quais os desdobramentos se fazer, isso tomando como base as observações e a realidade escolar. O trabalho começou de fato com integração da equipe no projeto e nas escolas, encontros de capacitação, planejamento, observações em sala, sistematização de



metodologias, análises e escolha de temas, divisão de equipes, para depois concretizarmos outras etapas do projeto mais práticas. Também convidamos alguns professores especialistas nas áreas dos temas transversais para fazer algumas palestras e levantar reflexões específicas de cada tema, ajudando a nortear alguns pontos que não poderiam ficar de fora. Tudo isso juntou-se como base para entender nosso contexto e o perfil dos alunos do segundo ciclo de ensino fundamental nas duas escolas.

Na etapa de planejamento foram estruturadas as atividades de trabalho, conjuntamente com supervisor (professor da escola), interagindo projeto e realidade escolar. Ainda nesta primeira etapa de estudos os alunos foram orientados a procurarem as escolas e fazerem um trabalho de observação. A observação nas escolas se deram de maneira a relatar aspectos de estrutura física, relações entre os atores da comunidade escolar, dinâmica geral da escola, relações de ensino-aprendizagem. Todos os bolsistas tiveram que observar as turmas de 6º a 9º ano, destacando a dinâmica de sala de aula, o conteúdo dado, a participação dos alunos e a relação entre professor-aluno. Esta foi uma etapa em que os bolsistas tiveram um contato investigativo, anotando suas impressões e entendendo o contexto da realidade escolar. É importante salientar que quase todos os bolsistas nunca exerceram regência de classe, então para alguns foi uma mudança de visão, antes no lugar de alunos, agora se preparando para a docência. Muitos dos bolsistas perceberam como é diferente ver de fora como cada um se comporta na condição de observador/investigador.

Os bolsistas relataram, com um olhar crítico, as impressões sobre a rotina da escola, as aulas de arte e já puderam perceber algumas possibilidades de atuação. Esta condição de observador aguçou a percepção de cada um sobre a realidade escolar, se ambientar no espaço que atuariam por alguns meses, se verem integrados naquele espaço, poderem se adentrar de maneira criativa, porosa, sensível e contribuir para a melhoria do ensino que ali se apresenta. Para tanto, foram feitas algumas visitas orientadas com cautela e cuidados necessários. Este processo foi acompanhado pela direção da escola e pelos professores. Seguros do trabalho que estávamos realizando, as observações foram feitas em três semanas, tempo necessário para observar todas os anos. Em alguns casos foi observada toda a



finalização de atividades tomando vários dias de aulas. Foram feitas reuniões com o grupo para relatar suas impressões e em seguida cada um construiu um relatório de observação como registro das visitas, contribuindo para as demais ações descritas a seguir.

Além desta metodologia inicial, os bolsistas realizaram seminários nos encontros de formação sobre alguns temas específicos sobre a adolescência como: cultura contemporânea, educação, artes e relações sociais, tomando como referência a revista “Mente e cérebro: O olhar adolescente” (2007). Nestes seminários os bolsistas apresentaram um tema ligado à adolescência e suas relações com a mundo atual, no que tange as questões comportamento, crescimento físico e psicológico, questões sociais, culturais, estéticas, políticas. Claro que outros autores foram discutidos preliminarmente, sobretudo Ana Mae Barbosa, a partir da sua proposta triangular. Percebe-se então, que trabalhamos com um conjunto de referências, de naturezas diversas, mas que estavam ligadas a momentos diferentes na experimentação da iniciação à docência de todos os envolvidos. Depois desta primeira etapa foi feito outro planejamento que pudessem retornar para as escolas e seguir o processo.

Em seguida foram selecionados alguns conceitos e as metodologias que pudessem contribuir para a compreensão da idéia que fora esboçada, numa lógica em que tratássemos da percepção, dos temas transversais ligados e as artes contemporâneas. Assim tomando conhecimento de uma teoria da criação artística que se propõe "anticonteudísta" começamos a trabalhar com um livro que fora desenvolvido por dois professores da UFBA denominado "Manual de Criatividades". Depois de muitas discussões, a turma precisava também se munir de métodos ligados à criatividade nas artes como ponto de partida para as inúmeras intervenções. De qualquer forma estávamos ali para também fazer algumas experimentações, sobretudo de experiências já desenvolvidas, assim poderíamos tirar nossas próprias conclusões a respeito de alguns pontos que deveriam ser elucidados e como dar sequência em um terceiro momento.



Intervenções

Neste “Manual de Criatividades” os bolsistas puderam ter acesso a três etapas para desenvolver seu trabalho em sala de aula que consistia em: *liberação, sensibilização e produção*. Cada uma destas etapas compreendem dinâmicas diferenciadas que atendem a aspectos emocionais, cognitivos, perceptivos e criativos de acordo com o nível de interação com o outro, com as formas estéticas e consigo próprio, gerando produtos os mais diversos.

Esta etapa consistiu na elaboração de estratégias de intervenção propriamente dita. Nesta fase, os alunos foram às escolas, planejaram primeiro com os professores as dinâmicas de “liberação”. A etapa de “liberação” propunha alcançar uma fluência expressiva e minimizar as barreiras individuais e grupais. Esta etapa contém atividades que solicitam uma grande participação física tais como: mobilidade, agilidade, reflexos, coordenação motora, desinibição. Os bolsistas escolheram algumas dinâmicas de acordo com o perfil da turma. Foram relatadas diferenças entre as turmas e por isso, com o auxílio da supervisora, recriaram a dinâmica, para que se adequasse às condições do espaço físico da sala e do grupo. Foram feitas várias observações de acordo com as interações, participação dos alunos, interesse pela novidade da ação. De acordo com os bolsistas houve uma boa receptividade e os alunos demonstraram satisfação, questão bastante relatada nas observações anteriores, quando a falta de interesse e participação eram os aspectos mais detectados nas aulas de artes, antes da presença do PIBID.

Depois foi a fase da “sensibilização”, seguindo a proposta do Manual de Criatividades. Nesta etapa, as atividades se propuseram a “desenvolver a percepção sensorial dos alunos, e fazê-lo vivenciar diversas formas de contato com seu corpo, o corpo do outro e o ambiente” (Dourado, 1998, p. 10). Ao usar algumas obras de arte um dos bolsistas relata “*é notável o quanto a capacidade de análise de obras de arte é limitada nos alunos, há uma dificuldade imensa em sair do lugar comum*”. Contudo, foi detectado que os alunos gostaram da atividade, que foi bastante estimulante para todos, e que os alunos estavam disponíveis para fazer a dinâmica, perguntando inclusive quando iam fazer mais coisas deste tipo na escola.



Foram feitas inúmeras reuniões com a equipe de trabalho, no sentido de discutir, planejar e avaliar cada passo dado na construção das etapas. O projeto além de buscar analisar o contexto escolar, propõe levar uma nova forma de se compreender o papel da arte na educação. Revisando o contexto, de como é ensinada a arte para os jovens, estávamos mantendo um diálogo constante com as escolas, enfatizando o perfil do projeto em investigar as problemáticas do contexto educacional, viabilizando um espaço de debate, de abertura para as novas concepções de educação que vigoram atualmente. Buscamos em todos os encontros, revisar as estratégias propostas, esclarecer aos bolsistas o andamento do PIBID, reorientando os estudos, intervenções e análises produzidas, sobretudo para a produção dos microprojetos, que de certa forma estava ligado à fase produção, proposta pelo “manual”. A palavra manual muitas vezes soava estranha, pois estávamos cientes que não há uma fórmula para a aulas de artes, mas ele foi sobretudo um ponto de partida nesta etapa prática. De qualquer forma isso foi superado, entendendo a proposta do livro, que tinha suas contribuições efetivas para nosso projeto.

Algumas notas sobre a arte contemporânea

O termo arte contemporânea surge em meados da década de 1960 para denominar um tipo de trabalho artístico que se diferenciava dos anteriores, esta denominação estava também ligada a uma lógica de mercado. Então novos termos como pós-modernismo surgem e outro contexto estava sendo apresentado para as artes. Os aspectos que a arte oferecia estavam diretamente ligados às providências encontradas pelos “arrancadores”, termo utilizado por Anne Cauquelin (1991) para caracterizar a importância de Marcel Duchamp e Andy Warhol, dois importantes artistas do século XX. Será a comunicação a mola que impulsiona as artes visuais? A arte absorve essa realidade ou é absorvida por ela? Que valores as artes visuais contemporâneas questionam? Como a arte se expressa nesse meio cheio de ebulições tecnológicas, da televisão, do computador e da internet?

Algumas dúvidas sobre a chamada arte contemporânea são claramente encontradas nas teorias da “sociedade pós-moderna”. As verdades e imposições deflagradas no início do



século não atendem mais às exigências do homem e da mulher atuais. Quais são os parâmetros que temos para tentar esclarecer o nosso novo mundo? Que relações mantêm a arte com o mundo capitalista? Os valores estéticos que hora são encontrados na arte são subitamente utilizados para se estabelecer democraticamente ou não, como meio propulsor do mercado consumidor.

Enquanto os movimentos artísticos acreditavam - e não estavam sozinhos nisso - ser a máquina uma aliada para que o homem deixasse suas pesadas atividades de sobrevivência, já se alertava para seu papel de desintegração cultural e empobrecimento. As desigualdades e a voz dos excluídos por essa sociedade começaram a aparecer demais e uma nova “desordem” a se estabelecer, correspondendo a novos desafios. O empreendimento vanguardista constitui numa existência baseada nas reformulações estilísticas e estéticas da arte, tendo como suporte o ideal conquistado pelo progresso da máquina. A contradição adquirida é que o desenvolvimento tecnológico estava, na verdade, a serviço dos interesses dominantes, enquanto os artistas produziam uma arte que tinha como ideal a libertação dos meios tradicionais, vinculando a uma proposta libertadora culturalmente.

Nessas conquistas tecnológicas temos uma ampliação dos meios de comunicação, e é nesse altar de legitimação dos discursos intelectuais e da elite, que se dá a salvação para uma retomada da arte, como expressão, como poética e linguagem instantaneamente individual. Os últimos movimentos vanguardistas já com aparência pós-moderna são o da Arte Pop, Arte Minimalista e Arte Conceitual, encontrando seus maiores expoentes nos Estados Unidos da América, sendo o país que mais impulsionou as artes ocidentais, já que, depois das duas guerras a Europa exilou muitos artistas, que não encontravam mais condições de trabalho.

A contribuição da *Pop Art* não é de caráter formal dada à concepção das vanguardas modernas. Em todos os estilos modernos, se inventava uma nova forma de representar que correspondesse aos novos ideais artísticos. A *Pop Art* introduz uma situação em que o artista aproxima-se das condições apresentadas pelo mundo, se locomove dentro da sociedade para poder produzir seu artefato. Percebe-se, então, uma preocupação em ressignificar as imagens pela sua saturação, ou melhor, mostrar às pessoas o que estava acontecendo. As produções da



Pop Art são veiculadas numa proposta que afronta até os próprios críticos. A arte, como coloca o artista Lichtenstein, “não transforma, apenas forma”; forma opinião, uma nova visão perante o mundo. O que havia de mais banal era captado pelos artistas pop e tudo aquilo era traduzido numa proposta artística capaz de engabelar o próprio sistema.

O minimalismo, corrente bastante explorada na escultura, toma como matéria-prima materiais como: metais diversos, fibra de vidro, luzes fluorescentes, tijolos, etc. A obra não era necessariamente executada pelo artista, que passava suas idéias e as especificações do trabalho para soldadores, ferreiros, carpinteiros, que executavam o trabalho braçal. Eram obras que exploravam o espaço da galeria, quando estava na galeria as pessoas circulavam dentro dessas obras. Podia se encontrar formas geométricas e unidades repetidas. Joseph Beuys já dizia que “A escultura deve sempre questionar obstinadamente as premissas básicas da cultura predominante” (Apud ARCHER, 2001, p.115) A experiência que a arte minimalista trazia pode ser abordada como Archer coloca: “Não apenas a arte devia assemelhar-se a coisas comuns, mas também o modo como o expectador a observa devia ser baseado numa experiência cotidiana”. Era como se o significado da obra estivesse fora dela e mantendo uma relação com o ambiente.

Com uma valorização de outros meios, a arte se integrava com o mundo e as pessoas de uma forma cada vez mais surpreendente. O caminho estava aberto para que o artista fizesse seu trabalho sem se limitar a um produto para o consumo: um quadro, uma escultura. As linguagens que apareciam depois do minimalismo eram frutos de uma preocupação em expandir todas as possibilidades do homem pensar o papel da arte. A obra de arte estava intimamente ligada com a idéia e o seu resultado visual, consequência da sua capacidade de tornar relevantes coisas cotidianas. Os rótulos apareciam, batizando toda e qualquer ação, a exemplo da *Land Art*, por exemplo, que era a Arte Ambiental ou Instalação, nomes que aparecem na década de 70 e na observação de Archer era para dar conta de uma arte na qual os espectadores precisavam estar dentro da obra para vivenciá-la.



Fazer parte da obra era o mais importante para os artistas da *Body Art* e da Performance. Estes usavam o próprio corpo como suporte. É importante ressaltar ainda que alguns artistas não tinham nenhum pudor e não mediam conseqüências para executar seus trabalhos. O artista Crhis Burden, por exemplo, rastejou em um piso coberto de vidros quebrados, levou tiros e foi crucificado sobre um carro. Atitudes como esta submetem a uma profunda reflexão sobre os valores que a arte estava trazendo para se configurar como uma expressão da vida. Era uma concepção que levava a arte a uma plenitude e uma conseqüente atuação, digamos “superior” e de limite entre a vida e a morte, utilizando em suportes como o corpo nunca usado até então pelas artes acadêmicas.

A abertura faz com que a arte tenha uma conotação de radicalismo e confronto com um sistema opressor, principalmente dos países capitalistas. A arte podia estar em qualquer lugar, qualquer coisa poderia ser arte, se um grupo de pessoas assim a denominasse. A Performance era um conjunto de ações que o artista encenava, como disse Archer: “elas aconteciam como resultado de trabalhar por meio de uma idéia” (2001, p.112). A idéia era o material e a partir dela poderia se “concretizar” a obra.

Com o uso da linguagem digital, já no final do século XX, a transmissão da mensagem é feita através das tecnologias numéricas, a atuação e manipulação desses meios requerem outros conhecimentos por parte do artista, que também se torna sensível para com o computador. São informações levadas pelas redes computacionais, textos, imagens, nada que pode ser palpável, a matéria que estávamos acostumados a lidar, acaba por ser uma ilusão. Arlindo Machado (1999) submete a linguagem virtual a uma crítica, no qual esse meio pode apenas legitimar a iconografia e as leis renascentistas, do espaço tridimensional e da ilusão de realidade. O dado mais importante é que os trabalhos de arte não reproduzem apenas as concepções renascentistas. Essa nova tecnologia proporciona algo que só a arte pós-moderna trouxe, a participação do público na obra, e mais, a condição deste que interage com essa arte tecnológica, é também de criador. O teórico Roland Barthes já tratou de uma questão que desencadeou em grandes contribuições para arte atual, que foi do papel do receptor da



mensagem, que tem a possibilidade de criar a obra a partir da sua leitura. Então, em cada leitura tem-se a possibilidade de criar uma obra diferente. Barthes trouxe como combate para o mundo das artes a “morte do autor” (HEARTNEY, 2002, p.10), isso se dá num primeiro momento na literatura, depois é trazido para o domínio das artes visuais, como forma de retratar o papel do artista, ou mesmo dele deixar de existir como antes.

Tanto na arte tecnológica, quanto na performance e na instalação há um reforço da idéia do abandono da arte como mercadoria e o universo que a obra de arte se submete agora é o da comunicação e da interatividade. A arte pode ser a tradutora de uma época na medida em que demonstra seu poder de sentir a totalidade da realidade. Mesmo com tamanha pretensão é possível concluir que, entre outras tentativas de persistir como necessidade do homem de dar sentido a sua existência, a arte ainda faz parte desse conjunto de opções. O artista amplia seu papel de transformação da sociedade quando não se limita a escolher suas formas de interação com o mundo, dando outro sentido as conquistas da humanidade. Foi importante trazer todas estas reflexões para que os bolsistas pudessem ter um embasamento maior das possibilidades oferecidas pelas artes visuais e assim criar seus planos de atuação, tendo um leque de possibilidades a partir dos questionamentos levantados sobre arte contemporânea.

A produção dos microprojetos

Na divisão do trabalho cada equipe ficou com séries diferentes, de acordo com os horários de aula das escolas, executando os temas em duplas, escolhendo as linguagens a serem trabalhadas, desenho, pintura, escultura, fotografia, colagem aliadas aos temas transversais, ética, meio ambiente, diversidade cultural entre outros. A intenção seria fazer alguns experimentos, para depois verificar como começar com determinadas questões das artes contemporâneas. A seguir temos resumos de cada micro-projeto dos dois anos com base nos relatos dos bolsistas.



“A expressão cênica e a espetacularidade nas manifestações populares afro-brasileiras”, foi o título dado pelas bolsistas Josiane Siqueira e Cistiane Crispim tendo como objeto principal a manifestação do *Samba de Vêio* (grupo de dança tradicional na região do Vale do São Francisco) na região. Aplicando o projeto na 8ª série no ensino fundamental (9º ano) da escola Paulo VI sob a supervisão da professora Edileuza. A temática buscou identificar e comparar as técnicas de corpo utilizadas no *Samba de Vêio* da Ilha do Massangano e da Ilha do Rodeadouro e seu caráter espetacular como exemplos de possibilidades para aplicação do movimento e da expressão cênica no desenho.

“Entre Baques e Batuques” desenvolvido por André Victor e Yonnali Maria, teve em seu cerne a discussão sobre a diversidade cultural brasileira, pretendendo-se “garimpar” os símbolos da cultura africana presentes em nossa região e que muitas vezes nos passa despercebido, como também explorar o caráter visual da manifestação. Lançou-se o olhar nos trajes usados no maracatu, percebeu-se que sua composição é permeada de elementos simbólicos que afirmam seus laços com a cultura africana, além de nos proporcionar uma experiência estética de grande valor através de suas cores, formas, texturas, volumes e aviamentos que proporcionam uma visualidade peculiar aos trajes do maracatu.

"A História em quadrinhos sobre a Cultura Afro: a capoeira," desenvolvido pelos bolsistas Ítalo Oliveira e Robério Brasileiro consistiu em desenvolver a capacidade dos alunos de desenhar, investigar suas limitações, através de um conteúdo exploratório da expressividade, da liberdade de expressão, aplicando exercícios e fazendo correlações com filmes, novelas e desenhos que eles conhecessem analisando o que viam habitualmente no cotidiano para que pensássemos juntos em uma nova abordagem sobre o tema da capoeira.

“Imagens publicitárias e temas transversais no ensino de artes visuais”, desenvolvido por Wechila Brito, Uriel Bezerra e Thiara Matos, foi aplicado na escola municipal Argemiro José da Cruz a alunos da oitava série do Ensino Fundamental II (turmas A e B), tal idéia visou, através da utilização desse tema transversal na disciplina de artes, numa perspectiva pedagógica a partir de uma abordagem tríplice da Arte/Educação, realizar uma experiência interposta ou simbólica, a partir das representações imagéticas do cotidiano do educando.



“O projeto buscou colocar em voga a discussão sobre consumo e sustentabilidade por intermédio das imagens publicitárias, sempre focando nas intenções de discurso. A metodologia de trabalho objetivou, a partir da utilização de imagens em sala de aula, tais como cartazes e vídeos publicitários; a contextualização, a interpretação ou leitura visual a partir dos elementos estéticos, e a produção orientada, pautados epistemologicamente pelos princípios da abordagem triangular sugerida por Ana Mae Barbosa e da alfabetização visual, postulados por Fernando Hernández” destaca os bolsistas Uriel Bezerra, Wechila Brito e Thiara Matos.

O micro-projeto “Lixo ou luxo?” foi organizado por Thamiris Cavalcanti e Solange França foi organizado em oito etapas que consistiu em: mostrar aos alunos imagens, gráficos e relatos da destruição da natureza causada pelo homem, e paralelamente como atitudes simples em nosso cotidiano podem refletir na preservação do meio ambiente, apresentar exemplos como fechar a torneira quando se está escovando os dentes, entre outros. Fazer uma discussão sobre o tema e propor aos alunos a confecção de cartazes criativos registrando as informações que eles consideraram mais importantes, e depois expor para toda escola.

Assim nestas intervenções compreendemos que existem muitos aspectos a serem abordados tais como: falar sobre a proposta da arte contemporânea onde o conceito e engajamento do artista é que fazem a obra; citar artistas, obras e exposições que usem a linguagem tridimensional e os materiais alternativos para sua execução; apresentar a reciclagem como uma forma de preservar o meio ambiente e fazer uma discussão sobre as consequências do consumismo e como ele repercute em nossas vidas; relacionar a reciclagem com a proposta da Arte Contemporânea etc.

Faz necessário também destacar os conceitos necessários para a produção em tridimensional como massa, volume, ritmo, movimento, luz, sombra, eixo, plano, equilíbrio. Além de conceitos como repetição, o deslocamento, mudança de escala, a ritualização, o automatismo, a busca de novos materiais e a interatividade, como destaque Afonso Romano de Sant’Ana (2003, p. 64) ao indagar sobre características definidoras das artes feitas nas últimas décadas, porém não temos espaço aqui para discutirmos todas elas. As ações nas



escolas são permeadas por estes conceitos, assim atualizamos algo que a sociedade apresenta em seus mais variados modos de expressão artística desde a década de 1970.

O Tema “Visualidades do Maracatu” foi desenvolvido por Caroline Bacurau e Evelin Feiffer, que teve como objetivo principal sensibilizar estética e culturalmente a partir de uma tradição afro-descendente perpetuada no Nordeste, o Maracatu, abordando as cores como propósitos artísticos. Além disso objetivou-se também evidenciar a importância das culturas afro-descendentes na constituição das culturas ditas brasileiras; identificar nos seus hábitos e costumes cotidianos a presença da cultura afro-descendente; compreender a manifestação Maracatu em sua origem, simbologias e vertentes (Maracatu do Baque Virado e Maracatu do Baque Solto). “Percebemos as nuances artísticas nas visualidades construídas pelo Maracatu, tendo como principal elemento o uso intenso de cores e a composição de imagens” destaca Caroline e Evelin. Contudo, foram produzidos painéis coletivos tendo como temática o Maracatu, primando pelo uso das cores e pautando-se na técnica do mosaico.

"Vivenciando valores humanos nas histórias em quadrinhos", é o título dado ao micro-projeto desenvolvido por Antonio Gregório, Karla Lima e Nayanne Damacena no colégio Centro Educacional Argemiro José da Cruz. Na elaboração das atividades, procuraram selecionar atividades que pudessem constituir etapas básicas: conhecimento de gêneros e subgêneros, comparação, diferenciação de quadrinhos, produção nos diferentes subgêneros e montagem de imagens. A execução das atividades baseou-se na construção de conhecimentos específicos de disciplinas e valores humanos, bem como percorrem o caminho da interdisciplinaridade. Procuramos direcionar os conteúdos de acordo com o nível de ensino, onde o objetivo maior é ampliar a capacidade de observação e de expressão de cada aluno. A coletânea das histórias em quadrinhos criadas pela turma foram expostas em forma de tiras no espaço da escola escolar.

"Eles são sós, nós somos ele" foi o título dado por Dario Peixoto, Mamede Musser Neto e Terezinha Jane para o micro-projeto que se realizou no Colégio Paulo VI. Trabalharam também com influências afro-brasileiras, tendo como campo de expressão fotografia. A idéia foi usar a fotografia como veículo na construção do saber e fazer um breve estudo da



evolução da fotografia. Foram preparados slides no power point com o datashow, para ilustrar a seguinte indagação “como interpretamos as coisas?”. Os alunos construíram uma câmera escura observando o funcionamento do olho de como o cérebro interpreta a imagem invertida projetada na retina, utilizando sucata (caixa de fósforos, fita adesiva preta, tinta guache preta, latinha de refrigerante, agulha de costurar) para registrar a imagem formada em nossa câmera utilizamos filme fotográfico de 35mm.

Devemos destacar também que o ano de 2011 foi todo organizado em torno das temáticas, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Novas Tecnologias, distribuídas nas quatro unidades do ano letivo, assim os grupos criaram suas intervenções cujos títulos foram: “a expressão cênica e a espetacularidade nas manifestações populares”; “visualidades do maracatu”; “uma viagem entre baques e batuques”; “a história em quadrinhos e a cultura afro-brasileira – capoeira”; “consumo e novas tecnologias; consumo nas redes sociais”; “publicidade do contra - não compre!”; “arte & tecnologia e consumo: produção de animações em stopmotion”; “produção musical em Juazeiro, estímulos para nova criação”; “eu, tu, nós na arte e o estatuto pelos nossos direitos”; “valores humanos; mosaico fotográfico”, “os cartazes de Joseph Beys e sua relação com o meio ambiente”; “reconstruindo a fauna do sertão”; “eu visto ou sou vestido” “o que eu quero assistir hoje?”.Um série de temas nos quais foram produzidos trabalhos de pintura, colagens, instalações, fotografias, vídeos etc.

Começamos o trabalho no segundo ano justamente com O estatuto da Criança e do Adolescente, como meio condutor para expressar idéias ligadas à Ética. Os alunos criaram uma campanha para difusão do estatuto, assim buscou-se usar da criatividade, das imagens, do discurso, da persuasão, elementos da arte e que poderiam dar força a algo importante na vida dos alunos para compreensão da importância do estatuto. A interatividade era nosso norte, pois é assim que a arte trabalha, buscando elementos estéticos e construindo novas relações com o mundo.

A pluralidade cultural veio logo em seguida e nossas indagações também. Discutir sobre cultura, noção de raça, cor, sexo. Que mundo queremos construir? Pensamos constantemente



em tantas animosidades e dúvidas sobre as diferenças no mundo e como as pessoas podem se relacionar melhor, respeitando o próximo. A arte sempre está imersa nestes temas, traduzindo poeticamente as coisas que vivemos. Os conceitos de beleza, de gosto, de aceitação de uma expressão não normatizada pela sociedade eurocêntrica, católica e machista. Claro que há décadas isso é muito levantado, mas ainda é necessário continuar discutindo, pois pouca coisa realmente foi sedimentada na nossa sociedade. Faz necessário então rever nossa postura perante os equívocos deixados pela história. Negros, índios, homossexuais ainda são desrespeitados, famílias ainda reproduzem padrões reacionários, então aproveitamos a necessidade deste tema ser trabalhado com bastante cuidado, internalizando a necessidade de harmonia e desconstruindo os modos de ver as diferenças. Consideramos então que diversidade é a riqueza, assim precisávamos assumir esta nova postura e levar exemplos de arte contemporânea para a escola que trabalhavam tais temas, buscamos motivar pensamentos novos nos alunos e ajudá-los a construir objetos, imagens que expressem tudo isso.

O tema do meio ambiente nos conduz a também trazer a arte como forma de engajamento. A consciência de produzir arte com materiais recicláveis, pensar no lixo que produzimos todo dia e inventar arte a partir disso. Os alunos se envolvem, opinam fortalecem as propostas, nos traz um outro olhar. Conhecemos também ou outro lado, jovens que nem se quer assumiriam que produzem lixo. Então era algo sério, por que foi neste foco que nos concentramos, o problema está na educação. Exemplos os mais variados de vídeos de arte, documentários, pinturas, esculturas estimulava os jovens e vivenciar e adquirir mais habilidades com a linguagem da arte e dar sua interpretação.

Partindo do tema Trabalho e Consumo, destacamos o consumo e novas tecnologias, através da cultura de massas, redes sociais etc. Acredito que acabamos sintetizando tudo o que vínhamos trabalhando, pois primeiro foi a ética, depois a pluralidade cultural e o meio ambiente. A escolha deste último tema se deu para que se complementasse e culminasse em um tema também relevante para os alunos. Pensar nas idas e vindas das atividades e dos objetivos que estavam sendo norteados era importante para percebermos que não era questão de repetir algo, mas se reconsiderar o modo de retrabalhar. Primeiro por meio da linguagem



que se expandia, pois percebemos a necessidade de pensar como a arte contemporânea é rica em interação, participação, vivência. As novas tecnologias criam outra maneira de estar no mundo, nas comunicações, na percepção da realidade, nas interações entre os povos. Uma sensibilidade aguçada para novas técnicas como fotografia, vídeo, computação gráfica. Estes jovens já vivem isso no seu dia-a-dia, assim é muito pertinente considerar a importância da contextualização e prática de artes visuais que dialoguem com tudo isso.

Houve um desdobramento e aprofundamento dos conceitos e problemáticas desencadeando numa grande produtividade por parte dos alunos, inclusive com apresentações de dança e performance. Buscou-se diminuir as fronteiras entre as linguagens, dinamizar as práticas e apresentar o resultado para toda escola. Assim ampliamos a experiência e compartilhamos os resultados, aguçando a percepção e o senso crítico frente às problemáticas encontradas e cada tema. A arte foi assim vivenciada em sua totalidade e autonomia enquanto conhecimento específico que “transversaliza” sua dimensão estética na dinâmica educativa escolar frente o mundo que nos cerca.

Conclusão

A guisa de concluir algo sempre faz estremecermos diante da responsabilidade e de olhar para trás e nada esquecer. O PIBID, primeiramente a partir do seu projeto geral que fazemos parte “Práxis do saber na sala de aula”, trouxe a integração não só dos projetos com as escolas, mas primeiramente entre nós da UNIVASF. Conhecemos colegas dos cursos de Ciências da Natureza que trabalham nas outras cidades, Senhor do Bonfim- Bahia e São Raimundo Nonato- Piauí. Com elas pudemos pensar o PIBID e discutir sobre o seu caminho, horas a fio em reuniões, eventos e email compartilhados para pensar a educação na nossa região, estimular todo um perfil de profissionais que pudessem trabalhar com uma educação contextualizada, fomentar nas diversas ações, objetivos claros para a elevação da qualidade da formação dos nossos graduandos e a mais valiosa experiência para eles que é o contato com a sala de aula.



Acredito que no tempo que trabalhamos pudemos refletir sobre cada etapa. Primeiramente o modo como as nossas metodologias estavam se aproximando de uma prática verdadeira. Segundo a importância do engajamento dos bolsistas nas suas atividades, pois nunca poderia ser algo mecânico, um contra censo com os desafios que iriam enfrentar. Neste engajamento surgiria uma postura criativa diante de tantas demandas a atender. A arte necessita deste engajamento e isso ficou muito claro para todos.

As relações diárias nos induzem a pensar em cada olhar, sorriso, palavra pedida, paciência necessária ou até resignação, como certa vez uma professora aposentada me disse quando eu estava começando na profissão. Talvez esta resignação tenha a ver com a maneira que encaramos todos os desafios. Isso é um pouco do que encontramos, pois a escola é antes de tudo uma casa, uma instituição onde valores e sentimentos se afloram a todo momento, onde jovens, em formação, estão abertos a muitas influências. Lembro-me bem, que assistindo uma destas reuniões pedagógicas de início de ano, ouvi do psicólogo que falava para dezenas de professores, ele refletia constantemente para as relações interpessoais na escola, as motivações de todos e como isso iria ser um fator determinante no trabalho.

Ao longo dos dois anos alguns bolsistas deixaram o projeto, outros novos foram incluídos, mesmo com menos tempo, puderam aproveitar e crescer junto com os mais experientes. Supervisoras sempre atentas a tudo e dando todo apoio que eles precisavam. Nossas reuniões semanais eram o suporte para tudo, os conflitos naturais de um projeto, as alegrias de momentos partilhados, as expectativas a cada plano de aula. Nossa memória, como alertei no início, pode falhar, por que são muitas vozes, diárias, idéias que surgem, problemas que insurgem a todos os momentos e uma produção vasta. A arte contemporânea, como fio condutor, nos seus modos de fazer e refletir vem a ampliar nossa visão do mundo e traduzir em sons, luzes, movimentos, cores, gestos, olhares, grafismos uma infinidade de desejos, pensamentos e assim propor que nossos cidadãos construam outro mundo convergente às nossas necessidades atuais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARSLAN, Luciana Mourão. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Matins Fontes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / N-Imagem, 1997
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CAMPELO, Cleide Riva. *Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: ANNABLUME, 1996
- CAUQUELIN, Anne. *A arte contemporânea*. Tradução de Joana Ferreira da Silva. Porto - Portugal. Coleção Rés Editora, 1991.
- COSTELLA, Antonio F. *Para apreciar a Arte: roteiro didático*. São Paulo: SENAC, 2001.
- DOMINGUES, Diana (org.). *Arte no século XXI: a humanização das tecnologias – São Paulo: UNESP, 1997.-(Prismas)*
- DOURADO, Paulo e MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. Salvador; Funceb: EGB, 1998.
- DUARTE JR, João Francisco. *Por que Arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 2009.
- _____. *Sentido dos sentidos*. São Paulo: Criar Edições, 2001.
- FATORELLI & Bruno, Antônio e Fernanda (orgs). *Limiares da imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GENOVA, Carlos. *Origami: a milenar arte das dobraduras*. – São Paulo: Escrituras Editoras, 2001.
- HEARTNEY, Eleanor. *Pós-modernismo*. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. – São Paulo: Cosaz Naify, 2002.
- MACHADO, Arlindo. *As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica*. In: *Imagens*, Campinas, nº 3, 1999.
- MENTE E CÉREBRO: *O olhar adolescente*. São Paulo: Duetto, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MORIN, Edgar. *Cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001;

_____. *Os sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação da Educação Fundamental. – 3ed. – Brasília: A Secretaria, 2001

PEREIRA, Kátia Helena. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SANT'ANA, Affonso Romano de. *Desconstruindo Duchamp: arte na hora da revisão*- Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

VASCONCELLOS, CELSO DOS SANTOS. *Planejamento - Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2006.

WOLF, TOM. *A palavra pintada*. Porto Alegre: L&PM, 1987



EROTISMOS: ENTRE A CORPOREIDADE E A ESPIRITUALIDADE

Afonso Medeiros

Programa de Pós-Graduação em Artes-ICA/UFPA

saburo@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771731U9>

RESUMO:

A expressão estética da experiência erótico-amorosa pode ser verificada desde as narrativas bíblicas e perpassa toda a história artística ocidental. Através dos monoteísmos e das filosofias idealistas ocidentais, o amor erótico vem sendo desencarnado por uma tradição hermenêutica que tenta diluir todo e qualquer resquício de sensualidade em nome de uma espiritualidade que, assim, passa por um processo de diluição e “purificação”. Entretanto, mesmo as expressões estéticas do chamado “amor místico” estão eivadas de sentidos erotizados e erotizantes, isto é, de (re)significações que não querem (ou não podem) prescindir das referências aos frêmitos, êxtases e gozos característicos da carnalidade. E é justamente no campo da arte, da literatura à pintura e à música, que se verifica a corporeidade erótica da espiritualidade (não confundir com religiosidade) ou a espiritualidade erótica da corporeidade. De *O Cântico dos Cânticos* de Salomão ao *Êxtase de Santa Teresa* de Bernini, corpo e espírito são cara e coroa do erótico. Talvez seja justamente esse o motivo pelo qual sentimos que o corpóreo e o incorpóreo tornam-se uma unidade irreduzível no fenômeno amoroso e porque essa experiência parece tão próxima da experiência estética.

Palavras-chave: erotismo; corporeidade; espiritualidade.

ABSTRACT:

The aesthetic expression of the loving-erotic experience can be verified since the Biblical narratives and permeates the entire occidental artistic history. Through monotheisms and idealist occidental philosophies, the erotic love has been disembodied by a hermeneutic tradition that attempts to dilute any and every single trace of sensuality on behalf of a spirituality that, based on this sense, goes through a process of dilution and “purification”. However, even the aesthetic expressions of the “mystical love” are beset with eroticized and eroticizing senses, ie, with (re)significations that don’t want (or can’t) do without references to thrills, joys and ecstasies, characteristics to carnality. And it is precisely in the field of art, from literature to painting and to music that it can be verified the embodiment of erotic spirituality (not confuse with religion) or erotic spirituality of embodiment. From The Song of Songs, by Solomon, to the Ecstasy of St. Theresa, by Bernini, body and



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

spirit are the heads and tails of the erotic. Maybe that's just the reason why we feel that the corporeal and incorporeal become an irreducible unit on the loving phenomenon and because this experience seems so close to the aesthetic experience.

Keywords: Erotism; Embodiment; Spirituality

José Afonso Medeiros Souza é graduado em Educação Artística-Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (1985); especialista em História da Arte pela Universidade de Shizuoka (Japão, 1988), com monografia sobre a arte e o design tradicional japonês; mestre em Ciências da Educação-Arte-Educação, também pela Universidade de Shizuoka (1996), com dissertação sobre o ideograma como signo estético; e doutor em Comunicação e Semiótica-Intersemiose na Literatura e nas Artes pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), com tese sobre a gravura japonesa dos séculos XVIII e XIX como crônica visual, sob a orientação de Lucia Santaella. Foi bolsista do Ministério da Educação, Ciência e Cultura do Japão (MONBUSHO, 1986-88 e 1992-96), da CAPES (1997-2001 e 2003) e da Fundação Japão (2000). Foi membro da equipe de pesquisadores brasileiros e alemães (convênio CAPES/DAAD) que efetivou o projeto "Relações palavra-imagem nas mídias", com estágio na Universidade de Kassel (Alemanha) em 2003. De 1998 a 2000 pesquisou o acervo de gravuras japonesas do Instituto Moreira Salles, cujos resultados constam de sua tese e de várias publicações. Foi co-fundador, vice-presidente e presidente da Associação de Arte-Educadores do Estado Pará (AAEPA, 1989-91), como também vice-presidente e diretor de assuntos institucionais da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB, 1990-92; 2010-12). Foi Coordenador do Núcleo de Artes da UFPA (2002-05), Diretor-Geral do Instituto de Ciências da Arte (2006-10) dessa mesma Universidade e membro suplente do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA, 2008-10). Dirigiu o Departamento de Ação Cultural do Município de Belém (FUMBEL, 1991-92), ocasião em que presidiu a comissão de criação do Museu de Arte de Belém (MABE). É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP, Comitê de Teoria, Crítica e História da Arte), da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e dos conselhos editoriais das seguintes publicações: Art& (revista eletrônica), Argumento (SP) e Desenredos (GO). Foi avaliador *ad hoc* do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), para cursos de Artes Visuais e Design (2005-2009). Autor de *O Imaginário do Corpo entre o Erótico e o Obsceno: Fronteiras Líquidas da Pornografia* (PPGCA/FAV/UFPA) e *A arte em seu labirinto* (IAP, no prelo), tem publicado diversos capítulos de livros e artigos, principalmente nos seguintes temas: artes visuais, semiótica, cultura japonesa (artes e cultura visual), teorias da arte (filosofia, crítica e história) e arte/educação. Organizou o I e o II Fórum Bienal de Pesquisa em Arte (2002/2004) e o 1º e 2º Colóquio Interartes (2010/2011). Professor (desde 1988) Associado de Estética e História da Arte atualmente é o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. É coordenador do GP sobre Artes e Imagens do Corpo e membro pesquisador do GP sobre Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia, ambos do PPG-Artes/ICA/UFPA/CNPq.

ENSINANDO FORA DO EIXO: EXPERIÊNCIAS DA CULTURA VISUAL E JUSTIÇA SOCIAL

Belidson Dias Bezerra Junior
Departamento de Artes Visuais
Instituto de Artes
Universidade de Brasília
belidson@unb.br

<http://lattes.cnpq.br/9561648349509502>

RESUMO:

Este artigo é uma colagem de ideias, histórias e memórias ancorada numa experiência prática pedagógica utilizando um corpo de imagens sexualmente explícitas para evidenciar modos de pensar sobre como a Educação da Cultura Visual se entrelaça a mudança social. Associei memória pessoal e a teoria em educação da cultura visual para reconstruir ideias de que a visualidade atua tanto como uma força para analisar questionar o que existe e existiu, assim como explorar a reconstrução social como tema crítico para as práticas contemporâneas de arte/educação. Argumento aqui que o ensino acerca de representações visuais da sexualidade tem o potencial de ir além da mera interpretação de significados hegemônicos já estabelecidos para poder explorar e entender discursos visuais culturais mais inovadores da sexualidade.

Palavras-chave: Educação da cultura visual. Sexualidade. Pedagogia Visual.

Abstract

This article is a collage of ideas, stories and memories rooted in a practical experience of teaching using a corpus of sexually explicit images to highlight ways of thinking about how visual culture education intertwines with social change. I combined personal memory and theory of visual culture education to reconstruct ideas that visuality acts both as a force to analyze and question what exists and has existed as well as exploring the social reconstruction as a critical issue for art education contemporary practices. I argue here that the teaching about visual representations of sexuality has the potential to go beyond mere interpretation of hegemonic meanings already established to explore and understand the most innovative visual discourses of cultural sexuality.

Keywords: Visual culture education. Sexuality. Art education. Visual pedagogy.

Cultura Visual Queer

Just another WordPress.com weblog

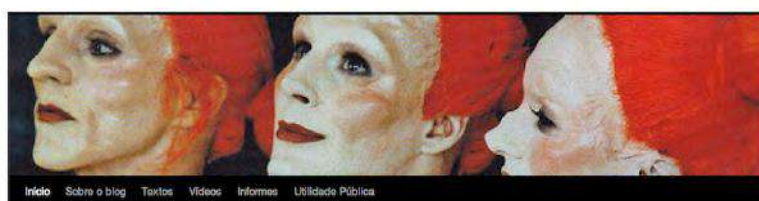


FIGURA 1. Recorte do início do Blog: Cultura Visual Queer



Como professor dos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade de Brasília (UnB) trabalhando com disciplinas específicas que lidam com conteúdo de gênero e sexualidade na cultura visual, sobretudo o cinema, a pintura e a fotografia, observo no meu dia-a-dia que é vital a existência de mais referenciais teórico com essas temáticas para que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pela quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano e possam ampliar abordagens analíticas sobre os modos de ver. Os paradigmas da arte/educação estão mudando e está se tornando prática comum que arte/educadores e estudantes produzam conhecimento conjuntamente, ao se envolverem criticamente com representações de seu cotidiano. Passei a acreditar fortemente que os arte/educadores podem concomitantemente ensinar, pesquisar, fazer arte e pensar por meio da educação em cultura visual. No entanto, para atingir esses objetivos arte/educadores e estudantes precisam se engajar com o pensamento crítico e pedagogias críticas e olhar atentamente para as relações de poder dentro das práticas educacionais, práticas pedagógicas e políticas (DIAS, 2011).

Seminários de Teoria, Crítica e História da Arte: gênero e sexualidade

Em 2006 introduzi questões de gênero e sexualidade nos Seminários de Teoria, Crítica e História da Arte (STCHA), no curso de Artes Plásticas, Bacharelado e Licenciatura, da UnB. O STCHA é um estudo de Teoria, História e Crítica de Artes que focaliza tópicos distintos a partir de temas específicos em arte. Os temas são designados pelo professor em acordo com os coordenadores de curso mas fundamentados na área de pesquisa do professor. De 2006 a 2012, ofereci o seminário seis vezes, tendo uma vez a assistência de Carla Barreto, minha orientanda de mestrado, sempre com uma grande demanda de estudantes, não só do departamento, mas de toda a universidade.

As questões da visualidade, gênero e sexualidade sempre estiveram interligados com temas de raça, classe, comunidade, deficiência, identidade, idade, entre outros tópicos. Embora os temas principais fossem centrados na visualidade, o gênero e a



sexualidade, os outros aspectos foram suplementos cruciais para o processo de ensino e aprendizagem. Percebi que, se queremos mudar aspectos da prática em arte/educação corrente e promover a mais ampla compreensão e implicações para a educação da cultura visual, como uma abordagem produtiva em ensino de artes visuais, seria necessária a adoção de novos enquadramentos conceituais sobre as noções de poder e conhecimento, e discutir criticamente as questões de representação de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, idade, etc.

Este seminário explora categorias do tropo “Trans” em gênero e sexualidade como sendo historicamente e culturalmente contingentes ao invés de expressões naturais ou de caráter privado e individual. Ele fornece os instrumentos para estudar e compreender as estruturas históricas e teóricas das representações visuais específicas de sexualidades e gêneros em relação aos discursos médicos, psicanalíticos, filosóficos e populares estabelecidos. A partir dos recentes estudos e proposições em gênero e sexualidade principalmente da teoria queer, mas também dos estudos feministas, e dos estudos da representação e recepção visual.

O programa pretende criar situações para discutir, sobretudo, a sexualidade e gênero como temas cruciais no cotidiano da produção cultural visual contemporânea e suas implicações para a educação. De modo específico pretende-se ampliar o conhecimento acerca das representações de gênero e sexualidade na cultura visual; estudar a teoria queer e pedagogia queer, analisar o discurso da cultura visual na construção da identidade de gênero e sexualidade; analisar como a educação da cultura visual, em geral, enfatiza questões de gênero e sexualidade; e investigar como o currículo do Ensino Médio em artes visuais, particularmente, pode ser estruturado para vivenciar as questões de gênero e sexualidade no seu cotidiano. O seminário define complexas relações da sexualidade e gênero e analisa suas representações principalmente em textos fílmicos mas também em textos fotográficos, publicitários e de artes visuais. Mas, ele examina exclusivamente representações do corpo humano ao explorar as diferentes formas e taxonomias do corpo trans/viado: *cross-dresser*, *drag king*, *drag queen*, intersexo, travesti, ciborgue, entre outros. Além disso este curso possibilita a análise de influentes textos relacionados ao estudo do gênero e sexualidade ao examinar em detalhes como a



representação visual destas modalidades impactam a construção de identidades. Os textos estudados expõem os estudantes/as a uma variedade de aproximações teóricas e críticas usadas para interpretar textos da cultura visual e da arte/educação contemporânea.

Se o seminário oferece o conhecimento básico de estudos feministas e teoria queer, o seu objetivo final é o de ampliar os estudos de representação queer na cultura visual repensando as estruturas convencionais utilizadas para analisar o sexo, gênero e sexualidade e em construir novos questionamentos sobre estes vários fenômenos e seus relacionamentos. Espera-se que os estudantes/as ao final do curso sejam capazes de compreender e valorar as diferentes leituras possíveis do corpo transgênero/sexual presentes na cultura visual contemporânea. Assim como compreenderem como as relações do olhar produzidas pelas representações de transgêneros e sexualidades pela pintura, fotografia, filme, animação, publicidade, vídeo e outras medias refletem e formam o modo como definimos identidade e interagimos com elas socialmente. Ao mesmo e todo o tempo, analisamos os afetos e efeitos destas definições e representações para uma educação da cultura visual.

O conteúdo dos STCHA é determinado por uma tríade curricular entre visualidade, teoria queer e implicações para a educação da cultura visual. Nas visualidades estudamos as representações de sexo e gênero na cultura visual; os Estudos Visuais e cultura visual; cultura visual; poderes e temporalidades; e cultura visual e imagem. Na teoria queer estudamos a história da sexualidade de Foucault e a representação queer; desconstrução do sexo, gênero e sexualidade; trans/imagens; culturas e corpos; quirizar gênero e a cultura visual; quirizar os sujeitos e suas representações; e as visões transviadamente queer. Nas implicações pedagógicas estudamos a pedagogia queer; pensar queer; e repensar histórias – relações entre teoria queer, cultura visual e educação.

Blog: Cultura Visual Queer

Durante estes anos ensinando esta disciplina utilizei diferentes formas de avaliação, mas posso inferir que eram baseadas principalmente na participação em sala, ao



responder criticamente aos textos do seminário, num ensaio final escrito presencialmente ou não, e num espaço reflexivo de apresentação de visualidades e textos. Mas, neste artigo vou focar a atenção para a última atividade de avaliação como instrumento de construção pedagógica: o espaço reflexivo. Esse é um registro textual e visual que funciona como um jornal reflexivo que documenta e armazena informações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e explora o seu engajamento posterior com os projetos de arte em desenvolvimento realizadas fora deste contexto. A produção deste objeto facilita a exploração pessoal e reflexiva e em profundidade dos projetos em andamento e auxilia a experimentação e o pensamento de diferentes maneiras de se fazer registros como um meio eficaz para suas pesquisas visuais.

Em alguns anos solicitei que fizessem livros arte, diários visuais, blogs, ou escolhessem a melhor maneira de apresentar as suas ideias. A experiência da criação do blog coletivo da disciplina pela turma do 1.2010, originou o *Cultura Visual Queer* que incluiu postagens de textos/imagens desenvolvidas em sala de aula, individualmente ou pelos grupos, e ofereceram reflexões sobre elas e também um retorno visual a elas. A proposta de se utiliza o blog como elemento de avaliação partiu de Carla Barreto. Os estudantes exploraram suas linguagens preferidas no blog em formato de livro, pintura, fotografia, colagem, escultura, áudio, vídeo, etc. Os estudantes divididos em grupos podiam postar sob o nome de seus grupos Cultura Visual 1, 2, 3 ou 4 ou se preferissem sob seus verdadeiros nomes. O blog confirmou o engajamento pessoal de estudantes com o curso e todos os grupos apresentaram na sala de aula o que postaram ao final de cada unidade do curso, apesar das resistências de algumas pessoas em expor ao público seus processos de ensino/aprendizagem ainda em andamento.

O resultado do blog excedeu o esperado, como instrumento de avaliação e prática discursiva e dialógica. O blog, apesar de ainda estar ativo, teve uma vida coletiva intensa de aproximadamente um semestre, que produziu mais de 132 posts com cerca de 223 tags (palavras-chaves) e conta com mais de 50 seguidores até hoje. Mais ainda, nestes dois anos já foi acessado por quase 62 mil pessoas de várias partes do mundo. Até hoje o blog tem uma visita diária média de 60 pessoas e teve



pico de até 225 pessoas em 15 de Novembro de 2010. As postagens no blog estão sendo retomadas neste primeiro semestre de 2012 por nova turma do STCHA e por um grupo de estudos e trabalhos em Cultura Visual Queer do grupo de pesquisa TRANSVIAÇÕES: Educação e Visualidade da UnB.

Os estudantes naquela ocasião, apesar das dificuldades com os temas, se sentiram à vontade de postar questões, abertamente ou sob a proteção do nome do grupo, a partir de suas casas, de suas zonas de confortos, de seus grupos e alianças de amizades e intimidades, como por exemplo a excelente série “*Queer at the Movies: Um Panorama da Trajetória Queer no Cinema: Parte I: Dos Early Movies ao Expressionismo Alemão e ao Surrealismo; Parte II: Hollywood e o Cinema Noir, Parte III: O Auge da Era Hays, Parte IV: Um Espaço no Mainstream e o Imagético Queer na Contracultura, Parte V: Representações Não-Normativas: do Freak ao Cinema Político dos Anos 70*”, postagens de Léo Tavares. Já em outro sentido, foram postados documentários como “as Funcionárias do Prazer” realizado sobre o cotidiano de travestis profissionais do sexo do Setor Comercial Sul, de Brasília onde mostra um universo estereotipado pela mídia convencional (Postagem do grupo cultura visual 3).

É totalmente aceitável e compreensível que muitos estudantes não quisessem se arriscar a se apresentar com os seus nomes identificados em domínio público discutindo questões ligadas a sexualidade já que usualmente este tipo de estudo permite mais associações, discussões, e situações autobiográficas e identitárias. Contudo dentre tantas postagens arrebatadoras duas delas me chamaram muito a atenção: a de Lucas Sampaio sobre “*Lost girls: a obra pornográfica de Alan Moore e Melinda Gebbie - a questão da imagem pornográfica e suas relações com a educação*” e a de Alexandra Martins “*Para além do desejo comercial – Propostas de Pornografia Feminista*”.

Inicialmente foi uma surpresa pois entre os principais tags do blog não aparecia, nem aparece até hoje, a palavra pornografia, somente: Abjeto, andrógino, arte, arte erótica, cinema, comportamento, corpo, cultura visual, cultura visual queer, drag, educação, educação da cultura visual, feminino, feminismo, fotografia, fronteira



gênero, homofobia, intersexo, intolerância, manifestação, marginalização, música, normatividade, notícia, nu, pedagogia queer, performance, preconceito, publicidade, queer, representação, sensualidade, sexo, sexualidade, sociedade, subversão, transexualidade, transgênero, transitoriedade, travestismo, vídeo, e XXY.

Em segundo lugar, porque o assunto pornografia na visualidade contemporânea quando trazido para dentro de sala de aula geralmente provoca um grande desconforto entre os estudantes e, ao mesmo tempo, engendra certas potências pedagógicas. Nenhum das seções do meu programa de disciplina é dedicado ao estudo de materiais pornográficos adultos, mas eles podem despontar, dependendo do interesse dos grupos e/ou de estudantes em compreender o desenvolvimento de uma série de argumentos, debates e entendimentos acerca da pornografia e suas articulações com a arte, artefatos visuais, e visualidades em geral. Smith afirma que muitos acadêmicos são a favor da premissa de que materiais sexualmente explícitos tem um lugar importante nos currículos universitários, mas essa inclusão é uma escolha complexa e cheia de problemas (2009). Mais ainda, no mesmo artigo ela enfatiza que ensinar conteúdos sexualmente explícitos para estudantes de graduação é um empreendimento repleto de questões sobre o que deveria ser ensinado e como o assunto tem de ser justificado para as própria instituições de ensino.

No STCHA, o assunto pornografia surge comumente associado aos trabalhos de Jeff Koons, Gilbert & George, Madonna, o site americano *Suicide Girls*, entre outros, mas é na exposição dos trabalhos de Ken Probst que percebo os estudantes espontaneamente rindo para dissimular seus nervosismos, desconfortos e conflitos, enquanto por outro lado esperava deles uma posição mais crítica. Portanto abordo algumas preocupações sobre este fotógrafo e esses conflitos como uma forma de contribuir para discussões provocativas sobre esse assunto

Ken Probst: entre saberes e poderes da pornografia e da pedagogia

Apresento nos STCHA um documentário fotográfico de Probst iniciado há vários anos atrás, quando ele foi chamado pela poderosa indústria pornô gay da Califórnia

para tirar fotos promocionais. Mas ao contrário produziu um livro com imagens cômicas e perturbadoras do que acontecia por trás dos bastidores. A sinopse do livro descreve que

Há vários anos atrás, o fotógrafo americano Ken Probst foi contratado para fotografar atores de filmes pornográficos para fotos publicitárias. No entanto ele aproveitou a ocasião e fotografou os bastidores dos estúdios mais famosos da indústria da pornografia da Califórnia, revelando os corpos, absurdos, o *pathos*, os ambientes, e as transações do cinema pornográfico. Com uma seleção delas ele publicou o livro de fotografias **Pornografik**. No livro, as fotografias são importantes documentos que reportam, descrevem e testemunham a banalidade da fabricação do desejo. Elas retratam elaboradas encenações de atividades sexuais e apresentam atores no espaço temporal da espera entre tomadas. Muitas vezes essas fotografias são mais sarcásticas do que sexuais, deixando o espectador a questionar a construção da produção mecânica do desejo sexual por meio da pornografia. (TWIN PALMS PUBLISHERS, 2012) [Tradução do autor]



FIGURA 2. Ken Probst . Fotografia do Pornografik. 1989.

A visão de Probst (1998) sobre a indústria pornográfica é bastante peculiar, divertida e não convencional. Este não foi o seu livro típico de retratos e foto-documentário, uma vez que proporciona a visão de momentos e de acontecimentos peculiares de mecanismos envolvidos na realização de filmes pornográficos. As imagens direcionam o espectador a querer ver mais além da cena retratada, e assim produzir mais desejo, pois a visão aberta e mecânica da carne humana exposta e à venda, enfatizada no livro, surpreende e envolve os sentidos. A maioria das fotos mostram quão seriamente as equipes de filmagens tratam seu trabalho. Contudo as fotos, em



estilo documentário, conseguem injetar algum humor no trabalho do elenco e equipe de filmagem, como, por exemplo, Em várias fotos é evidente também o cansaço e o tédio do elenco e das equipes de apoio. Como descreve Emmanuel Cooper:

[...] A imagem semidocumental de Ken Probst designada “Homenagem a George Platt Lynes” (1995), tirada nos estúdios de cinema pornô de Hollywood, destrói os preconceitos que existem sobre a produção da pornografia comercial, contrastando aspectos artificiais da fantasia erótica com a monótona realidade da vida de um ganhão profissional do sexo. No cinema a atividade sexual íntima parece ser totalmente autêntica, mas a exposição de Probst rasga pra longe qualquer tipo de pretensão de sentimento ou envolvimento genuíno. Outras imagens desta série mostram um cara bombado e bonito se masturbando, com uma revista pornô heterossexual, na tentativa de conseguir uma ereção, enquanto em outra os participantes estão parados no meio de uma sessão de fotos para receber instruções do diretor, cuja única preocupação é garantir o ângulo da câmera mais revelador. As imagens de Probst são engraçadas e reveladoras, nos assegurando que nunca nossa análise à pornografia será a mesma coisa novamente. (COOPER, 1995, p.239-240) [Tradução do autor]

Historicamente outros fotógrafos vêm explorando aspectos excitantes da indústria de filmes pornográficos, mas Probst parece ver muito mais no objeto do que só os corpos e o erotismo. Ele explora a beleza superficial da indústria do sexo, mas a apresenta de uma outra maneira, uma forma diferente da visualização da sexualidade. Suas fotos operam como marcadores da memória para nos lembrar que estes indivíduos, esses sujeitos da sexualidade e fantasia, não são apenas ícones fetichistas, mas seres humanos. Suas visualizações lacônicas e pouco sexuadas ampliam a visibilidade da brequice dos ambientes, a previsibilidade das cenas, e a apresentação dos atores como apenas partes acessórias da cena pornográfica. Probst mistura e borra, de maneira provocante e irônica, as bordas do que é considerado “alta cultura” da fotografia de arte com a “baixa cultura” da fotografia e filmografia pornográfica. Se o erotismo em sua normatividade vem sendo representado e construído socialmente em associação direta ao Belo e a Beleza da sexualidade a pornografia, geralmente, atua como se estivesse em oposição binária, como forma de representação que indica articulação com o sórdido, o obsceno e vulgar.



Segundo Diaz-Benitez (2010) os filmes pornográficos são elaborados como espetáculos. Espetáculos que tem que ser simultaneamente reais e críveis, apesar do exagero que o caracteriza. Ela argumenta que

Como valor estético, [o pornô] é construído a partir da combinação do exagero, mediante a exploração de situações extremas, com uma estética do realismo, por intermédio da exposição pormenorizada dos corpos e das práticas. Nesse paradigma que visa a exposição do espetacular a partir do exagero e do realismo, os performers aprendem a pôr em cena atos grandiloquentes incorporando técnicas corporais.[...] Diretores, fotógrafos e *cameramen* por sua vez reconhecem os artifícios que permitem, tal como no cinema convencional, a criação de um ambiente ideal para a transmissão do ideário. (DIAZ-BENITEZ, 2010, p.99).

De fato parte da espetacularidade da pornografia está no hiper-realismo. A pretensão de realidade é transgredir o sexo, a sexualidade do cotidiano, por exemplo, pelo aumento da duração das cenas, pela fantasia, pelo aumento exagerado das genitálias, pela perfeição afetada dos corpos, entre outros. A pornografia tem o poder de criar discursos sobre o excesso: masculinidades e feminilidades excessivas (supermachos e superfêmeas), mas também proporciona a produção de saberes sobre a interpretação dos prazeres, do erotismo e das nossas escolhas.

Considerações pedagógicas

Muitos acadêmicos podem ponderar que estimular estudantes a pensar sobre pluralidades, diversidade e subjetividades sexuais constituiria num exercício de frivolidade pedagógica, mas, em verdade, me deparei com o contrário. Muitos estudantes conscientemente, seriamente e cuidadosamente agenciam suas próprias experiências de educação da alteridade sempre que são estimulados a questionar assuntos de gênero, identidade, raça, sexualidade e classe. Principalmente se puder contar com o respaldo de seus professores e sua escola. Todavia, o maior problema encontrado nestes seminários é a dificuldade, aversão e indisposição dos estudantes em ler os textos, o que faz com que eles tenham grandes dificuldades em examinar criticamente suas próprias práticas, suas postagens e as de seus colegas. Como afirma Smith *“A relutância em ler é uma barreira significativa e pode significar que os estudantes não apenas perdem informações contextuais ou um*



conjunto mais amplo de ideias, eles não entendem o propósito do ensino” (2009, p.571). O problema é menos na visualidade e temas pois, eles já tem uma experiência de vida, mas sim com as idealidades teóricas disponíveis para abordá-las.

Ensinar fora do eixo significa explorar teorias, construções e representações de sexualidades num campo ampliado, reconhecer períodos históricos chaves na formação de identidades sexuais e culturas e explorar políticas de identidade, subculturas sexuais e teorias da sexualidade nas visualidades. Inevitavelmente este tipo de ensino gera conflitos, mas também recompensas. Não há nada mais gratificante do que vivificar prazeres intelectuais de descolonizar o conhecimento, de provocar o questionamento dos sistemas de conhecimento anteriores, especialmente em torno de questões de gênero e sexualidade, de conduzir os estudantes a questionarem questões de "senso comum", do que é 'natural' e "normal". Para os estudantes o que é incomum nesse tipo de aproximação pedagógica são as oportunidades apresentadas para discutir assuntos complexos e in/visíveis na escola acompanhado de professores lidando com temas relacionados por exemplo com a pornografia, e pensar seriamente sobre suas próprias crenças, experiências, compreensões e reações a materiais visuais sexualmente explícitos, e sobretudo fazer isso em uma arena pública, como o blog.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Carla Conceição e DIAS, Belidson. *Entremeados: a Teoria Queer e Matthew Barney* In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, Goiânia. PPG -Cultura Visual (UFG), 2010.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Aguiar, R. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COOPER, Emmanuel. *Fully exposed: The male nude in photography*. 2. ed. London: Routledge, 1995.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DIAZ-BENITEZ, Maria Elvira. *Nas Redes do Sexo: Os Bastidores do Pornô Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar 2010.

PROBST, Ken. *Pornografik: Photographs by Ken Probst & story by A.M. Holmes*. Santa Fe, New Mexico: Twin Palms Publishers, 1998.

SMITH, Clarissa. *Pleasure and Distance: Exploring Sexual Cultures in the Classroom*. *Sexualities*, v. 12, n. 5, p. 568-585, October 1, 2009.

Belidson Dias

Professor adjunto em arte educação da UnB, Programa de Pós-Graduação em Arte. Ph.D em Estudos Curriculares, UBC/Canadá. Pesquisa a Educação em Cultura Visual e relações com currículo, cinema, pós-colonialismo, sexualidade, gênero, e justiça social. Coordena o LIGO - Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES: Educação e Sexualidade (UnB/CNPq).



DIFERENÇAS DE ABORDAGEM DA DANÇA E SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE ARTE (GRADUAÇÃO EM DANÇA E TEATRO) E NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Monica Cristina Mesquita de Souza
Pós Graduação em Dança e Consciência Corporal – Universidade Gama Filho
monimesquita@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5046296162139611>

RESUMO

A dança enquanto conteúdo no currículo escolar brasileiro está presente nas disciplinas Artes e Educação Física, sendo que nesta última aparece no bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas. Porém “Arte” e “Educação Física”, dentro ou fora do currículo escolar são áreas autônomas do conhecimento humano. Com formações acadêmicas profissionais diferentes, competências específicas, além de objetivos e propósitos de intervenção diferentes. Portanto seria incoerente, que estas duas disciplinas escolares trabalhassem um mesmo conteúdo tendo o mesmo propósito e abordagem. Diante disso, buscaremos delimitar as competências e diferenças de abordagens da dança pelas áreas e profissionais de Arte e Educação Física, destacando os objetivos de intervenção de cada área e como se dá a sua inserção nos respectivos currículos.

Palavras Chaves: Dança-Arte, Dança-Educação Física

ABSTRACT

The dance in the school curriculum while content is present in Brazilian subjects Arts and Physical Education, and the latter appears in the block of rhythmic and expressive activities. But "Art" and "Physical Education", inside or outside of the school curriculum are autonomous areas of human knowledge. Academic professionals with different backgrounds, expertise, as well as objectives and purposes of different intervention. So it would be inconsistent, that these two school subjects worked the same content with the same purpose and approach. Therefore, we will seek to delimit the powers and differences in approaches by dance professionals and areas of Art and Physical Education, highlighting the goals of intervention in each area and how does their inclusion in their curricula.

Key – words: Art-Dance, Dance-Physical Education

1. INTRODUÇÃO

Afinal o que é dança? Pensamento do corpo (KATZ 1994), expressão através de movimentos corporais organizados em seqüências significativas transcendendo palavras (GARAUDY, 1980), que sempre esteve inserida na cultura de vários povos, nas mais diversas situações (ALVARENGA, 2002). Apesar disso, tratá-la como conhecimento na educação é uma reflexão recente (AQUINO, 2007). Talvez por isso no



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Brasil ainda persistam alguns “desentendimentos” sobre o campo de conhecimento da dança, ou sobre em que disciplina a dança seria ensinada Artes ou Educação Física? (MARQUES, 1997).

A dança na escola é conteúdo curricular da disciplina Arte, conforme determina os PCN’s de Arte. Porém ela aparece também no bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas dos PCN’s de Educação Física (MILANI et al, 2009), sendo seu enfoque complementar ao conteúdo “Dança” do documento Arte, (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006). O fato da Arte e a Educação Física serem de diferentes áreas do conhecimento humano, com formações acadêmicas distintas e objetivos profissionais diferentes faz questionar qual o propósito da dança nestes dois currículos, pois seria incoerente a dança ter a mesma abordagem em ambos.

No Brasil existem graduações específicas de Dança, que juntamente com as de Teatro, Música e Artes Visuais, pertencem a área de conhecimento das Artes, conforme tabela do CNPQ e CAPES, (BRASIL, 2007). Padrão adotado em quase todo o mundo (CBO-BRASIL, 2002). O curso que forma o profissional competente para as atividades que requeiram a dança como base é especificamente a graduação em Dança (BRASIL, 2010). A dança aparece ainda como componente curricular nas graduações em teatro e artes cênicas, talvez pela similaridade entre estas duas áreas que são artes corporais do movimento (LABAN, 1978).

Pertencente a área da saúde, a educação física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde (BRASIL, 2004). Estando a dança presente de alguma forma na Educação Física, faz-se necessário questionar sua a função, bem como refletir sobre quais os seus propósitos nesta área (PEREIRA e HUNGER, 2006). A educação física engloba a dança desde que se preste aos objetivos e seus propósitos (PELLEGRINI 1988).

Que dança é arte todos concordam, porém profissional de Educação física não é profissional de Arte e vice versa (MESQUITA SOUZA, 2010), então como se insere a dança neste contexto e qual a intencionalidade da dança em cada uma destas áreas. Sendo Arte e Educação Física áreas distintas de conhecimento, com formações e propósitos de intervenção acadêmico-profissionais diferentes, o objetivo deste trabalho foi demonstrar através de uma revisão sistemática a inserção da dança nos currículos de cursos superiores de Arte (Graduações em Dança, Artes Cênicas e Teatro) e nos cursos de Educação Física. Bem como estabelecer qual o propósito da “dança” no ambiente escolar nas disciplinas Arte e Educação Física, e se a forma como as práticas



de dança estão sendo desenvolvidas estão condizentes com os propósitos de intervenção e objetivos de cada área.

2. TIPO DE PESQUISA

Utilizou-se como metodologia a revisão sistemática, que identifica, seleciona e avalia criticamente pesquisas consideradas relevantes, para dar suporte teórico-prático para a classificação e análise da pesquisa bibliográfica (LIBERALI, 2008). Sendo realizada uma revisão de dez artigos nacionais, dos últimos quinze anos, cujos descritores usados para a busca foram: corpo, arte, dança, teatro, artes cênicas, cultura, educação física, ginástica, saúde, atividade física. Os critérios de seleção e inclusão dos artigos foram aqueles tratavam sobre a corporeidade e/ou especificamente da dança na escola e sua abordagem nos currículos da disciplina Arte e Educação Física e nos possíveis diálogos entre estas duas áreas.

Tendo por base que estas áreas/disciplinas possuem conteúdos e propósitos diferentes dentro e fora no ambiente escolar, levamos em conta as formações e competências acadêmico-profissionais de cada área, diferenças de abordagem e objetivos com que cada um destes profissionais intervém sobre a corporeidade e como a dança se insere nesse contexto. Nos estudos, foram utilizados artigos de pesquisadores com formações nas áreas de Educação Física e Arte (graduações e pós graduações em dança, teatro e/ou artes cênicas e visuais). Utilizamos ainda os referencias Nacionais para Cursos de Graduação e os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física.

Os trabalhos analisados abordam a intervenção sobre a corporeidade por profissionais das áreas de Arte e Educação Física, e como vem sendo a inserção da dança neste contexto. Procuramos analisar a abordagem de como estas práticas vem sendo aplicadas por cada uma destas áreas no ambiente educacional enquanto disciplinas no currículo escolar. Alguns objetivos e resultados dos estudos estão descritos abaixo e sintetizados na tabela 1

3. CARACTERÍSTICAS DA DANÇA NOS CURRÍCULOS

É fato que o indivíduo age no mundo através de seu corpo, ele é seu veículo de ser no mundo (PONTY. 1999), uma destas formas sensoriais de percepção é através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos, STRAZZACAPPA (2001). Mas como se insere o corpo, e mais especificamente o ensino da dança na educação e no ambiente escolar? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,



2000), a dança aparece nos currículos das disciplinas Arte e Educação Física. Mas Educação Física e Arte mais especificamente a Dança apresentam-se como áreas distintas do conhecimento humano e tanto a área de dança quanto a de educação física possuem um corpo de conhecimento específico, o que pode ser observado pela existência de cursos de graduação e de pós-graduação tanto de um quanto de outro no país e no exterior (PEREIRA e HUNGER, 2006). Sendo áreas com propósitos de intervenção distintos sobre a corporeidade, qual o objetivo de se trabalhar com a dança em cada uma destas disciplinas?

Para tentar responder a esta pergunta, focamos nas competências profissionais e objetivos de intervenção de cada uma destas áreas quanto a formação dos referidos profissionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC para cursos de graduação em educação física salientam que esta é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. Qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (MEC - RESOLUÇÃO 7, BRASIL, 2004).

Na área das Artes que trabalham com a corporeidade, o gesto e o movimento, existem cursos específicos para formação acadêmica em Dança e Teatro. As Diretrizes Nacionais das Graduações em Dança apontam que a graduação em Dança deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. Proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida; (MEC - RESOLUÇÃO 3, BRASIL, 2004). Os cursos de graduação em Teatro por sua vez devem ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação



para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da auto-estima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. (MEC - RESOLUÇÃO 4, BRASIL, 2004).

Autores de ambas as áreas defendem e justificam a inserção da dança no respectivos currículos. Além da Dança ser estudada em sua própria graduação, "ela é compartilhada pela Educação Física e por outras áreas do conhecimento" (EHRENBERG, 2003, p. 46), ou seja, ela pode ser estudada em outras graduações, como é o caso das Artes Cênicas, Teatro, Educação Artística, Comunicação Social (PACHECO, 1999), Educação Física e Artes Plásticas. Para EHRENBERG (2003), tanto os profissionais formados em Dança, como em Educação Física, como em Artes podem ensinar dança na escola, mas "faz-se necessário realmente delimitar o âmbito de atuação e deixar claro o aprofundamento dado ao objeto de estudo por cada um destes profissionais" (p. 59). PEREIRA HUNGER, 2006.

Dos 10 estudos analisados, 04 foram revisões bibliográficas amparadas em autores das duas áreas; (MILLANI et al 2009); (PEREIRA e HUNGER, 2006); BRASILEIRO (2008); (OLIVEIRA, 2010); 01 fez entrevista com profissionais de educação física, música e artes cênicas (CORREA e SOUZA, 2007); 02 foram relatos de experiência amparados em bibliografias, (STRAZZACAPPA, 2003); (SCARPATO, 2001); 01 foi pesquisa de campo com profissionais de educação física (MANFIO e PAIM, 2008); 02 foram Revisão bibliográfica de autores da área de Artes (SOUZA, 2010), (MARQUES, 1997).

3. A DANÇA NOS CURRÍCULOS E OS RESULTADOS ENCONTRADOS

A dança, tanto na educação física, quanto na arte, o "corpo" como objetivo de estudo e conhecimento é objetivo de intercessão entre estas áreas (CORREA e SOUZA, 2007). Ao questionar historicamente o corpo no espaço escolar, (STRAZZACAPPA, 2001), reafirma que o corpo é nossa forma de comunicação com o mundo, é o veículo pelo qual o indivíduo se expressa, mas que historicamente a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como "não movimento". No estudo sobre o "corpo" na educação física abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer (PCN, 1998). Porém falar sobre o corpo na arte, ou sobre a idéia de corpo inserido em arte, só



é possível na medida em que definimos sobre qual corpo estamos querendo falar. É preciso compreender que esse discurso não se faz somente sobre sua materialidade, como textura, forma, cor, densidade etc., mas, também, sobre as várias interpretações possíveis de pensá-lo. [...] Pois o corpo como representação de arte, devolve ao homem aquilo que lhe foi retirado, ou seja, o seu significado simbólico. Assim, ao mesmo tempo em que ele quer significar algo, ele é (PILEGGI, 2003). Ao pesquisar e fazer uma análise comparativa entre a corporeidade na Educação Física, nas Artes Cênicas e na Música, surge um elemento novo integrador dessas áreas: a Dança (CORREA e SOUZA, 2007),

Em todos os artigos pesquisados tanto os profissionais da área de Educação Física como da área de Artes, são unânimes ao reconhecer que Dança é Arte. Mas sendo arte, qual o motivo dela estar inserida nos currículos dos cursos de educação física e na educação física escolar, se professor de educação física não é professor de Arte (MESQUITA SOUZA, 2010)? Cabe lembrar que além de ser arte, a dança também é uma atividade físico-corporal e entendida como cultura corporal do movimento, por isso também conteúdo da educação física escolar. Para (MIRANDA 1994), citado por (MILANI ET al, 2009) ao se propor diálogos entre Arte e Educação Física, inserindo a dança, não se pretende, eliminar as particularidades de cada área, mas salientar que elas “possuem aspectos de estreita relação: como fenômenos, ambos envolvem o movimento humano (...) Propõe uma aproximação entre as duas áreas, de um lado a educação física discutindo a corporeidade, da motricidade e a formação integral, De outro a Arte propondo uma reflexão da estética do movimento dançante, da liberdade de expressão, da criatividade (MILLANI et al 2009).

A educação física engloba a dança na medida em que a utiliza para atingir sua principal finalidade (PELLEGRINI,1988) e não como meio para atingir formação em dança. Desta forma, serão garantidas a especificidade e a identidade de ambas as áreas. Sobre isso, (MIRANDA, 1994) coloca que as atividades de dança não devem ser "tratadas como conteúdo específico, mas sim como atividades motoras utilizadas para a consecução dos objetivos da educação física" (p. 8). Então, quando se pensa na dança como conteúdo da educação física escolar, ela deve prestar-se aos propósitos e finalidades da educação física escolar, e não se caracterizar como um campo de conhecimento isolado que objetiva formar o futuro (a) bailarino (a). Adequar o ensino de dança aos objetivos, finalidades e especificidades da Educação Física não descaracteriza e nem desqualifica a dança, apenas "amplia as suas possibilidades de interação e atuação" (PACHECO, 1999), citado por (PEREIRA e HUNGER, 2006).

Alguns profissionais defendem a interdisciplinaridade, porém não fica claro como deva ser a abordagem ou o que seja “papel” de quem, ao se trabalhar com a dança na

educação. Ao se tentar estabelecer fronteiras e objetivos do que seja Dança-Arte e Dança-Educação Física, fica ainda mais confuso. Os profissionais graduados em educação física defendem que a educação física engloba a dança, enquanto cultura do movimento. Porém nas propostas de trabalho alguns distorcem os conceitos de arte e cultura e propõem quase sempre uma abordagem da dança na Educação Física exatamente igual à da área de Arte, como (BRASILEIRO e MARCASA, 2008), que propõe a “fusão das linguagens artísticas às práticas corporais”, com construções coreográficas que visam apresentações artísticas, aliando a dança, à música, artes visuais e cênicas, e mesmo espetáculo por defender a dança como manifestação cênica enquanto atividade de educação física. Ficando impossível aí, se identificar quais os reais propósitos da dança na educação física que acabam não existindo. Estas propostas deturpadas de “fusão” entre Arte e Educação Física acabam gerando “confusão”, e indignação entre os profissionais da área de Artes, uma vez que a educação física assim tenta ampliar sua área de atuação profissional e se apropriar de atividades não inerentes à sua área, formação ou competência acadêmico-profissional. Muitos se esquecem que o objetivo da dança na educação física não tem propósitos artísticos. Talvez por isso a dança venha sendo alvo de disputas políticas das áreas de Arte e Educação Física nos últimos anos, como nos aponta (MORANDI, 2005), apresentando os descompassos destas duas áreas. O que é não deixa de ser paradoxal e incoerente uma vez que as duas disciplinas são representadas por profissionais com formações diferentes, e possuem objetivos distintos na escola, o que também se estende a utilização da dança de forma diferenciada na perspectiva de cada uma destas áreas

Tabela 1: Artigos pesquisados

Autor	Artigo	Publicação/Ano	Objetivo	Conclusões
MILLANI et al (2009)	Educação Física e Dança Educacional uma Abordagem Interdisciplinar	Congresso Paulistano de Educação Física Escolar 2009	Analisar a Dança enquanto conteúdo da Educação Física e de Arte, estabelecendo como pano de fundo uma discussão interdisciplinar entre essas áreas.	Sugere uma interdisciplinaridade entre as áreas, mas não aponta caminhos.
PEREIRA e HUNGER (2006)	Dança e Educação Física no Brasil: Questões Polêmicas	Revista Digital - Buenos Aires – Ano 11 – Nº 96 - Maio de 2006	Apresentar uma análise crítica da literatura, apontando questões relacionadas à formação e atuação de profissionais de Educação Física e de Dança no Brasil, bem como especificidades, similaridades e diferenças entre as áreas.	A educação física engloba a dança na medida em que a utiliza para atingir sua principal finalidade e não como meio para atingir formação em dança. Desta forma, serão garantidas a especificidade e a identidade de ambas as áreas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A e SOUZA (2007)	O Corpo na Educação Física, nas Artes Cênicas e na Música: Um estudo comparativo	Anais - IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2007	Análise comparativa das abordagens do corpo, tratando das dimensões física, sensorial e estética envolvidas na educação psicomotora do profissional do Teatro, da Música e do aluno de Educação Física.	Na análise comparativa entre a corporeidade na Educação Física, nas Artes Cênicas e na Música, surgiu um elemento novo integrador dessas áreas: a Dança.
STRAZZACAPPA (2003)	A Educação e a Fábrica e Corpos: A Dança na Escola	Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001	Aborda a questão da introdução da dança no espaço escolar, relatando e refletindo sobre o trabalho que é desenvolvido no curso de Licenciatura em Dança da Unicamp	A questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. Toda educação é educação do corpo.
BRASILEIRO e MARCASA, 2008	Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança	Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008	Refletir sobre a dança e a ginástica como duas manifestações culturais que, entre outras, constituem o universo das linguagens do corpo, analisando os sentidos e os significados contidos em suas dimensões expressivas e apontando algumas orientações pedagógicas, particularmente para o campo da educação física	Procura destacar a ginástica e a dança e algumas possibilidades pedagógicas de abordagem dessas práticas corporais no contexto educacional.
OLIVEIRA, 2010	Dança, a quem corresponde na Escola: A Educação Física ou ao Ensino da Arte	Revista Educação, Artes e Inclusão V. 01, ano 03 (2010) - lssn 19843178	Este artigo vem a somar com as reflexões já existentes a respeito do ensino da dança na escola, se a mesma deva estar na educação física ou no ensino da arte	Mais importante é que as políticas educacionais ponham em prática o que já está oficialmente documentado, trabalhar a arte e a educação física desde a educação infantil. Talvez assim tenhamos de fato uma compreensão da dança enquanto parte da Arte e da Educação Física.
SCARPATO, 2001	Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo	Cad. CEDES vol.21 nº 53 Campinas Abr. 2001	A Dança Educativa, desenvolvida em escolas particulares de São Paulo, está inserida na Grade Curricular da Educação Infantil, fundamentada nas idéias convergentes de Rudolf Laban e Célestin Freinet.	Questiona qual o estilo de dança mais apropriado na área da educação e ressalta a necessidade de professores habilitados para desenvolverem trabalhos similares. Os PCNs deveriam ser mais explícitos quanto aos princípios e proposta de dança que assumem.
MANFIO e PAIM, 2008	A Dança no contexto da Educação Física Escolar: Percepção de professores de ensino médio	Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 125 - Octubre de 2008	Verificar como esta sendo trabalhada pelos professores de Educação Física os conteúdos da dança e qual a ligação da prática com os diferentes estilos de dança, e sua relação com os objetivos propostos na dança educação	- A dança, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar instrumento pedagógico; - Forma de comunicação que se utiliza da linguagem corporal, podendo expressar idéias, sentimentos e emoções através de seus gestos;

SOUZA, 2010	Entre a Dança e a Educação	Uberlândia v. 6 n. 1 p. 36-45 jan./jun. 2010 ouvirouver	Diálogo entre Dança e Educação, a fim de que se possa compreender alguns aspectos imbricados neste processo e como estes se constituem de forma determinante dentro das possibilidades de atuação no âmbito das artes no cenário contemporâneo	Estabelecer parâmetros para a construção de um conhecimento resultante de conexões das vivências do professor e do aluno corrobora para a não construção de corpos disciplinados e obedientes
MARQUES, 1997	Dançando na Escola	Revista MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997	Discute aspectos epistemológicos, sociológicos, educacionais e artísticos da dança enquanto disciplina escolar na sociedade brasileira. Argumenta em favor de um ensino de dança crítico e transformador que trace relações multifacetadas entre corpo, escola, indivíduo, arte e sociedade contemporânea	Percebo que, como professora e pesquisadora, ainda estou no começo de um processo/trabalho de vida não para encontrar as respostas certas, mas para propor algo que seja compatível com as maneiras de meus alunos(as) de pensar, agir e viver o tempo, o espaço, o corpo, a dança no mundo contemporâneo

CONCLUSÃO

A Educação Física e a Arte são áreas distintas do conhecimento humano, com formações acadêmico-profissionais específicas. A dança neste contexto aparece nos currículos de ambas as disciplinas nas escolas. A Dança na Arte e na Educação física tem como objeto de estudo o corpo e o movimento, mas qual é o propósito e objetivo de cada uma destas áreas ao trabalhar com a dança? Como se estabelecer fronteiras? Percebe-se pelos estudos analisados que vários profissionais estão buscando um caminho sugerindo a interdisciplinaridade. Porém trabalhar de forma interdisciplinar não significa uma área subjugar ou substituir a outra, ou mesmo ter a mesma abordagem. OS PCNS⁺ Linguagens e Códigos Ensino Médio, afirmam que reiteram que “a interdisciplinaridade não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional (BRASIL, 2007). A Educação Física e a Arte podem se relacionar, mas cada uma respeitando a singularidade da outra área. Nos estudos analisados, porém, se percebe que muitos profissionais ainda não sabem como fazer isso, ou mesmo como trabalhar a dança no ambiente escolar. Alguns acreditam que o objetivo de todos é trabalhar apenas a dança como arte e linguagem artística cênica. Equívoco que vem gerando conflitos entre estas duas áreas uma vez que não é competência da educação física trabalhar e/ou ensinar arte.

Com relação à formação acadêmica, o curso que forma especificamente professores de dança é uma licenciatura em dança, na área de Artes. Tanto nas



graduações em Teatro (Arte) quanto Educação Física a dança é instrumental. Mas nos estudos pesquisados todos concordam que faltam profissionais qualificados e as graduações em dança no Brasil ainda não conseguem suprir a demanda e carência de profissionais para o setor. Outros questionam que mesmo estando incluída em duas disciplinas, na maioria dos casos o ensino da dança é completamente inexistente ou excluído das escolas. Mas como efetivar essa inserção respeitando as peculiaridades das áreas. Seja no âmbito sensório motor, do lazer, como exercício físico para promoção da saúde ou prevenção da obesidade na educação física. Ou como corpo simbólico, linguagem cênica, e/ou expressão artístico-cultural na arte, ou mesmo no contexto social e enquanto cultura nas especificidades das duas áreas. Contudo diante de alguns equívocos e disputas de interesses político mercadológicos, é preciso tentar estabelecer fronteiras entre as reais abordagens destas duas áreas e quais os propósitos da dança para cada uma delas. Talvez a grande diferença entre Dança-Educação Física e Dança-Arte, seja que na educação física, a dança é uma “atividade física”, assim como os esportes, a ginástica e as lutas, é um exercício e instrumental, para se conseguir determinado objetivo nesta área, como saúde, bem estar, lazer, condicionamento físico, combate à obesidade, sedentarismo, etc. Na Dança-Arte porém o exercício físico é que é a atividade instrumental, para que se consiga se expressar através do aumento da flexibilidade e amplitude dos movimentos expressivos e conceituais enquanto linguagem cênica, através de coreografias que visem espetáculos ou apresentações artístico-culturais para determinado público. Ou seja a abordagem da dança enquanto Arte é diferente da dança enquanto Educação Física. Para resolver esta situação os PCN's deveriam ser mais específicos respeitando as abordagens das áreas. É preciso também que destas áreas e os profissionais das mesmas, respeitem as diferenças de abordagem, de formação e objetivos de intervenção uma da outra, principalmente os profissionais de educação física que insistem se passar por profissionais de artes.

Existem várias e diferentes abordagens para a dança. Por isso concordamos que adequar o ensino da dança aos objetivos, finalidades e especificidades da Educação Física e ou da Arte não descaracteriza e nem desqualifica a dança, apenas "amplia as suas possibilidades de interação e atuação".(PACHECO, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de – **Dança Moderna e Educação da Sensibilidade: Belo Horizonte (1959 – 1975)** – Belo Horizonte: FAE - UFMG, 2002.

AQUINO, Rita Ferreira de – **Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento** – Belo Horizonte: Anais - IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte-II Linguagens Códigos e Suas Tecnologias, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>, acessado em 18/11/2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN⁺ – Parte-II Linguagens Códigos e Suas Tecnologias, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>, acessado em 18/11/2009.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**, Livro-1, Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br>, acessado em 18/08/2011.

BRASIL, MEC, **Diretrizes Curriculares do Curso de Educação Física**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, MEC, **Diretrizes Curriculares do Curso de Teatro**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, MEC, **Diretrizes Curriculares do Curso de Dança**. Brasília: MEC, 2004.

BRASILEIRO, L. T.. MARCASA, L.P, **Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança**, Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

CORREA e SOUZA - **O Corpo na Educação Física, nas Artes Cênicas e na Música: Um estudo comparativo** – Belo Horizonte: Anais - IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2007,

EHRENBERG, Mônica C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2003.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LABAN, Rudolf: **O Domínio do Movimento** – Ed. Organizada por Lisa Ulmann; Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silva Mourão Netto; São Paulo: Summus, 1978.

LIBERALI, R. **Metodologia Científica Prática: um saber-fazer competente da saúde à educação**. Florianópolis: (s.n.), 2008.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A Dança é o pensamento do corpo**. 1994. 191f. Tese (Doutorado) - Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MANFIO e PAIM, 2008. **A Dança no contexto da Educação Física Escolar: Percepção de professores de ensino médio** Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 125 - Outubro de 2008

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997

MERLEAU-PONTY, Maurice, **Fenomenologia da Percepção**, Martins Fontes, São Paulo, 1999.

MESQUITA SOUZA, Mônica C., **Profissional de Educação Física não é Professor de Arte**, Anais do VII Seminário de Artes do Estado de Goiás, Goiânia, 2010.

MILLANI et al, **Educação Física e Dança Educacional Uma Abordagem Interdisciplinar**, Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, 2009



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MIRANDA, M. Luiza de J. **A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior.** Revista Paulista de Educação Física, vol. 8, n. 2, jul./ dez. 1994, p. 3-13.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas, **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas,** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, E.N. . **Dança, a quem corresponde na Escola: A Educação Física ou ao Ensino da Arte,** Revista Educação, Artes e Inclusão V. 01, ano 03 (2010) - Issn 19843178

PACHECO, A. N. P. **A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 21, n. 1, setembro/ 99, p. 117-124.

_____. **PCN Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** Secretaria de Educação de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **PCN Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes** Secretaria de Educação de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

PEREIRA e HUNGER, **Dança e Educação Física no Brasil: Questões Polêmicas,** Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 96 - Mayo de 2006, Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd96/danca.htm>> Acesso em 01/08/2011.

PELLEGRINI, A. Maria. **A Formação Profissional em Educação Física.** In: PASSOS, Solange C. E. (org.). Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

PILLEGGI SÁ, Rubens. **Ainda o corpo na arte e um breve toque sobre o corpo (na arte),** artigos I e II. Publicado em 31 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/arteemcirculacao/archives/000092.html>.

SOUZA, M. I. G. . **Reflexões sobre dança: possibilidades de investigação e contribuições para a educação física.** Revista digital da Universidade Castelo Branco, 2005.

SCARPATO, M. T.– **Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo,** Cad. CEDES vol.21 nº 53 Campinas Abr. 2001

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla – **Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança.** 1ª edição, Campinas, Papirus, 2006

STRAZZACAPPA, Márcia– **A Educação e a Fábrica e Corpos: A Dança na Escola,** Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001

SOUZA.L.M. **A Entre a Dança e a Educação** Uberlândia ouvirouver v. 6 n. 1 p. 36-45 jan.ljun. 2010

Mônica Cristina Mesquita de Souza

Atriz e professora de Teatro, Cinema e Expressão corporal, graduada em Artes-Teatro, pós graduada em Dança e Consciência Corporal, pós graduanda em Cinema e Linguagem Audiovisual. Tem experiência na área de Artes, onde desenvolve pesquisas em artes cênicas (dança, teatro e circo) e Audiovisual focado nos seguintes temas: Artes corporais, preparo corporal para a cena, Dança-Teatro, Teatro-Físico, Performance, Hibridismo. Políticas Públicas e Mercado profissional de Artes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FAZENDO FILMES NA ILHA: CINEMA E ARTE COMO LINHAS DE FUGA

Nélia Lúcia Fonseca

Fundação Escola Bosque Profº Eidorfe Moreira

nelialucia@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9378514028910186>

RESUMO: Este trabalho é uma pesquisa de mestrado em andamento. As questões principais da pesquisa são: Como se dá a criação de audiovisual pelos jovens cineclubistas moradores da Ilha Cotijuba? O que querem mostrar em seus vídeos? Seguindo essas questões, a pesquisa irá abordar a produção e o consumo de vídeos por um grupo de jovens de faixa etária entre 13 e 15 anos participantes do Cineclube Belém Insular e como se dá a inserção desse cineclube na escola e na comunidade que mora em ilhas adjacentes à Belém. Este trabalho descreve as experimentações com as produções audiovisuais dos jovens cineclubistas através do método cartográfico, para observar como capturam imagens, como se relacionam com as tecnologias.

Palavras-chave: audiovisual, subjetividade, jovem.

ABSTRACT: This work is a research in progress. The main research questions are: How does the creation of audiovisual cineclubistas by young residents of the Island Cotijuba? What they want to show in your videos? Following these questions, the research will address the production and consumption of videos by a group of young people aged between 13 and 15 participants and Insular Cineclube Belém as the insertion of the film club at school and in the communities they live in adjacent islands to Belém. This work describes experiments with audiovisual productions of young cineclubistas through the cartographic method to capture images and see how they relate to technology.

Keywords: audiovisual, subjectivity, young.

As primeiras imagens que foram criadas nas rochas das cavernas não foram feitas com o objetivo de apreciação estética, mas como magia, o domínio da imagem era à força da sobrevivência, as formas dos bisões eram os próprios bisões capturados, a imagem era o domínio da realidade material.

A prática artística está presente em todas as épocas e culturas humanas, mesmo que muitas vezes não seja encarada como arte, mas como a própria vida. Segundo Deleuze a arte é um bloco de sensações composta por afectos e perceptos.



“Os perceptos não mais são percepções, são independentes daqueles que os 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. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE/GUATTARI, 2010, p-193, 194).

Arte nos atravessa. Faz-nos pensar e conhecer. A experiência artística seja ela enquanto apreciação ou produção nos leva a linha de fuga daquilo que somos ou esperamos que sejamos. A arte fura o muro branco, é o ponto branco num muro preto. Fazer filmes na ilha é o caminho que a arte traça para nossa fuga.

Mas que ilha é essa? Há aí um trocadilho proposital entre a ilha de edição e a ilha locação. Pois começaremos, primeiramente, a falar dessa ilha chamada Cotijuba, que em tupi-guarani significa “caminho dourado”. Ela está localizada no norte do Brasil e fica a mais ou menos 50 minutos da cidade de Belém, cabendo a sua administração a esse município.

Para chegar a Ilha podemos pegar embarcações que saem de 1 em 1 hora no trapiche de Icoaraci. A maioria desses moradores vive da exploração do turismo (uma vez que a ilha possui vários balneários), do funcionalismo público, da pesca e da pequena produção agrícola de frutas, verduras e hortaliças, além é claro do comércio local.

Do consumo de imagens em movimento nos cineclubes

Nesta Ilha funciona, há cerca de mais ou menos um ano e meio, o Cineclubes Belém Insular. Ele foi criado a partir do edital do *Cine Mais Cultura*, publicado pelo ministério da Cultura. O projeto teve como proponente o Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB), foi aprovado e começou a funcionar em setembro de 2010 sob coordenação de Quaresma.

As primeiras sessões do cineclubes aconteceram na Ilha de Caratateua, na sede da Fundação Escola Bosque. As sessões regulares eram as terças-feiras e sempre aconteciam no auditório da escola. Um fato muito interessante deste

cineclube é sua parceria com a Fundação, que faz com que funcione também como um projeto extra-classe para alunos e professores.

A ilha de Cotijuba possui três anexos da Fundação Escola Bosque; são as chamadas Unidades Pedagógicas (UPs): unidade da Faveira, da Flecheira e do Seringal. Essas UPs atendem as crianças em idade escolar da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, sendo que a única unidade que oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano é a da Faveira, que todos conhecem mais como Escola Bosque.

Na UP Faveira funciona regularmente o cineclube Belém Insular. Toda terça-feira às 17:00 começa a reunião de um pequeno grupo para discussão do filme da última sessão. Às 18:30 começa a exibição regular de outro filme. O cineclube também realiza mostras e sessões especiais, exibindo filmes com temáticas particulares como “Consciência Negra”, Meio Ambiente, Semana da Mulher e outros.



Unidade Pedagógica da Faveira – Ilha de Cotijuba

O Belém Insular atende aos professores que queiram utilizar filmes vinculados a temas específicos ligados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Todas as sessões regulares são abertas às pessoas da comunidade, mas observamos que a grande maioria de participantes dessas sessões são mesmo os estudantes da UP

Faveira e de outras Ups, havendo uma infraestrutura de transporte especialmente para aqueles que querem assistir as sessões regulares do cineclube.

Atualmente, o cineclube já pode ser considerado um coletivo¹. Os alunos arrumam todo o material de áudio e vídeo e as disposições das cadeiras em uma das salas de aula da UP Faveira e em outra sala aqueles que participam mais ativamente do cineclube se reúnem com o coordenador do projeto para discutirem sobre o filme da sessão passada, dando tempo, assim, de chegar outros estudantes e pessoas da comunidade para dar início a outra sessão regular do cineclube.

Observando a realidade sociocultural da ilha de Cotijuba é possível perceber que o cineclube acaba se tornando um local de encontro para cultura e lazer dos moradores da ilha. A maior Unidade Pedagógica é da Faveira que recebe os alunos oriundos das UPs Flecheira, Seringal e Jutuba para cursarem o Ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo, portanto essa UP a responsável pelo deslocamento dos alunos até a escola e o retorno a suas casas.



Alunos chegando de barco para ir à Unidade Pedagógica da Faveira

Os alunos são levados de barco ou no chamado bonde, que se trata de uma carroceria com assentos sendo puxada por uma cabeça de trator. Por esses motivos

¹ O termo “coletivo” deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos. (Guattari, 1992, p-20). Consideramos essa definição de “coletivo” a mais adequada para o contexto desta pesquisa.



e pela própria infraestrutura de transporte a coordenação do cineclube Belém Insular optou por fazer da UP Faveira seu local de sede, para que ocorram às sessões regulares.

O cineclube Belém Insular faz parte de uma rede de cineclubes que formam a Paracine². De acordo com Quaresma, coordenador do Belém Insular, o principal objetivo deste cineclube é divulgar os filmes brasileiros e os filmes de pouca circulação que não chegam a ser exibidos nas grandes salas comerciais.

Ao assistir a uma sessão do cineclube, vimos que aquela, em especial, estava lotada de estudantes, que realmente pareciam bastante concentrados no filme que estava sendo exibido. Considera-se o fato interessante, pois em se tratando de um grupo de adolescente é comum o contrário, ou seja, o burburinho, as conversas paralelas, as brincadeiras e risadas. O fato de estarem ali porque queriam, não porque iam ganhar pontos na escola ou porque eram obrigados, era outro fator intrigante, uma vez que muitos estudantes adolescentes sempre espera algo em troca sobre aquilo que vai fazer.

O cineclube, por esse ponto de vista, parece mais um espaço para o encontro, para o lazer e para a alegria em um território que não lhes oferece quase nenhuma opção artística/cultural.

O dispositivo de intervenção

A primeira tarefa para realizar esta pesquisa foi fazer uma reunião preliminar com o coletivo jovem do cineclube e seu coordenador principal. Foi explicado para todos (as) que faríamos uma oficina de vídeo para dar início a uma pesquisa sobre produção de subjetividade através da produção audiovisual, que deveria mostrar as marcas territoriais da região.

O primeiro contato com o núcleo duro do cineclube foi surpreendente, pois nos deparamos com seis jovens/meninas de 13 a 15 anos, estudantes da unidade da Faveira, cursando o 9º ano do ensino fundamental. Todas elas assíduas frequentadoras do cineclube. Mais do que objetos de pesquisa, elas seriam

² Federação Paraense de Cineclube, o blog desta federação está disponível em <http://paracineclubes.blogspot.com.br/>



parceiras de cartografia. Por isso foi explicada a pesquisa sobre o que pretendíamos fazer e como iríamos começar.

Por ser o nosso primeiro contato, percebemos que, ainda tímidas, tinham dificuldades em emitir suas ideias e opiniões. Mas todas demonstraram interesse em participar de uma oficina de produção de vídeo. Segundo o coordenador Quaresma, esse grupo de meninas já havia participado de uma oficina de fotografia. O grupo já capturava imagens nos eventos da escola, tanto imagens em movimento, quanto imagens fixas, mas apesar dessa prática, todas foram unânimes em dizer que nunca manipularam nenhum tipo de programa de edição de imagens.

Da oficina de vídeo

Para dar início à nossa cartografia, decidimos seguir as pistas que surgiriam durante a oficina de produção de vídeo que estava programada para ser realizada em cinco dias.

A oficina foi realizada em cinco dias, planejando as seguintes atividades para cada dia:

1º Dia: conversar, observar e mexer os dispositivos técnicos.

2º Dia: treinar enquadramentos e zooms, luzes e sombras;

3º Dia: filmar com a câmera parada, criar o roteiro de vídeo

4º Dia: filmar com a câmera em movimento, produzir o filme do roteiro que foi escrito;

5º Dia: Criar filmes de 1 a 5 minutos com Windows Movie Maker.

Podemos dizer que esta oficina foi uma introdução ao projeto de pesquisa. A oficina, ministrada em cinco dias, teve um total de 15 horas, sendo realizada na UP Faveira na Ilha de Cotijuba. O período de realização foi de 23 a 27 de janeiro de 2012, no horário de 9:00 às 12:00hs.

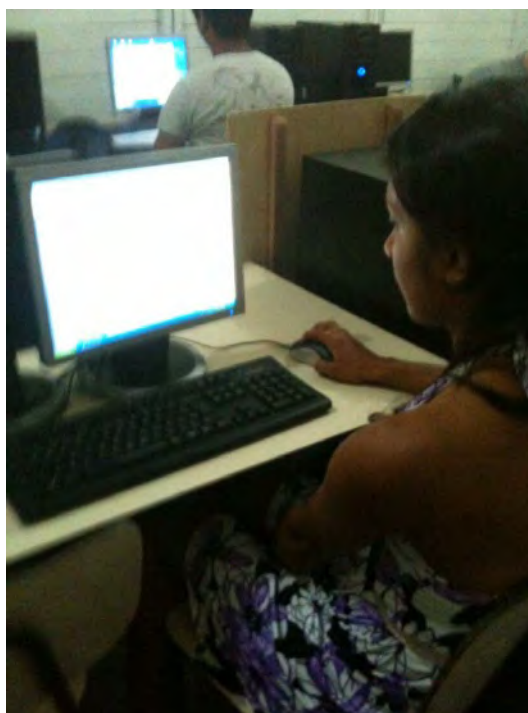
Objetivos foram:

1-Conhecer os diferentes dispositivos de captura de imagem;

2-Produzir vídeos de 1 a 5 minutos.

3-Conceber diferentes tipos de enquadramentos

Fazendo um apanhado geral da nossa oficina, nós: conversamos sobre os dispositivos de captura de imagem, como funciona uma máquina que captura imagem, a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, os telefones celulares e os tablets. Abordamos questões sobre zoom, enquadramento, luz, tempo de filmagem. Falamos e observamos imagens fixas, imagens em movimento, planos de filmes, edição das imagens. Foi tudo muito prático, ou seja, elas manusearam os instrumentos, capturaram imagens e posso afirmar que os objetivos foram alcançados, pois no final dos cinco dias chegamos ao resultado de nosso primeiro filme intitulado: “A tristeza de Adelaide”.³



Jovem do cineclube fazendo edição de vídeo

Considerações finais

Este trabalho ainda está em fase de elaboração, é apenas um pequeno relato de uma pesquisa de campo que está sendo realizada, posso dizer, que mesmo ainda no

³ Vídeo está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QlmyX3aoPqU&feature=youtu.be>



início, já tenho alguns materiais de captura de imagem e de escrita produzido pelo grupo de meninas.

Observaremos, se ao término desse plano de experiência, esse grupo assíduo do cineclube estará totalmente autônomo para a produção de seus vídeos, pois vimos um grande entusiasmo na participação do grupo: seja pra assistir filmes nas sessões do cineclube, para discutir roteiro, experimentações com capturas de imagens, escolhendo diferentes maneiras de enquadrar, brincando com o zoom. Enfim, o grupo começa a se perceber enquanto produtores e consumidores de seus vídeos.

Até agora já produzimos três vídeos e já temos mais três roteiros para filmar, há nas narrativas audiovisuais uma tendência a mostrar o lugar onde vivem, como se dá a vida das pessoas nesse lugar, suas relações ambientais, as dificuldades socioeconômicas, mas ao mesmo tempo a vontade de transformar essa realidade.

É nesse momento que percebo a produção audiovisual como linha de fuga, ou seja, a busca de novas perspectivas de lazer e cultura, sem se prender apenas a televisão ou a religião.

Ir à escola apesar de toda dificuldade de transporte também é mostrado nos vídeos do grupo como uma forma que os jovens têm para obterem novas perspectivas de vida. O título de um dos roteiros criados pelo grupo foi “Tudo para obter um conhecimento diferente”, nessa narrativa o grupo quer mostrar justamente o cotidiano dos alunos que estudam na UP Faveira, pois pra chegar à escola precisam pegar um bondinho ou vir de barco de outras partes da ilha se quiserem concluir o Ensino Fundamental e mesmo as condições de transporte serem precárias, os estudantes possuem um bom índice de frequência às aulas segundo me foi relatado pelos professores da UP Faveira.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Pierre. *Du photographique au numérique. La parenthèse indicielle dans l'histoire des images*. L'Harmattan. Paris. 1996. Tradução : Profª Drª Alita de Sá Rego.

CRARY, Jonathan *L'Art de l'observateur: vision et modernité au XIX. siècle* Editions Jacqueline Chambon. Nime, 1994. Tradução : Profª Drª Alita de Sá Rego.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Sueli, *Micropolíticas: Cartografias do Desejo*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura- Uma Investigação sobre a nova realidade eletrônica.** Coleção Mediações. Relógio D'água. 1997. Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho.

DELEUZE, Gilles, **Cinema: A Imagem-Movimento**, São Paulo Editora Brasiliense; 1983.

_____ **Cinema: A imagem- Tempo**, São Paulo, Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, **O que é Filosofia**. Rio de Janeiro, Ed 34, 1992.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Sueli, **Micropolíticas: Cartografias do Desejo**, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

GUATTARI, Félix, **Caosmose: um novo paradigma estético**, São Paulo, Editora 34, 1992.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana da, **Pistas do Método Cartográfico**, Porto Alegre, Sulinas, 2010.

OLIVEIRA, Íris; SOARES, José Miguel; FERREIRA, Carla; SOEIRO, Cristian. **Cicatrices do Coração**. Disponível em <http://lugardoreal.com/video/as-cicatrices-do-coraco/> Acesso em 22/12/2011.

GRECKAUSKAITE, Diana; ROMANI, Jory. Lian Xou. Disponível em <http://lugardoreal.com/video/lian-xou/> Acesso em 26/12/2011.

Nélia Lúcia Fonseca

Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade da Amazônia (UNAMA), trabalha como professora de Arte na Fundação Escola Bosque Profº Eidorfe Moreira. Tem especialização em Educação, Cultura e Organização Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e atualmente cursa o Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



SOBRE POLÍTICA E IDENTIDADE: VESTÍGIOS DO CORPO COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA NA ARTE CONTEMPORÂNEA EM DOIS EIXOS NÃO HEGEMÔNICOS: RECIFE/QUEBEC

Madalena Zaccara

Universidade Federal de Pernambuco

madazaccara@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1876676115790550>

RESUMO: O texto tem como objetivo abordar um dos aspectos estudados no nosso projeto em desenvolvimento intitulado Artes Visuais & Multiculturalidade que visa analisar a produção artística contemporânea da cidade de Recife, Pernambuco, em relação à de outros centros não hegemônicos visando a identificação de uma política de preservação identitária em um universo globalizado. Pretendemos expor alguns resultados obtidos tomando como referência trabalhos de dois artistas: um quebecois e um pernambucano. São eles: Gil Vicente de Recife com a sua série intitulada *Inimigos* e Martin Bureau, quebecois, com o trabalho *Hommage à sa Gracieuse Majesté*. Ambos os artistas utilizam o corpo (vestígios dele) como símbolo de negação e política de resistência.

Palavras chave: artes visuais, política e identidade, educação multicultural.

ABSTRACT: The text aims to address one of the aspects studied in our ongoing project entitled Visual Arts & Multiculturalism which goal is to analyze the contemporary artistic production of the city of Recife, Pernambuco, in regards to other non-hegemonic centers for the identification of a preservation identity policy in a globalized universe. We intent to expose some results obtained by taking as reference the work of two artists: one from Quebec and another from Pernambuco. They are Gil Vicente of Recife with his series entitled *Inimigos* and Martin Bureau, quebecois, with the work *Hommage à sa Gracieuse Majesté*. Both artists use the body (its traces) as a symbol of denial and political resistance.

Keywords: Visual arts, politics and identity, multicultural education.

Quando refletimos que uma obra de arte não contempla somente determinados saberes, que ela é livre para as investigações, admitimos que a possibilidade de gerar transformações é também parte dessa liberdade. Cada sociedade, em determinados contextos, constrói uma experiência artística, um olhar, que faz parte de seu capital cultural que público, artista ou mercado compartilham o que pode contribuir para transformações individuais e sociais. Artistas são atores sociais profundamente influenciados pelo contexto cultural e político onde existem e produzem bem como ligados estreitamente ao poder sob as múltiplas formas que ele adquire ao longo da história da humanidade. Porém, ao mesmo tempo em que ele (o artista) é influenciado pelo meio, suas obras exercem influência sobre esse mesmo



espaço social. Sua atuação, sua simbologia, afeta o contexto representacional comunitário inserindo novos códigos de referência. O criador detém, portanto, uma forma de poder: aquele de trazer um olhar particular sobre o mundo. Um olhar pessoal que pode conduzir o coletivo.

Entretanto, analisando a configuração global contemporânea onde a perda de identidade é proporcional ao individualismo, como a inserção do indivíduo/artista em uma ação política coletiva se comporta? O homem, desse momento histórico no qual vivemos (e o artista também), prioriza o “eu” em relação à idéia gregária do “nós”, que embasa *a priori* a política e a possibilidade de transformações. Dessa forma, como se comporta criador e criatura, hoje, em relação à política, poder e sociedade? Como um criador desprovido de sua memória coletiva que gera sua identidade e preso em um sistema de engrenagens (econômicas, políticas e sociais) que interfere em seu existir se comporta ou define esse engajamento político? Jacques Rancière (2004, p. 39) afirma que:

Le rapport entre esthétique et politique, c'est alors, plus précisément, le rapport entre l'« esthétique de la politique » et la « politique de l'esthétique », c'est – a – dire la manière dont les pratiques et les formes de visibilité de l'art interviennent elles-mêmes dans le partage du sensible et dans sa reconfiguration, dont elles découpent des espaces et des temps, des sujets et des objets, du commun et du singulier.

O artista ainda deteria, portanto, a capacidade de (re) configurar seu olhar e o do espectador sobre o mundo, inclusive sobre a maneira de interagir politicamente, além de deter uma autonomia singular de difundir suas experiências. Ele poderia fazer política através de uma reconfiguração estética da ação política.

O período da história definido como pós-modernidade permite um campo de ação mais amplo da arte. Opera-se neste contexto uma abertura ao hibridismo, à impureza. Uma associação mais estreita entre a arte e a vida. A arte se orienta bem mais para a comunicação, interação e participação. Nicolas Bourriaud (1998, p. 117) comenta sobre esse inter-relacionamento que ele define como “estéticas relacionais” que têm como ponto principal as relações entre o artista e o espectador. Ou seja: grande parte da produção artística contemporânea exige a participação do público para fazer sentido.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Neste relacionamento autor/espectador os símbolos operam dentro do processo criativo do artista e sobre a comunidade afetando a esfera de representação e de percepção. É uma situação que nos permite pensar em uma arte, por assim dizer, micro-política que não se propõe a mudar o conjunto dos fatos, mas a agir em micro-situações da vida cotidiana. Nesse contexto, o espectador é convidado a reconsiderar determinados fatos, que antes passavam despercebidos para a coletividade (a não ser através de prédicas óbvias), com um distanciamento crítico. Arte e espectador, dessa forma, passam a perceber e discutir as diferentes trajetórias de vida, bem como as questões de identidade, memória ou território. É para o público, portanto, esse “sócio” do olhar do artista, que considerações são feitas. A partir da idéia de contemplar valores comuns ao indivíduo ou seu grupo. O artista na contemporaneidade segundo Catherine Millet (2006, p. 87), “constrói sua obra como um mundo em si no interior do qual circulam símbolos definidos por ele mesmo.” O compartilhamento desses símbolos lhe permite atuar como um agente de transformação política por excelência.

Estabelecida a permanência dessa capacidade de transformação através de uma estetização da política que substitui a militância de outros períodos da História da Arte, como se comporta a idéia de permanência identitária? Como se reflete esse fato dentro dessas novas formas de engajamento? Como esse ser/artista, desprovido de sua memória coletiva que gera sua identidade pessoal e cultural e preso em um sistema de engrenagens sociais que interfere em seu existir passou a se comportar? Para Hall (2006, p. 75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas- desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicas. (...)

Esse mercado global traz em si os elementos de homogeneização cultural e também artística tais como: padronização do olhar, imposição de tendências, estilo e referências, promoção de determinados artistas provenientes principalmente dos centros hegemônicos entre outras características próprias de um mundo globalizado.



Entretanto, na dinâmica das sociedades contemporâneas, uma reação se processa em paralelo à essa realidade: a afirmação em escala regional. O estabelecimento de circuitos paralelos. A reafirmação da identidade como uma forma de reação política. O que parece de início contraditório em relação ao poder do *mainstream* se traduz na afirmação de André Fortin (2000, p 12): “ D ´une part , l ´espace se dilate jusqu´ à recouvrir toute la planète, d ´autre part il rétrécit jusqu´ à l ´individu”.

Este indivíduo sobrevivente é ainda o *Homo Politicus* capaz de, enquanto artista, processar as relações entre arte, política e identidade e falar para o planeta globalizado a partir de sociedades ou grupos não hegemônicos. É o agente transformador que busca na estética o veículo de mudança social. Um exemplo envolvendo dois centros não hegemônicos, historicamente comprometidos com a questão da memória cultural, e dois artistas que os representam pode trazer para a prática as afirmações teóricas. Estamos falando de Gil Vicente, artista pernambucano, e de sua série intitulada *Inimigos* e de Martin Bureau, canadense, *quebecois*, e de sua instalação intitulada *Hommage à Sa Gracieuse Majesté*.

Vicente nos convoca a ver, em auto-retratos, que seu olhar sobre o “outro” pode ser também uma declaração de guerra. Martin Bureau, *quebecois*, relembra em uma instalação, com a imagem da rainha da Inglaterra como símbolo, a conquista da Nova França pelos ingleses reivindicando a sua identidade francesa. Essa estetização da resistência, entretanto, não descarta a contemporaneidade e a sutileza da linguagem utilizada por ambos os artistas. E, nessa perspectiva, eles abandonam uma conotação panfletária freqüentemente associada às lutas políticas.

1. Gil Vicente, o iconoclasta.

Pernambuco, onde vive e atua o artista plástico Gil Vicente (pintor e desenhista por excelência, figurativo em quase toda sua trajetória) caracterizou-se por ser, culturalmente falando, berço do Movimento Regionalista, liderado pelo sociólogo Gilberto Freyre, bem como por ter sido um dos primeiros espaços sociais brasileiros a abrigar a modernidade no sentido de atualizar as linguagens artísticas nacionais com as vanguardas européias. Aparentemente contraditória essa condição ainda aparece na produção artística contemporânea pernambucana juntando linguagens



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

atuais a uma tradição estética e renovando, dessa forma, nesse momento pós-colonialista, seu vocabulário sem, porém perder o vínculo com sua memória.

Nesse contexto, Gil Vicente Vasconcelos de Oliveira (1958) pernambucano de Recife, desenvolve um trabalho autobiográfico e memorialista onde sua visão do outro define seu processo de criação. É o que acontece, em 2006, com a série intitulada *Inimigos*, objeto específico de nossa análise. Nela, Vicente nos convoca a ver, em auto-retratos, que seu olhar sobre o “outro” pode ser também uma declaração de guerra. Seus “inimigos” são a expressão dos poderes constituídos pela sociedade: política, poder e religião.

Nos vários momentos da série o corpo do artista é representado empunhando uma arma contra imagens representando os corpos daqueles que simbolizam o poder de decisão em relação às vidas e mentes da humanidade contemporânea. Dentro de um cenário globalizado, um inimigo não tem mais território específico. Ele é comum a todos nós.

Nas construções de Gil Vicente o realismo é assumido até suas possibilidades máximas. Feitos com carvão sobre papel o desenho é um ataque direto, uma denúncia, aos dirigentes, hegemônicos ou não. Neles, o executante. O carrasco é o artista (representado em auto-retratos), mas também o cidadão comum. Ele é cada um de nós quando, em alguns momentos de nossas vidas, desejamos eliminar aquele que simboliza a nossa opressão sob a forma que nos atinge mais duramente. E assim se processa a interação entre o artista e o espectador.

Não é fácil a distinção entre algoz e vítima. Ambos desempenham seus papéis. O artista/herói representante de nossos desejos (momentâneos ou permanentes, secretos ou públicos) e as supostas vítimas que, na verdade, são os verdadeiros carrascos: George W. Bush, Luiz Inácio Lula da Silva, Bento XVI, Eduardo Campos, Fernando Henrique Cardoso, Jarbas Vasconcelos, Ariel Sharon, Elizabeth II (fig.1) e Kofi Annan. Todos são (foram) merecedores simbólicos da sua (nossa) acusação baseada em nossas desilusões. Vicente não contemporiza. Ataca. Expõe. Executa. Mesmo que metaforicamente estes corpos recriados como alvos sociais.

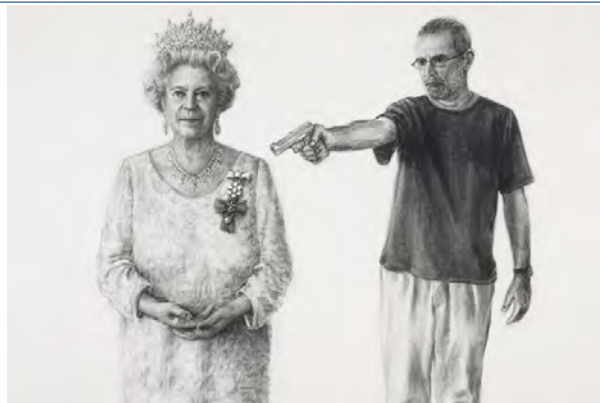


Fig. 1. Gil Vicente. *Auto - retrato matando Elizabeth II*

Carvão sobre papel. 2005

Não é um manifesto político no sentido banal que a política assume. Não há partidos ou partidarismos. É um momento de reflexão proposto a cada cidadão de qualquer parte do planeta quanto à sua complacência como parte do rebanho. Gil Vicente expõe essas questões e as joga na cara do público enquanto se apropria do próprio veículo do sistema, a publicidade, para interferir na cidade (em outdoors) e na alma de cada cidadão. Compartilha o espaço das galerias, dos salões, de seus pares, com o espaço da mídia destinado às multidões anônimas.

2. Martin Bureau: uma homenagem especial para a rainha da Inglaterra.

Quebec é o Nordeste do Canadá. Além de sua cultura periférica em relação às grandes metrópoles (como a do Nordeste do Brasil) ele carrega uma identidade política e nacional não resolvida ou reconhecida: sua língua e interesses culturais, sociais e econômicos (o Quebec é um território agrário), o distinguem do total americano anglofone. É importante destacarmos aqui a palavra periferia usada aqui no que diz respeito à cultura e suas implicações políticas. Segundo a teórica quebecois Rose-Marie Arbour (1999:9):

La circulation libre des cultures est une illusion. Tout en partageant des valeurs artistiques et esthétiques semblables. La confusion est impossible entre les pouvoirs qui sont ceux des pays périphériques et ceux des pays dominants en matière artistique et culturelle(...) dans le sens de géographie territoriale mais aussi culturelle et artistique, dans le contexte de domination politique d'un pays par un autre, ou d'une région par une autre.

Historicamente, os primeiros discursos artísticos vinculados à política cultural e questionadores do reconhecimento nacional do Quebec podem ser observados em



meio às transformações que aconteceram no interior da sua cultura entre 1930 e 1960. O mais importante deles, o manifesto *Refus Globale*, marca, em 1948, o início da ruptura com o período obscurantista, em termos ideológicos e sociais, então em vigor no Quebec sob o regime de extrema direita de Maurice Duplessis também conhecido como *La grande noirceur* (a grande escuridão). Seu líder (do *Refus Globale*), o pintor Paul-Emile Borduas pregava a necessidade de renovação dos valores coletivos na sociedade canadense-francesa e sua abertura para o mundo. O manifesto gerou o seu exílio (ele morreu em Paris), mas marcou o meio artístico quebecois até a contemporaneidade. Os criadores do Quebec atual ainda reivindicam o manifesto como memória e identidade para seus próprios combates.

O período denominado de “Révolution Tranquille” que se seguiu em Quebec veio remediar uma série de desequilíbrios econômicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais. O movimento aconteceu sob o signo de um nacionalismo que passou a se definir, naquele momento, pela identidade francesa e pela ação estatal e não mais pela religião católica ou pelo ideal agrícola. Essa questão da identidade ainda marca a região no momento contemporâneo. No campo específico da estética, segundo Marie Carani (1995, p. 24):

La question de l'identité quebecoise, en particulier de notre mémoire collective, c'est peut-être avant tout le lieu de la contradiction, le point critique de l'espace des choses et, par ce fait même, la condition privilégiée de la transformation sociale.

Entretanto, esse engajamento, no que diz respeito à preservação da identidade (bem como em relação à outras plataformas políticas), se modificou no meio artístico a partir dos anos 70 e das múltiplas transformações sociais pelas quais passou a sociedade *quebecois*. Atualmente ele parte do princípio de uma micropolítica. Ou seja: o engajamento toma a forma de pequenos discursos que se inserem no real e no cotidiano. Os artistas, atores sociais, em Quebec (como em muitos outros espaços culturais periféricos do planeta) adotam outras estratégias de resistência: um resistir que não se processa fora do poder, mas coexistindo com ele. Nessa atual reconfiguração do universo das artes visuais (interdisciplinares e multimidiáticas, inter-relacionais e interativas) o artista leva em conta seu contexto e trabalha em uma resistência à diluição da memória, ao poder globalizante, mas não de forma

conservadora no que diz respeito, inclusive, aos próprios meios de expressão, mas de maneira emancipatória. Nesta escala (micropolítica) arte e política se fundem.

É nesse intervalo que podemos analisar o trabalho do artista Martin Bureau: *Hommage à sa Gracieuse Majesté*. Foi sob a ótica de uma estética de resistência que ele criou (em 2008, e em paralelo as festividades em comemoração à fundação do Quebec), a escultura/instalação sob a forma de uma tampa de boca de esgoto (Fig. 2). Ela nasceu (a instalação pública) dentro do conjunto de ações do Folie\culture, grupo *quebecois* que trabalha com as relações entre arte e marginalização.



Martin Bureau. *Hommage à sa Gracieuse Majesté*.

2008. Folha de alumínio. Diâmetro 58 cm

Brincando com a conquista inglesa, mas sem pretensão de manifesto, na escultura (que funcionaria como instalação) o artista usa como tampa de bueiro a representação de uma moeda de 25 centavos. Daí o outro nome dado à obra: *Kwébec. 1759-2009: quart de piasse*. Nela, a rainha inglesa se encontra ornada de um chifre de Wapiti (um cervo canadense) enquanto que as datas, 1759-2009, relembram a conquista da Nova França pelos ingleses. Do *Kwébec*, como escreve Bureau (na grafia inglesa do nome) em sua peça, lembrando a identidade francesa do Quebec e a dominação da maioria inglesa. Estetizando uma resistência



nacionalista já lendária o artista encontra eco nas palavras de Guy Sioui Durand (2008, p.22):

Aujourd'hui, ce rêve brisé d'une Amérique française subsiste comme résistance dans une Amérique nord-américaine anglo-saxonne sous forme de société distincte au Québec. Des artistes s'y activent à combattre l'unidimensionnalité et l'apolitisme. (...)

E Bureau não é apolítico. Seu trabalho é um apelo pela memória de uma cultura a partir da premissa de que sua obra reflete o pessoal e o social. Particularizando a memória como instrumento de luta política em um mundo que a destrói ele também se encontra nas palavras de Cheetham (1992:21): "La mémoire, avec ses inflexions de sens évanescentes et portant particulières est l'histoire dans une culture postmoderne". Preservar a memória seria, portanto, politizar a história.

Entretanto, esse viés político particular à arte na contemporaneidade não implica na intenção de promover uma mobilização quer no campo social, quer no estético. Ela não implica em militância, o que não caracteriza sua inexistência. O engajamento político compreende uma coerência entre os valores mais profundos do artista e suas relações com o mundo. Ele prioriza o indivíduo e o artista bem como suas maneiras particulares de operacionalização estetizando a ação política.

Nesse contexto o trabalho de Gil Vicente e o de Martin Bureau (produtos de culturas aparentemente diversas, mas que comungam o mesmo contexto periférico e o mesmo momento global de perda de identidade propõem uma idéia de resistência onde o artista é um agente eficaz contra a amnésia coletiva que adormece nossa sociedade pós-moderna utilizando seu corpo, de outros indivíduos ou vestígios deles, como representação reivindicatória. Recife e Quebec, através de seus artistas, mantêm uma consciência política afirmando uma rejeição aos símbolos máximos de opressão vivenciados pelo artista enquanto criador e cidadão. A rainha, símbolo comum, significados diferentes, catalisa a reação de ambos.

Referências Bibliográficas

ARBOUR Rose- Marie. *L'art qui nous est contemporain*. Montréal : Editons Artex, 1999.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BORRIAUD, Nicolas. *Esthétique relationnelle*. Dijon : Les Presses du réel. 1998.

CARANI, Marie. *Des lieux de memoire* : identité et culture modernes au Québec 1930-1960. Ottawa : Les presses de l'université d'Ottawa, 1995.

CHETETHAM, Mark. A. *La memoire postmoderne* : essai sur l'art canadienne contemporain. Montréal : Liber, 1992.

DURAND. Guy Sioui. *Resistance* : chocs et résilience in Inter Art Actuel. . Québec : Éditions Intervention, 2009, n.102. pp.22-25.

DURAND. Marc. *Histoire du Québec*. Paris : Imago, 2002

FORTIN, Andrée. *Nouveaux territoires de l'art* : Régions, réseaux, place publique. Quebec : Nota bene, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro DP&A Editora, 2006

JIMENEZ. Marc. *La querelle de l'art contemporain*. Paris: Gallimard, 2005.

.....A estética como resistência. In *Mestiçagens na arte contemporânea*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LAMOREAUX , Eve. *Art et Politique* : nouvelles formes d'engagement artistique au Québec. Montréal : écosociété, 2009.

LACERTE, Sylvie. *La médiation de l'art contemporain*. Trois Rivières : éditions D'Art Le Sabord, 2007.

MILLET , Catherine. *L'art contemporain* : histoire et géographie. Paris : Flammarion, 2008.

NOUSS. Alexis. *Plaidoyer pour un monde Métis*. Paris : les éditions textuels, 2005

RANCIÈRE, Jacques. *Malaise dans l'esthétique*. Paris :Galilée, 2004.

ROGRIGUES, Nilze de Souza. *O grupo dos Independentes*: arte moderna no Recife-1930. Recife: Editora da Aurora, 2008.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ZACCARA, Madalena. *Gil Vicente: o contínuo exercício de registrar a vida através do olhar sobre a figura humana in O artista contemporâneo pernambucano e o ensino da arte.*

PEDROSA, Sebastião (org.). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

-----*Isidorio Cavalcanti: le provocateur de sens in Inter Art Actuel.*
Quebec: Éditions Interventions, n. 110. 2012.

.....Artes Visuais e Multiculturalidade: conexão Recife/Murcia in Entre Territórios. GORDILHO Viga, HERNANDEZ Oliveira Maria Hermínia (org). Salvador: UFBA, 2011.

Madalena de Fátima Zaccara Pekala (Madalena Zaccara)

Doutora em História da Arte pela Université Toulouse II, Toulouse, França, Mestre em História e Arqueologia pela mesma instituição. Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Arte Cultura e Memória. Membro da ANPAP. Tem vários livros e artigos publicados.



A REPRESENTATIVIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU OSCAR NIEMEYER (MON) E O PERFIL DO PÚBLICO ORGANIZADO EM 2009

Adriana Vaz
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
adriana.vaz@ufpr.br
<http://lattes.cnpq.br/2037918966512896>

As parcerias entre museu e sociedade, cujo objetivo seja a função educacional do museu, estão ancorados em três pontos: conhecimento, avaliação e comunicação, menciona Marília Cury. No caso do MON, a ação educativa focou-se na formação de público, priorizando a construção de conhecimento e a comunicação. Para analisar a representatividade da ação educativa do MON, este artigo foi estruturado em cinco tópicos: aspectos metodológicos, procedência do público, relevância da ação educativa, público escolar e público não escolar. A ação educativa do MON abarca uma parcela considerável de público se comparada ao Museu de Arte Contemporânea do Paraná e a Casa Andrade Muricy; do universo de 42.109 mil visitantes o perfil mais significativo inclui as escolas da rede municipal e estadual de Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba, que perfazem 62% do total.
Palavras-chave: museu; público; ação educativa

Partnerships between the museum and society, whose goal is the educational function of the museum, are anchored at three points: knowledge, assessment and communication, mentions Marília Cury. In the case of MON, educational action was focused on audience formation, prioritizing knowledge construction and communication. To analyze the representativeness of MON educational action, this article was structured around five topics: methodological aspects, origin of the audience, educational action relevance, audience from schools and not from schools. MON educational action covers a considerable portion of audience, if compared to the Museum of Contemporary Art of Paraná and Casa Andrade Muricy; from the universe of 42,109,000 visitors, the most significant profile includes municipal and state schools of Curitiba and metropolitan region of Curitiba, which account for 62% of the total.
Keywords: museum, audience, education action

O museu, como espaço educacional, já vinha sendo proposto desde a abertura dos seus acervos ao público em geral¹, com a museologia essa atribuição permanece, mas modifica-se o modo de abordar os objetos musealizados, partindo-se do público e não das coleções. As formulações teóricas sobre a museologia foram conquistadas gradativamente, mediante as reflexões feitas nas instituições como a

¹ LOURENÇO, M. C. F. (1999). **Museus acolhem o moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. p.69-70.



UNESCO e o ICOM, com base nos documentos produzidos nos encontros de 1958 e 1971.²

A Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, foi importante para delinear as bases conceituais e filosóficas do que se denominou posteriormente *Movimento da Nova Museologia*.³ Dentre os princípios básicos e a caracterização das ações do movimento,

o marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: *a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e transforma a realidade*. Nessa perspectiva, o preservar é substituído pelo apropriar-se e reapropriar-se do patrimônio cultural, buscando a construção de uma nova prática social.⁴

A prática museológica, ancorada no diálogo, elege a comunicação como outra entre tantas funções atribuídas ao museu: o reconhecimento das diversas identidades, a socialização da preservação, o uso da memória coletiva e o museu como espaço da prática social. "Podemos definir, então, o fato museal como a qualificação da cultura em um processo interativo de ações de pesquisa, preservação e comunicação, objetivando a construção de uma nova prática social".⁵

No que diz respeito ao público, dentre os vários questionamentos que surgem nessa nova prática entre agentes que atuam no campo museológico, a exposição ainda é o eixo de comunicação entre o museu e o público, como afirma Marília Cury, para quem a exposição não tem sentido por si só e sim, na relação com o outro: o público.⁶ Para Cury, não existe um público ideal, logo a exposição não representa um discurso fechado, seu processo comunicacional visa a interação com o público, partindo das suas expectativas e realidade social e os museus precisam se adequar a esse modelo.⁷

² SANTOS, M. C. T. M. (2008). Reflexões sobre a nova museologia. In: SANTOS, M. C. T. M. **Encontros museológicos**: reflexões sobre museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros. p.74-75.

³ *Ibid.*, p.76.

⁴ *Ibid.*, p.84.

⁵ *Ibid.*, p.97.

⁶ CURY, M. X. (2005). **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume. p.39-40.

⁷ *Ibid.*, p.41-42.



Na hipótese de que o público seja substituído pela sociedade, Cristina Bruno indaga quais seriam os meios de avaliar suas expectativas.⁸ Tal problemática rebate na profissionalização do museólogo, pois, apesar dos avanços percebidos nos cursos de graduação, ainda existe muito a ser realizado para que ela se efetive, conforme o que propõe a teoria da museologia, principalmente para os que pretendem abordar o "patrimônio universal".

Tanto nos museus tradicionais, quanto nos novos modelos museológicos, a preservação aparece como função básica para ambos, em paralelo às outras decorrentes dessa, como a coleta e os estudos dos objetos, a salvaguarda das coleções e referências patrimoniais, e, por fim, a comunicação que envolve a exposição, educação e ação sociocultural. Os museus brasileiros vivem as controvérsias e os impasses que também marcam os museus em outras regiões do mundo, ou seja, encontrar o equilíbrio entre a preservação e o desenvolvimento, posse e exclusão, *expert* e sociedade de consumo, objeto descartável e colecionismo, como aponta Cristina Bruno, ao se referir ao papel dos museus futuramente, considerando o contexto latino-americano.⁹

O público, no plural, a sociedade, como afirma Cristina Bruno, coloca o museu como espaço educacional e social, esse, por sua vez, amplia suas ações pautadas na diversidade desses públicos como pressupõe a Nova Museologia, cujo objeto exposto é visto como patrimônio universal e não como uma coleção particular a uma cultura ou representante de uma elite.

Como menciona Cristina Bruno¹⁰, entre a museologia de antes e a de hoje, a representação que a palavra museu suscita conforma a ideia de instituição elitista, colonizadora, sectária e excludente. De um lado, instituições paternalistas e autoritárias, de outro, isoladas e esquecidas, que atuam como espaços exclusivos de preservação e comunicação de objetos e coleções. Atualmente, busca-se os caminhos da diversidade

⁸ BRUNO, C. (1997). **Museologia e museus**: princípios, problemas e métodos. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). (Cadernos de Sociomuseologia). p.10.

⁹ *Ibid.*, p.42.

¹⁰ BRUNO, C. (2007). **Museus e patrimônio universal**.

Disponível em: <<http://www.icom.org.br/texto%20Cristina%20Bruno.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2007.



cultural, da repatriação das referências culturais, da gestão partilhada e do respeito à diferença de forma objetiva e construtiva. Prioriza-se o diálogo e a convivência com o outro, valoriza-se a atuação em redes e sistemas, vistos como espaços importantes para o desenvolvimento socioeconômico, ao assumirem a responsabilidade por ideias e conflitos sociais.

O museu como espaço de sociabilidade, celebração e representação, deve atuar em quatro segmentos, segundo Cristina Bruno:

- a) salvaguardar e comunicar as expressões culturais com vistas à sua valorização e ressignificação, evidenciando a sua função social contemporânea;
- b) amparar a negociação sobre os valores culturais a partir de estudos científicos e da interlocução com distintos segmentos das sociedades;
- c) desenvolver processos sistemáticos que consolidem a trajetória da educação da memória;
- d) preservar o espaço e o tempo para a fruição e argumentação sobre os nossos próprios valores e dramas culturais.¹¹

Com base nessas características mencionadas por Bruno, o Museu Oscar Niemeyer (MON) segue qual modelo de conduta? Atende a uma demanda de elite ou acompanha as mudanças suscitadas pelas discussões teóricas provenientes da "Nova Museologia"? Se as respostas estiverem condicionadas à curadoria, reafirmam-se os interesses de uma classe artística que presta serviço ao MON, considerando que a administração cultural do museu segue uma lógica empresarial, envolvendo pessoas físicas e jurídicas em torno da finalidade de promover arte e cultura: o museu como um mercado de bens simbólicos. Em contrapartida, o setor educativo possibilita o intermédio entre o culto e o popular, amenizando o caráter excludente da curadoria.

Entende-se que a posição da ação educativa do museu coincide com a da museologia, então, o MON se apresenta como um espaço democrático. Dentre as diretrizes propostas para esse fim, as políticas que regem o Sistema Estadual de Museus do Paraná (SEM/PR) e se relacionam com a formação do público são:

incentivar a democratização do acesso aos museus e a produção de bens culturais musealizados; estimular a criação de programas educativos em

¹¹ BRUNO, C. (1997). **Museus e patrimônio universal**. ..., p.10.



museus; implementar ferramentas de divulgação da política museológica do Estado, através da edição de livros, periódicos, catálogos e sites na Internet; (...).¹²

Muitas dessas iniciativas foram promovidas pelo MON, como as atividades do setor educativo, a produção e comercialização dos catálogos das exposições, as parcerias com várias instituições na promoção das mostras internacionais e nacionais, sendo assim, identificar o público mediado pela ação educativa, explicitar esses vínculos institucionais contribuirá para a compreensão da popularidade desse museu.

Aspectos metodológicos

Dentre a variedade de público, neste artigo, inicialmente, remete-se às instituições agenciadas pelo setor educativo do MON referentes ao ano de 2009, e ainda, ao considerar as categorias de público, parte-se do pressuposto que essas abrangem seis segmentos: familiar, escolar, da 3.^a idade, do turismo, de inclusão social e de deficiência motora e sensorial. Num segundo momento, compara-se a quantidade de público do MON com o público do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC/PR) e da Casa Andrade Muricy (CAM), com a finalidade de avaliar a abrangência de atuação do MON em relação aos outros espaços da Secretaria de Estado da Cultura (SEEC).¹³

Numa primeira avaliação sobre a ação educativa do MON, constatou-se pontos frágeis no sistema de gestão informacional desse setor. O museu indicava o número de visitantes e de visitas sem operacionalizar os dados disponíveis, no sentido de gerenciar a frequência com que cada instituição participava do espaço educacional proposto pelo museu, mostrando que a comunicação não ocorre de modo bilateral. Esse fato foi constatado pela ausência de um cadastro único de instituições que, caso existisse, poderia facilitar o mapeamento nesses cinco anos de atuação do setor educativo, em função do perfil de cada instituição, ou mesmo, contribuir com as

¹² Disponível em: <<http://www.cosem.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>>. Acesso em: 1.º mar. 2011. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público: articulações entre o culto, o massivo e o popular.** 379 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p.182.

¹³ O público mediado pelo setor educativo do MON é agendado de modo similar nas outras unidades museológicas de Curitiba, pois a forma de classificação adotada pelo MAC/PR e pela CAM também diz respeito à quantidade de instituições agendadas e efetivadas por visita, e não por tipo de instituição. In: *Ibid.*, p.183.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

políticas avaliativas do museu, para se ter claro, por exemplo, se os visitantes mediados pelas instituições se efetivam como público. Outro dado sistematizado pelo MON referia-se à localização geográfica de cada instituição, porém, não existia nenhuma catalogação adotada pelo museu no sentido de avaliar a demanda do público não só pelo perfil das escolas, mas também pela localização por municípios.

Ciente dessas ressalvas, identificar a quantidade e o perfil das instituições que frequentaram o MON e ordená-las por número de visitas e visitantes, bem como, mostrar a localização de cada um delas, constitui procedimento relevante para contextualizar este público. Nesta análise, dividem-se as instituições em dois grupos: as de ensino e as outras instituições. Esses grupos serão subdivididos por tipo de instituição e pela região de abrangência. A localização de cada instituição também é considerada como critério de avaliação, no sentido de identificar a demanda social de cada segmento, estando elas distribuídas entre Curitiba e municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Paraná com base nas Regionais de Cultura (RC) e outros Estados brasileiros.

Os grupos agendados pelo setor educativo do MON são classificados em escolar e não escolar, que somados indicam a quantidade total de visitantes. A categoria visita e instituição revela o total de grupos mediados, independente do tipo de atividade. Quanto às atividades, que abrangem a monitoria e a oficina, cada grupo pode escolher participar da monitoria e/ou da oficina – portanto, na leitura dos dados, o público total não equivale a soma do público das monitorias e das oficinas.

Procedência do público

Apresenta-se a quantidade de público de acordo com a procedência, incluindo-se Curitiba e os outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba, interior do Paraná e outros Estados brasileiros; depois, aborda-se os segmentos de público. Em 2009, o público geral mediado pelo setor educativo do MON totalizou 42.109 visitantes, distribuídos em 498 instituições que perfizeram 880 visitas. Participaram das monitorias 36.044 visitantes e das oficinas 15.946 visitantes. Segundo a localidade, Curitiba é o município de maior representatividade, com um público de 29.630 visitantes atrelado a 288 instituições; foram 592 visitas ao museu, incluindo o



público da monitoria que foi de 25.334 visitantes e o público das oficinas que foi de 11.485 visitantes.

Com exceção da capital paranaense, ao avaliar o público da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), detectou-se que, dos 17 municípios que compõem esse universo¹⁴, os de maior audiência foram Colombo e São José dos Pinhais e os de menor audiência estão representados por Contenda, Itaperuçu e Rio Branco do Sul. O público total da RMC foi de 6.636 visitantes, incluindo 152 visitas e 89 instituições; as oficinas, foram frequentadas por 3.004 visitantes e as monitorias por 5.362 visitantes.

Além da RMC, cujos municípios integram a primeira das dezoito regionais de cultura do Estado, avaliou-se, também, o público das outras regionais de cultura (RC)¹⁵. Das treze regionais identificadas, a Associação dos Municípios da Região dos Campos Gerais (AMCG) e a Associação dos Municípios do Litoral (AMLIPA) são as duas com maior quantidade de público. As regionais com menor quantidade de público foram a Associação dos Municípios do Vale do Ivaí (AMUVI), a Associação dos Municípios do Médio Centro Oeste do Paraná (CANTUQUIRIGUAÇU), a Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM), a Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (AMUNORPI) e a Associação dos Municípios do Setentrão Paranaense (AMUSEP). Contudo, o interior do Paraná totalizou um público de 2.712 visitantes distribuídos por 33 municípios, sendo que, 2.469 participaram das monitorias e 533 das oficinas.

A participação dos outros Estados brasileiros¹⁶ foi maior que a do interior do Paraná. Os 29 municípios totalizaram um público de 3.131 visitantes, ou seja, 7,4% do total, sendo que 18 municípios eram de Santa Catarina. Os catarinenses perfizeram um público de 2.353 visitantes.

Dos três grupos identificados quanto à localidade, observou-se que Curitiba representa praticamente 71% do público mediado pela ação educativa do MON. O restante cabe a São José dos Pinhais, Colombo e Santa Catarina, visitaçoão que se

¹⁴ Ver quadro 5. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público**: ..., p.189.

¹⁵ Ver quadro 6. In: *Ibid.*, p.191.

¹⁶ Ver quadro 6. In: *Id.*



manteve proporcional, e, por último, ao público do interior do Paraná representado por duas RC. Ao avaliar esses grupos pelo tipo de atividade, verificou-se que Santa Catarina e o interior do Paraná priorizam a monitoria, por outro lado, em Curitiba, São José dos Pinhais e Colombo, a procura pelas oficinas se equipara a monitoria.

Relevância da ação educativa

Mapeada a quantidade de público mediado pelas ações educativas do MON em 2009, estabeleceu-se um paralelo com a ação educativa do MAC/PR e CAM¹⁷. O MAC/PR reduziu a quantidade de público mediado pelo educativo após a inauguração do MON, cuja média anual era de 6.387 visitantes de 2000 a 2002, passando para 2.355 visitantes de 2003 a 2009. Aliás, o ano mais representativo foi 2001, com 121 visitas num total de 8.916 visitantes. Em contrapartida, em 2009 não foi agendado nenhum grupo pelo educativo, num total de 13.288 visitantes.

Na Casa Andrade Muricy, os anos mais significativos foram 1999 e 2008, com 8.683 e 8.742 visitantes, respectivamente – o que coincide com a promoção de exposições internacionais e outros eventos de importância nacional. O período menos representativo coincide com a reinauguração do MON em 2003, data em que o setor educativo da CAM não promoveu nenhuma monitoria, seguido dos anos anteriores, 2002 e 2001.

O controle do educativo na CAM, por extensão ao MON, comprova que não há uma ação educativa sistemática. Por outro lado, no MAC/PR, a estatística geral apresentada pelo museu é maior do que os dados levantados com a pesquisa, pois, em algumas mostras, a soma do público da ação educativa é calculada por exposição e não por visita agendada. Pelo que foi exposto, a ação educativa do MAC/PR e da CAM teve pequena abrangência se comparado ao MON.

Público escolar

Após esse quantitativo geral do público da ação educativa do MON e o comparativo com o MAC/PR e a CAM, divide-se a análise em dois grupos, o público

¹⁷ No MAC/PR, considerou-se o período de 2000 a 2009 e na CAM o intervalo de 1998 a 2009. O recorte antecede a abertura do MON, objetivando identificar a visitação antes e depois do museu. Ver Quadro 7. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público**: ..., p.194.



escolar e o não escolar. As escolas estão divididas em cinco grupos: municipais, estaduais, federais, particulares e de ensino superior. O perfil não escolar inclui vários segmentos.

Do montante geral, o maior segmento é o público escolar, composto por 37.777 visitantes vinculados a 424 instituições, no total de 737 visitas. Independente do perfil das escolas, ao verificar a quantidade de público por localidade, 26.805 visitantes são de Curitiba, 5.582 visitantes são da RMC, enquanto que as regionais de cultura do Paraná e os outros Estados brasileiros mantiveram praticamente a mesma proporção.¹⁸

Ao detalhar esse universo composto pelo público escolar¹⁹, constata-se que a maior incidência é do público oriundo das escolas municipais e estaduais. As municipais representam 16.941 visitantes, dos quais 14.512 visitantes são de Curitiba e as estaduais totalizam 11.983 visitantes, também em maior porcentagem os grupos de Curitiba, com 6.444 visitantes. Em quantidade de escolas, 180 instituições são municipais e 131 instituições são estaduais. Em terceiro, aparecem as escolas particulares, representadas por 86 instituições, num total de 7.384 visitantes. Pela procedência das instituições e pelo perfil das escolas, resumidamente, o MON atende o público escolar de Curitiba, oriundo das escolas municipais e estaduais.

Público não escolar

O público atua como sujeito e não mais como indivíduo atomizado e passivo, pois na atualidade a diversidade que o conjunto de visitantes representa inclui diversos segmentos além do escolar, como menciona Magaly Cabral ao problematizar as parcerias entre educação e museu²⁰. Sendo assim, o tópico a seguir busca identificar quais ações desenvolvidas pelo MON contemplam esses outros grupos e quais são esses segmentos.

¹⁸ Ver Quadro 8. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público**: ..., p.195.

¹⁹ Ver Quadro 9. In: *Ibid.*, p.196.

²⁰ CABRAL, M.; CURY, M. X. (2005). **Parcerias em educação e museus**. Disponível em: <<http://www.icom.org.br/Parcerias%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Museus.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2007.



A classificação proposta por Cabral, inclui no primeiro grupo o público com deficiências físicas, mentais e sensoriais. O museu, ao estabelecer parcerias com instituições especializadas em atender pessoas com deficiência, participa como colaborador na inclusão social desse grupo. Sobre o público socialmente marginalizado, indaga-se, o museu na atualidade consegue romper com a representação negativa vivenciada por esse segmento? As hipóteses articuladas por Cabral consideram dois fatores como resultantes da falta de interesse desse segmento em relação ao museu: o desconhecimento a respeito dos museus e a percepção de que não é um lugar do seu interesse. A falta de interesse ocorre pela percepção de que o museu é o espaço das elites culturais. Quanto ao terceiro grupo, que abrange os grupos familiares, tem-se que as iniciativas promovidas pelos setores educativos para atender grupos de famílias ainda são incipientes.

Das três possibilidades de articulação, a escola é priorizada pelos museus brasileiros em percentual de visitantes, menciona Magaly Cabral – como já foi constatado, o mesmo se aplica ao MON. Por outro lado, o perfil não escolar abrange 74 instituições num total de 143 visitas ao museu, totalizando 4.332 visitantes.²¹ Das quatro localidades, agrupa-se o público não escolar de Curitiba e dos outros municípios da RMC que perfazem 3.879 visitantes. Com isso, analisa-se dividindo-os em cinco categorias: programas sociais e de saúde, prefeituras e secretarias, espaços culturais, empresas privadas e de turismo e por último, o SESC juntamente com o SESI.²²

A categoria mais significativa são os programas sociais e de saúde, que representam um público total de 2.247 visitantes, atrelados a 72 visitas. Dentre as instituições estão a Fundação de Ação Social (FAS), os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e as Unidades de Saúde Municipais (US), bem como, os hospitais e outras entidades sociais. Esse perfil de grupo condiz com a definição de Cabral ao se referir ao público socialmente marginalizado e com deficiências especiais.

²¹ Ver Quadro 10. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público: ...**, p.198.

²² Ver Quadro 11. In: VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público: ...**, p.199.



Em síntese, a ação educativa do MON abarca uma parcela considerável de público, se comparada ao MAC/PR e à CAM. A prioridade do MON foi a formação de público, visto que o perfil mais significativo foi o das escolas da rede municipal e estadual de ensino oriundas de Curitiba e RMC, que totalizam 62%. Do universo de praticamente 42 mil visitantes agendados pelo MON em 2009, identificam-se os seguintes segmentos de público: o escolar, o de inclusão social e os de deficiência motora e sensorial. Outro segmento é o de turismo, que se aplica aos visitantes do interior do Paraná e dos outros Estados brasileiros.

A diversidade de segmentos e a quantidade de público mediado pelo educativo fazem com que o MON se caracterize como um espaço democrático, de acordo com a concepção de popular atrelado à comunicação, uma vez que o museu desenvolve políticas públicas com o intuito de torná-lo acessível ao grande público, nas quais estão focalizadas a formação cultural e artística do público infantil e juvenil da rede pública de ensino. Por outro lado, no que diz respeito à museologia, na dicotomia entre a valorização da prática social condizente com a realidade específica de cada segmento de público *versus* a ênfase na produção artística e nas coleções, o MON prioriza as coleções, mesmo assim, em proporção reduzida, algumas mostras atendem aos paradigmas da museologia.

Por fim, as parcerias estabelecidas entre sociedade e museus com fins educacionais devem considerar três pontos: conhecimento, avaliação²³ e comunicação. Deste triple o MON articulou o conhecimento e a comunicação, que na prática se traduz nas curadorias, palestras, cursos e oficinas, bem como, nas diversas formas de comunicação, que no caso do setor educativo se aplica às monitorias e às oficinas, mediações que propiciam experiências diretas entre o museu e o público – afora as intervenções indiretas, essenciais para formação de público.

²³ CURY, M. X. (2005). Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.12 (suplemento), p.372. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/18.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2008.



Referências Bibliográficas

BRUNO, C. (1997). **Museologia e museus**: princípios, problemas e métodos. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). (Cadernos de Sociomuseologia).

BRUNO, C. (2007). **Museus e patrimônio universal**. Disponível em: <<http://www.icom.org.br/texto%20Cristina%20Bruno.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2007.

CABRAL, M.; CURY, M. X. (2005). **Parcerias em educação e museus**. Disponível em: <<http://www.icom.org.br/Parcerias%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Museus.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2007.

CURY, M. X. (2005). **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume.

CURY, M. X. (2005) Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.12 (suplemento), p.365-80. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/18.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

LOURENÇO, M. C. F. (1999). **Museus acolhem o moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SANTOS, M. C. T. M. (2008). Reflexões sobre a nova museologia. In: SANTOS, M. C. T. M. **Encontros museológicos**: reflexões sobre museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros. p.69-98.

VAZ, A. (2011). **O Museu Oscar Niemeyer e seu público: articulações entre o culto, o massivo e o popular**. 379f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Adriana Vaz

Doutora e mestre em Sociologia (UFPR), especialista em História da Arte do Século XX (EMBAP) e graduada em Educação Artística com Habilitação em Desenho (UFPR). Atualmente é professora no Departamento de Expressão Gráfica (UFPR), em Curitiba/PR.



O CONTEXTO OLINDENSE DO ENSINO DE ARTE.

Roberta de Paula Santos
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais das Universidades
Federais da Paraíba e de Pernambuco
robertadepaula1510@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3250760178182659>

Prof.^a Dra. Maria Betânia e Silva
Vice coordenadora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais das
Universidades Federais da Paraíba e de Pernambuco
bet_arte@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>

RESUMO

O presente texto busca investigar como se dá o uso da contextualização no ensino de arte. A contextualização é um dos eixos da Abordagem Triangular de ensino, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e composta por mais duas ações mentais/sensoriais básicas: o fazer artístico e a leitura de imagem. As três ações se complementam formando um todo inseparável, não se deve estabelecer hierarquia, ordem de aproveitamento de cada uma delas nem as considerações a serem levadas em conta no momento da contextualização; se histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, biológica etc. Sendo esta a questão basilar da pesquisa em tela: as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda.

Palavras chaves: Contextualização - Ensino de Arte - Abordagem Triangular

ABSTRACT

This paper seeks to investigate how the use of contextualization in the teaching of art practiced in municipal system Olinda. The context is one of the axes of the Abordagem Triangular to teaching, systematized by Ana Mae Barbosa, and composed of two more actions mental / sensory core: do so artistic and the reading image. The three actions were complemented forming an inseparable whole, should not be established hierarchy, order of use of each or considerations to be taken into account at the time of contextualization; to historical, social, psychological, anthropological, geographical, biological, etc. This being basic fact of research question screen: understandings and uses of contextualization in teaching art teachers by the years end of Fundamental Education in the city of Olinda.

Keywords: Contextualization - Abordagem Triangular - Art Education

A Rede Municipal de Olinda e o ensino de arte



O ensino de arte¹ na Rede Municipal de Ensino de Olinda é oficializado pela Base Curricular da cidade e abrange três das especificidades da área (Artes Visuais, Teatro e Música). Para isso a rede municipal contrata professores por meio de concursos onde os candidatos concorrem em separado a vagas de Arte (para os licenciados em Artes Visuais e Teatro) e de Música. Há ainda uma complementação pela inserção de oficinas de arte através programas² educativos acolhidos nas unidades educacionais. O que possibilita ao professor de Arte uma melhor aceitação por parte da comunidade escolar que percebe a valorização do ensino de arte na escola.

Esse formato é algo bem contemporâneo, houve uma época em que o professor de Arte³ não recebia nas unidades educacionais, o mesmo tratamento dado aos professores responsáveis pelos demais componentes curriculares. Segundo Fernando Azevedo esse período pode ser enquadrado no final dos anos 1980.

Um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte / educador como mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, em outras palavras: era apenas uma figura que ‘decorava’ as festas escolares e comemorava dia do folclore; aquele que, aos olhos dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade. (AZEVEDO, 2011 p. 84)

A cidade de Olinda e em específico a rede de ensino formal procura maneiras de delegar ao passado esse período citado por Azevedo. Uma delas é a compreensão do ensino de Arte pela Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda de forma similar aos demais componentes e abrangendo oficialmente três das especificidades da área; Artes Visuais, Teatro e Música. Atuando nesse

¹ A nomenclatura *ensino de arte* é usada com a finalidade de referir-se a arte dentro do sistema educacional. De acordo com Maria Heloísa Ferraz e Maria de Rezende e Fusari, essa nomenclatura tem as mesmas razões epistemológicas e concepções teóricas que embasaram os termos *educação através da arte* e *arte-educação* “que ocupam hoje um espaço equivalente ao da disciplina Educação Artística que é trabalhada no sistema formal de ensino” (FERRAZ, FUSARI, 2010 p. 17).

² Programas custeados pelo Governo Federal, por exemplo: o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

³ Ao referir-se aos professores da rede municipal de Olinda é usado o termo *professor de arte* por ser esse o termo utilizado para distinguir o componente curricular encontrado na Base Curricular de Ensino.



enfoque, a administração municipal segue, segundo Fabrício Andrade, uma tendência que se difunde por todo o país.

A arte-educação, progressivamente, recebe atenção crescente das instituições de ensino em nosso país. Assim, nossa atual sociedade tende a se despertar para a importância dessa área de conhecimento na formação de nossos educandos. Mormente, outros campos do conhecimento reiteram e buscam, amiúde, uma maior proposta de interlocução com a arte na esfera educacional. (PEREIRA 2006 p. 15)

Esta Base foi construída coletivamente em Conferências Municipais de Educação dessa cidade (2004 a 2009) e aborda o ensino de arte na educação escolar através da Abordagem Triangular. Ainda com o nome de Proposta Triangular, figura como a metodologia norteadora para a efetivação da interdisciplinaridade e valorização da grande diversidade artística e cultural da cidade de Olinda em sala de aula.

Portanto, aprender arte é conhecer obras, artistas e contextos culturais e estéticos, compreendendo as obras enquanto textos que são para serem lidos, interpretados e significados pelos estudantes; para isso é necessário acionar diferentes saberes da História, da Geografia, da Literatura, da Filosofia, da Religião, da Sociologia, entre outros. Dessa forma, a interdisciplinaridade com diferentes áreas do conhecimento e a articulação entre o ler, contextualizar e o fazer artístico seriam também contemplados. (...) e ainda considerando que Olinda é Patrimônio Cultural da Humanidade há mais de 25 anos, de acordo com o título concebido pela UNESCO⁴, é evidente que a cidade é um meio bastante rico em conteúdos dos diversos componentes curriculares e, especificamente, da Arte. (OLINDA, 2010. p. 21 e 22).

Considerando essa situação surgem indagações sobre sua veracidade prática e delinea-se a perspectiva de investigação. Como é a relação dos professores de Arte da rede municipal com a Base Curricular da cidade? Qual a real participação destes na construção do documento? As escolas estão preparadas para acolher o ensino de arte da maneira que sugere a Base Curricular? Os docentes utilizam a Abordagem Triangular proposta pela rede como metodologia norteadora do ensino de arte? Atuar na cidade de Olinda - PE particulariza o momento da contextualização?

⁴ Título concedido no ano de 1982.



Peculiaridades de investigação

Os questionamentos levantados permitem que identifiquemos os motivos que proporcionaram o interesse pela pesquisa em tela: o conhecimento da cidade como acolhedora dos anseios dos docentes através da construção coletiva da Base Curricular de Ensino; a adoção da Abordagem Triangular como o principal fundamento do ensino de arte proposto pela citada Base e a vastidão de contextos a disposição dos professores de Arte diante da situação histórica, geográfica e cultural singular do município.

É a contextualização a partir desses elementos que, inevitavelmente, ajudará a fomentar a postura crítica do educando. A contextualização agirá como elemento potencializador da percepção e instigará diálogos com uma das essências geradoras da contribuição artística: a obra que expressa. (PEREIRA, 2006 p. 23)

Portanto, tratar da Contextualização na Abordagem Triangular como a questão basilar da presente pesquisa, traz ao meio acadêmico a possibilidade de identificar o contexto abordado pelos professores em tela para que os alunos consigam efetivar o aprendizado proposto pelo ensino de arte.

Para isso, serão verificados quais os pontos de vista utilizados pelos professores de Arte na etapa da contextualização, como eles compreendem a Abordagem Triangular, qual a frequência e a intensidade do interesse dos professores pelo uso desta orientação metodológica. Desse modo nossa questão central da pesquisa é investigar as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda.

Os objetivos a serem alcançados pela pesquisa têm início com o mapeamento, nas escolas da rede municipal de ensino de Olinda que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, de quais professores, que estejam em regência de sala de aula no período da pesquisa, utilizam a Abordagem Triangular em sua prática pedagógica.



Identificando, assim a relação entre os usos da Abordagem Triangular por parte dos professores e os propostos na Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda. Focando a apropriação dos pontos de vista empregados na etapa da contextualização da Abordagem Triangular, e os motivos que fazem com que estes pontos de vista se insiram na prática pedagógica dos docentes.

Para isso será necessário conhecer, entender e conviver com os professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda, a partir de etapas essenciais que podem ser descritas como: mapeamento, conhecimento e convivência; estas acompanhadas do aprofundamento teórico indispensável ao andamento da análise.

A ação do mapeamento percorrerá as escolas onde funciona o Ensino Fundamental completo (14) para que seja observado o número de professores que lecionam a disciplina de Arte. Após esse arrolamento é necessário discernir quais possuem a habilitação devida e quais assumiram a disciplina por quaisquer outros motivos.

Serão levados em consideração os professores com formação estabelecida para lecionar Arte na rede municipal e ingressos através de concurso específico para a disciplina, pois a estes foi exigido o conhecimento da Abordagem Triangular pelo edital do concurso que prestaram.⁵ O mapeamento finaliza-se com a verificação, entre esses professores, quantos afirmam utilizar a Abordagem Triangular em suas aulas, para perceber, de fato, o percentual de alunos da rede municipal que é contemplado pela Abordagem em suas aulas de Arte.

Essa fase executa-se através de consultas à Secretaria de Educação do município para a comunicação do andamento da pesquisa, localização, autorização

⁵ Os dois últimos concursos realizados pela Prefeitura de Olinda para o provimento de vagas para professores de Arte na rede municipal de ensino aconteceram nos anos de 2006 e 2011 respectivamente. Sendo um anterior e o outro posterior à construção da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino. Em ambos a exigência para a candidatura às vagas para professor de Arte é Licenciatura Plena em Educação Artística e a Abordagem Triangular é citada no conteúdo programático da prova escrita. No ano de 2006 no tópico “A abordagem triangular e seus componentes: contextualização da Arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte e da estética do cotidiano” e no ano 2011 em “Tendências Pedagógicas da Arte na Educação – Metodologia do Ensino de Arte”. Os editais podem ser consultados pela internet no site <http://www.upenet.com.br/> no link de concursos concluídos. (Acesso em 28.09.2011)



e encaminhamento às Escolas; e entrevistas aos membros da direção das Escolas e aos professores responsáveis por ensinar a disciplina de Arte.

A ação do conhecimento refere-se à aplicação de questionários a esses professores para que seja percebida a compreensão que estes têm da Abordagem. Perguntas como onde eles a conheceram e por que resolveram praticá-la permitirá à pesquisa perceber como esses profissionais concebem a Abordagem. E se os motivos para o seu aproveitamento incluem a proposta do uso pela Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda.

Os questionários e entrevistas particulares a essa fase da pesquisa chegarão ainda aos pontos de vista pelos quais a Abordagem é contextualizada, quais as maneiras optadas pelos professores e as causas para essa preferência que podem ir desde a formação do docente até mesmo à disponibilidade dos recursos da escola.

Na etapa final da pesquisa, a da convivência, a meta a ser alcançada consiste em verificar as disciplinas utilizadas pelos professores no momento da contextualização, afirmando o caráter interdisciplinar que a Abordagem Triangular propõe para o ensino de Arte.

A observação requer prioritariamente a aceitação do professor em participar da pesquisa, assim será indicado o número de docentes que terão suas práticas investigadas, estes também ficarão livres para sugerir a turma a ser observada. A participação na(s) aula(s) acontecerá em caráter apreciativo sem qualquer intervenção por parte da pesquisa.

O acompanhamento da aula abrigará um espaço de tempo entre a aplicação dos questionários nas escolas e a realização das entrevistas com os professores participantes, buscando verificar a espontaneidade da prática do docente e prevalecendo o anseio deste em participar.

A análise das práticas observadas pretende identificar a disciplina utilizada pelo professor no momento da contextualização, a concepção de ensino de arte



entendida por este e o ponto de vista aproveitado para o melhor entendimento dos conteúdos abordados pela disciplina.

Situação atual da pesquisa

O município de Olinda é composto por 31 bairros, sendo apenas 09 destes contemplados com escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental em nível municipal, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Olinda.

A Rede de Ensino Público Municipal é constituída por 44 escolas e 50 anexos, (espaços alugados ou cedidos como extensão da Escola Base) num total de 94 dependências de ensino, dentre elas 14 creches, (02municipalizadas e 12 conveniadas) distribuídas nos diversos bairros da cidade. Nestas unidades são ofertados o ensino infantil, o fundamental e o ensino para jovens e adultos. (OLINDA, 2007 p 25).

A rede municipal de ensino de Olinda é responsável, em sua maioria pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental⁶. Assim o universo da pesquisa compreende apenas 15% das dependências de ensino da rede municipal o que permite chegar à exatidão quantitativa no que diz respeito a determinadas características do ensino de Arte da rede em tela.

Até o momento,⁷ forma visitadas quatro escolas que tiveram questionários respondidos por um responsável da direção (em respeito à estrutura física e funcionamento geral da escola) e pelos professores que lecionam o componente curricular de Arte.

Esse início de pesquisa permitiu a observação de escolas com boa estrutura física, funcionários suficientes para manter a organização das escolas e localizações de acesso relativamente fácil dentro da cidade. Porém nota-se o baixo número de professores, licenciados em quaisquer das especificidades da área de Arte, sendo responsável por ministrar a disciplina, a total ausência de um espaço físico reservado para estas aulas e a inviabilidade de realizar visitas pedagógicas a

⁶ O ensino fundamental é incumbência tanto dos Municípios quanto do Estado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96) Artigo 11 – V :Os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino

⁷ Setembro 2012.



espaços expositivos por conta do não oferecimento de transporte para este fim, por parte da administração municipal.

Esta última ocorrência, apontada por funcionários da direção das escolas visitadas até então, diverge do item 16 dos objetivos e metas definidos para o ensino fundamental da rede idealizado no Plano Municipal de Educação de Olinda, que diz: “Possibilitar atividades que promovam o acesso aos bens culturais, através de atividades extra-sala a todos os alunos, disponibilizando transporte adequado, quando necessário”. (OLINDA, 2007 p 42).

Com apenas um terço de sua abrangência proposta executada, o mapeamento fornece indícios do cenário reservado ao ensino de arte da rede municipal de Olinda. Esclarecendo a necessidade de proximidade entre as proposições trazidas nos discursos e o cotidiano escolar, comprovando que a prática, dedicação e competência docente é o fator essencial na educação como um todo. Somente o professor consegue, em meio a tantas discrepâncias, fazer do ensino um agente enriquecedor e transformador da realidade dos educandos.

Considerações Finais

Os questionamentos visitados pela pesquisa apresentada representam antigas inquietações do ensino de arte na educação escolar. Fatos como a ausência de professores licenciados em arte junto à inexistência de um consenso acerca da função da arte na escola subsidiam um número cada vez maior de pesquisas relacionadas às tendências pedagógicas para o ensino de arte.

Percebe-se a incidência de estudos em vários pontos do território nacional, com ênfase no ensino de arte, suas metodologias e no recurso da contextualização também em outras áreas de conhecimento.

A temática da contextualização dos conteúdos abordados nas práticas educativas assim como a da Abordagem Triangular do Ensino de Arte está sendo ampliada de maneira crescente de acordo com recentes dissertações e teses defendidas no país, dentre as quais podemos citar: Silva (2005); Monaser Jr (2008); Faria (2009); Reis (2009); Spinelli (2011) e Vasconcelos (2011).



Em 2010, foi publicado o resultado da pesquisa sobre os vinte anos de experimentação com a Abordagem Triangular, realizada por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, que buscou “teses que investigassem ou fossem baseadas na Abordagem Triangular, Proposta Triangular ou Metodologia Triangular, as três designações pelas quais é conhecida” (BARBOSA e CUNHA, 2010 p. 11).

Com o título “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais” reúne 30 autores selecionados dentre os que corresponderam ao convite feito por Ana Mae Barbosa nos *e-groups* da FAEB, e ARTE / EDUCAR e nos sites da revista Arte & Educação e da ANPAP, onde figura o seguinte trecho:

Não se trata de um livro comemorativo, mas que dê a conhecer as principais pesquisas, discussões, teorias em torno do tema, ferramenta, instrumento, como queiram chamar a Abordagem Triangular. Além de capítulos ou artigos sintetizando teses, dissertações e monografias, também nos interessam relatos de experiências e artigos que teorizem, trabalhem ou discutam a Abordagem Triangular em qualquer área do conhecimento. (BARBOSA e CUNHA, 2010 p. 11 e 12).

Enfim, buscar os pontos de vista utilizados pelos professores de Arte no momento da contextualização na Abordagem Triangular significa divulgar a autoridade que tem o contexto no ensino da arte. É o que facilita a compreensão da Arte e da Cultura, fazendo da flexibilidade o diferencial da Arte como área de conhecimento a ser construído pelos e junto aos educandos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte / Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. 2010.

FARIA, Aline Folly. *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*. Universidade Federal de Goiás – 2009. Dissertação.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação Escolar*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONASER JR. Eduardo. *Arte Educação: leituras de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. Universidade Presbiteriana Mackenzie – 2008. Dissertação

OLINDA. Secretaria de Educação de. *Base Curricular da rede municipal de ensino: Olinda 2010. Uma construção coletiva*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2010.

_____. Secretaria de Educação de. *Plano Municipal de Educação de Olinda*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2007.

PEREIRA, Fabrício Andrade. *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annablume. 2006.

REIS. Edmerson dos Santos. *A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas de campo*. Universidade Federal da Bahia – 2009. Tese

SILVA, Everson Melquiades. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Recife*. Universidade Federal de Pernambuco – 2005. Dissertação.

SPINELLI, Walter. *A construção do conhecimento entre o abstrair e o contextualizar: o caso do ensino da matemática*. Universidade de São Paulo – 2011. Tese;

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. *Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE*. Universidade Federal da Paraíba – 2011. Dissertação.

Roberta de Paula Santos

Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Atualmente é professora de Artes da Escola Municipal Duarte Coelho (Olinda), professora da Escola Municipal Padre Antônio Henrique e da Escola Municipal João XXII (ambas em Recife).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Maria Betânia e Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Foi professora de arte da rede pública e privada de ensino e em ONG na cidade do Recife. É professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**CORPO DIVINU...
A PERFORMANCE DO SEU JULICO NA NOVENA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO
EM SÃO TOMÉ/PA.**

Ysmaille Ferreira de Oliveira
Universidade Federal do Pará
ysmaille82@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4592147562689787>

Ysthéfane Ferreira Oliveira
Universidade Federal do Pará
ysmaille82@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1820011861608239>

RESUMO

O estudo em questão analisa as experiências da festa do Divino no Pará. Arrolou-se neste trabalho uma dimensão histórica e etnográfica através da descrição da festa do Divino feita por Artur Vianna no século XIX em Belém e também as corroborações de Napoleão Figueiredo e Anaiza Vergolino sobre a festa no Alto do Cairari. A partir disso, aborda-se o corpo, partindo do princípio cunhado por Richard Schechner sobre “restauração de comportamento”. Assim, ganha destaque a Festa do Divino Espírito Santo em Macapazinho, agrovila do município Castanhal, especialmente na comunidade de São Tomé, onde ocorre à novena que é cantada em latim, na qual ocorre a performance do “Seu Julico” é o ponto fulcral para compreender o dialogo ente os Estudos da Performance, poesia oral e circularidade cultural.

Palavras-Chave: Performance, "Seu Julico" e novena.

ABSTRACT

This study examines the experiences of the “Festa do Divino” in Para. It was made a research about the historical and ethnographic dimension through description of the “Festa do Divino” made by Arthur Vianna in Belém, in the nineteenth century and also the corroboration of Napoleão Figueiredo and Anaiza Vergolino about the party in the “Auto Cairari”. From there, it approaches the study, assuming prepared by Richard Schechner on "behavior restoration." Consequently, the “Festa do Divino Espírito Santo in Macapazinho, agrovillage of the Castanhal city, is emphasized, , especially the community of São Tomé, where is the novena which is sung in Latin, which occurs in the performance of "Seu Julico" that is the main point for understanding the dialogue among the Performance Studies, oral poetry and cultural circularity.

Key words: Performance, "Seu Julico" e novena.



1- "Recebei o Espírito Santo" (João 20: 22).

A festa do Divino, segundo a bíblia, acontece no Domingo de Pentecoste, que é realizado cinquenta dias após a páscoa em homenagem à vinda do Espírito Santo sobre os apóstolos de Jesus Cristo. Porém, esse rito no movimento da cultura-corpo é redimensionado no espaço e no tempo.

Há divergências quanto à origem da festa do Divino: alguns estudos sobre sua procedência apontam que ela tenha sido oriunda da religiosidade popular na Alemanha e de lá tenha migrado para Portugal, no período medieval; outras pesquisas indicam que a festa teria surgido em Portugal no século XIII, sendo atribuída a Rainha Dona Isabel. Ela, durante a missa de pentecoste, convocou o clero, nobreza e o povo, escolheu uma pessoa dentre os pobres para ser coroada. Após o término da cerimônia foi servido um banquete para todos os que estavam presente. A partir daí foram feitas cópias da coroa para que, dessa forma, o ritual continuasse sendo repetido em Portugal e suas colônias.

No Brasil, o evento ocorre em diversas regiões, passando por adaptações e conseqüentemente transformações de acordo com as peculiaridades de cada localidade. Contudo as características da religiosidade colonial ainda se mantêm, seja de forma mais latente ou de maneira tácita.

2-Século XIX: A Festa do Divino no Pará.

Arthur Vianna fala que a Festa do Divino foi se popularizando no final do século XIX, perdendo a "pompa" imperial que outrora lhe era característica. Sendo realizada pelas classes menos abastadas. O autor atribui essas mudanças à "evolução progressista" e ao aumento da população, sendo assim, a maioria do povo foi abandonando as heranças coloniais. Contudo, ele cita Martinho Tavares, "Mestre Martinho" e seus primos que levavam a cabo a festa. Vianna diz que "sob o Império, com o mesmo esplendor dos tempos coloniais, continuam as festas do Divino, no Pará.". E assim descreve-a:

Annualmente, a flôr da sociedade pararense grupava-se ao redor da côroa imperial, n'um movimento accelarado de festas; bandos de



homens e rapazes percorriam as ruas de Belém, ao som de tambores, pedindo esmolas para as despesas do culto; o Largo da Sé vestia-se de galas: solenne procissão, vistosa pelo aparato dos devotos. Levava a côroa à cathedral, onde depois da missa cantada, a expunham, coberta de fitas e flores, aos beijos dos crentes, que faziam tinir nas salvas de prata o cobre das suas esmolas. (VIANNA, 1904, p. 243).

Uma série de eventos aconteciam durante a festa. Segundo Vianna (1904, p. 256): *“A’ noite há novo leilão, ladainha e baile em casa do protector. No domingo da derrubada do mastro, pela manhã, realizam a cerimonia da distribuição de esmolas aos pobres”*.

O autor finaliza discorrendo sobre o ofício dos mestres e seus aprendizes e como a arte de fazer objetos e construções foi se transformando ao longo do tempo, mas que, ao mesmo tempo, mantém certas tradições, como a festa do Divino.

2.1-A Festa do Divino no Alto Cairari, Moju.

Corroboram também, para compreensão da Festa do Divino aqui no Pará, as proposições de Napoleão Figueiredo e Anaíza Vergolino e Silva. Segundo os autores a festa do Divino, na região do Alto Cairari, não mais existe. A reconstituição da trajetória deste evento só foi possível graças aos relatos dos mais antigos. Tais histórias nos trazem informações da origem da festa:

Durante a guerra do Paraguai (1865-1869), quando surgiu no Cairari à notícia que seriam recrutados elementos locais para compor o contingente, do Pará nesse conflito, uma senhora (D. Remigia) fez promessa para que nenhum de seus filhos fosse convocado. Como o recrutamento não ocorresse, mandou adquirir em Belém uma coroa do Divino e no mês de maio de 1870 começou a festejar o Espírito Santo, o que se repetiu anualmente enquanto ali viveu. (FIGUEIREDO; VERGOLINO, 1972, p.18).

Após o falecimento de D. Remigia o Santo esteve sobre a responsabilidade de diversas pessoas, as quais foram incumbidas de cuidar da Coroa e zelar pela festa, no entanto esse fato causou danos não só a festa, mas também a própria Coroa. Por se tratar de um objeto valioso a Coroa teve muitos de seus pertences usurpados:



(...) a irmandade recolhia dinheiro dado pelos seus membros e pelos moradores da região e com o arrecadado financiava a festa. Iniciada em maio sua programação era a seguinte: nos sete primeiros dias, apenas a ladainha (recitada em latim) e após está servido o café com chocolate de cajutim; no oitavo dia, depois de recitada a ladainha, era servido o jantar para todos os presentes, contribuintes ou não, seguido de festa dançante que era o acontecimento mais importante da região. Os músicos eram contratados em Mocajuba, Cameté ou vila do Carmo. As bebidas servidas durante a festa eram gratuitas; a festa se prolongava às vezes até onze horas do dia seguinte, a ela comparecendo além da irmandade, noitários, mordomos e juizes, as autoridades locais, representadas pelo comissário de polícia, escrivão e fiscal municipal. No ultimo dia era a festa encerrada com ladainha, café e chocolate. O traje para todos os participantes masculinos e femininos era branco. (FIGUEIREDO; VERGOLÍNO, 1974, p. 19).

2.2-A Festa do Divino em Macapazinho.

A Festa do Divino é organizada por um grupo de pessoas da Agrovila de Macapazinho. A novena ou ladainha do Divino Espírito Santo, como é popularmente conhecida na região, acontece durante todo ano, sendo que no primeiro semestre as peregrinações seguem um organograma. Seu ápice ocorre no dia de pentecostes.

A Coroa do Divino Espírito Santo (objeto) é conhecida como “Divino e/ou o “Santo”” e percorre as comunidades de Itaboca, Inhangapi, Santa Maria, São Benedito, Gleba, Pernambuco, Trindade, São João, Itaquí, São Tomé e Boa Vista. O Santo permanece sete, ou até mais, dias em cada uma das comunidades:

Na idade de oito anos eu me lembro que tinha essa procissão, né! Esse... essa... o santo esmolando, aí ele zumbia, ouvia o baque do “bum” já se arrumava, aí o santo entrava, eles cantavam, aí... tinha a bandeira, bandeira branca, bandeira vermelha, eles cantavam, cantavam ali, a gente beijava o Santo aí a gente saía, iam pra outra casa (ROMANA, 2008).

Como são onze, escolhemos para nossa pesquisa a de São Tomé. Nesta se mantém o costume de rezar a ladainha em latim. A novena é um mosaico de performances que perpassam o canto, a reza, a devoção e o agradecimento às graças alcançadas.

A Festa do Divino, de acordo com relato dos moradores, foi fundada pelo soldado Arcílio (todos o conheciam como soldado pelo fato de Arcílio ter participado



da guerra de Canudos). Entretanto, não se sabe o ano exato em que a festividade teve início.

A festa constitui-se de vários momentos significativos, as promessas dos devotos, por exemplo, são ocasiões de excelência nas comunidades. Geralmente, após o término da novena, os fiéis formam filas para beijar ou tocar as fitas colocadas na Coroa. É nessa hora também que as promessas são feitas, os promesseiros amarram fitas ou dão um nó nas que estão na Coroa. Alguns anos atrás foi colocada uma quantidade tão grande de fitas, que acabaram cobrindo toda a Coroa, dificultando a visualização do Santo. Foi um tempo em que as pessoas fizeram muitas promessas, segundo os devotos, para conseguir casas, além de outros pedidos realizados em função de alguma enfermidade.

3- “Corpo Divinu”: A performance do “seu Julico” na novena em São Tomé.

Em São Tomé, as novenas reuniam as famílias, vizinhos e demais pessoas da comunidade. A novena assume um lugar de encontros, uma ocasião em que a solidariedade se aflora.

As 19h30min, o coordenador chamava as pessoas para o início da novena. “Seu Julico”, e mais dois homens ficaram de pé em frente a um rapaz que estava sentado segurando a Coroa do Divino Espírito Santo, isto é, este rito se realizava com o promesseiro sentado em uma cadeira num local de destaque, com a Coroa nas mãos. O líder comunitário dava as boas vindas e a comunidade cantava o hino da Santíssima Trindade. Nesse momento, na parte externa, houve explosões de fogos de artifícios. Terminado o hino “Seu Julico” entoava a ladainha em latim vulgar. Para fazer isso ele apoiava o queixo sobre o lado direito do peito e produzia um som grave e vibrante.

O começo da ladainha foi memorizado por “Seu Julico”, por isso ele a inicia sozinho, o restante estava transcrito em papeis que haviam sido plastificados. Os outros dois homens o acompanhavam somente nesta parte, na qual a ladainha estava escrita.

Na novena, em alguns momentos, eram feitos o sinal da cruz (testa, boca e peito). A comunidade respondia em coro. Aquele ritual ia envolvendo a comunidade



como se fosse a própria “voz da transcendência” multiplicada nas vozes das pessoas onde “Seu Julico” regia com maestria o canto das criaturas ao seu criador personificado na simbologia da Coroa do Divino Espírito Santo.

Num determinado momento houve uma pausa na ladainha. “Seu Julico” senta-se numa cadeira, por causa do cansaço, mas os dois homens e o coordenador da comunidade ajoelham-se. Retoma-se a ladainha, a imagem é a seguinte: os foliões de joelhos ficam no mesmo plano da Coroa.

Certa hora a mão direita é posta sobre o peito e é feito o sinal da cruz. A ladainha ora é inteligível, ora não é. No final, “Seu Julico” junta as mãos, em forma de prece, e pronuncia outras palavras em latim e se benze. Em seguida, levanta-se, segura a Coroa e coloca por breve instante na cabeça do jovem que a estava segurando. Depois dá para o mesmo jovem beijar o símbolo da pomba que está em cima da Coroa. Então, “Seu Julico” conduz a Coroa até a mesa na qual estão acesas as velas. Ele se ajoelha pega algumas fitas; beija-as, benze-se e com elas se emociona.

Outro rapaz que estava com “Seu Julico” faz o mesmo, todavia ele coloca a mão sobre o símbolo da Coroa. Assim, enquanto se cantam músicas sobre o Espírito Santo em um gesto de fé, homens, mulheres, idosos e crianças ajoelham-se, benzem-se e beijam as fitas. Essa era a ocasião na qual o fiel podia ter um diálogo particular com o Santo. Pedidos, agradecimentos, promessas eram externalizadas através de fitas de várias cores que eram amarradas na Coroa como disse dona Romana (2008): “[...] fazia promessa, recebia... se tinha uma, uma pessoa doente na comunidade, ‘aquela coisa’, aí a gente fazia aquela promessa, aí quando era aquela promessa o santo já vinha pra casa da gente.”

Ao amarrar as fitas, ou dar um nó nas que já estavam, o promesseiro selava um compromisso com sua Divindade. Seu primeiro gesto concreto após levantar-se era o de ir em direção a salva, e depositar sua contribuição em dinheiro. Enquanto isso, cânticos de invocação ao Espírito Santo eram entoados. A novena terminava com um banquete servido pelos donos da casa, isto é, era servido um jantar para as pessoas com galinha caipira, vatapá, carne de porco, e entre outras coisas. O banquete é um momento de “degustar” a presença do outro em conversas que se estendem pela noite.



4 - “Corpo Divinu”: Circularidade Cultural e a Performance.

O “Corpo Divinu” é uma construção analítica criada por nós que permite entender a performance no rito religioso. Ele é um elemento que envolve a dimensão da Circularidade Cultural, poesia Oral e Estudos da Performance.

Carlo Ginzburg no livro “*O queijo e os vermes*” desvendou Domenico Scandella, o Menocchio um moleiro perseguido pela inquisição na região de Friuli, na Itália. Ginzburg rastreou os discursos desse moleiro percebendo a sua explicação cosmogônica do universo, a partir da analogia com o aparecimento dos vermes no queijo:

Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos. A santíssima majestade quis que aquilo fosse Deus e os anjos, e entre todos aqueles anjos estava Deus, ele também criado daquela mesma massa, naquele mesmo momento, e foi feito com quatro capitães: Lúcifer, Miguel, Gabriel e Rafael. (GINZBURG, 2004, p.40).

Com isso, Ginzburg trata da incursão da cultura popular dentro de um universo erudito. Ele denominou isso como “*Circularidade cultural*”, ou seja, a relação entre as culturas dominantes e as culturas subalternas.

A Circularidade Cultural está presente porque as práticas corporais e culturais invertem os papéis. No caso, a condução da novena em latim não é feita pelas altas autarquias da igreja, e sim pelo “Seu Julico”, um senhor idoso sem “alto grau de estudo”, mas muito comprometido com o Santo.

O “Corpo Divinu” é um corpo santo e possui uma história. O livro, a *História do Corpo na Idade Média* evidencia o contraste do corpo como aponta Jean-Claude Shmitt, grande historiador dos gestos do ocidente medieval:

[...] a partir do século V, a questão do corpo alimentou o conjunto dos aspectos ideológicos e constitucionais da Europa medieval. De um lado a ideologia do cristianismo, tornando religião de Estado, reprime o corpo e de outro, com a encarnação de Deus no corpo de Cristo, faz do corpo do homem “o tabernáculo do Espírito Santo”. De um lado, o clero reprime as práticas corporais, de outro as glorifica. De um lado, a Quaresma se abate



sobre a vida cotidiana do homem medieval, de outro o Carnaval se entrega a seus exageros. (GOFF e TRUONG, *apud* SHMITT 2006, p. 31.)

A partir, dessas considerações podemos compreender a categoria a qual denominamos “Corpo Divinu”, este entendido como um corpo santo, contrito, estático, um corpo que faz a conexão entre o sagrado e o terreno e dilui a erudição em sonoridade:

Segundo Shafer (1991, p. 236): “[...] o significado da palavra é sacrificado pela sonoridade; as palavras conservam a beleza da emoção não articulada”. “Seu Julico” encarna o “Corpo Divinu”. Seu foco e toda a extensão do seu corpo estão na Coroa. O corpo, desta maneira é o próprio “tabernáculo do Espírito Santo”. É o corpo de um mártir, de um Santo que veio realizar a sua tarefa, cumprir o seu serviço. Podemos dizer também, que esse comportamento foi re-atualizado em relação à possível origem da festa atribuído a rainha, como dito no início:

Os hábitos, rituais e rotinas da vida são comportamentos restaurados. Comportamento estabelecido é comportamento vivo tratado como um diretor de filme trata uma tira de filme. Podem ser reorganizadas essas tiras de comportamentos ou podem ser reconstruídas; elas são independentes dos sistemas causais (pessoal, social político, tecnológico e etc.) e foi isso que as trouxe à existência. Elas têm uma vida delas próprias. A verdade “original” ou “ fonte ” do comportamento pode não ser reconhecida, ou pode estar perdida, ignorada ou contradita – até mesmo enquanto aquela verdade ou fonte está sendo honrada. Como foram feitas as tiras de comportamento, foram achadas, ou foram desenvolvidas, pode ser desconhecido ou escondido; elaborado; distorcidas pelo mito e tradição (...). (SHECHENER, 1995, p. 56.)

O “Corpo Divinu” vale-se da vocalidade, contudo sem esquecer o elemento da escrita, porque na atualidade corresponde ao complemento da oralidade, pois os dois existem na medida em que se entrelaçam, pois assim é o movimento da cultura:

As folhas de papéis são a ferramenta de trabalho do “Seu Julico” (2008) : “[...] porque eu utilizava essa ferramenta para trabalhar porque a única que tinha era essa [...]” Sem ela não há novena, assim como, a presença de “Seu Julico”, quer dizer, a performance existe no encontro do texto com a memória, no aqui agora da novena como canal de comunicação, como afirma Zumthor (2007, p. 32) : “A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados. A



performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca.”

Aí, chegou à semana... Era uma quinta-feira, eu deitado bem ali... Aí, cabeí de almoçar, me deitei, peguei meu Santo, aí, eu sonhei com a ladainha. Sonhei...[...] Aí me acordei com aquele... Aquele frio, né... Com o pensamento naquele negócio, né, na ladainha, né, mas rapaz, aí, aquele frio, aquela coisa, aí me levantei, fui, ela tava lá numa banca lá, que tinha lá dentro, a ladainha, enxutinha, aí, eu peguei, aí eu avisei pra Maria. Só pode ter sido ele que veio trazer... Aqui não tinha mais por onde revirasse, né! E ele lá... Ai nós fomo ver que tinha mudado é.. Era na beira da caixa d'água, aí a bicha virou (...) então, eu... Eu não duvido, né! Agora quem quiser duvidar que duvide, né! (risos). (JULICO, 2008).

Desta forma, o Divino, segundo o “Seu Julico” acabou por interferir e concertar aquele incidente demonstrando assim, a força do santo no estabelecimento do “equilíbrio cósmico quebrado”, e resolve pela dimensão do milagre, reafirmando mais ainda o laço entre o ser humano com a transcendência. Sobre isso, Barroso também destaca:

Predomina uma visão estetizante da sociedade. O mundo é organizado segundo analogias, contraposições e correspondências. O tempo é concebido na esfera do mito, como um eterno retorno e devire a utopia, como uma volta as origens. (BARROSO, 2000, p. 94).

Na ladainha, a comunidade participa do “Corpo Divinu”. A coroa é segurada por um membro da casa, as mãos em formas de preces, o olhar contemplativo e as polifonias produzidas evidenciam também resquícius do “Corpo Divinu”.

Para realizar a cantoria como foi dito antes “Seu Julico” altera o estado do seu corpo, ele modifica o corpo porque essa mudança faz parte daquele rito e isso é feito de forma consciente, no qual o folião tem pleno controle do que está fazendo.

Com isso, me aproprio do princípio “*A virtude da omissão*” de Eugenio Barba, pois, há uma contenção das ações do “Seu Julico” provocando uma mudança do foco apoiando a cabeça no pescoço e produzindo um som grave que tem a ver com uma “atmosfera divina”. Essas oposições da força que empurra e da força que retém relacionam-se com o princípio da omissão e diz respeito à “imobilidade dinâmica”.



As virtudes teatrais da omissão não consistem no 'deixar passar', no indefinido ou na não-ação. Em cena, para o ator, omissão significa justamente 'reter', não estender em um acesso de vitalidade e expressividade a qualidade de sua presença cênica. A beleza da omissão de fato, é a sugestividade da ação indireta, da vida que se revela com o máximo de intensidade no mínimo de atividade. (BARBA, 1994, p.50)

Contudo, isso não se realiza sozinho, é preciso o outro, o coro. E é na conjugação dessas vozes que a performance se corporifica na ladainha, quer dizer, o rito só se realiza em comunidade porque é dever do "Corpo Divinu" servir ao outro e ao Santo. Esta é a característica primordial da performance, a comunhão com o grupo na visualidade de sua cultura. Julico (2008): "Aí outro já é... é pra segurar... faz a promessa que fica bom tal coisa, eu seguro o Espírito Santo durante a novena, o outro é pra carregar, né, pra botar na cabeça, a imagem na cabeça, [...]".

É claro que não podemos pensar o "Corpo Divinu" na performance como algo estável que sobreviveu às intempéries, haja vista, que os comportamentos são restaurados. Pois segundo Schechner; o comportamento restaurado não deve ser considerado um processo em si acabado, mas um item, uma coisa passível de sofrer novas ordenações na relação tempo, espaço e cultura, alterando dessa forma as representações dos corpos na novena.

Logo, a voz se corporifica na interlocução com o outro, a impostação, tom, gestualidades e o canto configuram a poética "Corpo Divinu" na novena. Nela os comportamentos são restaurados e assumem novos sentidos. O "Corpo Divinu" do "Seu Julico" é assim o ponto chave para a experiência da circularidade cultural no rito por meio de sua performance.

5- Considerações Finais:

A pesquisa é incipiente considerado a dimensão temporal, geográfica e histórica da Festa do Divino no Pará. Assim, nesta pesquisa buscou-se esboçar um panorama da festa, destacando três territórios, onde o rito acontecia e acontece: Macapazinho, Alto do Cairari e Belém do Pará.

Percebemos, a partir de documentos escritos, orais e visuais, uma intersecção no que diz respeito aos comportamentos restaurados que, seja por meio



do banquete, das danças ou ladainha, incorporaram o contexto no qual os indivíduos estão envolvidos. Cabe ressaltar, que esses comportamentos não encerram um processo em si, contudo são vistos como um item passível de sofrer novas reordenações.

Desta forma, por meio desse universo de representações da festa é que pudemos destacar “Seu Julico”, um dos últimos foliões da festa do Divino em Macapazinho. Foi através dele que identificamos o “Corpo Divinu”, um corpo contrito, estático, que interliga o sagrado e o terreno pela memória, pelo escrito e essencialmente pela voz. Esse corpo articula-se no campo da Circularidade Cultural, pois ele inter-relaciona a cultura erudita e a cultura popular, haja vista, que sacrifica o sentido clerical da ladainha em latim e transforma as palavras em sonoridades com sentidos diversos.

Na emissão do seu canto ele altera o seu corpo, intensificando as tensões e produzindo uma “imobilidade dinâmica”, na qual todo o seu corpo está voltado para o Santo. Todavia este corpo completa-se, sobretudo com a participação da comunidade através do coro, ou seja, esse rito só tem vida porque acontece com a participação da comunidade, sendo isto, uma marca intrínseca da performance.

Por conseguinte, a performance do “Seu Julico” pelo “Corpo Divinu”, está ligada a sonoridade da palavra, que se apropria do erudito e o transforma num meio de contato mais próximo com o “sagrado”, de tal modo, que valores vão sendo construídos através dos corpos que participam da festa e da novena, remodelando os signos, restaurando comportamentos e mantendo a tradição da comunidade de São Tomé e dos moradores de Macapazinho.

Referências:

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola - **A Arte Secreta do Ator** (São Paulo/Campinas: Hucitec, Ed. da Unicamp, 1995).

BARROSO, Oswaldo. **A performance no teatro popular tradicional**. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. **Performance, Cultura e Espetacularidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.



BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FIGUEIREDO, Napoleão & Silva, Anaíza Vergolino e. **Festas de Santo e Encantados**. Belém, 1972.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LE GOFF, J. TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. [Tradução de Marcos Flamínio Peres. Revisão técnica de Marcos de Castro]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATOS, Romana da Silva . Depoimento [Maio. 2008] Entrevista concedida a: Neilton Cerqueira, Ysmaille Oliveira e Ysthéfane Oliveira. Belém, 2008.

OLIVEIRA, Ozório. Depoimento [Maio. 2008] Entrevista concedida a: Neilton Cerqueira, Ysmaille Oliveira e Ysthéfane Oliveira. Belém, 2008.

OLIVEIRA, F. Ysthéfane. **As Narrativas Orais Da Festa Do Divino: Um Olhar Proppiano Do Assunto**. UFPA, 2008.

SHAFER, Murray. **O Ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SHECHNER, Richard. (2003), "**O que é performance?**". *O Percevejo*. Revista de teatro, crítica e estética. Ano 1. nº 12: 25-50.

VIANNA, Arthur. **Festa populares do Pará**. In: Annaes da Biblioteca e Archivo Publico do Pará, Belém: 3: 225-261, 1904.

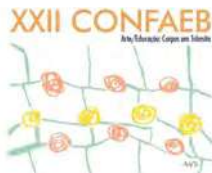
ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Ysmaille Ferreira de Oliveira

Graduado em História (bacharel e licenciatura) também pela UFPA (2008). Especialista em Artes Cênicas, UFPA (2010). É aluno do programa de pós-graduação –Mestrado em Artes, pelo Instituto de Ciências da Arte (ICA/UFPA).

Ysthéfane Ferreira Oliveira

Possui graduação pela Universidade Federal do Pará (2009) e graduação em Letras - Espanhol pela Universidade da Amazônia (2011). E especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar - Faculdade Rio Sono (2012).



**PIBID GEOARTES: FORMAÇÃO DOCENTE TRANSITANDO POR CORPOS,
LUGARES, IMAGENS E SONS**

Taís Ferreira

Professora Núcleo de Artes Cênicas/UFPEL

Coordenadora de gestão de assuntos educacionais PIBID/UFPEL

taisferreirars@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1053344699071170>

RESUMO

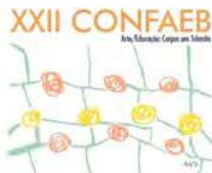
Há um grupo em uma universidade do sul do país que agrega professores universitários, licenciandos e professores da rede estadual de ensino de quatro áreas do conhecimento: dança, música, artes visuais e geografia, cujo objetivo é construir um trabalho interdisciplinar de formação docente. A proposta desta comunicação é refletir acerca das experiências que vêm sendo construídas por este grupo nos campos das artes e da educação, no âmbito de um programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID/UFPEL/GeoArtes).

Palavras chave: GeoArtes – interdisciplinaridade – PIBID

SOMMAIRE

Il y a un groupe dans une université au sud du pays qui réunit professeurs universitaires, étudiants des cours de formation de professeurs et maîtres de quelques écoles publiques. Les quatre domaines des connaissances avec lesquels on travaille sont: la danse, la musique, les arts visuels et la géographie. Le but du groupe est de construire un travail interdisciplinaire de formation de jeunes maîtres. Ce qu'on propose dans cette communication c'est de réfléchir sur les expériences de ce groupe-là dans les domaines des arts et de l'éducation, dans un programme de bourses d'initiation pour l'enseignement (PIBID/UFPEL/GeoArtes).

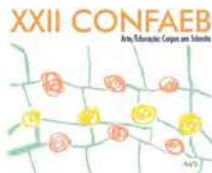
Mots-clés: GeoArtes – interdisciplinarité – PIBID



Do que e de que lugar falo

Há um grupo em uma universidade do sul do país que agrega professores universitários, licenciandos e professores da rede estadual de ensino de quatro áreas do conhecimento: artes visuais, dança, geografia e música. Este grupo tem por objetivo construir um trabalho interdisciplinar de formação docente, ou seja, formar polifônica e dialogicamente alunos destas quatro licenciaturas e contribuir com ações pedagógicas sensíveis no contexto de quatro escolas públicas parceiras. Assim, na constituição identitária deste grupo, que denominamos GeoArtes, há movimento, há deslocamentos. Há um mover-se pleno de sentidos, na busca incessante de significar espaços, imagens e sons, de criar lugares e nestes lugares a arte. Há trânsito entre disciplinas, entre campos do saber, entre diferentes línguas. Há corpos de alunos, de professores e de futuros professores, deslocando pequenas certezas e saberes disciplinares, mobilizando a construção de um conhecimento empírico, ancorado em teorias e investigando metodologias, tornando-nos, a todos que compomos este grupo, um novo corpo, em um novo lugar, com nova imagem e nova sonoridade. E isto remete à brincadeira/parlenda infantil: “Nóóóós quatro, eu por cima, tu por baixo...”, que traz em si dança, música, visualidade, cultura regional e corpos em trânsito. A proposta desta comunicação é refletir acerca das experiências que vêm sendo construídas por este grupo interdisciplinar desde julho de 2011 nos campos das artes, da geografia e da educação, no âmbito de um programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID/UFPEL/GeoArtes).

É importante demarcar o lugar de onde falo: sou hoje coordenadora de gestão de assuntos educacionais do PIBID 3 da UFPEl, que agrega dois grupos: Ciências e Matemática e GeoArtes. Eu coordeno diretamente o grupo GeoArtes e também fui coordenadora de área, por quase dois anos, do PIBID Teatro, que está atrelado a



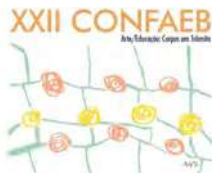
um terceiro grupo interdisciplinar de pibidianos em atuação na UFPel hoje, o PIBID Humanidades. Assim sendo, há três anos me dedico aos trabalhos com o PIBID no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, relacionando-me com colegas professores e alunos de diversos cursos de licenciatura.

Penso que esta rica experiência formativa de professores da educação básica esteja sendo também de extrema valia a minha formação como professora universitária, atuando na mediação de conflitos, de interesses, de objetivos e de práticas propostas no projeto. Concluo, desta feita, que este tempo, no qual tenho acompanhado o PIBID UFPel nascer, construir-se, tomar forma e gerar frutos, autoriza-me a refletir sobre estes processos e, outrossim, questionar alguns rumos tomados em sua condução e em sua execução.

Das relações de poder

São complexas as relações humanas. São sujeitos humanos, cada qual com seus desejos e suas ambições, que constituem o campo da educação. Complexas são as relações interinstitucionais, como aquelas a que se propõe o programa de bolsas de iniciação à docência da CAPES (PIBID), entre universidade e escola. As relações de poder atravessam a constituição deste programa, que possui uma rígida hierarquia de cargos, que atribui funções bastante específicas a cada um deles. É neste contexto de imbricadas relações de (micro)poder(es) que vemos surgir o PIBID nas universidades brasileiras.

Há que se salientar que a maior parte das universidades, ainda que o projeto pretenda-se institucional, mantém as áreas, ou seja, cada uma das licenciaturas envolvidas, trabalhando individual e isoladamente em seus subprojetos. A opção da UFPel, como grupo institucional, foi, desde o princípio do programa nesta IFES em 2009, pelo trabalho interdisciplinar. Podemos hoje, com algum distanciamento daquele projeto inicial, ainda que atrelados a ele neste momento, problematizar esta escolha, suas implicações metodológicas, conceituais e sua produtividade.

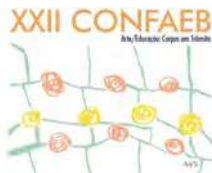


Pode-se dizer que a construção das relações interdisciplinares entre diferentes cursos de licenciatura, de diversos campos do conhecimento não se deu, em momento algum, de forma direta e simples, de modo pacífico e harmônico. Muitas dúvidas, receios, discussões calorosas e falta de compreensão atravessaram nossas relações.

A construção de um vocabulário comum, que permitisse que os saberes de cada área do conhecimento tornassem-se significativos aos integrantes dos grupos de outras áreas foi constantemente perseguida, através de seminários coletivos, apresentação de estudos dos PCNs e de referenciais curriculares de cada uma das áreas às outras e de trabalho coletivo no âmbito das escolas parceiras do projeto. Entretanto, a comunicação nunca acontece sem ruídos, os trajetos escolhidos nunca são trilhados sem percalços e encontramos muitas dificuldades na construção de projetos interdisciplinares nas escolas.

Pergunto-me: qual seria o principal fator responsável pelas dificuldades enfrentadas pelos grupos? A falta de interesses ou temáticas comuns às áreas? Creio que não. As diferenças entre conteúdos e metodologias de cada campo do conhecimento? Será que a “língua da matemática” não poderia dialogar com a “língua da história”? Falamos, dentro do campo da educação e da formação de professores, línguas tão diversas? Possuímos nossa pequena Babel? Eu diria que sim: há diversas formas de se compreender, projetar e colocar em ação a formação de professores. Cada área do conhecimento, por suas especificidades históricas e socioculturais, além de metodológicas e conceituais, percebe este espaço de uma forma diversa.

Exemplifico: se as ciências sociais e a filosofia anseiam por construir metodologias de ensino viáveis ao mundo contemporâneo e às crianças e jovens de hoje, as artes brigam por espaço nas grades curriculares e reconhecimento, a matemática empenha-se na construção de novos modos de “alfabetizar matematicamente” e a pedagogia em propiciar às crianças modos lúdicos e efetivos de letramento, para além da alfabetização; entre tantos outros exemplos que poderia citar aqui. Há demandas e objetivos muito diversos em cada uma das licenciaturas



presentes na universidade e levá-los em consideração talvez seja o princípio de um trabalho interdisciplinar saudável e produtivo.

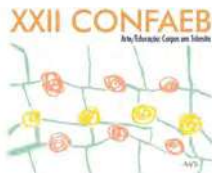
Questiono-me, entre outras coisas, se as relações de poder que empreendemos no PIBID da UFPel possibilitaram a percepção mútua destas especificidades e demandas. Tivemos abertura (pedagógica, laboral e afetiva) suficiente para construirmos na diferença, para compreendermos que esta alteridade poderia propiciar intensos debates e discussões, problematizando não só as disciplinas separadamente, mas questões relativas à educação de forma mais global?

Últimas perguntas desta seção: não teríamos, neste tempo, nos atrelado em demasia a nossos pequenos poderes, àquilo que nos colocava no lugar de conforto de quem agiria a partir do conhecido? Não nos faltaram anseios pelo desconhecido? Não nos sobrou vontade de impor as nossas necessidades (cada qual a sua) a grupos tão múltiplos e tão diversos? Não carecemos olhar o outro, como outro e sem o desejo de torná-lo o mesmo, aprendendo através e nas diferenças?

Sigo agora, após esta contextualização geral dos modos de atuação do PIBID UFPel, tratando mais especificamente das relações que vem sendo construídas no grupo GeoArtes, de como estes sujeitos, com seus corpos, olhares, sentires, saberes e conteúdos, têm se constituído.

Da produção de sujeitos

No grupo interdisciplinar denominado GeoArtes, pudemos perceber, desde o início, que as diferentes “línguas” faladas pelos interlocutores deveriam chegar a algum vocabulário comum que possibilitasse a construção de uma relação dialógica. Assim, se nos construimos na linguagem e através dela, se os discursos acerca de um objeto ou de um sujeito, para muito além de comentar e narrar o constroem, podemos pensar neste espaço de formação de professores como um espaço de formação de sujeitos e de suas identidades docentes, acima de tudo.

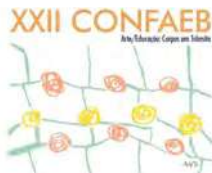


Não só as línguas, como os instrumentos de linguagem, são diferentes: se a língua da geografia baseia-se no espaço e nos lugares, e manifesta-se através de mapas e coordenadas, há cartografias também na relação espaço-corpo produzida pela dança através de sua língua cinestésica, bem como há a visualidade que atravessa a geografia e a dança como imperativo de fala, interlocução e leitura nas artes visuais. De sons, ruídos, ritmos e timbres constrói-se a língua da música, talvez a mais presente de todas em nossos cotidianos e a que menos dominamos, nós os leigos, como linguagem.

As formas de escrita, bem como as de leitura, também diferem entre si: a dança escreve os movimentos do corpo no tempo e espaço através da coreologia; a geografia inscreve coordenadas, relevos, densidades, espaços, lugares e populações em cartografias diversas, escritas e lidas por diferentes legendas e escalas; as artes visuais dão a ler (escrevem, portanto) formas, cores, texturas, luz e sombra, em planos, tridimensionais, analógicos ou digitais suportes, com incrível variabilidade de materiais; a música possui língua e escrita próprias, demandando alfabetização específica para sua plena leitura: claves de sol, colcheias e semi-colcheias, entre tantos outros elementos que podem escrever as sonoridades do mundo e da música.

Destarte, o primeiro desafio estava (está) posto: como conversar, dialogar, debater e discutir se desconhecemos a língua do outro? Como construir conhecimentos com o outro se desconheço tanto seus saberes (conteúdos e modos de colocá-los em ação) como sua língua (modos de fabricar e socializar estes conteúdos)?

Não podemos afirmar que o trabalho interdisciplinar vá formar “professores melhores”, ou “professores bem preparados”, ou mesmo “profissionais da educação mais éticos, justos e compromissados”. Mas podemos, sim, perceber que a interdisciplinaridade provocará o trânsito de diferentes saberes (e línguas) na constituição de novos corpos-sujeitos. A co-presença de diferentes discursos e corpos com marcas tão distintas em um mesmo espaço-tempo, aquele dos encontros do grupo interdisciplinar, poderá potencializar deslocamentos na



constituição destes professores, tanto os já em exercício (supervisores das escolas e professores universitários) como aqueles em formação inicial (bolsistas alunos das licenciaturas).

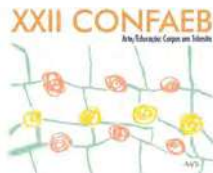
Gostaria de citar aqui uma reflexão realizada por mim em outro artigo acerca do PIBID como lugar privilegiado de (trans)formação de identidades e subjetividades docentes:

Parece-me que o grande mérito alcançado pelas ações e pelos anseios interdisciplinares do PIBID UFPel tem sido o descentramento provocado nos sujeitos participantes destas experiências. Deslocamento das certezas miúdas que nos fornecem os conhecimentos específicos de nossas áreas (sem nunca deixar de levar em conta que estes existem e são necessários) e a possibilidade da abertura de construir-se na diferença, no outro, com o outro, através do outro (FERREIRA, 2012, p. 114).

Partindo do desafio de conhecer a “língua do outro” se impuseram mais desafios, tais como a questão dos conteúdos, noções, saberes, habilidades e competências a serem desenvolvidos por cada uma das disciplinas e pelo grupo interdisciplinar, em um projeto interdisciplinar na e a partir da escola.

Da (des)construção dos saberes disciplinares

(...) tornamo-nos interdisciplinares? Somos interdisciplinares? Comumente ouvimos que, para resolver problemas cotidianos, temos que colocar em ação conhecimentos, habilidades e saberes oriundos dos mais diversos campos do conhecimento, ou seja, sob esta perspectiva, “seríamos naturalmente interdisciplinares”. Sim, esse é um fato: devemos articular conhecimentos diversos para resolver problemas cotidianos, práticos e imediatos. Mas a forma de valorizarmos e significarmos estes saberes que pertencem (a princípio) a campos exógenos àqueles com os quais estamos acostumados a operar, ao qual pertencemos ou nos sentimos à vontade, com os quais temos um vocabulário comum, geralmente afasta-nos da interdisciplinaridade, pois não nos permite viver a diferença reconhecendo o outro e os traços do outro em minha constituição identitária. O que acontece, ordinariamente, é que fazemos uma apropriação imediata e não reflexiva, ignorando a presença do outro (ou seja, dos conhecimentos, competências e habilidades que seriam próprios de outros campos do saber) em nossa vida, construindo um *ethos* relativamente fechado, pois que não leva em conta este diálogo com o outro e estas diversas vozes



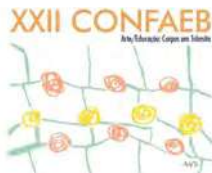
que ecoam nos contextos nos quais nos encontramos (FERREIRA, 2012, p. 113).

A reflexão acima foi realizada em uma mesa sobre formação docente em artes e o PIBID realizada em um evento na própria UFPel. Naquela ocasião, o grupo GeoArtes estava começando seus trabalhos, enquanto o grupo Humanidades, o qual também acompanhei de perto, encaminhava-se para o encerramento das suas ações nas escolas. Creio que no âmbito do grupo GeoArtes também caibam as ponderações expostas.

Em diversos encontros coletivos, alunos dos quatro grupos disciplinares apresentaram, em um primeiro momento, os estudos dos PCNs de suas respectivas áreas de conhecimento e apontamentos sobre como iniciar um trabalho com os outros grupos. Parece-me importante lembrar que, naquele momento, além dos textos escritos dos próprios PCNs e de questões levantadas pelos grupos a partir deles, cada licenciatura propôs aos demais uma pequena iniciação em sua “língua”, através do manejo e apresentação de artefatos culturais concretos.

A área de artes visuais trouxe exemplos de sua linguagem e de seus conteúdos (lembrando que estes são sempre indissociáveis e que tratá-los de forma separada é um tão somente um recurso retórico) através da apresentação de obras de videoarte expostas na Bienal de Artes do Mercosul (Porto Alegre/RS, 2011), que os alunos haviam acabado de visitar acompanhados pela coordenadora. Questões relativas à visualidade, à cultura visual e sua presença na contemporaneidade (e nas escolas) foram levantadas a partir destas apresentações.

Já o grupo da música propôs aos colegas a realização coletiva de um exercício/jogo de ritmo, proposto pela metodologia de ensino de música denominada “O passo”, que os alunos e professores haviam tido a oportunidade de experimentar e aprender em oficina com o educador musical Lucas Ciavatta promovida pelo Prodocência/ CAPES/ UFPel há poucos meses. Assim, os elementos da linguagem musical começam a ser dessacralizados e apresentados ao grande grupo como algo acessível e possível.

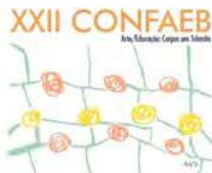


Os alunos da geografia propuseram uma dinâmica de grupo, através de desenhos feitos por cada integrante do grande grupo, em que noções de geografia como lugar, espaço, cultura(s), mapas, legendas e outros conteúdos (e formas) foram trabalhados de maneira lúdica e empírica, fazendo com que os colegas compreendessem através da experiência o quanto a geografia faz parte de nossos cotidianos, o quanto ela é movimento e simbolismo, para muito além dos mapas escolares e gráficos duros e estáticos com os quais a associamos comumente.

A dança apresentou aos colegas um “experimento” gravado em vídeo em que os próprios pibidianos da dança encenavam “uma aula de dança na escola”. Estereótipos da dança como atividade de sessões cívicas e datas comemorativas, a dança como simples ferramenta de outras disciplinas, a dança como algo feminino e destinado àqueles que têm o “dom ou o talento”, a reprodução pelas crianças de coreografias prontas impostas pela professora, o despreparo docente para o trabalho com esta linguagem, tão nova e tão escassa ainda nos ambientes escolares e currículos, foram alguns dos pontos levantados no debate que aconteceu com o grande grupo após o vídeo apresentado.

Descrevo estes exemplos para demonstrar como, paulatinamente, o reconhecimento dos saberes do outro vão tornando-se significativos, bem como cruzamentos, pontos de tangência e de intersecção entre conteúdos e competências necessários a cada área foram sendo descobertos pelos grupos. Começamos, portanto, a criar um vocabulário comum, a entender-nos em nossas diferentes línguas e a olhar de modo curioso para os saberes do outro.

Após este período inicial de reconhecimento, os alunos foram divididos em quatro grupos interdisciplinares, um por escola, compostos por bolsistas de cada uma das áreas. Neste primeiro semestre de 2012, os grupos interdisciplinares trabalharam exaustivamente na construção de projetos interdisciplinares, que contemplassem não só as áreas de conhecimento, como os anseios e necessidades das escolas e de seus sujeitos. No segundo semestre estes projetos serão colocados em “ação”. No entanto, este já é assunto para outro artigo.



Do trânsito desejado

Pretendi, nesta breve exposição, dar a conhecer o princípio destas relações interdisciplinares que ora construímos neste grupo pibidiano. Ainda estamos em processo, tentando construir significados e sentidos a partir de nossas presenças concretas, de nossos signos reais e do capital simbólico ao qual estamos atrelados. Aos poucos, percebe-se que há deslocamentos, que os corpos que dançam estão imersos em sons e em espaços, provocando visualidades. Que as imagens que vemos, trazem em si movimento e cartografias. Que os sons que escutamos são atravessados pelos ritmos corporais e pelos ecos de diferentes lugares. Vemos, paulatinamente, sujeitos que se deixam atravessar pela língua e pelos saberes do outro.

Artes visuais, dança, geografia e música em ação. Imagens, corpos, lugares e sons em trânsito. Sujeitos em trânsito. Mas friso: é lento e doloroso o processo de descentrar-se. Sigamos, portanto, em busca do trânsito, se ainda não alcançado, desejado. E partamos do desejo como mote para o devir.

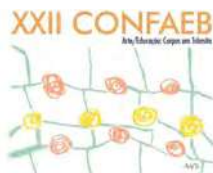
Referências bibliográficas

FERREIRA, Taís. Iniciação à docência: é possível nos tornarmos sujeitos interdisciplinares? In.: SILVA, U. R. da e MEIRA, M. R. (orgs.). *Ensinar e pesquisar: a reversibilidade da formação docente*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2012. p. 105-115

_____ (org.). *Identidades no contexto escolar*. (no prelo)

SCHIO, Sônia Maria. PIBID UFPel: aspectos básicos e elaboração de um projeto interdisciplinar na escola. In.: SILVA, U. R. da e MEIRA, M. R. (orgs.). *Ensinar e pesquisar: a reversibilidade da formação docente*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2012. p. 117-124

KRUGER, Verno (org.). *PIBID UFPel: projetos interdisciplinares*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Taís Ferreira

Professora de teatro, pesquisadora e atriz. Bacharel em Artes Cênicas e Mestre em Educação na UFRGS. Foi professora de teatro em diversos projetos sociais e nas IES UFRGS, UCS e UFSM. Hoje é professora dos cursos de licenciatura em teatro e em dança da UFPel e coordenadora de gestão de assuntos educacionais do PIBID/CAPES/UFPel. Publicou os livros “A escola no teatro e o teatro na escola” e “Teatro e dança nos anos iniciais”, ambos na Coleção Educação e Arte da Editora Mediação, além de diversos artigos que podem ser acessados em: <http://historiadoteatroufpel.blogspot.com.br/> .

Apoio: MEC/CAPES/PIBID





DESAFIOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE.

Camilo de Figueiredo Aranha

Aluno do Programa de Pós Graduação (Mestrado) em Artes Visuais das
Universidades Federais de Pernambuco e Paraíba-PPGAV- UFPE/ UFPB

camiloaranha@ig.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5364186729314489>

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo construir uma narrativa enfocando alguns dos principais desafios que ocorrem no Ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. Para isso, tomaremos como base desse estudo, acontecimentos nos contextos sócio-político, econômico e cultural brasileiro, ocorridos na educação formal e não formal, a partir da década de 90. Este período teve fundamental importância por fomentar mudanças conceituais nas práticas de ensino/ aprendizagem dessa disciplina, contribuindo para formar a atual concepção sobre esta, concebendo-a como área de construção do conhecimento.

Palavras chave: Ensino das Artes Visuais; Educação; Contemporaneidade.

RESUMÉ :

Ce travail vise à construire un récit mettant l'accent sur certains des défis majeurs qui se produisent dans l'enseignement des Arts visuels dans l'époque contemporaine. Pour ce faire, nous prendrons comme base de cette étude, les événements dans les contextes politiques, économiques et culturels, dans l'éducation formelle et non formelle, de la décennie de 1990. Cette période a eu une importance fondamentale pour la promotion des changements conceptuels dans les pratiques d'enseignement/apprentissage dans cette discipline, en aidant à former la conception actuelle à ce sujet, y en concevant comme une zone de construction de la connaissance.

Mots clés : Enseignement des Arts Visuels ; Éducation ; Contemporanéité.

A década de 90 foi um período de grande importância para o Brasil, no que se refere ao contexto sócio-político do país, pois nela, começam a se consolidar as conquistas populares que promoveram a volta da democracia, da liberdade de expressão e o retorno dos direitos civis que haviam sido subtraídos por mais de duas décadas pelo regime ditatorial.

No entanto, mesmo antes da democracia ser restaurada como estado de governo, o país já enfrentava crises em setores da economia, da educação, de infraestrutura, entre outras, agravadas por fatores de ordem social e cultural, alguns herdados desde a colonização até a atualidade, tais como: a má distribuição de



renda, a corrupção, o uso do poder público em benefício próprio, bem como outros implantados, a partir da nova “ditadura democrática”, que volta ao poder apoiada no pré-requisito que obriga todos os “cidadãos” a votarem, sob ameaça de serem punidos pela Lei. Tais fatos produzem conseqüências desastrosas para a nação, propiciando o acesso obrigatório de analfabetos funcionais às urnas e a cargos eletivos, além de estimular a entrada de pessoas despreparadas, incompetentes e sem compromisso social para exercer e ou administrar cargos públicos e representar a sociedade.

Esta situação política, somada a outros fatores econômicos e sociais agrava o sucateamento do sistema educacional público brasileiro, comprometendo mais ainda a “qualidade” de seu funcionamento, suprimindo deste, investimento em infraestrutura básica e formação continuada de seus profissionais, abrindo desta maneira uma lacuna no desenvolvimento educacional da nação.

Assim, ao comprimir o desempenho e crescimento educacional do país, o novo regime passa a incentivar uma visão estreita sobre aprendizagem, adotando políticas de ensino de resultados rápidos, avaliações quantitativas e incentivando o uso de uma educação Bancária que toma como índice referencial para a erradicação do analfabetismo, o número de alunos matriculados. Este contexto aplicado a disciplina de Artes, refletiu nessas aulas, a utilização de modelos pré-estabelecidos, como o desenho geométrico, a cópia, a manufatura, e enfoque teóricos pautados em referenciais modernistas ultrapassados, valorizados pela escola nova no século XX.

Outra questão negativa que se deu no ensino das Arte Visuais, foi o uso do laissez-faire ou “deixar fazer”¹, empregado no Brasil de forma equivocada, produzindo uma má interpretação educacional que anulava a mediação e autonomia do professor de artes, ao considerar que o ensino de artes deveria ser pura

¹Laissez-faire, A expressão de origem francesa "laissez-faire" (na sua forma mais completa, laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même (que em português significa "deixem fazer, deixem passar, o mundo vai por si mesmo") representa um princípio defendido pelos economistas mais liberais e que defende que o [Estado](#) deve interferir o menos possível na actividade económica e deixar que os mecanismos de mercado funcionem livremente.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

expressão, não cabendo ao professor interferir na produção do aluno sob risco de inibir ou contaminar a expressão artística “original”.

Fatores como o alto crescimento populacional do país, a falta de investimento em setores estratégicos como Saúde, Educação, Emprego e Moradia e a continuação da concentração de riquezas nas mãos de poucos, produziram crises e acarretaram diversas ondas de protesto, trazendo à tona a voz e notoriedade de segmentos da sociedade brasileira formadas por Organizações Não Governamentais – ONGs, Pastoral da Terra, Movimentos dos Sem Terra - MST; Sindicatos; Associações Comunitárias, entre outras. Haja vista, que estas ao se fazerem presentes, expõem ao mundo a realidade social brasileira, composta por imensa massa de excluídos, vítimas do sistema político formado de grandes contrastes econômicos e sociais, como mostra nos estudos de (CARVALHO, 2008, p.13) “[...] o Brasil é um dos países que apresentam uma das mais elevadas concentrações de renda do mundo. Ao mesmo tempo em que se situa, no panorama atual, como a 10ª economia mundial”.

Diante desse quadro socioeconômico e com o aumento no país do número de manifestações sociais, que não só reivindicam mudanças, mas também passam a desenvolver trabalhos sociais nas comunidades carentes, e a produzir ações que minimizam tais problemas, acentua-se a cobrança ao Estado e seus governantes, para o desenvolvimento da promoção de políticas públicas que tenham compromisso social com a erradicação do analfabetismo, do trabalho infantil, da pobreza e com outras formas de exclusão.

Essas ações ganham força e notoriedade internacional, onde passam a fazer parte da agenda política do governo, levando o Brasil a assinar e participar da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, fruto de Reunião da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida entre os dias 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Tal documento determinou o cumprimento de metas a serem alcançadas em 10 anos voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população mundial por meio da erradicação do analfabetismo.



Neste contexto, tem início uma “parceria” entre o ensino formal promovido pelas escolas públicas do governo e o não formal desenvolvido pelas ONGs. A conquista de espaços na sociedade brasileira, com trabalhos desenvolvidos nas ONGs promovendo ações como: a realização de cursos, oficinas e atividades culturais entre outras, voltadas a inserir esse público antes “invisível”, de volta ao convívio social e a exercer seus direitos como cidadãos, produzem uma minimização da miséria e ajudam a recuperação da auto-estima dessa população desprivilegiada.

A partir de então, estes trabalhos, conquistam o reconhecimento da sociedade e passam a ser na atualidade os responsáveis pelo 3º setor da economia. Outro acontecimento importante ocorrido durante esse período foi o acesso às novas tecnologias, que desencadearam a expansão de mídias como: CDS, DVDS, telefonia celular, e-mails, internet e suas redes sociais, entre outros. A ampliação do poder de comunicação, também passou a ser utilizada como recurso educacional nas aulas de Artes, facilitando o acesso às novas informações com mais rapidez e precisão.

Estas ferramentas digitais disseminam mais ainda a globalização, bem como a comunicação e um inter-relacionamento entre diversos setores, da mesma forma que favoreceu o “ensinar e aprender artes”, ao disponibilizar aos seus usuários meios e acessos para produzir, consumir e difundir informações sobre determinados assuntos. Em vista disso, adverte (BARBOSA, 2008, p.111),

“Com 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.

Estas mudanças levaram o ensino das Artes Visuais na contemporaneidade a ter como objetivo a construção de conhecimentos que forme cidadãos críticos, participativos e emancipados, capazes de compreender, se posicionar, estabelecer relações consigo, com o outro e com o mundo. Segundo (FREIRE, 2002, p.58), “[...] Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador - educando; educando - educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido”.



Neste sentido, o ensino de Artes Visuais tida como área do conhecimento, volta-se aos princípios de Paulo Freire com seus temas geradores, auxiliado pela proposta triangular, com seus três vértices metodológicos: fazer, apreciar e contextualizar arte.

O fazer artístico é a expressão pessoal do aluno baseada em conhecimentos adquiridos com suas experiências de vida. O apreciar é a relação construída entre a obra e as referências pessoais do aluno. Já a contextualização trabalha a relação histórica, política e social da obra com seu tempo, permitindo ao professor explorar a diversidade cultural da sala de aula, já que os próprios alunos possuem formação cultural distinta. Também na contextualização, pode-se trabalhar a interdisciplinaridade e a diversidade cultural, que é uma forma de promover a construção de conhecimentos relacionados a outras disciplinas, fomentando assim, outras possibilidades do saber.

Assim, um dos desafios do ensino de Artes Visuais, encontra-se em fomentar subsídios para formação continuada de professores (mediadores), visando atuar em diversos segmentos da educação formal ou não formal. Dessa maneira, segundo (SILVA E ARAÚJO, 2010, p.161) “a Arte/ Educação, como campo empírico-conceitual, tornou-se aberto a diferentes enfoques e vêm agregando em seu *corpus* uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa, tal como a „formação do professor para o Ensino de Arte”

Na contemporaneidade o ensino das Artes Visuais tem como desafio estimular a formação na rede pública de arte/educadores, que atuem como mediadores no processo de ensino, incentivando-os a obter melhorias na sua formação profissional para construir uma aprendizagem de qualidade, que promova saber, também por meio de análises dos conhecimentos populares, estudando neles as relações de ambigüidade, heterogeneidade, fragmentariedade, acriticidade, imediaticidade e a dogmaticidade, de forma a desenvolver estudos que

“a análise do conhecimento popular deve estar sempre aberto, no sentido histórico, quer dizer as condições históricas externas ao conhecimento e internas a ele, historicamente internas, que possibilitarão sempre renovadas análises e abordagens e aprofundamentos, sem dúvida, cada vez mais objetivos.” (SCHAEFER, 1995, p. 20).



Nesta perspectiva a Cultura Visual no final da década de 1980, se configura como uma área de investigação curricular focada no visual, seus processos e significados produzidos pelo contexto cultural, ou seja, “um campo de estudos recente em torno da “construção do visual nas artes, mídia e na vida cotidiana”, (HERNÁNDEZ, 2007, p 21) apud (DIKOVITSKAYA, 2005, p.21)

Estudos, com ênfase na Cultura Visual, abriram novos caminhos e ampliaram as propostas intelectuais para aprofundar as práticas relacionadas ao ensino de arte atual, observando as maneiras culturais do cotidiano, da vida contemporânea e as representações práticas de nosso tempo, produzindo assim, uma relação entre a interdisciplinaridade, os saberes vinculados à história da arte, as teorias pós estruturalistas e os estudos culturais. (HERNÁNDEZ, 2007).

Considerações Finais

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicarem para o ensino público fundamental do País, mudanças que contemplam teoricamente trabalhar alguns pontos citados anteriormente no texto, como: a interdisciplinaridade, a diversificação cultural, a valorização do conhecimento do aluno, entre outras, será que as escolas públicas brasileiras dispõem de condições de infra-estrutura? De recurso material disponível e acesso a novas tecnologias? Todos os trabalhadores públicos que lecionam artes têm formação na área? As esferas públicas municipais e estaduais estão investindo na formação e qualificação profissional de seus arte/educadores para promover tais mudanças? Essas questões levantadas fazem parte de alguns dos desafios do ensino de arte contemporâneo.

Dessa forma, enquanto não forem implementadas mudanças, inicialmente nessas questões, estaremos fadados a nos deparar com o desenvolvimento de um ensino de arte ultrapassado, tratando o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, como uma mera forma de expressão espontânea da criação artística, descontextualizada do presente, inibindo a hipótese da construção de conhecimentos.

Mesmo sendo o Brasil, um dos componentes na assinatura da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, cujo objetivo é erradicar o analfabetismo em dez anos, o mesmo contrapõe-se a essa proposta por causa de toda a problemática



financeira e política que gira em torno da educação no país. De forma que o ensino das artes visuais na contemporaneidade vem desempenhar importante papel social no desenvolvimento desse trabalho, que é “ensinar a pensar”, para que por meio disso promova a construção de conhecimentos que contribua para alcançar tal finalidade.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS: PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, 5 a 9 de março. Tailândia. 1990.

DIKOVITSKAYA, Margaret. **Visual culture**. The study of the visual after the cultural tur. Cambridge: MIT Press, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10º Ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **CATADORES DA CULTURA VISUAL**: Proposta para uma nova narrativa educacional. Editora Mediação. Porto Alegre-RS, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarise Martins de. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTES**. In **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. BARBOSA, Ana Mae e Cunha, Fernanda Pereira da (orgs)São Paulo: Cortez, 2010.

SCHAEFER, Sérgio e JANTSCH, Ari Paulo. **O conhecimento popular**. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1995.

<http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/laissezfaire.htm> 28/09/2012, 17:40h

Camilo de Figueiredo Aranha

É aluno do Programa de Pós Graduação (Mestrado) em Artes Visuais das Universidades Federais de Pernambuco e Paraíba- PPGAV-UFPE/ UFPB, possui especialização em Ensino da Arte e Educação Física na Infância pela UFRN/ PAIDÉIA, e graduação em Educação Artística na habilitação Artes Plásticas- UFPB. Atualmente trabalha como professor do Ensino Fundamental na cidade do Natal-RN.



**PARTILHAS TEATRAIS – REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE TEATRO.**

Paulina Maria Caon

Docente da Universidade Federal de Uberlândia

Doutoranda da Escola de Comunicações e Artes da USP

paulinamariaus@yahoo.com

<http://lattes.cnpq.br/4440863322840233>

RESUMO: Pretendo compartilhar reflexão sobre a Mostra de Teatro Escolar de 2012, parceria entre o Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro do Curso de Teatro da UFU e o SESC Uberlândia, parte do Projeto de Extensão *Partilhas Teatrais*, por mim coordenado. A Mostra reuniu cenas e exercícios teatrais nascidos na rede escolar de Uberlândia, ofereceu oficinas teatrais para estudantes da rede e propôs um ciclo de atividades para educadores da cidade. A ação foi articulada à disciplina Estágio Supervisionado II. A força da experiência vivida no planejamento e durante os dias de Mostra e a avaliação realizada por todos os atores envolvidos (educadores da rede, docentes e discentes UFU) mostrou a potência que uma ação da esfera da extensão pode ter quando realmente imbricada à esfera do ensino na universidade. **Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro, formação de professores, Mostra de Teatro Escolar.

ABSTRACT: I intend to share some thoughts on the School Theatrical Show of 2012, a partnership between the Laboratory of Pedagogical Theater Practices from the Theatre Course in Uberlândia's Federal University (UFU) and the SESC Uberlândia, part of the Extension Project called *Theatrical Sharing* coordinated by me. The proposal brought together scenes and drama exercises which were born in the school network, it also offered theatrical workshops for students and proposed a cycle of activities for educators from Uberlândia. The action was articulated with the discipline Supervised Training II of theater teaching. The strength of the experience lived through the planning and also during the days of the event, as well as the evaluation done by all partakers (educators from schools, teachers and students from UFU) revealed the power that an extension action may have when actually intertwined with the sphere of education in the university. **Keywords:** Theatre Pedagogy, teacher training, School Theatrical Show.

Primeiras palavras

O projeto *Partilhas Teatrais* ainda está em andamento e é uma iniciativa do LAPET - Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro, do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), formalizado como projeto de extensão junto à mesma. Pretende resgatar e recriar relações entre os docentes e estudantes da área de Pedagogia do Teatro e os educadores da rede escolar que se interessam ou realizam práticas teatrais na escola. Isso por que em



outros momentos da história da UFU, houve diferentes iniciativas de interação entre o Curso de Teatro e a rede escolar.

O ensino de Teatro por profissionais formados na área específica do teatro é recente e incipiente na cidade de Uberlândia. Os professores da subárea de Pedagogia do Teatro do curso de graduação em Teatro da UFU vêm discutindo a importância de um diálogo mais intenso entre a Universidade e a realidade das unidades escolares dentro do LAPET, das disciplinas de Estágio Supervisionado e de projetos de pesquisa¹.

O histórico de parceria da UFU com o CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, com a escrita de diretrizes para o ensino de Teatro nas escolas municipais da Educação Básica (2004-2005) e a realização de duas mostras de teatro estudantil (2005-2006), aponta o envolvimento entre essas diferentes instituições e sujeitos como um caminho possível para fortalecer e ampliar a atuação do professor e artista de teatro em seu meio. Entretanto, essas parcerias rarearam desde 2006, especialmente pela ausência de professores com formação específica em teatro que fossem efetivos na rede escolar de Uberlândia.

Pelo mesmo motivo, no contexto mais amplo brasileiro, pesquisadores acadêmicos e educadores se veem diante da vontade e necessidade de implementar de maneira criativa e contundente a legislação nacional (1996) e suas orientações seguintes (PCN e diretrizes curriculares). Essa legislação propõe a atuação de professores especialistas nas diferentes linguagens artísticas lecionando tais linguagens separadamente no ambiente escolar da Educação Básica. Entretanto, tem havido dificuldades para o estabelecimento de práticas teatrais de modo consistente na escola, conforme apontam as considerações de diferentes educadores de universidades de diversas regiões do país (Pupo, 2008; Santos, 2008; Figueiredo et alli, 2010; Santana, 2009). Muitas ações têm sido estabelecidas nessas diferentes regiões e o compartilhamento que busco fazer nesse texto é de

¹ Meu projeto docente (2011-2014) e de pesquisa no doutorado em andamento tem como foco exatamente a reflexão e futura proposição de ações sobre a situação de algumas práticas docentes em teatro na cidade de Uberlândia. Título da pesquisa: "Corpo e ensino de teatro na Educação Básica – situações e tensões da contemporaneidade".



um projeto que se situa no mesmo campo de atuação, objetivando envolver diferentes agentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

Assim, nessas *partilhas teatrais* temos buscado alargar as possibilidades de compreensão e parceria com a escola, incluindo em nosso horizonte todos os educadores que se envolvem com práticas de cunho teatral dentro da escola, sejam professores especialistas, sejam professores de outras áreas do conhecimento que se dispõem a realizar experimentos na linguagem teatral. Também temos mergulhado na criação de espaços de diferentes naturezas para o exercício e reflexão teatrais, por meio de duas ações básicas: o estabelecimento de um Fórum de Diálogos entre educadores da rede escolar de Uberlândia e os docentes e estudantes da UFU; e a realização da Mostra de Teatro Escolar (28-05 a 02-06-12), que já ocorreu e será objeto de reflexão nesse texto.

Os procedimentos de trabalho do projeto dialogam com a perspectiva da pesquisa-ação por articular os agentes envolvidos em torno de ações comuns e da investigação de seus pressupostos e conseqüências (THIOLLENT, 1985). As ações têm laços estreitos com os princípios de uma pedagogia da escuta e da pergunta (PACHECO, 2011; FREIRE, 2000), no sentido da construção coletiva dos passos a serem trilhados pelos participantes do projeto, menos interessada em que a universidade atue como distribuidora de conhecimentos prontos para uma suposta “comunidade carente” e mais focada na horizontalidade do diálogo e na troca efetiva de experiências e saberes com os educadores e estudantes da rede.

As ações desse primeiro ano de projeto, ainda que iniciais, têm se mostrado férteis como estratégias de atuação, especialmente por articular formação contínua dos educadores da rede, formação integral dos acadêmicos da UFU (pelo imbricamento entre ensino, pesquisa e extensão) e aproximação entre universidade e comunidade.

A Mostra de Teatro Escolar realizada nesse ano reuniu cenas e exercícios teatrais nascidos em treze escolas da rede escolar de Uberlândia que se inscreveram para a ação; além disso, a Mostra ofereceu oficinas teatrais para crianças e adolescentes de quatro escolas da rede (desde a Educação Infantil até o



nono ano do Ensino Fundamental) e um ciclo de atividades (aula-espetáculo, oficina e fórum de diálogos) para um pequeno grupo de educadores da cidade (cerca de 10 educadores).

Durante e após a realização dessa ação, junto à equipe de docentes da área de Pedagogia do Teatro da UFU, avaliamos que o processo de planejamento, execução e reflexão sobre a Mostra tem grande potencial na formação do licenciando em Teatro. Pareceu-nos relevante o envolvimento dos mesmos na implementação de um projeto que articula ações de produção cultural e ações pedagógicas. Assim também, pareceu-nos significativo o envolvimento dos estudantes em ações conjuntas de planejamento e coordenação de oficinas teatrais que se transformam em uma experiência comum (partilhada) dos mesmos que serve de mote para a reflexão coletiva nos processos do Estágio Supervisionado. A seguir, buscarei destacar alguns aspectos das experiências vividas nessa Mostra de Teatro Escolar e o desdobramento reflexivo sobre a inserção dessa ação no processo de formação inicial do professor de teatro.

Planejando coletivamente, sonhando com o desconhecido...

Na construção da Mostra, fizemos inicialmente (em parceria com SESC e CEMEPE) um levantamento de escolas da rede pública da cidade que tinham algum tipo de experiência teatral em seu cotidiano (seja curricular ou extracurricular). A equipe da UFU para essa ação contava com as docentes do LAPET e algumas estudantes: uma bolsista de extensão, duas bolsistas do laboratório e algumas bolsistas do PIBID e do PROEXT do Curso de Teatro que foram convidados a trabalhar conosco. Nesse ano, nessa etapa do trabalho, não convidamos os estudantes do Estágio Supervisionado II para participar, ainda que desde o início do semestre eles tenham recebido a proposta de participar ativamente na preparação, execução e avaliação da Mostra.

No interior dessa disciplina, os estudantes iniciaram suas observações em campo, assim como a leitura de autores-educadores que refletiram sobre experiências concretas de condução de processos de trabalho na área da



Pedagogia do Teatro e, sempre que possível, no campo da escola pública. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, lemos um texto de Marina Marcondes Machado (2002) sobre o diário de bordo no percurso do encenador, a reflexão de Carmela Soares (2010) sobre seu trabalho na escola pública, a leitura crítica de Carminda Mendes André (2011) sobre os processos de aprendizagem teórico-metodológicas na formação do professor no campo do ensino da Arte e especialmente do Teatro. Visávamos assim subsidiar a observação em campo e os temas que emergiam dessa observação: a construção de acordos grupais, os modos de condução de processo do educador em teatro, suas escolhas metodológicas e, indo na direção dos detalhes da ação do educador, convidava-os a observar em campo, nos textos e em suas próprias conduções (atividades em sala) a formulação de instruções para jogos teatrais e outras proposições em sala de trabalho. Com esse processo, também preparávamos o solo para o momento em que eles fossem coordenar primeiras atividades, em parceria com os professores observados nas escolas e durante a própria Mostra. Para isso, propusemos ao longo do tempo, a elaboração de um plano de estágio e de um plano de aula, em que iniciassem um planejamento dessas ações na escola.

Um mês antes da Mostra é que as ações da disciplina começaram a se voltar mais especificamente para o planejamento da Mostra, incluindo reuniões em outros horários que não fossem das aulas. Propusemos uma rodada de interesses atuais dos estudantes em relação a processos pedagógicos em teatro: quais temas, questionamentos, vontades o grupo tinha quando pensava em conduzir uma oficina ou um encontro no campo do teatro? Houve três eixos resultantes dessa rodada: a utilização da figura do professor-personagem, originária da metodologia do Drama (CABRAL, 1998), para o trabalho com crianças na primeira infância; a utilização das tecnologias da informação e comunicação na releitura de alguns jogos teatrais (visando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental) e, por fim, a exploração de espaços não convencionais para a criação de cenas (pensada para estudantes do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental), buscando um caráter mais intervencionista ou performativo, nos quais o processo da oficina já fosse uma pequena ação artística coletiva. Os interesses estavam relativamente claros e



propus então que se dividissem em subgrupos para que realmente formulassem um plano de aula para cada um desses eixos, visando cada uma das faixas etárias. Esse plano de aula foi compartilhado em encontros subsequentes entre todos os estudantes envolvidos. As informações sobre inscrições só estiveram realmente claras duas semanas antes da Mostra, portanto, todo esse processo ocorreu no campo da hipótese, o que foi um grande exercício para todos nós (estudantes e docentes). O compartilhamento dos planos de aula propostos para cada eixo foi uma estratégia para o caso de termos, por exemplo, apenas inscrições de uma faixa etária para as oficinas da Mostra.

Também convidei o grupo a fazer um levantamento das ações relacionadas à mediação teatral, visto que teríamos exercícios, cenas originárias das escolas, que se apresentariam durante a Mostra. Como pretendíamos receber as escolas que apresentariam e seriam público umas para as outras? Quais atividades proporíamos para gerar alguma integração e para que houvesse alguma partilha entre elas após as apresentações? Constatei, nesse momento, a falta de repertório do grupo nesse campo, o que foi um importante diagnóstico no que se refere ao próprio desenho curricular de nossa licenciatura.

Um grupo de cerca de 18 estudantes se dividiu e fez rodízio entre funções de coordenação de oficinas e apoio logístico (transporte, registro audiovisual, distribuição de lanches, recepção de escolas e professores) ao longo dos dias da Mostra de Teatro Escolar.

Do cotidiano da Mostra – *flashes* do “aqui-e-agora” da experiência

Apresento agora um pequeno conjunto de flashes desse cotidiano da Mostra, a partir dos atravessamentos e mobilizações que eles me causaram. São meus olhares, sensações, percepções, minha voz sobre a experiência, que não busca



esgotá-la, já que foi construída por diferentes corpos que terão suas diferentes sensações em relação ao vivido².

Primeiro flash: terça-feira pela manhã, sol de outono. Caminho em busca das duas oficinas que estão experimentando a relação do corpo com recortes espaciais na arquitetura local (a oficina se passava no espaço do SESC Uberlândia). Saio de um prédio e vejo em *plongée*³ um grupo de adolescentes ocupando as grades laterais de uma escadaria estreita, que termina em um portão. Sobre o portão passa uma espécie de ponte – caminho que liga uma parte do espaço a outro. Os adolescentes observam, como eu, os movimentos de um garoto que propõe uma intervenção nesse recorte espacial: ele escala o portão, até se pendurar no piso da passarela da ponte - ela tem plantas aéreas que cobrem parte do piso e do corpo do estudante. O portão se abre. Vemos então um segmento de corpo. Sem cabeça. No ar. Alguns segundos se passam. Suspensão. Os outros participantes não intervêm na imagem em construção, ainda que produzam sons de espanto e preocupação. Um dos coordenadores da oficina entra em jogo e se coloca sob o garoto para que ele tenha apoio para os pés e transforma a imagem. O grupo ri, se agita e relaxa simultaneamente; o jogo continua. Desnecessária, no mesmo silêncio que cheguei, saio.

Segundo flash: quarta-feira pela manhã. Primeiro dia em que recebemos turmas de crianças da primeira infância. São divididas em quatro salas, com cerca de 8 crianças em cada, mais dois estudantes da universidade que propõem atividades e uma ou duas educadoras da escola acompanhando as crianças. Entro na sala menor que temos para essas oficinas. As crianças parecem dispersas em diferentes ações – as que parecem participar da proposição das estudantes, correm pela sala; algumas sobem em um aparelho de ginástica da sala, outras ainda se sentam nas paredes ou no colo da educadora da escola “sem participar”. As propostas são feitas e rapidamente se esvaziam; não parecem interessar às

² Como docente responsável pelo Estágio Supervisionado II, especificamente no cotidiano das oficinas oferecidas na Mostra, optei por circular pelas diferentes salas, fazendo pequenas participações como jogadora (junto das crianças de primeira infância especialmente), fazendo pequenas sugestões de encaminhamentos “ao pé do ouvido” de alguns estudantes que coordenavam as oficinas, fazendo intervenções como coordenadora de atividades em situações de emergência. Essa posição e conduta foi problematizada pelos estudantes e por mim ao final da Mostra, revelando limites e possibilidades de atuação conjunta em ocasiões dessa natureza.

³ Ponto de vista de cima para baixo ou, como a palavra designa, em mergulho.



crianças. As estudantes não alteram as proposições planejadas, buscando “cumprir” o planejamento. A educadora da escola parece apenas observar, também não faz intervenções junto das estudantes ou em relação às crianças. Entro em jogo, tentando dar o foco para as propostas delas, brincando junto com as crianças. Transformo-me em um bicho quadrúpede, em um pé de limão, sou atacada por outros bichos, escalada por eles. Decidimos antecipar o lanche no jardim externo para sair da sala apertada. Alguns segundos de respiro, enquanto o grupo come. Duas ou três crianças, assim como na sala, tentam “fugir” (ou, dito de outro modo, chamar a atenção). Sentamos no espaço externo para cantar um pouco e esperar o pequeno tempo faltante para o encerramento do dia de oficina. A avaliação de final da manhã é angustiada. A sensação de incompetência, insegurança, desconhecimento amedronta as estudantes que coordenaram o trabalho nessa sala. Elas pontuam: o medo da falta de controle sobre os corpos; a sensação de muito tempo de oficina para a quantidade de atividades planejadas; a dificuldade de trabalhar com crianças completamente desconhecidas. Na narrativa delas encontramos as pistas para a orientação para os próximos dias com crianças pequenas. Quem sabe ter menos preocupação com o controle e mais com a aproximação corporal, a escuta dos interesses das crianças dentro de cada atividade proposta, deixando que se prolonguem mais as atividades que causam maior interesse? Quem sabe ter menos preocupação em cumprir o planejado e deixar que a ação em conjunto com as crianças transforme o curso da oficina? Quem sabe assumirmos junto às educadoras da escola essa falta de vínculo das estudantes com as crianças; por isso, deixar mais clara a importância de as educadoras da escola estarem realmente presentes no decorrer da oficina - livres para intervir junto com as coordenadoras, para fazerem as atividades junto com as crianças?

Terceiro flash: quinta-feira. Salas práticas do Curso de Teatro da UFU. Dezenas de crianças de primeira infância e primeiros anos do Ensino Fundamental assistem a uma adaptação de “Chapeuzinho Vermelho”, trazida à Mostra por uma das escolas inscritas. Após a apresentação, uma das estudantes e eu propomos uma grande roda e brincamos de perguntar para as crianças que animais e



elementos existiam na floresta. Mal propomos e as crianças passam experimentar os animais, objetos que surgem no levantamento, como havíamos pensado em fazer. Na roda há professores das escolas que trouxeram as crianças, docentes do Curso de Teatro da UFU, toda a equipe de estudantes de graduação trabalhando na Mostra. Algumas professoras das crianças tiram seus sapatos e entram na roda. Outras apenas observam. Olhamo-nos na roda desde o nível baixo do espaço, enquanto nos transformamos em jacaré, tatu-bola, pássaros, pedras... Há risos, entusiasmo, movimentos. Sinto-me satisfeita, levemente emocionada. Um pensamento me atravessa: isso é que é “leitura” (fruição, apreciação) de uma obra artística.

Pensar em ação, pensar-fazer, fazer-pensar e outras práxis possíveis

O animal humano aprende todas as coisas tal como aprendeu a língua materna, tal como aprendeu a se aventurar na selva de coisas e signos que o rodeiam...: observando e comparando...

A distância que o ignorante tem que diminuir não é o abismo entre sua ignorância e o saber do professor. É simplesmente o caminho que vai desde aquilo que ele já sabe até aquilo que ignora...

[O professor ignorante] não ensina aos seus alunos seu saber (dele), senão lhes pede que se aventurem na selva das coisas e signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram... (RANCIÈRE, 2010: 16/17 – tradução livre)

Busquei trazer para o texto de diferentes maneiras a vivacidade e a força que tal experiência teve durante sua realização e para uma reflexão sobre a mostra como parte da formação de professores de Teatro ou, quiçá, da área das Artes em geral. Alguns elementos desses relatos são especialmente relevantes no meu ponto de vista. Busco trazê-los à tona nessas considerações finais.

Pensamento corporal – pensar em ação. O campo do Teatro tem o privilégio de proporcionar uma experiência encarnada (*embodied*) na criação artística. No caso específico da Licenciatura, a Mostra de Teatro Escolar tornou mais clara a dimensão de corporalidade (*embodiment*) que os estágios supervisionados podem ter. Muitos dos momentos foram vividos e refletidos na complexidade desse



embodiment (CSORDAS, 2008), em que não há limites sempre claros entre a abstração, as percepções e sensações corporais, as emoções, o contato corporal e a brincadeira com os participantes da oficina. As sensações e angústias da prática vivida coletivamente parecem ter gerado necessidades/curiosidades mais concretas para a reflexão e aprendizagem do grupo no processo do Estágio Supervisionado II. O fato de participarmos efetivamente juntos de uma parte das práticas de ensino também fez a diferença, possibilitando que os questionamentos ou relatos não pertencessem a apenas um dos estudantes em seu trabalho de campo “particular”, visitado apenas pelo docente da disciplina. A reflexão (sobre textos ou sobre a prática pedagógica) se tornou mais encarnada, a partir das necessidades concretas de uma ação coletiva, manifestando a fertilidade de uma pedagogia de projetos inclusive no ensino superior, em diálogo com Pacheco (2011).

Parece-me importante essa delimitação – a reflexão e pesquisa docente no ensino superior -, pois o ensino na graduação por vezes adquire um tom tão autoral (específico de cada docente) que as discussões sobre metodologias de trabalho em sala de aula, sobre as formas de aprendizagem dos estudantes de graduação parecem estar à margem dos debates intelectuais e da pesquisa.

Os meus primeiros anos de docência universitária e a Mostra de Teatro Escolar tornaram manifestos em minha experiência alguns dos desafios da prática pedagógica no ensino superior na construção de outras práxis possíveis em meu percurso como artista, docente e pesquisadora. A busca por horizontalidade no planejamento e coordenação dos processos nas disciplinas é um deles. Não se trata de me retirar como docente do papel de provocadora, mediadora e, por vezes, de liderança em um processo. Não se trata de uma ilusão de igualdade a qualquer custo, em que se achata a diversidade de experiências pregressas e de posicionamento político-pedagógico da docente e dos estudantes. Não se trata também de sermos politicamente corretos, repetindo um discurso fabricado sobre a importância de se levar em conta as diferenças culturais, mas mantendo a hierarquização entre essas culturas. Trata-se, sim, de ouvir o Outro (estudante, educador da escola básica, entre outros atores sociais com os quais lidamos no cotidiano) na inteireza de sua voz e nos abismos de diferenças de experiências e



pontos de vista sobre o mundo que ela revela. Trata-se, talvez, da busca da construção desses espaços de escuta colaborativa e construção coletiva, que tem rareado na velocidade da vida contemporânea, mesmo na Universidade. Ao final, trata-se também de se permitir estar perplexo, colocar-se em risco diante do grupo de estudantes e das situações verdadeiramente complexas que encontramos no campo, quando trabalhamos na relação com a Educação Básica.

A organização e vivência de uma Mostra de Teatro Escolar se mostraram para mim como um desses espaços possíveis. Não em si mesma, mas por que foi construída coletivamente a partir de questionamentos autênticos sobre o que a universidade quer com a escola básica, o que o estudante de graduação faz quando vai até a escola básica no estágio de “observação” ou de “regência”, o que nos permitiríamos ver quando víssemos a produção teatral das escolas na Mostra. Ao nos propormos a vivermos no mesmo mundo, olhando de frente para a diversidade dele é que se potencializaram as experiências de formação inicial e contínua de educadores em teatro: a dos estudantes de graduação, a dos educadores da rede escolar da cidade, a minha.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O Teatro Pós-Dramático na Escola*. SP: Ed. UNESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental e Ensino Médio): Arte. Brasília, 1998.

CABRAL, Beatriz A.V. Drama como Método de Ensino. *Revista Arte em Foco* (Florianópolis), vol.1, no.1, 1998.

CSORDAS, Thomas J. A Corporeidade como um Paradigma para a Antropologia. In: *Corpo, Significado, Cura*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS, 2008, pp. 101-47.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho et alli. Trajetória da Licenciatura em Teatro da EBA/UFMG: histórico, projeto político e pedagógico e principais desafios. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.07-20.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. RJ: Paz e Terra, 2000.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: *Comunicação e Educação*. SP, n.13, 1998, p.67-72.

KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino de teatro. *Sala Preta* (São Paulo), no.2, 2002, p.233-239.

PACHECO, José. *Inclusão Não Rima com Solidão*. Versão digital fornecida pelo autor, 2011.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Formação de formadores em cena. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.43-49.

_____ Dentro ou fora da escola? In: *Urdimento*. (Florianópolis), vol.1, no.10, dez. de 2008, p.59-64.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.58-75.

_____ O Ensino de teatro e os desafios da contemporaneidade. In: PIMENTEL, Franco Luciano Pereira (org.). *O Ensino de Teatro: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, 2009, p.51-60.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos Santos. Formação docente em teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. In: *Urdimento*. (Florianópolis), vol.1, no.10, dez. de 2008, p.65-72.

SOARES, Carmela Correa. *Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero*. SP: Hucitec, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. SP:Cortez, 1985.

Paulina Maria Caon é docente do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, atuando principalmente na formação de professores. É doutoranda em Pedagogia do Teatro pela ECA-USP com a pesquisa “Corpo e ensino de teatro na Educação Básica – situações e tensões da contemporaneidade”. Desde 2008 é membro do Coletivo Teatro Dodecafônico, coletivo de artistas que investiga procedimentos criativos da cena contemporânea.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DE LEITURA DE IMAGENS EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Ana Rita da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

hana.arte2@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6226484895876625>

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar uma pesquisa em curso, que tem como base a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de V. V. Davydov. Estas teorias apontam que o ensino é a forma essencial do desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento teórico e de sua personalidade, e, neste sentido, deve ser dada atenção especial ao modo pelo qual o ensino se efetiva para que promova esse desenvolvimento. Essas teses conduziram para o desafio teórico e prático de propor uma pesquisa sobre o ensino de artes visuais na escola, tendo como método o Experimento Didático Formativo, organizado sob a premissa de que a aprendizagem dos alunos resulte na apropriação de conceitos necessários à leitura de imagens, observando-se as vantagens, os limites e as possibilidades dessa abordagem teórica para a área de arte.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Teoria do Ensino Desenvolvimental. Aprendizagem em arte.

ABSTRACT

This paper aims to present an ongoing research, which is based on L. S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and V. V. Davydov's Education Developmental Theory. These theories suggest that education is the key for developing the child's mind, his/her theoretical thinking and his/her personality and in this sense, it should be given special attention to the way teaching is effective to promote this development. These arguments led to theoretical and practical challenge of proposing a survey on the teaching of visual arts at the school, using the Didactic Formative Experiment Method. This method is organized under the premise that students' learning results in the appropriation of concepts needed to read images. There is also a note of the advantages, limitations, and possibilities of this theoretical approach to the field of art.

Key words: Historic and Cultural Theory. Theory of Developmental Education. Learning in Art.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Experiências docentes, encontros teóricos

A opção por esta pesquisa emerge do contexto de nossas próprias experiências em arte educação, especificamente na rede pública de ensino, sendo que, nesse contexto, podemos perceber a necessidade de maior consistência na abordagem dos conhecimentos artísticos, de forma que possam promover o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade dos estudantes. A arte é um campo do conhecimento que, como tal, se constitui de teorias, conceitos, contextos, técnicas, materiais e métodos que devem ser levados em conta no contexto educacional, cabendo-nos a seleção e organização desses conhecimentos e procedimentos necessários para a sua viabilização. Essa finalidade pressupõe o domínio não somente de conhecimentos específicos da arte como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos e didáticos, tendo em vista a formação integral dos alunos.

No decorrer do curso de mestrado em educação o contato com a teoria histórico-cultural fez com que estabelecêssemos uma relação entre nossa experiência profissional e uma orientação para o ensino de arte que apontava para a possibilidade de superar uma visão empirista dos conteúdos por meio da formação de conceitos. Surgiu então uma curiosidade teórico-metodológica envolvendo a teoria histórico cultural e, mais especificamente, a Teoria do Ensino Desenvolvimental, encaminhando nossa pesquisa ao estudo aprofundado destas teorias, tendo em vista a delimitação do problema de investigação.

Teoria do Ensino Desenvolvimental x Ensino de arte

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A Teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada por Vasili V. Davydov, se constitui em um desdobramento da Teoria Histórico-Cultural com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme explicita Freitas (2011), Davydov foi um pedagogo e psicólogo russo que realizou amplas investigações acerca das relações entre ensino e desenvolvimento psicológico dos alunos, promovendo uma análise sobre a estrutura da atividade de aprendizagem. Suas formulações teóricas foram embasadas nas ideias de L. S. Vygotsky e de A. N. Leontiev, de onde originou um tipo de organização do ensino denominado Ensino Desenvolvimental. Essa perspectiva tem como forte característica o fato de privilegiar a escola e o ensino como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico humano. Segundo suas proposições, o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico, ou seja, a formação e o desenvolvimento, no aluno, de um tipo de pensamento assentado na abstração, na generalização e nos conceitos teóricos. Com base em Freitas (2011, p. 03),

Davydov entende que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos e estes últimos é que formam a base do ensino. O ensino tem como papel principal promover o desenvolvimento do aluno por meio do conteúdo aprendido. O conteúdo do ensino é, sempre, o pensamento teórico científico, ou seja, o conhecimento de certo objeto mediado pela ciência e apresentado ao aluno em forma de conteúdo generalizado, abstrato. Desse modo, o procedimento de ensino assemelha-se ao procedimento de exposição dos conceitos científicos, tal qual a exposição realizada pelo pesquisador no processo de criação que originou esse conhecimento.

Na atividade de aprendizagem os alunos percorrem o processo que serviu ao pensamento que historicamente foi empregado na criação de conceitos, imagens,

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

valores e normas, portanto devem reproduzir o conhecimento teórico. Assim, o professor deve orientar o pensamento dos alunos em um movimento que vai sempre do geral para o particular, ou seja, primeiramente os alunos identificam o “núcleo” do objeto a ser conhecido, investigado, para, com base nesse núcleo, analisarem as diversas particularidades do objeto. Cabe então ao professor orientar o ensino de forma que os alunos partam da origem dos conhecimentos, descobrindo a relação geral principal do conteúdo, produzindo a generalização substantiva. “A assimilação dos produtos culturais historicamente produzidos e acumulados é um processo em que os alunos são sujeitos ativos e essa é uma condição essencial.” (FREITAS, 2011, p. 9).

Segundo Davydov (1988) poucos trabalhos publicados sobre a problemática da formação da atividade de aprendizagem em sala de aula discutem as questões referentes à educação estética das crianças em idade escolar. De acordo com o autor, a arte está associada ao desenvolvimento de uma das capacidades mais importantes no ser humano, a “imaginação” ou “fantasia”. Considera que essa capacidade é universal em relação a todas as atividades humanas, contudo ela se desenvolve mais completamente no processo criativo artístico.

Um importante aspecto da estrutura da atividade, segundo Davydov (1988), é o desejo como motor da necessidade, construído nas relações sociais, que impulsiona o indivíduo a tomar iniciativa e resolver os problemas. Na atividade de aprendizagem o desejo é desperto não de forma *externa* ao conteúdo da aprendizagem, como pretexto para motivar a atividade, dos quais temos fartos exemplos na prática escolar. Ao contrário, o desejo é uma motivação que ocorre dentro do próprio conteúdo através da apropriação das relações sociais e históricas que esse conteúdo é capaz de deflagrar. Ao aprender sobre arte, o estudante deve

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

—

ser instigado a perceber os conhecimentos artísticos como produções culturais, engendradas pelos seres humanos em processos de apropriação e de imaginação, constituindo um amplo universo de significações. Ao compreender arte e experienciar os processos de produção artística, se desperta no estudante o desejo de apropriação e sentimento de pertencimento à cultura em que está inserido.

Com base em nossas experiências e reflexões, percebemos que são diversas as funções atribuídas à arte na escola, dentre elas, a de que contribui para o desenvolvimento de capacidades motoras, para a integração social, para o reajustamento emocional, para a aquisição cognitiva de conhecimentos relacionados aos conteúdos de outras disciplinas, o reconhecimento e identificação cultural, o desenvolvimento da criatividade, entre outras.

Em meio a esse sincretismo de tendências, convive também o mito de que os processos criativos emergem do inconsciente e não necessitam do contato com as produções historicamente construídas para serem desenvolvidos. Essa visão é influenciada pela pedagogia da Escola Nova, que relega a aquisição de conhecimentos e a formação cultural do aluno ao desenvolvimento de sua livre expressão, esvaziando as aulas de arte de conteúdos, com ênfase no processo e pouca atenção aos resultados da aprendizagem. Concebida dessa forma, a educação em arte dispensa a mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na produção criativa, descaracterizando-se como conhecimento passível de ser ensinado e aprendido, indispensável para a formação das novas gerações.

A teoria histórico-cultural, embora tenha como foco principal a explicação do desenvolvimento psicológico humano, atribui grande valor ao ensino e à aprendizagem escolar, considerando o ensino como mediação entre o aluno (sujeito ativo) e o objeto da aprendizagem (conteúdo cultural, científico, ético etc.). Portanto,

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

torna-se relevante o papel do docente, pois grande parte da mediação da aprendizagem do aluno cabe ao docente buscar meios de promover.

A teoria de Vygotsky ocupou-se da explicação do modo como se formam e se desenvolvem as funções mentais do ser humano, dando relevância ao papel das relações sociais e das mediações culturais. De acordo com Vygotsky (2003), o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre com a aquisição de conceitos científicos acumulados historicamente. Disse ele que o ensino é bom quando se adianta ao desenvolvimento do aluno ou, em outras palavras, é aquele que ajuda o aluno a mudar para um patamar de conhecimento mais elevado do que aquele em que se encontra no momento atual de seu desenvolvimento. Para o autor, ensinar consiste em possibilitar o provimento aos alunos da cultura humana historicamente produzida e acumulada. É isso principalmente que deve acontecer na escola, pelos métodos formais e sistematizados de ensino, que contribuam para a internalização de conceitos pelos alunos, pela sua apropriação das formas e modos de aprender, num processo dialético de mediações entre os sujeitos, na sua relação ativa uns com os outros e com os conteúdos de conhecimento.

Davydov (1988) defende que o ensino escolar deve ter como resultado a formação, nos alunos, da capacidade de pensar com independência, mas, sobretudo, deve promover uma formação mais ampla, tanto no nível teórico como no nível ideológico. O ensino deve promover a apropriação, pelos alunos, dos conceitos centrais do objeto estudado de modo que eles possam, posteriormente, utilizar os conceitos aprendidos e, mais que isso, as capacidades e habilidades cognitivas desenvolvidas no processo de aquisição desses conceitos. Assim, cada objeto, cada conteúdo adquirido favorece novas aprendizagens. A premissa básica de Davydov

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

(1988) é a de que o melhor ensino é o que promove o desenvolvimento do pensamento do aluno, o que requer um método adequado. Todavia, o ensino de determinada ciência e seus objetos deve ocorrer de modo adequado a essa ciência e seus objetos.

Como se pode perceber, a problematização do tema a ser investigado foi se encaminhando para o campo da Didática, considerando-se especificamente o ensino e a aprendizagem de artes com foco na metodologia de ensino. Sem dúvida, ao adotar uma metodologia de ensino o professor está optando por promover determinado tipo de aprendizagem em seus alunos, que pode variar entre o tradicional e uma diversidade de métodos que se definem como não tradicionais.

A importância deste estudo decorre principalmente da possibilidade de evidenciar o impacto qualitativo da metodologia proposta por Davydov no ensino de um conteúdo de arte, especificamente a leitura de imagens. De que modo o ensino das artes visuais pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte na apropriação dos conceitos necessários à leitura de imagens? Quais seriam as vantagens e as dificuldades na concretização desse tipo de ensino?

O Experimento Didático Formativo

A formulação do problema e a fundamentação teórica utilizadas nesta pesquisa guiaram necessariamente para a pesquisa denominada Experimento Didático Formativo. Hedegaard (2002, p. 214) explica que esse experimento é uma concretização da afirmação de Vygotsky de que “o método genético formativo é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Para Libâneo (2007, p. 11), do ponto de vista pedagógico o experimento didático formativo é uma ação docente deliberada de ajudar o aluno a aprender algo, a desenvolver ações mentais visando dominar e usar conceitos¹, com o acompanhamento passo a passo da formação dessas ações mentais, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma investigação realizada para revelar os fenômenos psicológicos da formação de conceitos, mas como um fenômeno processual, dinâmico, sobre o qual o pesquisador não age de modo neutro, pelo contrário sua interferência é assumida como parte da investigação.

Com estas premissas optamos, nesta pesquisa, pela realização de um experimento didático que se desenvolve com a participação ativa dos alunos na atividade de aprendizagem de conceitos necessários à leitura de imagens. Assim, os passos do experimento foram pensados estabelecendo a relação entre a realização de tarefas e o desenvolvimento de ações mentais necessárias à apropriação de conceitos para a leitura de imagem, seguindo os passos sugeridos pela teoria.

Organização do experimento

¹ Libâneo (2011, p.02) explica que o termo “conceito” deve ser entendido, na teoria do ensino desenvolvimental, como o procedimento mental que o sujeito desenvolve para deduzir relações particulares de uma relação abstrata. Os indivíduos vêem e organizam a realidade à sua volta através dos conceitos, pois pensamos e agimos com conceitos. Os conceitos se constroem na base de princípios lógicos que, por sua vez, ajudam o indivíduo a organizar os dados da experiência sensível. Neste sentido o conceito – enquanto modo geral de acesso ao objeto – vai se formando nos processos investigativos e procedimentos lógicos de pensamento que permitem a aproximação do objeto para constituí-lo como objeto de conhecimento. Se colocado nesse caminho, o aluno adquire um método teórico geral, ou seja, o conceito, cuja internalização possibilita a resolução de problemas concretos e práticos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Iniciamos a organização do experimento tomando como ponto de partida a orientação de partir dos conceitos gerais para chegar ao particular. Esse processo teve como foco o entendimento de que para ensinar um conteúdo, necessário se faz realizar e identificar por meio de sua análise, a gênese do conteúdo e seu movimento histórico de transformação (DAVYDOV, 1988). Para a organização do plano de ensino, definimos a leitura da imagem da obra de arte com base em Buoro (2002, p. 31), para a qual “a construção do leitor deve compreender sua “alfabetização” nos elementos do sistema da linguagem que lhe interessa dominar.” Neste sentido, para que o texto visual possa ser lido, será necessário que o leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema de linguagem visual.

Quais seriam então os conceitos necessários para a leitura da imagem artística? Qual seria a relação geneticamente inicial, essencial e universal, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto destes conhecimentos?

Davydov (1988, p. 121) coloca que o conteúdo básico do ensino de arte é a assimilação de um modo geral de percepção, nesse caso, a *composição*, definida por ele como “a conformação, a combinação, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo”. Assim como Davydov, outros teóricos da arte enfatizam a composição como um processo de organização dos elementos de uma imagem.

Rossi (2009) acredita que a experiência estética depende das qualidades e da organização de uma obra de arte com seus significados incluídos, e não apenas dos significados considerados isoladamente. De acordo com Dondis (2007, p. 23) “A caixa de ferramentas de todas as comunicações visuais são os elementos básicos, a fonte compositiva de todo tipo de materiais e mensagens visuais, além de objetos e experiências”. Para essa autora, o processo de composição é o passo mais crucial

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

na solução dos problemas visuais, porque determina o objetivo e o significado da manifestação visual. Segundo ela, essa etapa é vital no processo criativo, onde o autor exerce o maior controle sobre o seu trabalho, na sua expressão estética. Contudo, não existem regras absolutas no processo de composição: as decisões compositivas são geradas por meio de um complexo processo de ordenação dos elementos visuais, que envolvem a percepção “criamos um design a partir de inúmeras cores e formas, texturas, tons e proporções relativas; relacionamos interativamente esses elementos, tendo em vista um significado. O resultado é a composição (...)”. (DONDIS, 2007, p. 30).

O nosso experimento tem como objetivos principais promover o avanço qualitativo no desenvolvimento dos alunos sobre o conceito de composição artística, atuando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal.² Mediante a aplicação do experimento, procuramos levar os alunos a perceber as relações de trabalho e imaginação criativa operadas pelo ser humano sobre a natureza para originar a dimensão simbólica que constitui a imagem artística. Ao fornecer-lhes o instrumental necessário para a formação do pensamento generalizador sobre o conceito de composição artística, espera-se que sejam capazes de perceber, compreender e interpretar a imagem artística e as imagens de seu cotidiano a partir desse conceito.

Considerações Finais

² Para Vigotsky, há dois níveis articulados de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O *desenvolvimento real* indica o nível de desenvolvimento das funções mentais em que a criança consegue realizar coisas por si própria, sem auxílio do adulto ou de colegas. O *desenvolvimento potencial* é aquilo que uma criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas o faz com a colaboração de pessoas mais experientes. A *zona de desenvolvimento proximal* é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

—

Por meio da comunicação deste trabalho em curso, procuramos demonstrar alguns dos principais fundamentos teóricos e metodológicos na direção de colocar em prática uma proposta de ensino de artes visuais na escola, amparada principalmente na Teoria Histórico-Cultural.

O texto procurou mostrar a importância de um ensino capaz de desenvolver o avanço qualitativo no pensamento dos alunos por meio da formação de conceitos essenciais para a leitura da imagem, bem como o desenvolvimento das capacidades intelectuais correspondentes a esse conteúdo. Buscou-se mostrar como o ensino desenvolvimental pode levar o aluno a aprender a pensar esteticamente, ou seja, ao dominar os conhecimentos nucleares da composição da imagem artística, o aluno torna-se capaz de perceber estas mesmas relações inseridas em seu contexto social mais amplo, percebendo a imagem como resultado de práticas sociais e culturais e, dialeticamente, como deflagradoras de subjetividades, de processos criativos, de transformação da realidade.

Referências Bibliográficas

BUORO, B. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

DAVÍDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. (DAVÍDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas.

DONDIS, D. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREITAS, R. A. M. da M. *Teoria histórico-cultural e didática: o experimento didático como procedimento investigativo*. Programa de Pós-Graduação em Educação – UCC. Digitado. 2007.

_____ e LIBÂNEO. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da PUC - Goiás. 2011.

HEDEGAARD, M. *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*. In: DANIELS, H.(org). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

LIBÂNEO, José C. e FREITAS, Raquel A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev e Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática*. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V. R. *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ana Rita da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2002) e Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira (2007). Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora efetiva de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -_e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE AÇÃO EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE E VIVÊNCIAS PESSOAIS

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Faculdade de Artes Visuais – UFG
valeriefabiane.ead@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5975075892881891>

Irene Tourinho
Faculdade de Artes Visuais – UFG
irenetourinho@yahoo.es
<http://lattes.cnpq.br/0199098726098947>

Raimundo Martins
Faculdade de Artes Visuais – UFG
raimundomartins2005@yahoo.es
<http://lattes.cnpq.br/1270126774554014>

RESUMO: Nesse texto apresentamos um relato de investigação que está sendo realizada com alunos e alunas do Programa Pró-Licenciatura, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, modalidade à distância, da Universidade Federal de Goiás. Na primeira parte, situamos o/a leitor/a, de forma sucinta sobre a trajetória profissional e acadêmica de um dos autores. Em seguida, ressalta-se a necessidade de uma reflexão sobre a prática docente. A desestabilização das certezas, as orientações de como lidar com imagens e os papéis educativos que a visualidade pode exercer, ganham ênfase na terceira parte. Em seguida expõem-se as ações educativas realizadas em espaços culturais para incitar discussões e reflexões. Aprender a se ver e ver o outro como um exercício necessário à docência, é a reflexão que conclui o texto.

Palavras-chave: prática docente, imagens, experiências vividas e docência como pesquisa.

ABSTRACT: In this text we present a report of an investigation that is being developed with students of the E-learning Visual Arts Teacher Training Degree Program of the Federal University of Goiás, Brazil. In the first part, we succinctly situate the reader about the academic and professional career of one of the authors. Following, we emphasize the need for reflection on teaching practice. The destabilization of certainties, principles of how to work with images and educational roles that visualities can have, are reinforced on the third part. In the fourth part selected educational experiences developed in cultural spaces are exposed in order to encourage discussion and reflection. Learning to see oneself and the other as a teaching necessary exercise is the reflexion that concludes the text.

Keywords: teaching practice, images, living experiences and teaching as research.



Trajetos percorridos

Comecei a atuar como professora em uma escola infantil privada da cidade de Anápolis, Goiás, desde os anos 80. Minha atuação na escola e, posteriormente, o Curso de Licenciatura, me incentivaram a usar e envolver-me com minhas próprias experiências compreendendo-as como pesquisa sobre a minha prática docente. O Mestrado em Cultura Visual (FAV/UFG), finalizado em 2006, ocupou e estendeu minhas inquietações investigativas pelo circuito de conceitos – arte contemporânea, ação educativa e formação de professores/as - que tem ativamente participado do meu cotidiano docente e de pesquisadora.

Atualmente, continuo incentivando interações dialógicas com arte contemporânea pelo interesse de entrecruzar e potencializar práticas que envolvam os conceitos acima indicados: ação educativa, arte contemporânea e formação de professores. Além desse trabalho, de forma colaborativa com diversos atores, professores (as) e alunos (as) do Programa Pró-Licenciatura, ministro disciplinas na sala de aula do ambiente digital, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG).

Mas começo a me dar conta que minha atuação no ambiente digital, enquanto professora formadora, tem se centrado na transmissão de conteúdos embora acredite em uma educação onde os conhecimentos são construídos coletivamente. “Isso significa, sim, que tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 34).

Reflexões necessárias

Devo considerar que minha prática docente em arte, no dia-a-dia no ambiente digital, pode estar assentada em um conhecimento tácito, interiorizado, sobre o qual exerço minhas ações de forma naturalizada sem parar para pensar no que estou fazendo. Compreendo a reflexão “como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (CONTRERAS, 2011, p. 113). Nesse caso, preciso (re) construir a dimensão reflexiva nas situações que se produz a ação, para produzir estranheza a muitas ideias e experiências, tanto pessoais quanto sociais, para desnaturalizar o que normalmente é aceito.



As idéias de valorização da prática, advindas da reflexão desenvolvida por Schön (1983), na formação de profissionais, foram apropriadas de forma acrítica e o termo 'reflexivo' ganhou uma generalização. Isso resulta, muitas vezes, em uma individualização do papel do professor/a. Por isso, faz-se necessário ampliar a noção de profissional reflexivo de Schön, por meio da teoria e da reflexão coletiva.

Os processos de examinar os problemas, que não se encontram em um repertório técnico disponível, para empreender ações de forma avaliativa e elaborar novas atuações, colocam em andamento espirais de avaliação-ação-nova avaliação (CONTRERAS, 2002). Nesse movimento instável, pode-se entender o ensino/aprendizagem como um processo de permanente construção em que a prática torna-se um modo de pesquisa, reflexão e avaliação.

Estas questões me levam a compreender a importância da reflexão coletiva, à partir de um trabalho colaborativo comprometido com o processo de ensino/aprendizagem e, com as questões sobre profissionalização para o desenvolvimento profissional dos professores/as. Além disso, a valorização da percepção sobre como é importante reconhecer a necessidade de que os professores/as sejam protagonistas nesse processo das políticas educacionais para instaurar e restaurar o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

Desestabilizando certezas

Estar como docente/participante/investigadora e aprendiz, com estudantes na modalidade à distância, além de levantar vários questionamentos sobre as exigências e estruturas institucionais do trabalho, tem incrustrado e traçado na minha experiência novas formas de interagir com o conhecimento, com os/as alunos/as, com o campo de pesquisa (sala de aula no ambiente digital) e com as dimensões espacial e temporal redimensionadas pelas tecnologias.

Esse contexto tem nos ensinado a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como um lugar a ser construído. Isso significa que podemos questionar o sujeito estável criado pela tradição cartesiana, colocando sob suspeita as certezas instauradas pela ciência moderna como aponta Morin: integrá-las "em um jogo complexo" (1999, p. 30).



Consideramos desafiador vivenciar práticas educativas em busca de uma educação da cultura visual. Desta forma, venho entrelaçando poéticas visuais contemporâneas e cultura visual em ações educativas, como forma de desestabilizar certezas enraizadas durante o curso de graduação, de como lidar com imagens e o quanto a visualidade pode exercer papéis educativos. Reconheço que este entrelaçamento foi focado especificamente em relação às ações educativas¹, objeto deste estudo, e não nas outras disciplinas regulares do curso.

Ações educativas em espaços culturais

Práticas educativas me permitem (re)pensar, (re)construir minha trajetória docente e, assim como Teixeira (1975, p. 17), acredito na “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência”. Nesse sentido, três ações educativas, (2009, 2010 e 2011), foram construídas de forma colaborativa para incitar discussões e reflexões a partir do contato com poéticas visuais contemporâneas em espaços culturais e no ambiente digital.

A ação realizada em 2009, com a colaboração de tutores (as) e professoras do programa, aconteceu via um encontro presencial em Goiânia, durante dois dias do mês de maio. Essa primeira ação envolveu visita à exposição ***A(i)nda desenho***, do artista plástico Glayson Arcanjo², realizada na Galeria da Faculdade de Artes Visuais. Envolveu, ainda, palestras com temáticas que deram ênfase à arte contemporânea na formação de professores(as), a exibição do vídeo: *“Isto é Arte”* – discussão do filósofo Celso Favaretto (Série Itaú Cultural) e um momento para reflexão em grupo visando um diálogo com o fazer artístico e buscando estabelecer relações com as disciplinas do semestre³. Um dos objetivos da proposta foi criar, através das poéticas visuais, links com o outro e com o mundo que nos cerca, compreendendo que esses trabalhos visuais condensam experiências que possibilitam um sentido de pertencimento, de reconhecimento individual, cultural e social.

¹ Projeto que tem se concentrado em planejar e realizar, em espaços culturais da cidade, ações educativas envolvendo participantes do Programa Pró-licenciatura desde 2009.

² <http://www.glaysonarcanjo.blogspot.com.br>

³ As três disciplinas do semestre eram: Antropologia Cultural; Ateliê Bidimensional – desenho; A psicologia e a construção do conhecimento.



Em outubro de 2010 realizamos, na Galeria Marina Potrich e na Galeria da Faculdade de Artes Visuais/UFG, a segunda ação educativa. As propostas foram orientadas por Joanna Pena, colaboradora e tutora do curso. Esta segunda ação contou, também, com a mediação de alguns alunos (as) da modalidade presencial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais. A ação desenvolvida na Galeria da Faculdade de Artes Visuais foi proposta por mim, pela tutora Joana Pena e pela professora Noeli Batista. Também participaram a artista e professora Manoela Afonso e vários tutores do Curso. A segunda ação foi planejada em 4 etapas: (a) discussões sobre videoarte no ambiente digital; (b) visita à exposição *Intermitência*, da artista Anna Beatriz Azevedo (Galeria Marina Potrich); (c) diálogo e reflexões com/sobre o fazer artístico, e (d) comentários no fórum, no ambiente digital de aprendizagem.

A terceira ação aconteceu em outubro de 2011. Assim como a ação anterior, esta também foi projetada em etapas, ou seja: (a) discussões no ambiente digital sobre a trajetória da arte contemporânea em Goiás, (b) palestras sobre arte contemporânea e cultura popular, (c) visita ao Museu Aberto na praça Universitária com mediação da colaboradora Joana Penna, (d) visita e conversa com o artista e Diretor do Centro Cultural da UFG, Professor Carlos Sena, (e) diálogo e exercício com/sobre o fazer artístico, e (f) reflexões e comentários no fórum, no ambiente digital de aprendizagem.

As etapas das ações 2 e 3 enfatizaram a aproximação entre alunos (as) e espaços culturais estimulando questionamentos e problematizações sobre fazer artístico/docente. Buscavam estimular propostas pedagógicas para contextos educativos fora do espaço escolar formal, ou em sintonia com ele, projetando diálogos com o mundo através de práticas/poéticas contemporâneas. A construção de diálogos busca ampliar e deslocar narrativas para instaurar possibilidades de percepção e recepção, ou seja, formas diversificadas de interação com imagem e arte visando “retomar relatos existentes para construir novos relatos onde eu estou incluído, onde eu participo, onde eu coloco meu olhar” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 5). Visando, em outras palavras, retomar relatos onde o ‘eu’ docente esteja incluído enquanto “objeto de pensamento” e “lugar de experiência” (YOUNG, 2011).



Tomo consciência de que preciso colocar minhas ações em questionamento para construir valores educativos, sentidos e interpretações e, assim, desenvolver modos de responder a situações de conflito para desnaturalizar uma prática sem reflexão. Conforme Veiga-Neto: “reflexão - que significa essa palavra senão olhar para dentro de si mesmo?” (2002, p. 24). Olhar para dentro de mim mesma é um bom começo para desenvolver um processo de transformação pessoal, e consequentemente profissional, que leve em consideração as dimensões culturais, sociais, morais e políticas da minha prática educativa.

As experiências com estudantes, no ambiente digital, e as ações educativas com poéticas visuais contemporâneas têm me levado, ainda, a criar vínculos com questões subjetivas para compreender a mim mesma. Se a “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu” (WOODWARD, 2000 p. 55) tento reconhecer-me nesse processo, embora não seja uma tarefa fácil.

Aprender a se ver (e ver o outro)

Com a intenção de tecer sintéticas considerações para reconhecer-me nesse processo busco meu diário visual⁴ como espaço de construção de sentidos. Esse diário foi construído por meio de imagens digitais capturadas todas as quintas-feiras durante dezessete semanas. A partir das considerações, geradas na observação de duas imagens, pretendo privilegiar as construções de sentidos subjetivos que configuram minhas experiências para viabilizar, onde atuo, novos posicionamentos para minha prática docente e profissional.

Orientar a observação de imagens⁵ enfatizando apenas as categorias formais⁶ proporciona, em um primeiro momento, certa segurança de como agir com as imagens principalmente em sala de aula. Mas, hoje, em tempos de mudanças conceituais e metodológicas trazidas pelos estudos culturais, o ensino de arte e seus

⁴ Esse Diário Visual foi construído, entre março e junho, para apresentação em *powerpoint* ou vídeo de 3 a 5 min, como uma das avaliações da disciplina Teorias da Arte e da Cultura Visual cursada no programa de pós-graduação em arte e cultura visual (FAV/UFG) no primeiro semestre de 2012.

⁵ Na esfera da Arte-Educação, várias são as abordagens voltadas para leitura de obras de arte relacionadas às questões estéticas da imagem desenvolvidas a partir do século XIX.

⁶ O termo leitura de imagens começou a circular na arte-educação como uma tendência influenciada pelo formalismo, fundamentada na teoria da *Gestalt*, pela semiótica e os princípios do design.



atores não podem ignorar “(...) os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades” (CUNHA, 2012, p. 104).

“Para compreender os significados das imagens, o campo da cultura visual deixa em segundo plano a estrutura formal da imagem e a intenção do criador, enfatizando a multiplicidade de interpretações” (MARTINS, SÉRVIO, 2012, p. 278). Vale à pena ressaltar que essa multiplicidade de interpretações, representações visuais, é moldada por práticas subjetivas e por formas culturais de olhar que as constituem em visualidades para produção de mundos.

Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, construir argumentos via texto e imagem, representa um desafio. Começo então, a título de exercício, olhar rapidamente para todas as imagens do meu diário visual. Embalada pela trilha sonora “Cotidiano” de Chico Buarque (1971), surgem suspeitas: será realmente que todo dia faço tudo sempre igual ou as evidências me colocam em um lugar-comum, produzido pelas imagens, de forma a considerar o cotidiano apenas como aquilo que faço todos os dias na minha vida?

Na educação da cultura visual o cotidiano é valorizado, mas Dias nos alerta sobre o perigo de, enquanto educadores/as da cultura visual, utilizar o termo cotidiano de forma acrítica. Sendo que “cotidiano deve ser entendido como tempo/espço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência” (DIAS, 2012, p. 56).

Espço/tempo dilatado que as imagens indicam, embora seja tão difícil olhar para elas para dar um sentido ao que vejo. Dar sentido ao que vejo é uma prática que se aprende e nessa tentativa aparece uma vasta gama de inquietações nas quais tento compreender, mas sem a pretensão de responder a todas. Apenas compartilho com vocês: o que essas imagens falam de mim? O que eu tenho a ver com elas e como posso (re) ver minhas ‘visões e versões’ de mundo por meio delas? Qual o efeito das representações visuais sobre a minha subjetividade?

Se for “o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30), volto a olhar as imagens com mais atenção. Observo que me mostro em situações da vida cotidiana, dentro das convenções

estabelecidas do que se pode mostrar, desde quando acordo até o momento em que vou dormir. Surgem imagens com apenas minhas mãos, meus pés, meus joelhos, meus olhos, minha cabeça e percebo que para não correr o risco de tornar-me vulnerável, busco uma maneira de esconder-me. Partes de mim, dividindo as cenas com meu relógio, meu despertador, minha impressora, meu computador e meus livros, povoam as 141 fotografias das 240 que compõem o meu diário visual. Talvez seja uma tentativa de aderir à fragmentação no lugar de uma totalidade (representada pelo modernismo).

Como parte da rotina de uma professora que atua na modalidade à distância e aluna de um programa de pós-graduação, apareço, nas imagens, trabalhando no computador, interagindo com estudantes no ambiente digital, lendo e/ou estudando (figura 01).



Figura 1 – Estudo (Fonte: fotografia da autora)

Ao experimentar esse exercício com as imagens do diário visual, em uma tentativa de uma ‘compreensão crítica’ (HERNÁNDEZ, 2011), constato como construo a minha imagem de docente/estudante/investigadora. Mas, fico surpresa, pois tenho deixado de fora a minha porção mulher/esposa/mãe/filha.

Afinal, quais são os pressupostos, partilhados culturalmente, sobre o que se espera de uma ‘boa’ professora? Como professora, preciso apenas estudar, ler, escrever, pesquisar? É essa a imagem que devo continuar (re) afirmando? Quais as minhas expectativas, preocupações, interesses, desejos, contradições, dificuldades,

medos, emoções, sentimentos? Como explorar meus próprios sentimentos sobre essas questões?

A ideia de separação entre razão e emoção faz parte da tradição cartesiana e é um pressuposto filosófico ainda presente na educação. Será que estou consolidando um pensamento estruturalista, enfatizando os dualismos e oposições binárias, onde descarto as emoções e separo o intelectual do emocional, o racional do corporal, o sentimento do conhecimento? Qual o papel das emoções na aprendizagem? Embora reconheça que “(...) é cada um de nós que dá ao emotivo um uso novo e com isso um novo sentido em cada circunstância e de acordo com nossas contingências vitais de cada momento” (AGUIRRE, 2011, p. 88), vejo que venho eliminando, além dos novos sentidos que poderia estabelecer com meu cotidiano, meus sentimentos e emoções.

Escondo-me na sombra projetada pelo processo (Figura 02). Que obstáculos estão criando essa área sem luz que chamo de sombra? São minhas dúvidas, indecisões e conflitos que me fazem perceber que tenho desprezado a construção de produções de sentidos subjetivos, nos processos de aprender e ensinar. E ainda, por que não tenho buscado construir sentidos, em relação aos meus modos de sentir, nas experiências com os estudantes no ambiente digital?



Figura 2 – Sombra da autora (Fonte: fotografia da autora)

Docência como pesquisa de mim mesma e do outro



Coloco-me frente à minha sombra projetada no chão. Mais do que contemplar apenas a minha imagem de educadora projetada nesse processo, preciso, de modo investigativo, ir além do que está (im)posto para tomar consciência do que está oculto. Para enfrentar esse desafio, assim como “Alice no País das Maravilhas”, devo experimentar as alterações de tamanho, como uma forma de crescimento pessoal e profissional, para compreender os obstáculos e desafios das experiências nessa modalidade de ensino.

Venho passando por transformações e não sou mais a mesma desde que comecei a trabalhar com ações educativas e nessa modalidade de ensino. Quem sou eu? De onde falo? Quais as minhas expectativas, preocupações, interesses, desejos, contradições, dificuldades, medos, emoções, sentimentos? Como explorar meus próprios sentimentos sobre essas questões? Entendo que não há subjetividade sem relação cultural e não há cultura sem alguma forma de subjetividade. Meus sentidos subjetivos estão em construção através da representação cultural e produzem processos de aprender/ensinar, integram questões éticas às minhas condições sociais, afetivas, meus pensamentos, desejos, emoções, aflições e não se separam da ação e reflexão.

O potencial das imagens para criar espaços de sentidos me ajudarão a continuar pensando e sentindo sobre mim mesma. Me ajudarão, ainda, a desenvolver reflexões sobre questões subjetivas e como elas geram situações que me afetam, enquanto docente, nos processos de ensino/aprendizagem e os espaços sociais de atuação. Desta forma, pretendo investigar minha própria prática docente, ou seja, fazer docência como pesquisa do outro e de mim mesma, de ações e narrativas.

Para tentar desvelar impactos e reverberações da construção de produções de sentidos subjetivos nos processos de aprender e ensinar na minha prática docente buscarei refletir sobre as experiências vividas com estudantes no ambiente digital. Assim como Hernández e Sancho (2007, p.1)⁷, acredito que refletir a partir da experiência é “projetar um sujeito em formação que tem consciência de sua

⁷ A paginação corresponde à do documento encontrado na internet, referenciado na bibliografia.



experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros”.

Um caminho possível é proposto pelas autoras Cochran-Smith e Lytle ao argumentarem em favor da necessidade e importância da investigação docente como uma “investigação sistemática e intencional realizada pelos ensinantes” (2002, p. 29), pois são esses profissionais os que mais podem fornecer e problematizar diferentes visões de dentro da escola. Compartilho a ideia de que é por meio da investigação intencional feita pelo professor/a, da teoria e da reflexão coletiva que os discursos elaborados sobre educação e o/a professor/a deixarão de ser ‘gasosos’ (NÓVOA, 2010) e tornar-se-ão possíveis pelos que estão trabalhando as práticas em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 69-111.

COCHRAN-SMITH, Marylin e LYTLE, Susan. **Dentro/Fuera** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-188.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade**. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 99-123.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. Em: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 55-73.

GÓMEZ, A. Pérez. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. Em: SACRISTÁN, J; GÓMEZ A. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998. p. 353-379.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Arte e Cultura Visual em Debate**. *Jornal da Fav*, Goiânia, n.7, setembro de 2004. p. 4-5. Entrevista.

_____. A Cultura Visual como um convite ao deslocamento do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando e SANCHO, Juana Maria. **A formação a partir da experiência vivida**. Disponível em http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=496. Acesso em: 02 setembro de 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de Cultura Visual... – Anotações para uma aula de Metodologia de pesquisa. Em: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Culturas das imagens: desafios para arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 207-229.

MARTINS, Raimundo e SÉRVIO, Pablo. Distendendo Relações entre imagens. Mídia, Espetáculo e Educação para pensar a Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens – desafios para arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MORAN, Edgar. Por uma reforma do pensamento > Em: PENA_VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Educa, Lisboa, Portugal, 2010.

_____. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” histórias de la educación. In: **História cultural y educación – Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (Compiladores). Barcelona: Pomares, 2003.

TEIXEIRA, A. **A Pedagogia de Dewey** (Estudo Introdutório). Em: DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** Em: COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 23-38.

WOODWARD, Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral é Professora Assistente da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, docente e coordenadora pedagógica (2012) do Programa de Extensão Arte na Escola-Goiás. É mestre em Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Arte e Cultura Visual pelo mesmo Programa.

Irene Tourinho é Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, docente e coordenadora (2009/2012) do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, Mestre pela Universidade de Iowa, Doutora (Ph.D) pela Universidade de Wisconsin – Madison (EUA) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona, Espanha. Foi professora visitante na Universidade Ambedkar, em Nova Delhi, Índia.

Raimundo Martins é Doutor pela Southern Illinois University (EUA) e Pós-doutor pela Universidade de Barcelona, onde também foi professor visitante. É professor titular da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. É editor da Coleção Desenêdos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC/UFSM) e do Laboratório Educação e Imagem, UERJ. Tem experiência na área de artes visuais e pesquisa as relações entre Imagem, Subjetividade e Produção Cultural do Significado com ênfase em processos de interpretação na educação da cultura visual.



A CRIANÇA EM CONTATO COM A ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE USO DA IMAGEM NA ESCOLA NOVA

Rossano Silva

UFPR

rossano.silva@ufpr.br

<http://lattes.cnpq.br/3085794999573875>

RESUMO: Apesar da hegemonia das teorias inspiradas na livre-expressão no contexto brasileiro das décadas de 1940 e 1950, outros discursos apresentavam posicionamentos diversos em relação ao uso da imagem e do contato da criança com a obra de arte. O presente artigo enfocará as teorias do educador paranaense Erasmo Pilotto (1910-1992), que difere das teorias inspiradas na livre-expressão que promoviam o caráter de expressão pura e desinteressada da criança, no qual, não deveria haver contato com a arte produzida pelos adultos. Pilotto valorizava o contato com a produção artística, como ponto base de uma formação cultural para a criança. Através de Escolas Experimentais, colunas de jornais e exposições de arte infantil, o educador procurou demonstrar como o contato com o que chamou de *arte longa* era benéfico à formação infantil.

Palavras-chave: ensino de arte; história da educação; história intelectual.

ABSTRACT: Despite the hegemony of theories inspired by the free-expression in the Brazilian context of the 1940s and 1950s, many other discourses presented different positions in relation to the use of image and child contact with the work of art. This article will focus on the theories of Paraná's educator Erasmo Pilotto (1910-1992), which differ from the theories inspired by the free-expression that promoted the character of pure and disinterested expression of the child, in which there should be no contact with the art produced by adults. Pilotto valued the contact with the artistic production, as a base point of cultural education for a child. Through Experimental Schools, newspaper columns and art exhibitions for children, the educator attempted to show how contact with what he called a *long art* was beneficial to the child formation.

Keywords: art education, history of education, intellectual history.

Como um dos protagonistas do Movimento pela Escola Nova no Paraná, Erasmo Pilotto apresentou uma trajetória como educador e gestor público ampla e variada, dividida em várias esferas: a do professor, do escritor, do crítico de arte e do político, que é caracterizada por. Nascido no município de Rebouças interior do estado do Paraná, em 10 de maio de 1910, Erasmo Pilotto, teve contato desde cedo com o ambiente da Escola Normal Secundaria de Curitiba, vindo do *habitus*¹ familiar. O ambiente familiar e a leitura da obra

¹ *Habitus* é definido por Bourdieu como uma orientação da ação individual e que, como produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução das mesmas relações objetivas que o produzem. É "depositado em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas,



pedagógica de Tolstoi levaram o jovem recém formado do Ginásio Paranaense a optar pela carreira do magistério.

Na Escola Normal pelo contato com outros intelectuais, criou conjuntamente com seus colegas um Centro de Estudos Pedagógicos. A partir dos estudos realizados no Centro Pilotto recusa os métodos instituídos na Escola Normal preconizados pelas teorias de Herbart, traçando seus estudos a partir da leitura de Montessori, Pestalozzi e Tolstoi, autores com os quais manteve interlocução por toda sua produção intelectual.

No campo² educacional, atuou na Escola de Professores entre os anos de 1933 a 1946, promovendo a divulgação de seu pensamento ligado ao Movimento da Escola Nova e priorizando a cultura e a arte como princípios formadores do professor. Fundou em 1943 uma escola particular, o Instituto Pestalozzi, para alunos de pré-primário, para colocar em ação seu projeto educativo. Nessas instituições Pilotto desenvolveu uma teoria educativa baseada na formação de uma cultura artística para os professores sintetizada pelo educador na frase “eduquem-se em arte”, pois:

Nossa prática pedagógica tem sempre mostrado como um bom caminho levar o educando, através da arte a participar da ‘grandeza do mundo’, em seu pleno sentido; purificar o homem por via desse esteticismo, da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador numa direção infinita (PILOTTO, 1982, p. 39).

O princípio da formação de uma cultura geral é priorizado no Instituto Pestalozzi no qual as crianças deveriam ter contato com obras de arte, sendo que nas paredes estariam “distribuídas pelas diversas salas, cinco quadros decorativos, de dois dos melhores pintores do Paraná” (PILOTTO, 1946, p. 17). Os pintores a que faz referência são Guido Viaro e Osvaldo Lopes.

mas também das práticas de concertação, posto que as correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código comum” (BOURDIEU, 2003, p. 71).

² Opera-se com o conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu (2003) que é definido como o espaço social de relações no qual são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social. Os diferentes campos (político, cultural, literário) mantêm relações e também uma autonomia relativa, onde se manifestam relações de poder.



Sobre o ensino artístico, Pilotto (1946, p. 18) descreve a garagem transformada em Centro de Arte, onde as crianças teriam acesso a diversos materiais, além de poderem ver a produção de seus colegas em exposições que seriam renovadas constantemente.

Apesar de não descrever a prática de ensino de arte realizada pelos professores do Pestalozzi, a organização da sala remete às teorias de arte como livre-expressão, que preveem a experimentação, por parte da criança, de uma grande diversidade de materiais, tendo total liberdade de expressão. Sobre a orientação dada para as artes, comenta:

[...] o ensino da modelagem, do desenho, do recorte, da música e tudo o mais, esteve fortemente orientado sempre, no sentido de despertar as forças criadoras do espírito infantil, no sentido de que cada trabalho que realizassem as crianças pudesse ser apontado como uma pequena obra de arte (PILOTTO, 1946, p. 22).

Em seguida, salienta a importância de evitar a cópia e do contato da criança com a arte:

Conduzimos a criança a criar sempre. De par com isso, estivemos animados da idéia de que a criança pode e deve estar em contato com valores mais altos da cultura humana. Sabemos de ciência própria, pelo trato assíduo com esse processo, que há obras imortais de todas as artes, da pintura, da música, da escultura, da literatura, que são perfeitamente acessíveis a uma criança ainda de jardim da infância, dependendo tudo da maneira como lhe forem as cousas apresentadas (PILOTTO, 1946, p. 22).

Apesar de apontarmos similaridades com a livre-expressão na questão do espaço destinado às aulas de arte, constatamos, na afirmação de Pilotto, uma divergência dessas ideias. Para essa prática pedagógica, a criança pequena não deveria tomar contato com a criação artística adulta, para não interferir em seu processo de criação. Já na metodologia do Instituto Pestalozzi, o contato com a produção artística era incentivado e altamente recomendado, tanto nas artes plásticas como na música ou no teatro. Essa metodologia era seguida também na Escola de Professores, por meio de



exposições realizadas no próprio espaço da instituição, concertos e apresentações de teatro realizadas pelos próprios alunos.

A posição de Pilotto em relação ao ensino de arte se aproxima das ideias de John Dewey, as quais, para Osinski (2006, p. 73-75), se opunham tanto à rigidez do ensino de desenho da escola tradicional quanto à livre-expressão pura e simples, destacando os efeitos maléficos desse sistema imitativo e repetitivo, ao mesmo tempo em que apontava para o fato de que o trabalho sem direcionamento e sem referências externas levaria à perda de interesse para com a arte. Acreditava que a solução não estaria em estabelecer um meio termo entre as duas tendências, mas no redirecionamento entre a aquisição de novos parâmetros por meio do contato com a produção artística e a questão da experiência. Para Dewey, não fazia sentido desconsiderar o conhecimento acumulado pelas experiências humanas. O professor não poderia ser um expectador, como sugerem os defensores da livre-expressão, mas deveria ter uma atitude de participação e opinião.

Para o Instituto Pestalozzi, Pilotto, desenvolveu um método que propunha a liberdade de criação, como nas propostas apoiadas da livre-expressão, mas que ao mesmo tempo objetivava levar a criança ao contato com objetos artísticos. Acreditava que a criança e o professor em sua formação cultural deveriam tomar contato com obras classificadas pelo educador como representantes de uma arte longa, onde a disciplina e a genialidade estariam caminhando lado a lado, por outro lado haveria a arte breve onde a criatividade seria o principal atributo. Pilotto classifica como arte longa a maior parte da arte grega, renascentista e clássica, embora considere alguns artistas da arte moderna como representantes da arte longa, a poetisa Cecília Meireles seria um caso. Mas, embora crie a dicotomia arte breve e arte longa, afirmou que o caminho da arte breve trouxe a democratização da arte.

Ao longo de sua trajetória, Pilotto sempre esteve preocupado com a aplicabilidade de suas teorias. Em diversos momentos, investiu em escolas experimentais, como a Escola de Aplicação Alba Plaisant anexa à Escola de



Professores, o Instituto Pestalozzi e a Escola Moderna Dario Vellozo, objeto de investigação desse artigo.

A Escola Moderna Dario Vellozo

Os registros da atuação de Erasmo Pilotto na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi foram encontrados principalmente em suas obras e nos depoimentos do próprio intelectual, de sua esposa Anita Pilotto, de antigos alunos e de outros intelectuais e amigos.

Registros que nos remetem à sua prática, mas não deixaram vestígios materiais de sua atuação. Diferentemente desses casos, a investigação no Instituto Neopitagórico³ (INP) trouxe fragmentos dessa prática por meio de fontes encontradas sobre a experiência da Escola Moderna Dario Vellozo. No arquivo da instituição foram encontrados três diários escritos por alunos da escola. Os dois primeiros tratam do ano de 1952 e contam as atividades cotidianas de uma classe que teve Erasmo Pilotto como professor. No ano seguinte a pedido do próprio Pilotto a secretaria de educação enviou outra professora para assumir as aulas, sendo que após 1957 a neta de Dario Vellozo Radhail Grein Vellozo assume as turmas da instituição já oficializada e estadualizada, a instituição funcionou até o ano de 1976.

Além desses diários, existem reproduções de obras de arte utilizadas por Pilotto nas suas aulas. Apesar desta investigação não pretender analisar como as concepções pedagógicas de Pilotto foram apropriadas nas práticas escolares, salienta-se a necessidade de referenciar esse material por destacar o papel atribuído à arte na proposta educacional pilottiana.

De acordo com um artigo de Radhail Grein Vellozo, publicado na revista *A Lâmpada*, em 1951, Erasmo Pilotto procurou o então diretor do INP, Rosala Garzuze, para acordar a fundação de uma escola experimental na Instituição,

³ O Instituto Neopitagórico foi criado em 1909 no Bosque do Retiro Saudoso, em Curitiba para divulgar a doutrina esotérica criada pelo professor de história Dario Vellozo inspirada na filosofia de Pitágoras.



chamada em caráter não-oficial de Escola Moderna Dario Vellozo, na qual poderia testar uma nova proposta de metodologia de ensino, aplicando:

[...] os mais avançados métodos da pedagogia moderna [...] O professor Erasmo Pilotto, empolgado pelo seu grande ideal de Escola Serena que tanto tem difundido e realizado, doou a mobília e farto material didático, e ministrou as aulas às varias turmas durante o primeiro ano letivo (VELLOZO, 1959, p. 41).

Ainda, conforme o artigo, a escola seria patrocinada pelo INP, que cedeu duas salas anexas ao Templo das Musas, sede do Instituto Neopitagórico fundada no ano de 1909. Conforme citado, a atuação de Pilotto se deu no primeiro ano da escola. No início de 1953, de acordo com os diários escolares, teve diversas ausências, sendo substituído pelo professor Benedito e por fim pela professora Aimée Belegard da Silva. O curto período de atuação de Pilotto na instituição pode ser atribuído ao seu objetivo de realizar uma experiência educacional, já que menciona:

Fiz desde a seleção do desenho do mobiliário, que mandei construir a expensa minha, como foi a minhas expensas o mais da instalação, e abri a matrícula para a 1ª série primária, convicto de que um dos pontos nevrálgicos de nossas grandes necessidades estava no ensino desse ponto. Comprei um macacão, assumi a regência dessa classe de 1º. série primária, no bairro então de crianças pobres onde está localizado o *Instituto*, não para fazer a *Escola Nova* que eu poderia talvez fazer, mas para estudar a metodologia com que podemos contar (PILOTTO, 2004, p. 91, grifo no original).

Para Pilotto, a Escola Moderna Dario Vellozo seria a experimentação de uma proposta pedagógica aplicada às escolas isoladas, numa continuação de sua ação como Secretário de Educação, cargo deixado por Pilotto em 1951, onde investiu na criação de uma metodologia para as escolas isoladas do interior. Nesse sentido, a Escola Moderna Dario Vellozo não deveria ser a Escola Nova, idealizada por Pilotto, mas sim um modelo facilmente reproduzível e acessível para qualquer localidade.

Na continuidade de seu depoimento, Pilotto esclarece melhor seus objetivos: “Uma parte dessa pedagogia devia destinar-se, já diferenciada, às nossas escolas de mestre único, em uma nova diferenciação. No fim do



primeiro ano, quando tinha alcançado o objetivo que me levava a criá-la, deixei sua regência [...]” (PILOTTO, 2004, p. 91). A Escola Moderna Dario Vellozo deveria ser uma resposta às dificuldades enfrentadas nas escolas isoladas, o que explicaria a divisão dos alunos em grupos de não alfabetizados e alfabetizados, em uma mesma turma, reproduzindo a realidade das escolas isoladas do interior do Paraná. O que, como ressaltou, não significaria esquecer os princípios da Escola Nova:

Assim, cuidando apenas, nesse momento, do simples problema de nosso atraso metodológico, eu limitava consideravelmente as coisas, mas à procura de eficácia real. É claro, diga-se de novo, que isso não significava regenerar ou sequer esquecer minha grande aspiração da Educação Nova (PILOTTO, 2004, p. 91).

Possivelmente, o objetivo da Escola Moderna Dario Vellozo foi o de experimentar as propostas e auxiliar a escrita do livro *a Educação é um direito de todos* (1952). Mas, apesar de não pretender que a instituição fosse a Escola Nova que idealizava, deu destaque ao ensino de arte, ministrado de forma integrada ao currículo escolar. Na continuidade será feita a transcrição de alguns trechos dos diários, do ano de 1952. Cabe observar que será mantida a grafia original dos escritos sem fazer a indicação desses erros, como se tratam de alunos recém-alfabetizados existem muitos erros de ortografia e concordância. No caso da existência de autoria do escrito, a faremos no formato nome e sobrenome.

O dia 28 de janeiro estava muito quente. O professor nos ensinou a brincar de Dom Inverno. Este brinquedo é muito bom. Faltaram muitas pessoas mas assim mesmo brincamos muito. Fizemos composições sobre os grandes pintores: Pietro Della Francesca, Mazacio. Chegaram todas nossas carteiras mas não pudemos sentar por que tava molhado. Nossa aula sempre é agradável (28 jan. 1952).

Todos os escritos iniciam com as condições do tempo e terminam com a impressão pessoal do aluno sobre a aula, conforme indicação de Pilotto (1952). Em outro trecho, temos a descrição da apreciação de obras artísticas em diferentes linguagens:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

[...] ele [Erasmus Pilotto] trouxe para o jornal mural um quadro do Cristo pintado por um dos maiores pintores do mundo. Chamado Leonardo da Vinci. Este quadro foi feito para a Ceia, mas isto não foi realizado segundo nosso professor. O Cristo neste quadro está triste, com os olhos fechados e a cabeça inclinada para o lado. Hoje também ouvimos em discos a Valsa nº 3, de Chopin, e no fim da aula ouvimos outros discos. Vimos a “Divina Comédia”, de Dante [...] (30 jan. 1952).

Percebe-se que a escolha de Pilotto recai em obras eruditas da arte européia. E além da apreciação dessas obras Pilotto procurou levar os alunos ao contato com artistas e obras de arte de maneira direta, por meio de um recital realizado pela Orquestra Estudantil de Concertos, de visitas ao ateliê do artista e amigo Guido Viaro e a exposições. O depoimento a seguir mostra a descrição de uma aluna sobre a visita da Orquestra Estudantil de Concertos:

E por fim chegaram. Comessaram a tocar, tocaram: A primavera; Melodias de Amor, etc... Eu fiquei triste quando o Moisez disse que estava terminado o programa de hoje. Eu tive vontade de pedir para eles que tocassem a: Serenata de Chubeêr (Lenita Druler, 14 fev. 1952).

Outra evidência da valorização do contato com a produção artística é uma obra de Viaro, representando uma estudante, pertencente ao acervo do INP, doada de acordo com Radhail Grein Vellozo (2008), à escola após uma visita ao ateliê do artista. Além do quadro foram encontradas, junto ao material que restou da escola, xilogravuras e monotípias, algumas delas assinadas por Viaro. Parte dessas gravuras foi montada em formato de álbuns, que provavelmente serviriam para a manipulação dos alunos. Em uma xilogravura, o nome Viaro foi escrito no canto inferior esquerdo com uma letra que parece ser infantil. Caso essa hipótese seja verdadeira, demonstra que os alunos tinham acesso às gravuras e podiam manipulá-las.

Sobre a visita ao ateliê de Viaro não há indicação no diário, embora este não contemple todos os dias. Um trecho do diário escolar menciona a obra:

Quando entramos o professor mandou cada um de nós pintar uma coisa. Eu a Iraina e a Iglair pintamos o quadro da menina que



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ganhamos do Viaro a Mariame a Gaci pintaram cada uma cousa da cabeça dela (Iara Carmem Zandoná, 19 ago. 1952).

Os depoimentos citados demonstram o valor dado por Erasmo Pilotto ao contato com a arte para a formação da criança, e, nesse sentido, a apreciação artística era um dos fundamentos da metodologia de Pilotto. É importante lembrar que a ênfase à leitura de obras de arte como estratégia de ensino de arte seria sistematizada no Brasil apenas na década de 1980, com o desenvolvimento da Proposta Triangular (BARBOSA, 1986). Embora em perspectivas diferentes, Pilotto deu à leitura de obras de arte uma valorização que não era defendida pelos professores de arte da década de 1950, ligados nesse período muito mais às propostas inspiradas na Educação pela Arte ou à Livre-expressão.

Em termos de repertório de imagens, Pilotto, da mesma forma que outros ambientes de atuação profissional, manteve como critério de escolha obras de características clássicas, como na escolha de artistas renascentistas como Leonardo Da Vinci e Andréa Del Venocchio ou de artistas brasileiros ligados a correntes classicistas como Ado Malagoli. A exceção é a obra expressionista de Viaro como a única estética ligada a correntes modernas da arte, escolhas que recaem na opção de Pilotto pela arte longa e seu caráter altamente educativo, como foi afirmado pelo educador em experiências anteriores como o Instituto Pestalozzi.

Mas cabe destacar que apesar da Escola Moderna Dario Vellozo não ser a Escola Nova idealizada por Pilotto, como foi o Instituto Pestalozzi, o contato com o objeto de arte deveria ser uma constante, tanto para as crianças dos Grupos Escolares, como para aquelas que estudavam nas pequenas escolas do interior do estado.

Considerações finais

“Eduquem-se em arte”, pois como afirmou Erasmo Pilotto, é através da arte, que se pode atrair a juventude no sentido da grandeza do mundo (1983,



p. 39). O ideal trazido de sua formação familiar e escolar, na qual a cultura ocupou o papel central na formação humana, foi a ênfase dada pelo educador a sua proposta pedagógica, que tinha a formação cultural como norte de suas concepções, que afirmavam que a “mais potente força educadora do mundo já foi a arte e deve retornar a ser” (PILOTTO, 1987, p. 10).

Nesse sentido apesar de buscar para a Escola Moderna Dario Vellozo, um método que fosse facilmente aplicável pelas escolas isoladas, Pilotto, manteve a arte como princípio educativo. Cabe observar que a arte não é, na perspectiva pilottiana, uma atividade entre outras. Ela seria a própria essência do processo de formação, tanto da criança como do adulto. Posição que, como destacou Vieira (2001), afasta Pilotto do *ethos* científico do Movimento da Escola Nova, que apoiado nas ciências fontes da educação (biologia, psicologia e sociologia) visava à aprendizagem e à socialização. Ao passo que a concepção educativa de Pilotto, pensando a arte como: “a forma mais apropriada para despertar [a] perspectiva de totalidade e de organicidade na compreensão do mundo” (VIEIRA, 2001 p. 69), levou sua pedagogia a valorizar a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade.

Dessa forma, a posição de Pilotto, apresenta singularidades frente à tendência nacional do Movimento pela Escola Nova, pela valorização e centralidade da arte em sua proposta educativa. Para Barbosa (1989, p. 17), o período de 1935 a 1948 apresenta uma redução do interesse pelo ensino da arte, comprovada pela diminuição de artigos e informações nos jornais diários e educacionais, e pela valorização de estereótipos nas salas de aula. O que dá um caráter singular a atuação de Pilotto no Movimento pela Escola Nova, no período indicado por Barbosa.

Mas apesar dessa singularidade, as reflexões de Pilotto, em relação ao papel da arte na educação, constituíram como um caso de não continuidade na produção do pensamento educacional, como já foi apontado por Vieira (2001) ao discutir a pedagogia pilottiana.



Na década de 1950, em âmbito nacional o ideal das Escolinhas de arte torna-se o projeto escolhido pelo campo educacional para o ensino de arte, e, em âmbito local, com o afastamento gradativo de Pilotto dos órgãos públicos, as concepções de ensino de arte, ficam a encargo de outros educadores como Guido Viaro, ao passo que na década de 1960 com os cursos de formação de professores de arte, que as teorias de Read e Lowenfeld tomam a hegemonia do pensamento educacional em arte no estado. Nesse sentido apesar da não continuidade de sua proposta, a análise da obra de Pilotto permitiu ampliar a leitura sobre o ensino de arte no Paraná traçando suas relações com o campo artístico e educacional local.

Fontes

DIÁRIO da Escola Moderna Dario Vellozo. Curitiba: Arquivo INP, 197-, manuscrito. 1 p.

DIÁRIO de Alunos da Escola Moderna Dario Vellozo. Curitiba: Arquivo INP, 1952, manuscrito.

PILOTTO, Erasmo. Prática de Escola Serena. Curitiba: 1946. 141 p.

_____. A Educação é Direito de Todos. Curitiba: 1952. 143 p.

_____. Criação da Escola Moderna Dario Vellozo. Curitiba: Arquivo INP, 195-, manuscrito. 2 p.

_____. Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental II. Curitiba: Imprimax, 1982. 91p.

_____. Autobiografia. (org.) Denise Grein Santos. Curitiba: Editora UFPR, 2004. 169 p.

VELLOZO, Radhil Grein. Escola Moderna Dario Vellozo. A Lâmpada. Curitiba, ano XXIX, nº 102-103, jan.-dez. 1959. p. 41-42.

VELLOZO, Radhail Grein. Informações Escola Moderna Dario Vellozo. Curitiba: 2008. manuscrito. 5 p.

Referências

BARBOSA, A. M. Recorte e Colagem: A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. 2º ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 136p.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BOURDIEU, Pierre. A sociologia de Pierre Bourdieu. 2º ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 191 p.

_____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

OSINSKI, Dulce. Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação. Curitiba, 2006, Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. **Fragmentos da história intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar em revista*, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001a.

_____. *Erasmo Pilotto e a Escola Nova no Paraná*. In: V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana, 2001b. Anais do V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana. p. 1-10. Costa Rica.

_____. *Intelectuais, Educação e Modernidade: da Escola Moderna ao Movimento pela Escola Nova (1900-1950)*. Arquivo digital. 2007.

Rossano Silva, professor do Departamento de Expressão Gráfica da UFPR. Doutorando em Educação e Mestre em Educação (2009) pela UFPR. Especialista em Ensino de Arte (2003) pela FAPR. Licenciado em Desenho pela EMBAP (2001).



PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO POTÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Luiz Pereira de Souza

Professor de Arte da rede pública de São Paulo

toluizpereira@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7152931695810104>

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e compreender as implicações do ensino da Arte, da Educação Estética e dos projetos interdisciplinares na educação formal numa escola pública da rede de ensino municipal da cidade de São Paulo. O ponto de partida foi a eleição de um projeto interdisciplinar realizado por este autor como “estudo de caso”, cuja ação principal pertence à dimensão poética (plataforma sensível) na linguagem da Dança. Subsequentemente, perseguimos a constituição do “conhecimento”, como ele se instaura, a que tipo pertence, como se configurou e quais são seus desdobramentos como experiência estética. Finalmente, procedeu-se a uma análise da metodologia com vistas à sua replicabilidade no contexto mais amplo da rede de ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Arte/Educação. Educação Estética. Interdisciplinaridade.

RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objetivo reflexionar y comprender las implicaciones de la enseñanza del Arte, de la Educación Estética y de los proyectos interdisciplinares en la educación formal en una escuela pública de la red de enseñanza municipal de la ciudad de São Paulo. El punto de partida ha sido la elección de un proyecto interdisciplinar realizado por este autor como “estudio de caso”, cuya acción principal pertenece a la dimensión poética (plataforma sensible) en el lenguaje de la Danza. Subsiguientemente, perseguimos la constitución del “conocimiento”, como él se instaura, a que tipo pertenece, como se ha configurado y cuáles son sus desdoblamiento como experiencia estética. Finalmente, se procedió a un análisis de la metodología con miras a su replicabilidad en el contexto más amplio de la red de enseñanza.

PALABRAS CLAVE

Arte/Educación. Educación Estética. Interdisciplinaridad.



Introdução

“Uma partilha do sensível fixa,
portanto, ao mesmo tempo,
um comum partilhado e partes exclusivas.
Essa repartição das partes e dos lugares
se funda numa partilha de espaços, tempos
e tipos de atividade que determina propriamente
a maneira como o comum se presta à participação
e como uns e outros tomam parte nessa partilha”.

Jacques Rancière

Na chamada “pós-modernidade”, uma complexidade de aspectos socioculturais tem perpassado o universo escolar e provocado uma reflexão sobre sua estrutura pedagógico-burocrática secular. Diante dos novos mecanismos de socialização e das demandas contemporâneas de uma sociedade cada vez mais diversificada, urge estabelecer estratégias educacionais capazes de superar o paradigma vigente no ensino: a disciplinarização. Essa urgência se justifica porque as transformações na sociedade, nesta virada de século, demonstram que o processo de socialização, principalmente do público infanto-juvenil, tornou-se mais complexo. Além das instituições primárias que realizam essa tarefa, como a família, a escola e o trabalho, surgiram novos espaços mediadores, no âmbito da mídia tecnológica, com destaque para a internet.

No entanto, a escola ainda é, dentre as instituições socializantes, a que apresenta a estrutura (burocrática e pedagógica) menos alterada desde sua origem; esse fato, evidentemente, tem forte impacto no processo de ensino/aprendizagem.



Desta forma, o professor em sala de aula vivencia aspectos dessa coerção sistêmica em sua prática docente. Por outro lado, a poesia e a estética, dimensões do conhecimento humano caracterizado pela complexidade e pelo seu aspecto híbrido que contribuem de forma exponencial para a compreensão dessas tendências contemporâneas da sociedade são negligenciadas entre as diferentes disciplinas e nas possibilidades de interveção coletivas, lembrando que um dos caminhos para promover esse fator potencial encontra-se nas propostas em formato de projetos interdisciplinares.

Crítica à Disciplinarização – estrutura pedagógico-burocrática secular

Pensar na disciplina de Arte na rede pública e compreender sua abrangência e relevância faz-se necessário, primeiramente, por retomar a discussão da disciplinarização na sociedade e na escola. Isso significa entender a separação do conhecimento em diferentes áreas, sobretudo a partir da influência sócio histórica decorrente de “(...) uma crise, que levou à fragmentação da cultura em três esferas independentes – a ciência, a moral e a arte (...)”. (ROUANET, 1987, p.23).

A forma como a instituição “escola” funciona, sua dinâmica pedagógica, sua estrutura burocrática, departamentos, normas, regras, exigências, bem como a maneira com que se posiciona diante das questões contemporâneas, reporta-se em diversos aspectos a essa divisão. Isto se consolidou na época do surgimento da ciência, que estabeleceu que um dos caminhos para avançar na sua produção seria a fragmentação, a limitação e as fronteiras entre cada tipo de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, também foi imprescindível a criação de métodos e todas as implicações categóricas que a produção do conhecimento científico exige, como: aferições, medições lógico-matemática, controle do tempo, disposição no espaço, entre outros.



Esse *modus operandi*, no decorrer da história, criou algo inesperado:

Com o passar do tempo o processo de conhecimento foi se tornando cada vez mais abstrato, cada vez mais desvinculado da experiência sensível. O grande Racionalismo do século XVII, época das elaborações de Descartes, foi se transformando em mimese de produção industrial. A escola pública e seu sistema nascem dessa transformação. Nascem não como instâncias de produção do conhecimento, a fim de alcançar a verdade pela ordenação do mundo, mas como reprodutores de conhecimento em escala industrial (...). (BREDARIOLLI, UNESP/REDEFOR, 2011, M4_D7_Tema1, p.14).

Assim, um paradoxo se impôs para a escola contemporânea: como produzir conhecimento (em uma perspectiva humanista e pós-moderna) a partir de uma instituição ainda disciplinar, controladora e muitas vezes insensível?

A escola, assim como qualquer outra instituição nascida no modernismo, carrega organicamente mecanismos voltados para a condução do “Tempo” e do “Espaço” a fim de que esses sejam bem aproveitáveis do ponto de vista racional, produtivo e capitalista.

Nesse sentido, FOUCAULT (1984) descreve criticamente quais são as principais características desse modelo de um espaço disciplinar eficaz:

(...) tende a se dividir em tantas parcelas quando os corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa (...). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, saber instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1984, p.131)



Ora, no cotidiano escolar temos expressões clássicas de cada item citado acima, a saber: o diário de classe oficializando a presença e o conteúdo a ser ministrado bimestralmente; a disposição das cadeiras e mesas dos alunos como manifestação de hierarquia, poder e ordem; o sinal sonoro limitando o tempo a ser utilizado por cada professor; as salas de aula cerceando os alunos no lugar de aprendizado confinado nas respectivas séries entre outros. Observamos que essas condições físicas são similares às de qualquer hospital, presídio ou quartel, diferenciando-se em algumas poucas adaptações por conta do deslocamento de contexto.

A despeito dos avanços na área pedagógica (como área de conhecimento científica), a retrógrada manutenção desse tipo de domínio constitui uma marca institucionalmente escolar.

Por isso, uma das hipóteses defendida neste artigo é de que essa coerção institucional – pois a disciplinarização é uma forma de poder (FOUCAULT, 1979) – não se dá diretamente na sala de aula, mas se estende desde a construção dos prédios pelos arquitetos já imbuídos de uma ideologia de como deve ser o prédio de uma escola; essa coerção atravessa as normatizações, leis e regras internas, passando também pelas nomeações, atribuições de aula, elaboração de editais para concursos públicos dos agentes da educação para, finalmente, chegar à sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-os institucionalmente. É necessário rever essas práticas em sua organicidade e propor que todas essas instâncias sejam, ao menos, discutidas e questionadas a respeito desta maneira de funcionar e produzir conhecimento. Mas como fazer isso, se a própria ciência, em muitas ocasiões, compactua com essa forma de estar no mundo?

Lembramos que, a esse “conhecimento” produzido de forma simplificadora e desconectado do mundo sensível, Edgar MORIN (2005) denomina como produto de uma razão fechada, aquela que:



(...) rejeita como inassimiláveis fragmentos enormes de realidade, que então se tornam a espuma das coisas, puras contingências. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, o acaso, o singular, o individual (que a generalidade abstrata esmaga), a existência e o ser, resíduos irracionalizáveis. (MORIN, 2005, p.167)

Esta perspectiva racionalista positivista, preconizada pelo modernismo, repercutiu em todas as áreas do conhecimento, inclusive no ensino da Arte e na estrutura burocrática da escola. Reconhecemos que os avanços científicos são evidentes e benéficos; entretanto, é fato, também, que uma ciência dissociada do mundo sensível pode tornar-se estéril, opressora em diversas dimensões, e até mesmo colocar em dúvida a chamada neutralidade científica.

A Humanidade está diante de novos paradigmas. Nesse sentido, para superarmos o modelo de razão fechada, seria desejável que o *establishment* acadêmico lidasse com uma nova prerrogativa: como manter a produção de conhecimento através da ciência inclusiva, convergente e humanista?

Consequências no ensino da arte advindas do cientificismo

O ensino formal da Arte não passou incólume pela postura cientificista da sociedade; no caso do Brasil, sofremos e ainda vivemos sob determinados estigmas e rótulos criados nessa conjuntura modernista.

Oficialmente, a abertura da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, marca o primeiro rompimento entre o mundo sensível e o cientificismo. O príncipe regente, D. João VI, imbuído de poderes monárquicos que então lhe cabiam, determinou que a orientação curricular na instituição fosse inspirada no movimento artístico “clássico” renascentista (vigente na Europa naquele período),



mesmo encontrando no Brasil artistas nacionais com uma prática predominantemente barroca, cheia de formas, cores e carregada de emoção, característica peculiar do povo local.

Já na República, a primeira referência Legal a tratar deste tema foi a reforma educacional de Benjamim Constant (1890):

[...] a célebre reforma do positivista Benjamim Constant, que influenciou decisivamente a evolução do ensino secundário durante a Primeira República, não deu à Arte a importância reclamada por Auguste Comte e centrou o currículo desde cedo no ensino das ciências. (BARBOSA, 2001, p.68).

A referida autora evidencia que essa resistência se deu, em parte, pelo fato da ideologia dominante da época preconizar a excelência do conhecimento científico sobre as outras formas de saberes como arte, senso comum, senso religioso, entre outros.

Esse rótulo de que a arte estaria na dimensão do “talento” encontra ressonância, inclusive, na academia. BARBOSA (1985) relata que, nos Estados Unidos da América, durante a primeira metade do século XX:

“Muitas universidades aprovaram cursos de história da arte, mas não permitiram nenhum curso de atelier nos programas acadêmicos formais. Não se acreditava que a produção artística pudesse proporcionar um treino intelectual equivalente ao cálculo ou à lógica.” (BARBOSA, 1985, p.18)

Desta forma, penso que parte da resistência do meio acadêmico para com a disciplina de Arte, citada anteriormente, vinculou-se à pouca compreensão da efetiva contribuição da arte e da estética na formação complexa do homem contemporâneo. Ainda de uma perspectiva histórica, a chamada pedagogização da arte entre os anos 50 e 60 dicotomizou o ensino e aprendizagem em “deixar-fazer”, aulas ditas livres e a racionalização extrema do processo de ensino/aprendizagem em arte. De acordo com MARTINS, PICOSQUE & GUERRA (1998): “Esses princípios, na prática



escolar, muitas vezes refletiam uma concepção espontaneísta, centrada na valorização extrema do processo sem preocupação com seus resultados.” (p.11).

Resumidamente, a implicação desse processo político-pedagógico na área de Arte no decorrer das próximas décadas culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, em 1971, que caracterizou a então “educação artística” como componente curricular (atividade) e não disciplina. Consequentemente, este fato gerou diferentes interpretações e práticas no sistema formal de educação, limitando sistematicamente a formação artística e estética dos alunos nas escolas públicas.

Por outro lado, antes mesmo da promulgação de uma nova lei sobre o assunto (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96), durante as décadas de 80 e 90, a utilização dos recursos da Arte ultrapassava os ditames advindas da educação formal e reinventava o ensino da Arte no chamado Terceiro Setor. Essa parcela da sociedade, a maioria, educadores autodidatas, elegeu o ensino da arte como eixo principal de suas ações. Assim, outras instituições também legitimaram a importância da Arte em projetos interdisciplinares na formação do indivíduo contemporâneo, situação ainda não experimentada em sua plenitude pelas escolas.

Será então que projetos interdisciplinares e estéticos poderiam criar novas possibilidades para as demandas pós-modernas complexas do indivíduo com toda sua carga subjetiva, crítica e contextualizada? E qual seria o papel da dimensão poética nessa relação entre as diversas disciplinas numa grade curricular?

“Movimento Pop: um ano sem Michael Jackson”: Estudo de caso / Proposta Interdisciplinar em Arte/Educação na linguagem da Dança

Conforme CHIZZOTTI (2003), o instrumental “estudo de caso” deve ser utilizado a fim de obter:



(...) uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (p.102)

A experiência em questão realizou-se no ano de 2010, sob minha coordenação. Trata-se de um projeto de arte na linguagem de Dança, desenvolvido e apresentado pelos alunos e professores da Escola Municipal João Ramos Pernambuco Abolicionista da cidade de São Paulo com quatro turmas do ensino fundamental II (estudantes de 5° e 6° séries).

O projeto nasceu de uma proposta mais abrangente promovida pelo CEU Jaçanã/cultura nomeada “Festival de Teatro Interescolar” com o apoio operacional de um grupo de artistas (atores profissionais) nomeado VOCACIONAL vinculado a Prefeitura de São Paulo que visitava as escolas participantes, promovendo uma maior interação e suporte técnico (Teatro) para os professores e alunos.

Descrevo a seguir as etapas desse projeto interdisciplinar i) planejamento, ii) desenvolvimento e iii) grupo focal.

i) Planejamento

No planejamento do projeto, os objetivos propostos foram proporcionar o acesso à linguagem da dança contemporânea, principalmente à música denominada POP; executar exercícios artísticos pertinentes à linguagem citada, como aquecimento e jogos Teatrais; conhecer o movimento da música POP, principalmente a biografia do cantor Michael Jackson, homenageado da escola e executar diversos esquetes para cada sala, de acordo com cada música escolhida pelos alunos.

Vale dizer que, além do professor de arte, havia um docente da disciplina de Inglês e outra de História que participaram de todo processo. A princípio, envolvidos, prioritariamente, na realização dos conteúdos referentes a suas disciplinas.



O planejamento pedagógico/artístico foi fundamentado no método proposto por Olga REVERBEL (1989) no seu livro “Jogos Teatrais na Escola”. Outro autor utilizado foi Rudolf LABAN (1978), com suas orientações sobre os diversos planos de ação do corpo humano, como o movimento corporal de torcer, esticar e dobrar, além de incluir nos esquetes ações nos planos de movimento médios, alto e baixo.

Desde o início da proposta, os alunos expressavam um grande desejo de dançar. No entanto, descobrimos, em uma sondagem inicial entre os alunos e corpo docente, que não havia prática artística há anos na unidade escolar. Por isso, a expectativa e empolgação durante os ensaios eram evidentes, mas faltava o hábito da prática coletiva, o de compartilhar objetivos, o de sonhar juntos, o exercício da tolerância e da alteridade.

Assim, cada sala de aula ficou responsável por uma música e coreografia. À medida que desenvolvíamos os esquetes (a coreografia), percebíamos as facilidades e dificuldades desse tipo de trabalho.

ii) Desenvolvimento

À medida que os esquetes foram desenvolvidos, foi necessário retomar várias vezes aos vídeos para estudar as coreografias e adaptá-las à realidade (corporal, técnica e cultural) do grupo. Os alunos não possuíam um repertório de movimento, nem figurino do artista homenageado, fato que, muitas vezes, dificultava o desenvolvimento do trabalho. Os gestos mecânicos e espontâneos careciam de carga poética, elemento capital para a direção técnica.

A proposta naquela etapa visava que cada classe apresentasse um esquete, porém foi modificada. Depois de dois meses de ensaios, criou-se um grande grupo que demandou novos ensaios e reestruturação dos acordos. Alguns desafios se colocaram: cenários, ensaios externos, figurinos etc. Aqueles que desenvolviam com mais facilidade se revezavam com os professores na condução da aula, além de criarmos alguns eventos internos para pré-temporada.



Outro aspecto importante foi a realização de visitas do grupo VOCACIONAL à Escola. O grupo, além de interagir com os estudantes e criar uma expectativa saudável para a realização da atividade, aplicava técnicas diversas de concentração e interação em teatro, ultrapassando os limites temporais (do horário das aulas) e espaciais (pois eram realizados no pátio e não nas salas de aula). Um fator relevante também foi as reuniões entre os professores participantes por meio de convocações institucionais: o grupo se encontrava em determinada data e horário no espaço do teatro do CEU/Jaçanã; nessas ocasiões os professores trocavam experiências com seus pares, articulavam novas propostas e possibilidades de trabalho conjunto.

iii) Grupo Focal (entrevista reflexiva e avaliação coletiva)

Com relação à organização do “grupo focal” com os alunos, vale constar algumas situações que dificultaram a dinâmica desse encontro. A primeira foi a realização de uma avaliação externa (Prova-Brasil) no mesmo dia acordado com os alunos para a realização do grupo, situação na qual todos os alunos estavam preocupados. O outro condicionante foi o período de avaliação do bimestre, durante o qual professores e alunos concentraram-se para cumprir os prazos.

Após uma retomada dos objetivos daquele do encontro, iniciou-se a entrevista. Vale dizer que substituí os nomes dos alunos por Letras maiúsculas para preservar a identidade dos participantes.

O conceito da primeira pergunta “aberta” foi permitir um clima amistoso entre os participantes que os deixasse mais seguros: O que vocês acharam da experiência artística de Dança do ano passado? **K** disse: “Quem participou é responsável!” Percebi que essa resposta provocou seu amigo **A**, devido à consideração que ele fez logo em seguida: “Todos que participaram ninguém (sic) ficou reclamando!”. **J** falou: “Aqueles que tinham palavra, fizeram”. Os outros participantes, **G**, **L** e **T**, ficaram concordando com os dois primeiros e alternando interjeições: “Bom! Legal! Da Hora!”



Encaminhei logo para a segunda pergunta: A respeito da coreografia, da Dança, quais foram os aprendizados e dificuldades? **A** respondeu: “Aprendi „passos” que não conhecia!”. **G** complementou: “Os passos que aprendi posso apresentar em outros lugares”. Já **K** afirmou que “Meu corpo ficou mole”. **T** ponderou lembrando que: “Aprendeu fazer as coisas certas!”. E **J** ressaltou: “Quando vemos alguém dançando, pensamos que é difícil, mas é fácil!”. Quanto às dificuldades, **T** disse que a maior dificuldade é dançar em lugares abertos ao público e **G** completou: “Se você erra todos riem!”

A outra pergunta foi a respeito do trabalho interdisciplinar: O que vocês acharam do trabalho ser realizado com três professores de diferentes disciplinas? [Silêncio] Eles se entreolharam aguardando o primeiro a falar, até que **K** afirmou: “Três professores ajudavam a organizar...”. Os outros concordaram com a cabeça.

A última pergunta foi a respeito da apresentação: O que vocês acharam da apresentação, quais foram os comentários dos amigos, familiares e amigos? **G** disse: “Ninguém da minha família estava lá, mas o pessoal da ONG foi!”. **J** concordou e acrescentou: “No meu caso o professor de teatro estava lá.”. **K** afirmou: “Pena que não fui à apresentação, acho que saí com a minha família.”. **A** falou: “Meus pais foram e aplaudiram muito, me deram „a maior força” na parte que eu errei.”. **L** disse: “Minha família gostou do meu desempenho” e, finalmente, **T** completou: “Minha família e minha mãe disseram que eu danço muuuuito!”

Em termos de interação, a proposta de realizar a entrevista em grupo visava à:

“(…) obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão [já que] permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. (GATTI, 2005, p.11).

Nesse sentido, em vários momentos percebi a cumplicidade nas respostas, silêncios e pausas; cada situação não-verbal, de alguma maneira, também diz muito



sobre a opinião dos participantes. Com relação a resposta sobre o trabalho interdisciplinar, pareceu-me que havia um receio de prejudicar ou favorecer alguém em particular. Outra situação similar ocorreu no início da entrevista, quando as respostas apontavam para uma importância da “palavra empenhada” – para eles, cumprir esse compromisso assumido era quase como um código de honra.

A partir dos dados coletados durante as atividades, destaco quatro informações relevantes, frutos de uma educação essencialmente estética: 1) organização e espaço de ensaios; 2) receptividade e entendimento/compreensão do projeto pela comunidade escolar; 3) construção de lideranças artísticas e 4) apoio da gestão escolar.

Com relação à organização e espaço de ensaios, acrescento um aspecto não percebido anteriormente. Um aspecto negativo, no meu entendimento, foi a resistência de alguns colegas-professores para o desenvolvimento das aulas de arte, argumentando que, devido ao “prazer” (sic) das aulas de arte/dança, os alunos compareciam “desmotivados” nas aulas subsequentes aos ensaios – fato que demandou alguns encontros com esses docentes para esclarecer a “não-relação” dessas interpretações. Vale ressaltar aqui a importância do entendimento da proposta pela equipe gestora, desta maneira obtive uma parceria na mediação dos conflitos e demandas institucionais surgidas.

Outro aspecto foi o fato de que o espaço físico de ensaios restrito que influenciou, de forma determinante, na estética da coreografia, porém, em negociação com a equipe gestora e colegas professores transpomos os ensaios para a quadra.



Interdisciplinaridade, Poética e Educação Estética: um caminho possível.

Segundo VASCONCELLOS (2002), um percurso plausível interdisciplinar se dá quando o axioma definido previamente é pertinente e mobilizador para as diferentes áreas de conhecimento envolvidas no processo. No entanto, sabe-se que, no percurso de um semestre ou um ano, pouco se pode fazer neste sentido se a organização não tiver previsto, inicialmente, algum mecanismo para uma efetiva ação conjunta.

Na área da Saúde, por exemplo, existem procedimentos que contemplam diferentes tipos de trabalho coletivo: um deles se concretiza quando o paciente, com determinado diagnóstico, pode ser acompanhado por um especialista, realizar diferentes exames e procedimentos com outros médicos a fim de chegar a uma análise mais precisa de seu quadro clínico. Depois disso, pode ocorrer uma intervenção clínica por parte do próprio médico que o acompanha, sem que, necessariamente, médico e especialistas se reúnam. A formação do médico (inicialmente generalista e depois específica) o habilita a transitar entre esses mecanismos e diagnósticos considerando como axioma mobilizador a própria saúde integral do paciente.

Já na área do Magistério ocorre o inverso. O processo de formação do professor é delimitado, possui uma pequena carga horária pedagógica e metodológica em sua licenciatura e outra, maior, intensa, específica e disciplinar. Essa ementa curricular impede uma postura mais generalista, complexa e filosófica, causando a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, da prática docente depois da formação do profissional. Neste caso, muitos projetos escolares possuem um axioma que tende a ser temático e divergente.

É imperativo que os projetos interdisciplinares lidem com essas demandas, elegendo habilidades e competências ligadas a uma proposição cujo mote fomentador ultrapasse esse paradigma disciplinar. Um projeto interdisciplinar eficaz



requer mecanismos capazes de efetivar o trânsito entre os saberes; nesse sentido, PARSONS (2002) aponta três categorias fundamentais: “A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando conectam com seus próprios interesses, experiências de mundo e de vida.” (p.296). Ou seja, o aluno torna-se protagonista das ações quando essas propostas partem de um diagnóstico local que mobiliza uma ação coletiva e se reinventa a partir das dinâmicas e produções desenvolvidas.

O projeto interdisciplinar “Movimento POP” possuía essas potencialidades. O tema foi acordado entre os envolvidos no processo, outros surgiram como possibilidades; entretanto, a relação dialógica permanente entre docentes e alunos constituiu os caminhos. Vale dizer que o diagnóstico foi fluido, flexível e permanente: não se deu somente de uma maneira (via questionário), mas se produziu ciclicamente. No que tange o desejo dos alunos e vivência, foram imprescindíveis as contribuições deles para a constituição de cada detalhe dos esquetes. Contudo, isso não impediu que os professores enriquecessem o projeto, especulassem percursos, oferecessem propostas, mas essas não determinavam o caminho, eram sinais possíveis em uma estrada em construção.

Aqui, nesta etapa, temos indícios interdisciplinares importantes: i) o aluno como disparador, centralizador e avaliador da proposta e ii) a ação docente orbitando entre especificidade do conteúdo e a generalidade filosófica.

Porém, a hipótese defendida aqui é que essa primeira fase (necessária) deve ser superada por uma dimensão poética provocada pela linguagem, conceito também defendido por LEOTE & SOGABE (2011):

Poética é o que confere a uma obra realizada dentro de qualquer contexto, o valor de Arte. Assim, a poética é um dos elementos de composição da linguagem em questão. É a poética a principal responsável pela mudança dos padrões estéticos aplicados a cada época. (...) Os operadores dessa linguagem são os principais responsáveis por esse processo. (...)



É pelo processo individual de trabalho de cada artista, mesmo agregados a coletivos, que a poética se constrói. (...) Isso significa dizer que a estética e a poética, embora sendo coisas diferentes, estão intrinsecamente ligadas de tal modo que uma não se modifica sem a outra. Afinal, todo artista compõe sua poética a partir de um repertório baseado no senso estético da época em que vive. (UNESP/REDEFOR, 2011, M4_D8_T2, p.9)

Ora, se o professor de arte está inserido em um contexto de uma ação interdisciplinar, cabe a ele, principalmente, subverter as proposições iniciais com potência poética e transformá-la. Inicialmente, nas primeiras fases do projeto, as fronteiras das áreas do conhecimento permanecem imutáveis, mesmo que se aproximem, mantêm seus conteúdos preservados.

Assim, se no início dos ensaios, havia uma preocupação por parte dos docentes de que cada professor contribuísse nos campos específicos: que o professor de História, eventualmente, contextualizasse o tema; o de Inglês, quando necessário, traduzisse alguma letra ou canção; e o de Arte ficasse responsável pelos ensaios; observamos que, na educação estética, essas determinações tendiam a se dissiparem principalmente "(...) pela cultura, sem fazer uso do imperativo categórico (...) o qual o Belo se reduziria à representação do dever." (BOLOGNESI & PORTICH, 2011, UNESP/REDEFOR/ M2_D4_Tema3, p.14).

Ou seja, o tipo de educação defendida aqui, é alcançado no equilíbrio entre o binômio: contextualização e identidade cultural provocado por uma linguagem poética se desdobra na relação docente e no jeito de fazer ciência, retomando a ligação sensível com a racionalidade de modo singular.

Dito isso, no decorrer do projeto em pauta, podemos indicar que a linguagem artística subverteu o processo e as fronteiras das áreas do conhecimento: já não existia essa preocupação evidente com o conteúdo de cada disciplina no final do processo, havia um envolvimento convergente, híbrido e integralizador.



Conforme a ação poética avançava, os docentes reorganizaram-se em torno da linguagem e de seus pleitos. Os limites disciplinares iniciais se dissiparam, já não havia Arte, História ou Inglês, aluno e professor, mas sim um espetáculo a ser apresentado.

Na perspectiva do ensino/aprendizado do aluno, observei o surgimento de “líderes” entre os participantes. O fato foi que, à medida que o grupo se envolvia com os trabalhos e com seus desafios e demandas, os próprios jovens se organizavam e se reinventavam, pesquisavam músicas, trazendo CDs para as aulas, ensaiavam em casa sem solicitação prévia do professor, realizando conversas sobre figurinos e apresentação.

A outra ocorrência satisfatória deveu-se ao papel da equipe gestora – além do apoio financeiro, compras e maquiagem. Foi fundamental o suporte pedagógico através da circulação nas atividades e ensaios, fato que motivou tanto alunos, pais como professores. Vale dizer que esta mesma equipe frequentemente foi mediadora de conflitos de ordem institucional e de relacionamento interpessoal.

Em resumo, reviver cada etapa e dialogar com os alunos possibilitou uma reflexão mais apurada do projeto. Mas não posso deixar de ressaltar o sentimento de “trabalho realizado” quando os alunos afirmaram que aprenderam muito juntos com os amigos e professores e que podem apresentar os esquetes em outros lugares. Vale dizer que para a família, além do envolvimento e motivação das reuniões sobre o projeto, para alguns, era a primeira vez que compareciam à escola para receber um elogio sobre o desempenho dos seus filhos.

Considerações Finais

“Se no início o Estado estético
é apenas um recurso e meio para possibilitar



a passagem do caráter físico ao moral,
pouco a pouco o meio se torna fim último.
Até que surja, como ideal absoluto,
o „homem estético“, o estado lúdico, único
em que o homem é integralmente Homem.”
Frederich Schiller

A educação preconiza uma terceira dimensão, não mais dicotomizada entre racional e sensível, prático e teórico, mas sua integralidade, sua organicidade, algo da estatura sistêmica: estético.

Sendo assim, o que inicialmente foi uma “meta” ou “objetivo” se subverteu, todos, em repertório da linguagem artística.

O conhecimento produzido nessa etapa é aquele fruto da aventura poética, não prevista, mas racional, não metódica, mas sistemática, cuja essência transforma as relações estabelecidas entre professor, aluno e ciência. A sociedade, disciplinadora, perde seus mecanismos opressores diante de uma educação estética.

Numa sociedade pós-moderna, projetos como o analisado neste artigo lidam de forma mais adequada com as demandas e desafios impostos por um mundo em permanente transformação.

O saber produzido percorre um caminho, começando pelo disciplinar contudístico, caminha para o interdisciplinar já visando um movimento em favor dessas novas demandas da sociedade atual, percorre e se perturba na dimensão poética (a plataforma sensível) de uma linguagem artística para, finalmente, subverter os paradigmas em uma educação plena, estética.

Temos, assim, uma proposta: as unidades escolares possuem os elementos fundamentais para a promoção de uma educação estética. Nesse sentido, para que projetos como esse se efetivem na rede de ensino público, são imperativas a



manifestação e expressão de duas áreas fortemente interdisciplinares. A primeira é aquela que, em posse das linguagens poéticas, subverterá as convenções, transitará pelas fronteiras do conhecimento, desestabilizará o “tempo” e o “espaço” determinados (e coercitivos) pelo espaço disciplinador eficaz e religará o universo sensível com o racional. Já a outra, é aquela que receberá essas provocações, dará prioridade à atividade-fim em demérito das burocráticas e arcará com as pressões e coerções peculiares da função, visando a um processo de ensino/aprendizagem efetivo, político e, assim, transformador e emancipatório. São elas, respectivamente: a disciplina da Arte e a equipe Gestora.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae T. Teoria e prática da educação artística. S. Paulo: Cultrix, 1985.

_____. Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BOLOGNESI, Mario Fernando, PORTICH, Ana. Para entender o significado de estética. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br> Acesso em Novembro de 2011.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Metodologias para o ensino de arte. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br>. Acesso em Novembro de 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.



FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa em educação, v.10).

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus Editorial, 1978

LEOTE, Rosangella, SOGABE, Milton. Poética, linguagens e mídias: Comunicação e Arte. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br>. Acesso em Novembro de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. (rev. e mod.).

PARSONS, Michel. Curriculum, Arte e cognição integrados. IN: BARBOSA (ORG.), Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

RANCIÈRE. Jacques. A partilha do sensível. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental. Ed.34, 2005.

REVERBEL. Olga Garcia. Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1989.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ROUANET, Sergio Paulo. As Razões do Iluminismo. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre a educação estética da humanidade. Introd. e notas Anatol Rosenfeld. 2. ed. São Paulo: EPU, 1991.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

Luiz Pereira de Souza

Graduado em Educação Artística pela Universidade Belas Artes de São Paulo (1998), especialista em psicologia pela USP (LACRI-2003) e em Arte/Educação pela UNESP (REDEFOR-2011), Mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP (2009). Professor efetivo na disciplina de Arte no Estado e Município de São Paulo, arte/educador na ONG.CAB. Meu Guri.



**A IMPROVISAZÃO COMO FORMA DE INICIAÇÃO À DANÇA
CONTEMPORÂNEA PARA CRIANÇAS**

Priscilla Vilas Boas
Faculdade de Educação UNICAMP
privboas@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8748162269548729>

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a improvisação como modo de iniciar crianças à dança contemporânea. Há dez anos trabalhando como artista professora, tenho pesquisado formas de compartilhar minhas descobertas em dança com crianças em um contexto de iniciação, isto é, de uma experiência em dança não profissionalizante, cujo intuito é possibilitar à criança um espaço para que ela própria seja autora da construção de seu conhecimento em arte.

Palavras-chave: dança, improvisação, criança

ABSTRACT

This article reflects on improvisation as a way of initiating children to contemporary dance. For ten years working as an artist teacher, I have researched ways to share my discoveries in dance with children in a context of initiation, ie, a non-professional dance experience, whose purpose is to enable a child to a space that is itself author building their knowledge in art.

Key-words: dance, Improvisation, child

Apresentação: reflexão sobre o papel da técnica em uma experiência de ensino-aprendizagem em arte com crianças

Pretendo com este trabalho discutir sobre as relações entre a técnica e o ensino-aprendizagem em arte. Penso que é possível que a técnica seja trabalhada de uma forma distinta do que é comumente praticada em cursos que se propõem ao ensino de dança, bem como que, a partir da pesquisa, a criança pode se tornar autora da construção de seu conhecimento.



Desse modo, acredito ser possível que uma criança aprenda técnica sem a necessidade de ser submetida a um ensino em que estruturas rígidas lhe são apresentadas para que ela as copie e reproduza de maneira fiel.

É possível adquirir um vasto repertório de movimentos e um corpo flexível, forte com boa capacidade de equilíbrio em um ambiente que ofereça espaço para que os indivíduos exponham suas diferenças e suas próprias maneiras de lidar com seu aprendizado de uma linguagem artística.

A partir desta abordagem o indivíduo é convidado a compor suas danças dialogando com a cotidianidade contemporânea e estimulado a fomentar seu pensamento crítico e reflexivo. Assim, para que ele possa ampliar suas possibilidades de criação é necessário que ele busque as condições físicas e expressivas que o possibilitem apresentar suas ideias por meio dos movimentos de seu corpo.

Esta ação exige um trabalho corporal investigativo denso, contudo, as condições necessárias para que um dançarino seja capaz de estabelecer um diálogo a partir dos movimentos de seu corpo, não estão necessariamente ligadas à repetição de códigos já conhecidos. Pelo contrário, para conseguir um repertório vasto para se comunicar por meio da dança, o dançarino deve descobrir novos códigos de comunicação a cada instante, tornando sua pesquisa instigante e desafiadora, já que não busca a finitude, mas sim, uma densidade constante.

Técnica e experiência: um encontro possível

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca.”

Jorge Larrosa

A partir da minha própria experiência como artista, *performer* e professora-artista, e da significação possível desta palavra proposta por John Dewey, em 1934, em seu livro “Arte como Experiência” e hoje atualizada por Jorge Larrosa, entendo que



existe uma maneira de ensinar arte que possibilita ao aprendiz o fortalecimento de sua autonomia, a ampliação da consciência de si e uma modificação em seus modos de se relacionar com o outro e com o mundo compartilhado.

Um processo de ensino-aprendizado em dança como aqui proposto não é algo alheio ao corpo do aluno, mas algo inerente ao seu corpo, escrito e encarnado nele. Algo que se passa com o indivíduo, que acontece a ele, que o toca e ainda, que pode transformá-lo.

À medida que o professor-artista de dança é um criador e instiga a observação, escuta o desejo de criação em seus alunos, ele tem a possibilidade de promover a ampliação do repertório de movimentos de um indivíduo, bem como atentá-lo para a permeabilidade de seu corpo em relação ao mundo, ao outro e às sensações que o atravessam. Assim, o professor pode mostrar ao aluno que a dança pode ser uma maneira sensível de habitar o mundo e uma forma de comunicação incomum, que é capaz de dar forma a sentimentos, pensamentos e reflexões. Para John Dewey, em seu livro *Arte como Experiência*:

A experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (1934, p.83)

A partir da leitura de Machado (2010), encontro dizeres que, na minha maneira de ver, se aproximam dos escritos de Dewey (1934) sobre experiência. Em seu livro *Merleau-Ponty e a Educação*, a autora aponta um ensinamento da obra de Merleau-Ponty que me faz pensar que crianças são seres muito suscetíveis a experiências tal como define Dewey: “(...) a criança está dissolvida, mergulhada como uma mistura homogênea com o mundo” (2010, p.64). A partir da visão fenomenológica, Machado afirma ainda que as crianças têm forte aderência às coisas e que elas habitam o mundo tanto quanto o mundo as habita.

Assim, do ponto de vista da criança, a experiência com a dança pode ser um modo de aventurar-se dentro e fora de si, reconhecendo seus limites, seus temores, suas habilidades e seus desejos, e ainda saboreando suas conquistas e desenvolvendo



autonomia sobre a construção da sua própria travessia, sempre permeada pela experiência do outro e pelo mundo compartilhado.

Além disso, este tipo de experiência em dança pode também contemplar o aprimoramento das habilidades físicas de um indivíduo, a chamada técnica. A minha ideia sobre o significado desta palavra vem sendo modificada ao longo dos anos e, apesar de haver a concordância que o trabalho técnico é inerente ao aprendizado da dança, há diferentes maneiras de entendimento. Marques nos ensina algo que auxilia em nossa reflexão:

Discussões mais recentes na área de Educação Somática estenderam o conceito de técnica para a dança, propondo-se a trabalhar mais com os “fundamentos” do movimento – que incluem a respiração, o alinhamento, a flexibilidade, entre outros – em detrimento do condicionamento e da codificação do corpo. Em alguns países, os princípios de Laban são tomados como uma prática de Educação Somática, lado a lado das práticas de Feldenkrais, Eutonia, entre outros. (2002, p. 280)

Penso que a técnica tem o seu papel a cumprir em um curso de iniciação artística, porém, ela deve ser apresentada como um meio facilitador para que as possibilidades de comunicação sejam ampliadas, e não como fim em si mesma.

A potencialização das habilidades físicas de um indivíduo pode ser desenvolvida pela pesquisa de novos caminhos para o movimento, pela investigação do próprio corpo por meio de propostas de improvisação, pela conscientização do espaço ocupado pelo corpo e pelo exercício da escuta.

Além disso, em se tratando de crianças, é necessário que o professor esteja apto e aberto a perceber a infinidade de movimentos complexos e esteticamente bem elaborados que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de executar.

Muitos saltos, giros e quedas, executados em momentos de descontração das crianças, na minha maneira de ver, são movimentos potentes para serem transformados em dança. O desafio do professor é fazer com que a criança se conscientize deste fato sem perder a espontaneidade e o frescor durante a execução de tais movimentos; bem como fomentar a curiosidade da criança para



estabelecer novas transições entre movimentos já conhecidos por ela, além de estimulá-la a investigar outras possibilidades de movimento e expressão.

Um corajoso salto de uma criança de uma mesa, um corpo preso apenas pelas pernas em um brinquedo de parque, o equilíbrio de uma criança sobre um pneu com as pernas alongadas já são dança aos meus olhos. São movimentos compostos por assuntos dos quais a dança trata. Quanta força muscular apropriada, equilíbrio e alongamento são necessários para executar tais movimentos? O trabalho é aguçar a percepção das crianças para perceber a dança em movimentos, que, para ela, são cotidianos e habituais.

Há, portanto, um modo de ensinar dança em que o aprendiz é estimulado a investigar seu próprio corpo e buscar novas maneiras de comunicação através dele, além de procurar dar forma a saberes sensíveis conquistados e sensações, pesquisando sempre como potencializar suas habilidades físicas e expressivas.

Hoje posso afirmar que é possível promover uma experiência em dança em que a técnica é estudada e ao mesmo tempo proporcionar uma experiência da maneira como esta noção vem sendo explorada na linguagem da filosofia. Contudo faz-se importante explicitar de que técnica e de dança estamos falando.

Falamos de uma noção de dança em que o dançarino aprendiz é estimulado a construir, junto com o seu professor e seus colegas, um conhecimento cuja finalidade não é padronizar os corpos de forma a formar dançarinos capazes de produzir os mesmos movimentos de forma unificada, e sim, estimular a singularidade, a subjetividade e a pesquisa.

Nessa maneira de lidar com a dança, a técnica é entendida como uma forma de tornar a respiração parte intrínseca do movimento, como a aquisição de um melhor alinhamento corporal e alongamento por meio da investigação do próprio corpo, como consciência do peso do corpo e do controle de fluxo de energia dispensado no espaço, como capacidade de inventar no corpo movimentos nunca antes executados, como apropriação por parte do dançarino de movimentos com pesos, formas, fluxos e velocidades distintas.



Em diálogo com o pensamento sobre dança que propomos, Marques entende técnica como “(...) uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um”. (2002, p. 280).

Para promover esta forma de ensino de dança, o artista professor deve deixar-se expor, entregar-se ao risco, submeter-se ao espaço, ao tempo e às maneiras de ser das crianças – para que ele próprio esteja aberto a viver e promover uma experiência formativa e transformadora em suas aulas.

Assim, podemos enxergar a técnica não apenas como aprimoramento das habilidades físicas, pois, características como capacidade de imaginação, sensibilidade e criatividade, são inerentes ao artista contemporâneo e devem ser trabalhadas durante um curso de iniciação à dança contemporânea.

Tais características, intrínsecas ao universo infantil, devem ser estimuladas como forma de fomentar na criança um estado de arte, muito próximo da brincadeira, mas que se diferencia dela à medida que a criança conscientiza-se das formas estéticas que produz enquanto pesquisa.

Isto não quer dizer que a aula de arte não seja um espaço para a brincadeira, pois o é, contudo, aos poucos é importante que a criança perceba que a pesquisa em arte é também fonte de prazer e que é passível de ser vivida com ludicidade.

Para a consolidação deste trabalho é preciso que o adulto, professor-artista, se julgue menos sábio: saiba ouvir, entender, compreender e construir uma relação de diálogo e cumplicidade com os alunos que lhe são confiados. Assim, o diálogo estabelecido a partir de sons, movimentos, toques, investigação, gestos e palavras, assume uma forma estética e culmina em um ato performativo, uma dança; assim como define Machado em reflexão sobre o ensino de arte:

O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se *entre* ele e seus alunos. Trata-se de encarnar uma atitude relacional cuja primeira modificação no ensino da Arte é a lista do “material necessário” para começar a trabalhar: você e eu! (2012, p.13)



Assim, o ensino de arte pode ser visto como uma experiência que acontece no espaço entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e que afeta igualmente a todos: as crianças, o professor-artista e as linguagens artísticas.

Desse modo, não há aprendizado se não houver maleabilidade das partes envolvidas para que estas se interpenetrem, se misturem, se fundam. Nessa maneira de experienciar a arte, esta não pode ser vista de forma rígida, composta por códigos imutáveis: deve ser viva, mutante e dialógica.

A improvisação em dança

“(...) o improvisador precisa des-formar seu olhar cotidiano, a maneira usual de estar no mundo, a fim de abrir-se à experimentação daquilo que lhe afeta no transcorrer do improviso.”

Raquel Gouvêa

A improvisação em dança é uma forma de manifestação artística contemporânea em que o processo e o produto se constroem em um único instante, são indissociáveis e acontecem de maneira concomitante. Este fato atribui à obra criada características específicas e possibilita ao espectador o sabor de apreciar a manifestação estética no momento de sua criação.

Gouvêa, em seu artigo “Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula” (2010) nos ensina que a improvisação em dança pode ser definida da seguinte maneira:

(...) um fenômeno de criação imediata da dança; uma dança não coreográfica (no sentido de não pretender a codificação nem a notação), que se dá a ver no momento em que é criada, uma vez que dela pouco se sabe antecipadamente. Na improvisação todos são protagonistas: artistas, cena, música, plateia, etc; a dança é efetivamente co-criada na instantaneidade e duração da cena artística. (2010, p.1)

Desse modo a improvisação é uma composição instantânea menos sistematizada, o que não destitui dessa manifestação, características como organização e



sequencialidade. Os movimentos não são previamente determinados, mas, o dançarino procura, em tempo real, propor combinações de movimentos nunca antes executadas por ele.

Não é algo simples executar sempre movimentos novos e não é esse o único intuito da improvisação. Os movimentos encontrados a cada pesquisa farão parte do repertório do dançarino, da sua coleção de movimentos, encarnarão seu corpo. Não faria sentido encontrar tais movimentos, executá-los e, logo após, descartá-los. Interessa ao dançarino mantê-los como repertório para poder se expressar por meio deles em momento oportuno novamente, estabelecendo novos arranjos e combinando-os com outros movimentos: novos ou já pertencentes à sua coleção.

A cada sessão de improvisação, os dançarinos nunca se expressam da mesma maneira, pois, além de executar movimentos que já fazem parte de seu repertório, procuram sempre combinações novas destes movimentos e ainda buscam descobrir movimentos nunca por eles executados.

Gouvêa vê a improvisação “(...) como um acontecimento singular de criação imediata de dança no aqui-agora, inserido no amplo território da dança contemporânea”. (2012, p.1).

Para que o dançarino seja capaz de compor de maneira instantânea, unindo em uma única performance processo e produto, já que a improvisação é uma dança que pode ser vista ao mesmo tempo em que é criada, é necessária muita dedicação a este tipo de prática.

A repetição é tão importante nesse caso como o é em coreografias tradicionais em que é necessário memorizar e aperfeiçoar a execução de movimentos sequenciais, pois, para a criação de danças nunca antes executadas ao mesmo tempo em que a obra já é mostrada a um público, é necessário que o dançarino se dedique a este tipo de prática.

Praticar este modo de expressão é entregar-se ao risco da pesquisa constantemente, trabalhar os sentidos de forma a aguçá-los, praticar a modificação na maneira comum de perceber seu próprio corpo, o espaço e o outro.



Assim, o improvisador, ao mesmo tempo que deve repetir o procedimento de criar danças do aqui-agora, deve desafiar-se a não repetir os mesmos movimentos a fim de adquirir maior capacidade de criação do novo, do imprevisível.

Gouvêa nos ensina que o improvisador deve flertar com o risco, pois só a partir dele pode emergir o imprevisível na dança:

Deslocar a atenção até os limites da percepção comum, levando a consciência a se impregnar de movimento, introduz um risco real ao criador. Saltar é entrar no caos e isso não é algo seguro e não há garantias de sucesso, mas apenas o desejo de ir além dos limites do possível e ao encontro das potências da dança. Passa-se do macro ao micro nível em uma espécie de aprofundamento, seguindo para uma expansão/dilatação da consciência que emerge desta profundidade já trazendo uma nova qualidade de corpo. Esta presença total do corpo que improvisa a dança convoca a intuição sensível para a captura das sutilezas invisíveis da existência no aqui-agora. (2012, p. 42).

Em uma improvisação é muito comum que, quando o corpo do dançarino é tomado por um estado de desconcentração e imbuído das questões do corpo cotidiano, aconteça durante a improvisação, uma repetição desordenada de movimentos já conhecidos, cujo significado torna-se frágil e superficial.

Quando este tipo de situação acontece, é facilmente perceptível aos olhos de quem presencia a dança, mas, por outro lado, quando o dançarino se expressa a partir de um esvaziamento do corpo cotidiano, dilatando seus poros como forma de capturar outro estado de atenção e percepção, o espectador torna-se igualmente envolvido pela dança, participando dela ativamente, com o corpo entregue ao acontecimento.

Um espaço ocupado por dançarinos cujos sentidos estão profundamente aguçados, onde é estabelecido um nível de comunicação significativamente sensível, é um espaço potente para que aconteça uma composição instantânea em dança.

Tal composição exige dos dançarinos um modo de percepção distinto do modo como percebemos a nós próprios, ao outro e ao espaço-tempo em nossa vida cotidiana. Para isso o dançarino deve procurar atingir um olhar estetizado, atento, pronto para afetar e ser afetado pelo outro.



Não há composição coletiva e nem individual durante uma improvisação em dança em que os dançarinos movimentam-se de forma aleatória e caótica, sem desafiar-se a uma percepção profunda de si. Nesses casos, o que vemos é uma criação vazia, que não se afirma e nem produz significação. Por outro lado, quando os dançarinos alcançam um modo de percepção de si diferenciado daquele vivido na vida comum, estes estão buscando uma atitude propícia à composição coletiva de uma dança instantânea.

Gouvêa discorre de maneira precisa sobre o corpo de um improvisador cujo estado de percepção permite a composição instantânea de danças:

O corpo que cria danças no aqui-agora é um corpo transformado, um corpo mutante que continuamente detém outro, assumindo provisoriamente novas formas em corporeidades diversas. Um corpo em estado de criação abre-se às conexões virtuais imponderáveis e imprevisíveis que habitam o invisível, o plano microscópico da experiência (...). Este corpo surge no momento em que o improvisador extrapola o vivido encarnado e os rastros de seus condicionamentos até tornar-se permeável ao não-vivido virtual que, envolvendo o primeiro, lança-o para além de seus limites. (2012, p. 78)

Assim, a repetição do ato de improvisar, devido ao caráter investigativo deste procedimento, atribui ao dançarino a ampliação de seu repertório de movimentos, oferecendo a ele a capacidade de se comunicar de formas diversas e a possibilidade de organizar seu corpo rapidamente para produzir novos arranjos de acordo com os estímulos oferecidos pelos outros dançarinos e pelo espaço ocupado. A repetição do ato de improvisar agrega qualidade a este modo de expressão.

Portanto, acredito que o processo de aprendizado de dança a partir da improvisação é uma maneira de proporcionar à criança um conhecimento em dança em que seus conhecimentos prévios, sua estrutura corporal e seus desejos são observados e respeitados. Desse modo, a criança participa de forma ativa da construção do seu conhecimento em dança por meio da investigação de movimentos, sem que existam padrões específicos a serem perseguidos.



Referências Bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abril 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOUVÊA, R. Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula. **Anais do 2º Engrupe**, Rio de Janeiro, 2009.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

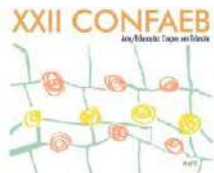
MACHADO, M. M. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para se pensar um currículo em artes. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012.

MARQUES, I. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2002.

STRAZZACAPPA, M. e MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**. Campinas: Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Priscilla Vilas Boas

Priscilla Vilas Boas é bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp e cursa atualmente o mestrado em Educação na mesma instituição. Foi criadora e intérprete do videodança-performance “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco”, contemplado pelo Edital da Funarte de 2009 com o Prêmio Klauss Vianna. Atua como professora artista na Emia-Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo desde 2007.



O ARTISTA-DOCENTE: UMA MIRADA SOBRE A PRÁTICA E A EXPERIÊNCIA.

Valéria Gianechini de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia (PPGARTS)
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771018A9>
gianechinival@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto abordará as primeiras reflexões sobre a figura do artista-docente, que faz parte da pesquisa de mestrado *O artista-docente na cena contemporânea: práticas pedagógicas e aspectos de formação*. Na primeira parte do texto serão abordados o entendimento do termo artista-docente e definições trazidas por pensadores e professores nas áreas de artes e educação. Em seguida será uma breve passagem a acerca do artista-docente, e aspectos relacionados à prática do artista-docente. Usa-se o entendimento da figura do diretor-pedagogo como um norte para se pensar a figura do artista-docente. E ao final do texto, uma breve apresentação da investigação pretendida e os estudos de caso a serem investigados a partir de uma reflexão estético/pedagógica.

Palavras-chaves: Artista-docente; práticas pedagógicas; ensino superior.

ABSTRACT

This paper will address the first reflections on the figure of the *artist-teacher*, who is part of the Master thesis *The artist-teacher in the contemporary scene: teaching practices and training aspects*. The first part of the text will discuss the understanding of the term *artist-teacher* and definitions brought by thinkers and teachers in the areas of arts and education. Next will be a brief passage about the *artist-teacher*, and aspects related to the practice of the artist-teacher. It uses the understanding of the figure of the director educator as a compass to think the figure of the artist-teacher. And at the end of the text, a brief presentation of my research and the case studies to be investigated from the point of view of an aesthetic way of teaching.

Key words: *artist-teacher*; teaching practices; college education.

O artista-docente: entendimentos e definições

Trago para o presente texto a noção de artista-docente pelo olhar das autoras Mariene Perobelli e Isabel Marques. Artista-docente: aquele capaz de misturar estas duas funções o artista e o docente. *Misturar*: “juntar, confundir-se, fundir-se, unir-se,



ababelar, confundir, desordenar, desorganizar, misturar, agregar, acrescentar, adicionar...”¹

A proposição desta mistura pode ser compreendida através das palavras de Perobelli:

Ao estabelecer a conexão entre artista e docente, por meio de uma ponte criada pelo hífen, estamos propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo Ser (PEROBELLI, 2011, p. 3).

Sob a luz de diversos referenciais teóricos é possível encontrar inúmeros pensadores e professores nas áreas de artes e educação em um interesse crescente acerca dos modos como as práticas de ensino e criação em artes se interpenetram, tanto no que diz respeito ao trabalho do artista e o do educador. O termo surge, também, da necessidade de se criar um vocabulário em torno da integração entre a prática artística e a educacional.

A reunião dessas funções, tidas a princípio como distintas pelos próprios artistas e educadores, abre para a consideração uma proposta artístico-educativa, na qual a criação e o processo educativo se potencializam.

A questão terminológica

Variações do binômio artista-docente são apresentadas tais como: “docente-artista”, “professor e artista” e ainda “artista-professor” (BORN; LOPONTE, 2012, p. 5).

A expressão artista-professor “[...]” é mais empregada quando a discussão gira em torno da docência no ensino superior, conforme pesquisas que versam sobre a

¹ <http://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/misturar/3/>



importância deste profissional atuar tanto como artista, quanto docente” (BORN; LOPONTE, 2012, p. 5).

Embora haja uma variedade de combinações para expressão artista-docente, todas apresentam como um aspecto em comum a não dicotomização entre o fazer artístico e o ensino da arte.

Para diversos autores os principais deflagradores desta dicotomização são pontuados a seguir:

- A relação hierarquizada entre o fazer artístico e o fazer o pedagógico difundida pelos próprios artistas que compreendem o fazer artístico como algo superior e atrelado ao conceito de dom (TELLES, 2008, p. 37; DEBORTOLI, 2010, p. 93).
- A separação entre a licenciatura e o bacharelado no ensino superior que implica em um status diferenciado na qual licenciatura teria menos importância (BORN; LOPONTE, 2012, p. 3; WENDT, 2010, p. 21).
- A transmissão do equívoco “quem sabe faz, quem não sabe ensina” (MARQUES apud TELLES 2009, p. 237).
- A produção de arte como o principal objetivo e o exercício da docência como garantia de estabilidade financeira (ARRUDA, 2012, p. 209).

Josette Féral parece dialogar com a noção do artista-docente quando diz: “O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados” (FÉRAL, 2009, p. 260).

Será que esta distância criada pelo hífen (entre o artista e o docente) não está a nos propor mais do que uma conjugação entre fazeres? Não seria mais apropriado dizer que o termo artista-docente está mais para uma tomada de consciência frente a este diálogo entre os fazeres? Como se forma um artista-docente?

Para Isabel Marques:

[...] o artista-docente é aquele que não abandona suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a



educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. (MARQUES apud DEBORTOLI 2010, p. 94).

Os diretores-pedagogos

O termo artista-docente nos convida refletir sobre algo implícito na prática dos grandes diretores-pedagogos ao longo do século XX. Tais como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Lecoq, Barba, Antunes Filho, Amir Haddad, Augusto Boal entre outros.

A combinação entre os fazeres artístico e o pedagógico já estava prevista em suas ações, melhor dizendo, eram indissociáveis. O componente pedagógico colaborava para que determinadas técnicas e modos de fazer teatro tivessem continuidade e fossem perpetuadas.

Neste sentido, podemos afirmar que cada diretor, dentro de sua época e do seu contexto histórico, debruçou-se sobre a direção teatral utilizando-a como um instrumento pedagógico: uns em função da realização da sua proposta estética, outro em função da sistematização de procedimentos técnicos-artísticos, e alguns tão somente em função do trabalho do ator.

Porém, o que os uns não é o propósito final, mas sim a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas (HADERCHPEK, 2010, p.286).

Amir Haddad² ao relatar sobre sua experiência como diretor-pedagogo diz não saber em que momento o diretor e o pedagogo se transformaram em uma coisa só.

Aos 23 anos³ convidado para lecionar na Escola de Teatro da Universidade de Belém do Pará teve sua primeira experiência como professor. Experiência esta, que segundo suas palavras, transformaram sua arte de maneira radical. Passando de

² Em entrevista concedida à autora em Uberlândia dia 17 de Agosto de 2012 para a pesquisa de mestrado.

³ Dois anos antes Amir Haddad declarou haver sido reprovado como aluno no processo seletivo em uma Escola de Teatro na cidade de São Paulo.



professor inexperiente para a descoberta de uma vocação interessada em refletir sobre as questões do teatro e comprometida com o desenvolvimento de técnicas para ensinar o ator. Afirmando: “o meu teatro é uma pedagogia. É um caminho para sabedoria”. E desta forma constata que não poderia abandonar o magistério, pois “a hora que ensino é a hora que aprendo. E quem não aprende, não ensina”.

Refletir sobre a maneira como os diretores-pedagogos constroem suas práticas pedagógicas nos grupos teatrais auxilia-me na reflexão sobre o papel do artista-docente no contexto universitário. Pois como aponta Telles:

O ensino de teatro no âmbito universitário precisa, no nosso entender, considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nestas práticas de troca entre fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a esta relação, especialmente para os professores das áreas de interpretação e pedagogia teatral. No que tange aos grupos, a prática artístico-pedagógica encontra-se ancorada na perspectiva relacional entre o fazer e o ensinar teatro. Ambas as atividades se apresentam como fundamentais para o projeto grupal[...] (2008, p. 39).

A pesquisa e os estudos de caso.

A pesquisa pretende discutir a noção do artista-docente situado na cena contemporânea a partir de um mapeamento analítico crítico sobre os aspectos de formação em teatro que circundam a prática de duas artistas-docentes: Ana Carneiro Pacheco, atriz fundadora do Grupo Tá na Rua e docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Teresa Ralli atriz do Grupo Cultural Yuyachkani (Lima/Peru) e docente da PUC/Lima.

A atenção volta-se para observação da trajetória destas artistas-docentes a partir de suas experiências e formações, uma reflexão estético-pedagógica sobre suas práticas.

A escolha dos estudos de caso surge por duas razões. A primeira delas refere-se à longa trajetória destas artistas-docentes construídas no interior de grupos teatrais que influenciaram diretamente suas identidades artísticas.



A segunda motivação se revela na medida em que estas artistas-docentes encontram-se hoje no âmbito acadêmico comprometidas com a docência superior em cursos de formação em teatro. Desta forma, as linhas tensão entre as experiências vivenciadas no teatro de grupo e os espaços de ensino formal trazem questões importantes sobre como estas profissionais criam, dão origem, formam, geram, produzem, alimentam suas práticas pedagógicas

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Cármen Lúcia. *As artes no ensino superior: entre a razão e a paixão*. **Pro-Posições, Campinas**, v. 23, n. 1 (67), pp. 209-213, jan./abr. 2012.

BORN, P. T.; LOPONTE, L.G. *Professoras artistas: reflexões sobre o fazer e a prática docente*. in: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012, Caxias do Sul. IX Anped, 2012. pp. 1-16.

DEBORTOLI, K. R. *Professor e artista ou professor-artista?* **Revista do Centro de Artes da Udesc**, v.8, n. 8, Ago/2010 a jul/2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf> . Acesso em 05 de julho de 2012.

FÉRAL, J. Teatro Performativo e pedagogia. Entrevista. **Sala Preta**, v.1, n. 09, pp.255-268, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/300/299>> . Acesso em 10 de março de 2012.

HADERPCHPEK, Robson Carlos. *O diretor pedagogo*. **Revista científica FAP**, v.5, p.277-94 Curitiba, jan/jun 2010.

PEROBELLI, M. H. *Desafios na formação do artista-docente contemporâneo*. in: 6 Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011, Porto Alegre. **Anais da Abrace**. pp. 1-6. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/58.%20Mariene_Perobelli.pdf> Acesso em 10 maio de 2012.



TELLES, N. **Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. *As oficinas de teatro e a prática do artista-docente*. in: Narciso Telles
TELLES, N; FLORENTINO, A. (orgs). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia:
EDUFU, 2009. pp. 223-237.

VASCONCELOS, Sônia. *Estágio, formação e docência em arte: as marcas presentes nos relatórios de um grupo de alunas*. **Revista Científica/FAP**. v.3, pp.99-110, Curitiba, jan/dez 2008.

WENDT, Denise. *Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística*. **Eletras**, v. 20, 2010. pp.17-24. Disponível em:
<<http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/default.asp>> Acesso em 20 de abril de 2012.

Valéria Gianechini de Araújo

Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Arteterapia pela Universidade de São Paulo (UNIP). Mestranda em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGARTS). Atriz, pesquisadora do grupo de estudos de teatro de sombras (GEAC – UFU). Palhaça no Hospital Maternidade Santa Clara (Uberlândia).



O CONTO NARRATIVO NA MEDIAÇÃO CULTURAL

Bel. Radamés Alves Rocha da Silva
PPGAV/ECA/USP, mestrando

radamesrocha@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7569441053088350>

Dr.^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Professora do CAP e do PPGAV da ECA/USP

rizzi.christina@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>

RESUMO

A mediação entre a arte e o público, dentro dos espaços expositivos alicerçada nas experiências desencadeadas pelas narrativas, define, então, o corpus de nossa pesquisa e conduz este estudo sobre o ensino e aprendizagem da arte. Buscamos analisar as atividades educativas do Prêmio Brasil Fotografia – SP, fomentadas pela memória dos relatos de experiências de vida e conduzidas pelas narrações de histórias. Os caminhos metodológicos estão fundamentados com base na História de Vida (Josso, 2010), a História Oral (Meihy, 2007); a *Storytelling* (Nassar, 2007) e nos contos de tradição oral (Machado, 2004). Em andamento, a pesquisa alimenta questões sobre a mediação e o uso dos espaços expositivos com base na experiência realizada na abertura da 10^a edição do Prêmio na exposição Estrada Nova S/N do fotógrafo paraense Luiz Braga.

PALAVRAS-CHAVE: mediação; narrativas; arte/educação.

ABSTRACT:

The present research aims to reflect the study of teaching associated to the learning of art. The corpus of our paper is about the mediation between the art and public inside the expository spaces. This paper is based on experiences unleashed by the narratives. The analysis is based on education activities of the Porto Seguro Photography Award's curatorial encouraged by life experiences reporters and guide by the stories narration. The methodology ways is based on "History of Life" by Josso, 2010, "Oral History" by Meihy 2007, "A Storytelling" by Nassar, 2007 and in the "Traditional Oral Short Stories" by Machado, 2004. Thus, this research aims to discuss important questions about the mediation and the use of the expository spaces based on the experience achieved in 10th Edition of Award in the exposition Nova Estrada S/N of the photographer, Luiz Braga.

Key words: mediation, narratives, art/education.

Introdução



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Podemos falar sem pretensão, mas com “os pés no chão”, baseado em nossas experiências de sala de aula, uma trajetória docente delineada por teorias, situações do cotidiano escolar, “pequenas vitórias”, decepções, e muito mais. Nesse sentido a história profissional de cada professor se mescla com sua própria história de vida, e ao falarmos desse contexto, vislumbra um percurso tão abrangente que ao recorrer à memória daremos conta em descrever tudo?

Não digo que hoje o meu estado é de uma crise existencial, já procurei ou me perguntei quem sou em outros tantos momentos, visto que a trajetória de minha vida pessoal, acadêmica e profissional, tudo se mistura. Então como juntar todas as histórias e fazê-las terem sentido ou significados comuns e interligá-las? Melhor então começar do início, quem sabe assim, tentando descrever um pouco, chegarei a outros “por quês”? Foi então, que o percurso da disciplina CAP5615-2, Narrativas da Tradição Oral e Formação do Professor Artista no 1º semestre de 2012, provocou e ainda provoca muitas reflexões, questionamentos, resgate de momentos e memórias de toda a minha vida, perguntas as se multiplicarem, e estas me fazem tanto sentido que as vejo como respostas de um caminho ou de um processo de construção de autoconhecimento.

Sendo assim, vejo que nossas escolhas, erros e acertos não são meras coincidências, mas mediante esse turbilhão de imagens, informações, decisões e dúvidas, proponho um relato de narrativas para buscar nesse percurso pessoal, quais processos de ensino-aprendizagem se configuram na construção e formação do projeto de pesquisa aqui proposto.

Desenvolver essa linguagem é construir um processo de conhecimento, uma metodologia através de processos analógicos, comparações com universos simbólicos, imagens e memórias que nos levam a instantes, que remontam a ancestralidade de um passado que se faz presente. Fazer esse exercício, narrar nossa história, se conforma em um processo ascendente e crescente, pois a cada releitura ou tentativa de reescrita nascerá algo novo, algo lembrado que se constituirá em uma nova história.



Essa construção entre os fundamentos teóricos da arte e da educação, dos estudos e pesquisas acadêmicas já realizadas, tem-se ultimamente se configurado de maneira notável, muito mais através de perguntas do que respostas. Mas como fazer as perguntas exatas deste mistério que me envolve? Josso (2010, p.91), ao apresentar as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, propõe a elaboração da narrativa de vida, explicitando um conjunto de questões sobre a formação da construção da narrativa da história de vida do sujeito, da organização de sentido para si e o trabalho de intercompreensão do processo de formação:

- Terei uma história?
- Vale a pena contá-la?
- O que é que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar?
- O que foi significativo na minha vida?
- O que contar de mim entre tudo que é possível contar?
- O que desejo partilhar ou guardar para mim?
- O que eu vou fazer com as questões e com o olhar dos outros?
- Como vou dar conta do caminho interior que acompanha os “fatos” da minha vida?
- Como podemos falar de nós mesmos de forma que isso possa ser interessante para todo o grupo?
- A minha vida é como a de todos os outros? O que há de especial nela para ser contado?

Vemos aqui, um passeio que se confronta entre eu e o outro, o singular e o plural, o individual e o coletivo. A autora propõe que após essa fase, definida de socialização oral, o que foi vivenciado e depois experimentado, dará início as primeiras tomadas de consciência (JOSSO, 2010, p.92). Seria nessa fase que me encontro? Esse método biográfico se propõe como um facilitador na coleta de dados, no rememorar de nossas experiências subjetivas, mas com ações objetivas:

- Estou espantado comigo mesmo, não sabia que tinha tantas coisas para contar.
- Conteí muitas coisas nas quais não tinha pensado durante a minha preparação.
- Comecei seguindo as notas que havia feito (ou a ler o texto que escrevi), depois “soltei-me”.
- Eu não imaginava que tudo aquilo pudesse ainda provocar tantas emoções.
- Nunca, eu nunca tinha falado de mim desta maneira.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

-
- A princípio tinha medo, mas escutavam-me com tanta abertura que acabei por perdê-lo.
 - Finalmente contei muito mais coisas do que havia preparado.
 - Eu não me dava conta que tinha feito e vivido tantas coisas na minha vida.
 - Não me dava conta que tinha tantas coisas para dizer.
 - Está tudo lá, mas é como se isso só fosse uma sucessão de fatos.
 - Ao contar, comecei a estabelecer ligações que jamais havia percebido.
 - Não me lembro de nada desse período, é como um grande buraco negro, no entanto eu estava lá.
 - Disse coisas de mim que nem sabia.
 - Ao escutar a história do outro, lembrei-me de que...
 - Perguntei a mim mesmo como era possível que uma mesma situação pudesse a ser vivida de forma tão diferente.
 - Eu não pensava que alguém pudesse ter vivido uma situação tão parecida com a minha.
 - Fiquei comovido pela confiança do outro em contar-me a sua vida.
 - Penso que o escutei como nunca havia escutado ninguém.
 - Perguntei-me qual seria a pergunta adequada para lhe fazer.

Ultimamente, tenho experimentado significativas experiências com a arte, e com maior surpresa a arte contemporânea, e desde então, tenho rememorado e resgatado de modo inexplicável, imagens de minha trajetória pessoal e profissional, pois de algum modo, a arte sempre esteve presente em toda minha vida, estes propósitos me deram a certeza de me firmar como educador e talvez compreender a pessoa que sou hoje.

Finalmente, Josso (2010, p.112) nos diz que o desafio está antes de tudo, em admitir que exista um pesquisador em cada um de nós e que por meio de diferentes tipos de atores em formação, a família, a escola, a faculdade e o ambiente de trabalho compõem os relatos marcados pela subjetividade.

A experiência na Porto Seguro

A exposição “Estrada Nova S/N” do fotógrafo paraense Luiz Braga, abriu os trabalhos do edital de seleção para a 10ª edição do Prêmio Porto Seguro de Fotografia – SP, 2010, agora com nova denominação de Prêmio Brasil de Fotografia. De modo surpreendente e inesperado, o contato com as imagens do ambiente da periferia da Cidade de Belém do Pará, produzidas ao longo de três



décadas, despertaram memórias esquecidas. Aguçaram os sentidos de um genuíno contador de histórias. Reportaram-nos à intimidade da infância vivida em mundo rural.

A experiência de vida peculiar de um ambiente tão próximo às imagens do fotógrafo Luiz Braga, motivou-nos à incorporar e recriar a experiência vivida no processo de mediação. Esse mundo paralelo e complementar se tornam sinônimos no sentido de fricção, pois nele vê-se um contato que faz surgir imagens, retornos à memória, tempo de infância, lembrar de algo com muito mais sentido.

Esse conjunto de informações foi registrado com bastante significado, pelos professores, alunos, funcionários da empresa, coordenadores e demais visitantes, pois em vez de falarmos somente sobre a técnica fotográfica e a composição de cada imagem, falávamos do cotidiano desconhecido ou não, da vida do povo nordestino e nortista. Este diálogo se tornou muito rico e promissor, no sentido de desmistificar muitas informações contraditórias que envolvem situações como acessibilidade e consumo, das regiões Norte e Nordeste do Brasil. E nos perguntamos: “Que recursos *mágicos* existem nos discursos do contador para captar a atenção das pessoas?”

Imaginemos brincadeiras como o pau-de-sebo, assim como o próprio narrador brincou em sua infância; falar de jogar bola descalço, pois para a época de um mundo não tão globalizado, capitalista, consumista e descartável como hoje, o próprio narrador vivenciou o valor que se dava ao bem durável como um simples sapato que era repassado do irmão mais velho para o mais novo, sendo assim, qualquer calçado tinha seu uso reservado para ocasiões “especiais e/ou festivas”.

Ao lembrarmos do hábito de dormir em redes, porque na casa de seus vizinhos com famílias numerosas em casas pequenas de taipas, era muito natural que os “filhos homens” dormissem na sala em redes e as filhas nos quartos; que falar do ruralista desdentado numa época que ir a procura de um dentista na longínqua cidade grande a cada vez que passasse por uma dor dente seria mais hábil tirar todos na sua primeira visita ao consultório do que perder várias noites de sono e no outro dia o pai ficar sem o filho no trabalho da lavoura; e assim o roteiro



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

da visita foi se preenchendo de várias histórias, as quais captavam a atenção das pessoas como ferramentas mágicas no discurso do narrador, e como formação e entendimento dos hábitos culturais de outras regiões.

Nessa experiência, observamos então, a memória compartilhada como fonte de conhecimento, e comprovamos nas palavras do Prof. Dr. Paulo Nassar no percurso da disciplina “Memória e História na Criação de Narrativas no Contexto da Comunicação Organizacional e Relações Públicas”¹: “Quem relata está ligado a uma experiência de vida. Quem sabe narrar? Quem tem tempo de ouvir.” Refletir sobre o tempo ligado a uma experiência, foi um ponto crucial para os visitantes nesta exposição, visto que montada numa cidade metrópole que é São Paulo, onde tudo assim como o tempo, passa demasiadamente depressa e nos falta experiência por falta de tempo, nos falta este momento de apreciação, de valia que corrobora a memória.

Por que despertou em mim esse recurso de contar história na mediação? Segundo Machado (2004, p.15): “Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nos contamos enquanto vivemos o relato exemplar.” Antes de saber como contar, acho que a pergunta que se deu dentro de mim na recepção ao público foi: por que contar? Seria então a saudade de minha terra, o desejo de falar do meu lugar, que tornou protagonista, de tal modo que excitava a memória por lembrar algo novo, escondido no subconsciente, às imagens internas de algum modo guardadas?

A mediação que desenvolvi com as histórias de vida, não se propõe como única e muito menos como a melhor, mas como uma experiência que deu certo, que não seguiu o discurso acadêmico pré-estabelecido, ou com o discurso curatorial. Partiu de uma decisão baseada nas experiências como professor polivalente, fomentadas no universo imaginário da memória e das histórias. Segundo Machado (2004, p.64):

¹ Disciplina: Memória e História na Criação de Narrativas no Contexto da Comunicação Organizacional e Relações Públicas – CRP 5043. Ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Nassar de Oliveira, no primeiro semestre de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, ECA/USP.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Longe de serem apenas fonte de entretenimento, ou refúgio ilusório que apazigua as agruras da vida de todos os dias, esse contos expressam trajetos de desenvolvimento humano e são possíveis fontes de conhecimento. O bom contador de histórias é alguém que de alguma maneira se dispõe a ser uma porta-voz desse tesouro.

Portanto, acredito que toda pessoa tem uma história e que essa história tem valor. E pensando neste enlevo, é o que propus como curador pedagógico na ação educativa para a edição de 2012, do Prêmio Brasil de Fotografia. Decidimos em grupo não fechar o roteiro de visita, mas apostar no seu amadurecimento durante o processo, mesmo assim, em nossas primeiras discussões vimos à possibilidade de na recepção, utilizarmos a dinâmica de “caça ao tesouro” e na conclusão uma metáfora como atividade baseada no livro Gaveta dos Guardados do artista Iberê Camargo.

A dinâmica de recepção aplicada no educativo de 2010, utilizamos monóculos, com recortes de algumas fotografias que se associavam às imagens de Luiz Braga. Essa abordagem fomentou um clima de pertencimento para as crianças de um lugar aparentemente estranho, do não correr, do não tocar.

Para conclusão da visita, propomos um lugar de guardados ou de memórias. Assim como largamos no nosso dia-a-dia, quem sabe em um fundo de gaveta vários objetos, mas que de repente, quando nos sobra tempo, decidimos limpar tal gaveta, e descobrimos tais objetos aparentemente esquecidos, nesse instante desvelamos nossa memória e nossas histórias.

Portanto, juntamos uma boa quantidade de objetos similares em uma grande gaveta, para duas abordagens: construir histórias com as narrativas de vida dos visitantes convidando cada um a retirar um elemento, ou um espaço expositivo coletivo selecionando por categorias os objetos disponíveis.

Acredito que ao final desta pesquisa, após o levantamento de dados, das entrevistas propostas, e revisão das narrativas orais, de revistar as nossas imagens internas, teremos muitas histórias para contar.



Síntese dos Guardados

Ao buscar compreender como se deu a *performance*, as estratégias e os recursos que usei na mediação do Prêmio Brasil Fotografia, patrocinado pela empresa Porto Seguro S/A, e na ocasião a professora Christina Rizzi, coordenadora do educativo, me chamou por diversas vezes de contador de histórias. Na época recebia apenas como um simples elogio, não tinha noção das dimensões que isto tomaria.

Mesmo sem nenhum curso de contador de histórias, sem nenhuma referência que me contaminasse no bom sentido para auxiliar em minhas aulas, notei certo modismo ou padrão do “contador de histórias” nos centros culturais aqui em São Paulo. Guardava comigo a lembrança das histórias de Trancoso que meu avô paterno contava. Hoje, após o curso da disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas, encontrei subsídios para avaliar criticamente a relação de ensino-aprendizagem, os aspectos desse processo, tanto no espaço da Estação do Conhecimento oferecido pela escola que trabalho como a experiência de mediação na Porto Seguro.

Recentemente, visitei algumas dissertações e teses em arte/educação na biblioteca da ECA/USP. Na ocasião, verifiquei o uso de poemas e desenhos pelos autores das pesquisas, com funcionalidade às vezes ilustrativa e também, poética, no sentido de produzir analogias e metáforas com o pensamento da pesquisa. Esta observação me fez lembrar a possibilidade de em uma próxima viagem a minha casa, também visitar meu grande portfólio, os cadernos, desenhos, provas e trabalhos de toda minha vida estudantil, e quem sabe nele, encontrar recursos, rememorar conexões, tesouros guardados, que também venham ilustrar e complementar a pesquisa que apresento, quem sabe contribuindo para encontrar nas palavras da professora Regina, a síntese de meus guardados.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências:

BÂ, A. Hampatê. A tradição viva. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. p.167-212.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao Balanço das Águas. In: *Espaços da Mediação*. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p.63-83

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Ana Mae Barbosa (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.98-112.

_____. Mediação cultural é social. In: *Arte/educação como mediação cultural e social*. Ana Mae Barbosa e Reja Galvão Coutinho (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.13-22.

CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos Guardados*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Jo Ann Boydston (org), Vera Ribeiro (trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HELGUERA, Pablo (org.). Caderno de Mediação. Projeto Pedagógico – Curso de Formação de Mediadores: Antologia de textos sobre mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

MIR, Carmen Lidón Beltrán. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: *Arte/educação como mediação cultural e social*. Ana Mae Barbosa e Reja Galvão Coutinho (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.85-102.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

_____. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

NASSAR, Paulo. *Relações Públicas na construção da responsabilidade histórica e no resgate da memória institucional das organizações*. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2007.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus V. (coord). *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: SECS/Museu da Pessoa/Imprensa Oficial, 2006.

Radamés Alves Rocha da Silva



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Mestrando em Artes Visuais pelo PPGAV/ECA/USP, extensão em Mediação Cultural pela FESPSP, pós-graduação em Especialização em Design da Informação pela UFPE, graduação em Design Industrial pela UFCG. Atua como Professor de Artes e Infoeducador no Ensino Infantil e Fundamental I.

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Doutora em Artes pela ECA/USP. Professora e Coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, ambos na ECA/USP.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

TÍTULO: OS ALTERNATIVOS E SUAS TRANSITORIEDADES CORPÓREAS

Estela Pereira Batista

Centro Universitário Ítalo-Brasileiro

estepereira@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9997531590442678>

Hania Cecília Pilan

Centro Universitário Ítalo-Brasileiro

haniap@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8445822654396019>

Robson A. Santos

Centro Universitário Ítalo-Brasileiro

professorrobson@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0754423902515085>

RESUMO

O corpo, veículo de expressão do indivíduo, localiza-o no grupo, estabelece identidade e alteridade, permite que seja reconhecido e aceito. Este artigo propõe uma reflexão de professores e pesquisadores com objetos de estudo distintos em suas respectivas dissertações de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mas que delineiam uma interessante intersecção sobre formas de pertencimento desenvolvidas por indivíduos em seus respectivos grupos, configurando-se numa demonstração de *corpos que transitam* em busca de reconhecimento. Traz análises de manifestações dos *alternativos*, em geral marginalizados – de origem indígena, caipira, ou ainda dos moradores de rua – que apresentam o corpo como instrumento de expressão do real e do imaginário, estabelecendo-o como elemento estético e ético.
Palavras-chave: Culturas Indígenas. Cultura Caipira. Moradores de Rua.

ABSTRACT

The body, a vehicle of expression for the individual, localize him in the group, establishing identity and alterity, allows him to be recognized and accepted. This article proposes a reflection by teachers and researchers with different objects of study in their Masters in Education, Art and Culture History from Mackenzie Presbyterian University, but that delineate an interesting intersection of forms of belonging, developed by individuals in their respective groups through *bodies that transit* in search of recognition. Brings analysis of the alternative manifestations, marginalized in general – of indigenous, country people or homeless – presenting the body as an expression instrument of the real and the imaginary, establishing it as an aesthetic and ethical element.

Keywords: Indigenous Cultures. Brazilian Country People Culture. Homeless Culture.



Introdução

Este trabalho escrito em conjunto traz a análise de um aspecto recorrente nas expressões artísticas daqueles que chamaremos aqui por *alternativos*, por serem geralmente marginalizados pela sociedade. Observamos o corpo, em complexas manifestações de cultura, como instrumento de transição entre o real e o imaginário, promovendo uma comunicação que transcende o cotidiano e uma transfiguração que permite ao indivíduo ocupar espaços metafísicos em sua busca por identidade.

No caso dos indígenas, é recorrente a presença de ornamentação corporal através de pinturas e adereços que, mais do que elementos decorativos, atribuem características ao indivíduo e permitem que ele seja reconhecido pelo grupo ou ainda por entidades sobrenaturais. A *noção de pessoa*, conceito utilizado pela Antropologia, auxilia na compreensão de corpos que se transfiguram, nos rituais, em animais e entidades espirituais, e também de artefatos especiais que assumem agência, ou seja, uma capacidade de agir intencionalmente, conscientemente.

Já na cultura caipira, ao observarmos seus bairros ou vilarejos, encontramos laços de vizinhança profundamente fortalecidos e expressos através de atividades de mutirão onde o corpo trabalhando, quer nas roças ou nas construções de casas, utiliza-se ainda do canto para impor ao processo laboral uma ludicidade que permite maior envolvimento. Os cantos de mutirão bem como movimentos corporais criados a partir de atividades cotidianas, como o corte da cana ou a bata do feijão, compõem-se em linguagem cinestésica-corporal, onde o trabalho se funde ou se confunde com o fazer lúdico do canto e da dança.

Para os moradores de rua dos grandes centros urbanos, por serem excluídos do meio social ao qual pertenciam, usam o corpo como forma de expressão e de ressignificação de si. No afã de ser alguém significante neste estado de exclusão, onde não é possuidor de nenhum bem que o capitalismo ou modelo neoliberal exige, seu corpo adquire novos significados, e presentifica-se como matéria possibilitante de seu reconhecimento. É este corpo que intermediará suas relações sociais, pois é o que lhe resta como materialidade.



1. Expressões e transcendências indígenas

As expressões artísticas das populações indígenas diferem-se da cultura ocidental e também entre si, já que cada etnia tem sua própria filosofia, mitologia, língua, território e forma de viver, portanto é fundamental compreender que “os trabalhos de arte acabam por ter uma significação cultural localmente elaborada” (VIDAL, 2001, p. 12) e devem ser compreendidos sem generalizações. Porém, alguns traços dessas expressões são recorrentes entre a boa parte das etnias ameríndias. Um desses aspectos seria a produção de arte imbricada à concepção de mundo, como parte de um sistema complexo de relação com o outro, com o meio e com os invisíveis. O objeto de arte indígena não faz sentido por ele próprio, mas como parte dessa teia de crenças e saberes; e para compreender seu valor é importante ouvir o próprio produtor e perceber a riqueza simbólica que o impregna, evitando julgamentos superficiais baseados apenas em elementos estéticos.

A etnografia brasileira contemporânea tem desenvolvido pesquisas capazes de nos apresentar essas expressões e suas significações a partir do discurso do próprio indígena, demonstrando-nos a complexidade dessas linguagens e distinguindo-as de produções artesanais ou simplesmente decorativas.

A pintura corporal, por exemplo, presente em várias etnias como Desâna, Wayana, Xavante entre outros, tem significados distintos para cada um desses grupos. Os Kayapó-Xikrin do Cateté, segundo pesquisa de Vidal (1992) veem nessa linguagem uma forma de estabelecer pertencimento ao grupo e definir identidades.

A ornamentação, especialmente a pintura corporal entre os Kayapó expressam de maneira muito formal e sintética [...] a compreensão que estes índios possuem de sua cosmologia e estrutura social [...] revelam a cada um as múltiplas facetas de sua pessoa em contraposição a todos os outros indivíduos, no tempo e no espaço: um recurso para a construção da identidade e da alteridade. (VIDAL, 1992, p. 144).

É o corpo – e o rosto – pintado com jenipapo que dá ao indivíduo kayapó sua condição humana e grupal. O recém-nascido assume *status* de pessoa humana apenas com a aplicação de pintura que a mãe lhe oferece e ao longo da vida, essa pintura apresentará maior complexidade, definida por padrões gráficos, conforme o

desenvolvimento do indivíduo no meio social e será responsável por distingui-lo por gênero, papel social, idade e também em momentos especiais como casamento, luto, resguardo, guerra. O corpo é suporte e também materialidade na expressão do ser, no estabelecimento do indivíduo e no reconhecimento dessa identidade pelo grupo.

E na própria cultura kayapó em que a aplicação da pintura corporal transforma o corpo em instrumento de identificação para o grupo social, com a ornamentação plumária associada à pintura, ele assume uma comunicação com o sobrenatural, transfigura-se em animais e identidades espirituais em rituais de passagem ou de nomeação. Meninos e meninas recebem uma exuberante plumária quando inseridos no ciclo de iniciação. São transformados simbolicamente em pássaros: beija-flores, gaviões reais, japus, urubus-rei, enquanto seus pais aparecem como onças que se metamorfoseiam em gaviões, remetendo à mitologia e cosmologia do grupo.

As onças-gaviões auxiliam na aquisição da identidade humana e social ao possibilitarem às iniciadas a obtenção, em si, da essência das aves. Assim, o ritual afirma a existência de uma onça-gavião em um mundo em que os humanos são homens-aves. (VIDAL, 1992, p. 170).



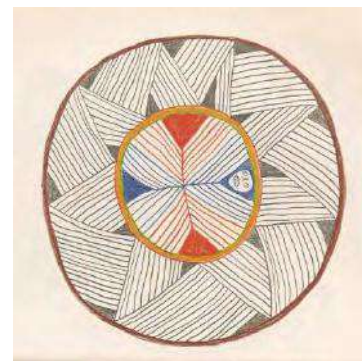
Crianças Kayapó em festa de nomeação. Fotos: Isabelle Vidal Giannini.
Fonte: Vidal (1992, p. 171).

Na mitologia indígena se o corpo humano é capaz de transfigurar-se em animais ou entidades espirituais, esses também são capazes de assumir outras formas e de agir conforme sua vontade e intenção. Curiosamente, alguns objetos da cultura material, especialmente alguns artefatos rituais também tem essa capacidade e

transformam-se em entidades, como a cobra-canoa dos Wauja e também suas panelas, batizadas por Barcelos Neto (2000) como panelas-cantoras. De acordo com a lenda, a cobra-grande revelou exclusivamente aos Wauja, o barro para confecção das panelas quando desceu o rio, transfigurada em canoa e carregando as panelas que iam cantando em graves e agudos conforme seus tamanhos. Essas panelas são muito amadas pelos índios, mas também muito temidas, pois transformam-se em monstros *Yerupoho* e podem devorá-los. Sua produção e ornamentação devem ser impecáveis para agradar as entidades sobrenaturais, exigindo “uma preocupação não apenas formal, mas também moral”. (BARCELOS NETO, 2002, p. 171).



Panela cerâmica com aplicação de grafismo.
Fonte: Barcelos Neto (2002).



Panela-monstro na visão do Xamã.
Fonte: Barcelos Neto (2000).

Esses são alguns exemplos da rica produção material indígena em que corpos, humanos ou não, transitam uns pelos espaços do outro, ressignificando-se.

2. O corpo como possibilidade de ressignificação

Entre os alternativos urbanos, excluídos da nossa sociedade e que vivem à margem, os moradores de calçada¹, dentro da condição de quem nada tem, nem mesmo um endereço, um abrigo, conseguem vencer a invisibilidade usando recursos variados, até mesmo o próprio corpo, para se ressignificar. Ressignificar “[...] uma coisa é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto.” “[...] transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realidade.” (MOSCOVICI, 1978. p. 57).

¹ “Ninguém mora na rua! Nem inseto! Senão morria atropelado! A gente mora na calçada!” Depois dessa afirmação de Sofia, moradora da calçada da Rua Guarará, mudei a denominação.

O primeiro recurso, e talvez o mais evidente, é o do “caramujo” que carrega nas costas a sua casa. O morador de calçada carrega consigo seus pertences que são o seu lar. Seus “tesouros” vão acomodados em carros, carroças ou mesmo em carrinhos de feira pendurados ao pescoço. Painéis e objetos variados que, ao anoitecer, são armados e usados para montar o lar noturno provisório que pode fornecer o conforto necessário para o tão merecido descanso.



Carrinhos/Casas e suas construções estético-sensíveis.

Tal qual os povos indígenas, o morador de rua usa seu corpo como instrumento de identificação. E ele que não tem identidade consegue na sua inventividade assumir outros papéis sociais já que o seu é negado e hostilizado. “[...] traz presentes coisas ausentes, para satisfazer as condições de humano, de racionalidade, de integridade.” (MOSCOVICI, 2003, p. 216). E com criatividade transforma-se em Rei, Soldado, Fada, Rainha, Super-Herói ou Homem Espacial.



O corpo como morada dos personagens.

A linguagem corporal será a de liberdade, orgulhosos que estão de inventar esse faz de conta que às vezes chega a flertar com o real, nem que seja apenas na cabeça de quem está por trás da máscara. É a arte acompanhando o homem em manifestações que refletem seu contexto social. (FISCHER, 1973).



Os “donos do tempo” extravasam toda a sua liberdade.

Da mesma maneira que os indígenas, os moradores de calçada não são escravos do tempo: um dos maiores problemas da civilização contemporânea capitalista. Com a industrialização e a necessidade de maior velocidade na criação de produtos no menor tempo possível, somos submetidos ao signo do “*Time is money*”.

Na contemporaneidade a identidade de cada um é condicionada ao que faz de seu tempo e, diante de nossa criação Judaico-Cristã, o ócio é tido como pecado: “O trabalho dignifica o homem” e é o “caminho para a salvação”². O homem que trabalha passa a ser visto como honesto, íntegro e comprometido com a sociedade. Em caso contrário acontece um questionamento quanto a estas virtudes.

Para compreendermos este fator social teremos que valorar o uso do tempo. Poucos conseguiriam fazê-lo. Pois sem sua marcação/contagem, ficaríamos às escuras, como se por falta de sol, não pudéssemos saber se já estamos com fome ou com sono. E por isto devemos nos deitar ou nos alimentar.

Porém, para compreender aqueles que vivem sem sua marcação/contagem, é preciso entender a radical diferença de valoração. O tempo para aqueles que dele não são dependentes é o tempo do mundo, do conhecimento ancestral, da liberdade de escolhas, dos pedidos sensíveis do corpo.

Aquele que for dono do tempo poderá ser quem quiser, até mesmo uma Bailarina dando voltas em torno dos transeuntes em plena Praça da Sé como uma Afrodite, Deusa do amor. E a linguagem corporal será a de liberdade, sem nenhuma preocupação com o julgamento de quem observa e crítica.

² No começo do Cristianismo o trabalho expiava o pecado.



A dança de "Afrodite" na Praça da Sé, São Paulo.

3. Mutirões: corpos que trabalham

Se buscarmos associar os indígenas e os moradores de calçada com os representantes da cultura caipira, ainda em seus ambientes tradicionais, o traço da temporalidade será de grande valia para entender como o corpo trabalhando nesta cultura permite uma corporificação diferenciada do trabalho nos grandes centros urbanos, talvez se assemelhando aos tempos dos outros tipos anteriormente apresentados.

É através do tempo natural, ainda presente em bairros, localidades onde ocorrem as relações vicinais, que os caipiras constroem suas relações interpessoais, praticando escambos, parcerias e desenvolvendo atividades de mutirão, processo muito utilizado pela sociedade caipira. Em relação ao mutirão, Cândido (2001, p.88) afirma que:

"Consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, fiação etc. Geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhe oferece alimento e uma festa, que encerra o trabalho."

É na realização do mutirão que propomos um olhar para o aspecto lúdico do corpo que trabalha e, trabalhando canta, e embalado pelos movimentos cinestésico-corporais empreendidos pelo ato de carpir, da enxada que vai e vem na terra ou ainda pelo amarrar da embira na armação da casa que será barreada, citando



alguns exemplos, que o corpo caipira se comunica através da prática coletiva ali empreendida.

A pessoa que convoca o mutirão é chamada de “patrão” e se vê na obrigação de fornecer a pinga e a alimentação aos trabalhadores naquele dia.

É durante o dia de trabalho, enquanto trabalham que os participantes do mutirão entoam o “brão”, um canto sem instrumentos, sempre cantado em duplas, o que exige que os trabalhadores estejam sempre juntos para que se reúnam e, descansando as enxadas, descansando do trabalho, realizem um trabalho vocal.

Segundo o Sr. Renó Martins, informante de pesquisa de campo realizada em Catuçaba, distrito de São Luiz do Paraitinga, localizado no Vale do Paraíba-SP (2011), o brão *“foi uma tradição que veio do tempo dos escravos (...) então os negros cantavam o brão baixinho pois o senhor não podia ver (...) misturaram com os brancos e aí os brancos começaram a cantar também.”*

Ainda nessa pesquisa, em longa conversa, Renó Martins explicou que durante os mutirões, o brão é cantado na forma de desafio ou “jogando linha”, sendo linhas os enigmas que as outras duplas deverão resolver para que possam cantar a sua linha. Segundo ele algumas linhas podem durar dias se forem bem elaboradas e as outras duplas não conseguirem decifrá-la. Para Brandão (1983, p. 83) linhas são “algo que se supõe, os outros cantadores, com alguma dificuldade, poderão decifrar cantando também. *Jogar a linha* é propor cantando uma primeira quadra com o enigma e seguir, depois, cantando outras, onde os seus termos são reapresentados, sobretudo quando a *linha* é difícil, para ajudar aos que a têm que *desmanchar*. *Desmanchar a linha* significa descobrir o seu enigma e cantar a sua resposta.”

Ainda segundo Renó Martins *“havia mutirão a semana inteira, um bloco dumas oitenta ou cem pessoas. Um dia limpava sua roça, outro dia na minha roça, e o brão acontecia no mutirão. Aí ‘ponhava’ a linha no brão, ‘ponhava’ hoje, se não tirava, amanhã cantava de novo (...) a mesma linha. Se tivesse nove duplas contra um que pôs a linha, nove cantava descobrindo a linha. Aí o qual descobria a linha, tinha o direito de por a outra. Então era cantado para amarrar mesmo, hoje em dia a gente cansa até cinco linhas no mesmo dia.”*



Durante a prática do mutirão, o aspecto lúdico faz o corpo que trabalha se comunicar com seus pares, muitas vezes formando coros e “bailados” compostos pelo constante movimento empreendido pelo ir e vir das enxadas, por exemplo. A própria exigência dos movimentos que o uso das ferramentas impõe desenvolve uma sincronicidade dos movimentos daqueles que ali se encontram na atividade laboral conjunta.

O tempo do trabalho é aquele que o corpo impõe, suporta e por isso exige pausas para o brão, para o descanso e para a ludicidade que ali se faz presente. Homens feitos brincam em sua linguagem peculiar desafiando e sendo desafiados para embalar o corpo que trabalha.

No almoço, serve-se farta comida para os trabalhadores do mutirão que terá continuidade após a refeição. Ao final do dia, com o trabalho concluído festeja-se o labutar, empreendendo novo aspecto lúdico e festivo ao mutirão. Embalados, em sua grande maioria, pelo som da viola, todos dançam e se divertem, comunicando sua parceria pela festa que realizam. A catira ou o bate-pé (chamada assim em algumas localidades) é muito comum nestas festas realizadas nos bairros caipiras.

Entender o corpo que trabalha, no contexto dos mutirões, e ao trabalhar, se diverte, como a aliviar a faina diária, direciona o olhar para o papel desse corpo caipira que ainda segue a tradição recebida dos antepassados, como a manter viva uma tradição que se transforma com os avanços socioculturais, modificando algumas relações e por ser parte de uma cultura dinâmica, ainda encontra aqueles que tentam perpetuá-la, passando para as futuras gerações, para os novos corpos caipiras.

Considerações Finais

Entender o corpo em diferentes contextos, movimentos e práticas propõe novos olhares para práticas cotidianas que, nas mãos de pesquisadores, apresentam-se como elementos de ressignificação e das formas de entender o processo de corporificação, de acordo com as diferentes culturas aqui entrelaçadas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O corpo comunica e ao comunicar, movimenta-se, fazendo propagar esses movimentos em outros corpos que parecem ressoar, em coro, em corpo de dança, em sintonia, afinados pelos mesmos movimentos, pela mesma cultura que os embala e os significa, permitindo usar o próprio corpo como elemento identitário, único, inserido em um contexto, e por isso, mesmo nessa unicidade, transmite a multiplicidade da cultura que traduz em si.

Referências

BARCELOS NETO, Aristóteles. Pannels que cantam e que devoram: a cerâmica wauja. In: BRITO, Joaquim Pais de. (Coord.) *Os índios, nós*. Catálogo de Exposição. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 2000.

_____. *A arte dos sonhos: uma iconografia ameríndia*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2002. Figuras não paginadas.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caipiras de São Paulo, *Série Tudo é História* nº 75, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, São Paulo, Duas Cidades e Ed. 34, 2001.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade Da Arte*. Tradução: Leandro Konder. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SETUBAL, Maria Alice. *Vivências Caipiras: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista*. CENPEC / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

VIDAL, Lux B. *Grafismo indígena: estudos de Antropologia Estética*. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992. (Reimpressão em 2007).

_____. As artes indígenas e seus múltiplos mundos. *Revista do Patrimônio*, n. 29. Brasília: IPHAN, MinC., 2001.

Estela Pereira Batista

Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Ecologia, Arte e Sustentabilidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e em Política e Relações Internacionais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de S. P., atua como docente no Centro Universitário Ítalo Brasileiro nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e Pedagogia e no curso de Serviço Social.

Hania Cecília Pilan

Doutora e Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Arte, Educação e Comunicação pela FPA e em Gestão de Inst. Educ. pela FINTEC, atua como docente titular do Estado de São Paulo, no Colégio Santo Américo, na Universidade Anhanguera e no Centro Universitário Ítalo Brasileiro nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia.

Robson A. Santos

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Pedagogo pela UNISA, pesquisador e especialista em folclore pelo Museu de Folclore Rossini Tavares de Lima (SP), pesquisador do Grupo Piraquara, da Fundação Cultural Cassiano Ricardo (SJC), atua como docente na Universidade Anhanguera e no Centro Universitário Ítalo Brasileiro nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia.



ATELIER DE PORTAS ABERTAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS/ UFPA

Edi Carlos Costa Santos¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

edicarlos_1986@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7435565306818533>

Samantha Raissa Cunha da Silva¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Samantha.rayssa@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9827204317819139>

RESUMO

Este artigo expõe relatos e reflexões das experiências vivenciadas durante a execução do projeto "*Atelier de Portas Abertas para o Ensino de Artes Visuais/UFPA*", contemplado com o 2º Prêmio PROEX de Arte e Cultura 2011, promovido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvido em maio de 2012 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Celso Malcher. Apresenta a relevância das Artes Visuais como conhecimento imprescindível no ambiente escolar destacando as propostas de atividades elaboradas e executadas por discentes da UFPA. Os resultados plásticos da produção gráfica dos estudantes da rede pública e o envolvimento da comunidade escolar revelam que o ensino de Arte é fundamental para a dinâmica educativa e cultural na produção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais, Cultura, Ensino.

ABSTRACT

This article exposes reports of experiences of the activities accomplished during the execution of the project "*Atelier de Portas Abertas para o Ensino de Artes Visuais*", contemplated with the 2º Premium PROEX of Art and Culture 2011, promoted by the Pró-rectory of Extension of the Federal University of Pará (UFPA), developed in May of 2012 in the State School of Fundamental and Medium Teaching Dr. Celso Malcher. It presents the relevance of the Visual Arts as indispensable knowledge in the school atmosphere detaching the proposals of elaborated activities and executed by students of UFPA. The visual results of the students' of the public net the school community's involvement reveal that the teaching of Art is fundamental for the educational and cultural dynamics in the production of knowledge.

WORD-KEY: Visual arts, Culture, Teaching.

¹ Graduandos de Artes Visuais da UFPA e coordenadores do Projeto Atelier de Portas Abertas para o Ensino de Artes Visuais.



1. Considerações iniciais

O projeto Atelier de Portas Abertas para o Ensino das Artes Visuais foi criado e elaborado por graduandos de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA). Surgiu com base nos questionamentos e inquietações observados nos estágios acerca das dificuldades encontradas nas metodologias e práticas de ensino.

Durante o processo de sistematização das ações educativas², questionamos a carência de recursos didáticos e ausência de espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades práticas voltadas para o ensino de Artes Visuais. Partindo desta observação percebemos a necessidade de se instaurar uma proposta pedagógica como recurso didático, a qual foi posteriormente utilizada como campo de análise pelos estudantes da graduação em Artes, como forma de intermediar o rendimento plástico do aluno da rede pública, enfatizando as práticas pedagógicas, os materiais utilizados e principalmente o espaço adequado e acessível para o processo criativo do aluno.

Ao longo do trabalho, usamos como embasamento teórico, os pressupostos apresentados na Metodologia do Ensino de Artes, vistos em FERRAZ (2009), e os questionamentos observados em BARBOSA (2007) e RIOS (2011). Baseado nesses autores apresentamos sugestões de uma nova abordagem metodológica para o ensino de Artes Visuais no cenário educacional, permitindo aos graduandos e aos professores da rede pública, perceber as novas maneiras de ensinar e aprender.

Conseqüentemente, os planos de trabalho apresentados em forma de aulas práticas foram desenvolvidos e executados por outros discentes que integraram a equipe do projeto, os quais foram analisados e orientados pela coordenação do mesmo, a qual ofereceu os suportes necessários para cada atividade. Os recursos utilizados foram adquiridos através do investimento da Pró-reitoria de Extensão da UFPA, por meio do edital do 2º Prêmio PROEX de Arte e Cultura 2011 – iniciativa que contempla projetos elaborados por graduandos e técnicos da universidade – isto incentivou os discentes do curso de Artes Visuais a propor melhorias para a valorização da sua área de conhecimento.

² Constatação feita nos estágios supervisionados da licenciatura do curso de Artes Visuais.



O projeto teve o intuito de fomentar o processo crítico e reflexivo, despertando a curiosidade de investigação do estudante de nível fundamental e médio, ampliar a área de conhecimento, além de abrir as portas não somente do Atelier de Artes, mas do Campus da Universidade, onde propôs a realização de um *tour* em outros espaços acadêmicos possibilitando as trocas de saberes e a valorização das potencialidades do aluno.

A partir disso procuramos promover de forma didática a integração entre os níveis de ensino (fundamental, médio e graduação), o que proporcionou aos universitários exercitar o processo de elaboração de planos de atividades e aplicação dos conteúdos pedagógicos de forma interdisciplinar. Isso gerou estímulo para a produção de trabalhos reflexivos para eventos relacionados ao campo da arte-educação.

Apresentaremos por meio dos tópicos que seguem os resultados plásticos obtidos por meio das aulas práticas, relatos de experiências e reflexões científicas que serão compartilhadas para a comunidade acadêmica por meio deste artigo.

2. PROCESSOS METODOLÓGICOS

2.1 As Artes Visuais no âmbito da Interdisciplinaridade

As atividades foram apresentadas de forma geral para os estudantes da Escola Dr. Celso Malcher, expondo uma nova configuração de ensino de Arte na atualidade. Assim, as propostas foram empregadas por meio do projeto de forma interdisciplinar permitindo aos estudantes da universidade estabelecer um contato dialógico com outras áreas do conhecimento, valorizando as experiências estética e sensível.

Os espaços visitados (Lab. de demonstrações de Física, Núcleo de Astronomia da UFPA e Museu de Geologia), possuíam uma abordagem metodológica específica para cada área de atuação. Destacamos para os estudantes que ali também poderia haver algo que envolvesse Artes Visuais, por isso, procuramos introduzir os conteúdos específicos da área, possibilitando aos alunos adquirir conhecimentos que auxiliassem em suas descobertas pessoais, pois, *“Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes e períodos históricos e as outras*



produções do campo artístico [...], o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela". (FUZARI, 2001, p.19). Mesmo assim,

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – Historicamente produzida pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria de crianças e adolescentes brasileiros (FUZARI, 2001.p.21).

Percebemos que a disciplina muitas vezes fica à margem de outras disciplinas, pois, durante nossas experiências nos estágios, isso fica nítido por parte de algumas instituições de ensino e até mesmo professores que interpretam a disciplina como mera Arte decorativa. Logo, o profissional de Arte, precisa se impor no seu espaço de trabalho e mostrar o seu papel como mediador na assimilação da interpretação de códigos visuais existentes.

A fim de tentar desmistificar ideia de que Arte serve para ser utilizada em datas comemorativas, propomos esclarecer que hoje ela não se configura somente com os processos técnicos pré-estabelecidos no ensino antigo, ou seja, baseado na técnica, mas sim mostrar que o ensino de Artes Visuais na atualidade, abrange estudos mais complexos, valorizando não só o artista por seu processo técnico, como também o homem e sua capacidade de pensar e provocar reflexões em seu meio social, de maneira que possa levantar questões que movimentam o mundo à sua volta. Portanto o educador tem a missão de

fazer cada dia em cada sala de aula um privilegiado espaço para que seus alunos pesquisem, organizem, investiguem e identifiquem as linguagens artísticas no mundo em que vivem e nos anseios com que, por meio da linguagem universal, buscam com os outros conviver (SELBACH, 2010.p.40)

Diante das ações vivenciadas foi possível perceber que os discentes perceberam que as Artes Visuais cumpria um papel fundamental em suas práticas educacionais, portanto o estudante e o professor da rede pública puderam vivenciar uma nova configuração do ensino de Artes, que mostra seu papel social, coletivo, sua importância e seu poder de transformação.

2.2 As práticas discentes no Atelier de Artes Visuais

Os planos de atividades elaborados pelos discentes da graduação conforme os autores PEREIRA, (2008) e SELBACH, (2010). Os proponentes das atividades foram orientados pela coordenação do projeto de maneira que pudessem contribuir



e incentivar o desenvolvimento do alunado da rede pública, aguçando seu interesse pela investigação, experimentação e exploração de diferentes linguagens artísticas, desenvolvendo ainda sua atitude de busca (pessoal ou coletiva) aplicadas nas várias formas de produção, ligados à Arte e a realidade dos mesmos.

Os conteúdos associados às competências e habilidades dos alunos, possibilitaram ao graduando a construção de argumentos sólidos para a elaboração dos planos de atividades, exercitados por este durante a vigência do projeto.

O projeto explorou diversos recursos pedagógicos, teorias e práticas de ensino que pudessem englobar, não somente as Artes Visuais, mas que abrangessem Cultura, Sociedade, Meio Ambiente e Ciência. Abordamos ainda atividades que envolveram as questões raciais, o grafite e o estêncil e realizamos visitas agendadas aos Museus de Arte Contemporânea e de Geologia. Os resultados obtidos foram retornados para a escola com forma de exposição e atividades Culturais. A seguir serão apresentadas algumas dessas propostas:

2.3 Visitando o Museu

No dia 18 de maio, em atividades fora do espaço escolar, os estudantes do Ensino Fundamental foram convidados a conhecer o centro histórico da cidade de Belém – Pa, localizada especificamente no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas onde foi desenvolvida uma ação educativa. O local contava com uma exposição fotográfica contemporânea. As obras expostas foram utilizadas como dispositivos para despertar nos alunos, questionamentos sobre a compreensão da Arte contemporânea, permitindo a eles reconstruir e tomar posse dos conhecimentos artísticos e estéticos vivenciados.

Durante os processos metodológicos, os estudantes conheceram as diferenças entre duas exposições: uma contemporânea e outra modernista, expostas no mesmo museu. Eles puderam interpretar os trabalhos contemporâneos e fazer releituras, empregando características da estética modernista mesclando com a criatividade estudantil. Com isso aprenderam de forma prática os conceitos da Arte Brasileira e Contemporânea. Na proposta, foram utilizadas como referência as obras de Tarsila do Amaral, artista modernista, pois o que se pretendia não era a

reprodução da cópia fiel da imagem e sim reconstruir individualmente a mesma, por meio das vivências e influências externas que cada estudante pretendia representar.



Imagens de estudantes durante a ação educativa no museu

2.4 A pintura

Percorso visual na pintura contemporânea foi uma das atividades desenvolvidas com estudantes do ensino médio, no Atelier de Artes. A partir dessa ação, objetivamos instigar a reflexão sobre a realidade escolar, o que possibilitou maior compreensão sobre a Arte Contemporânea, tendo em vista o estímulo ao processo criativo dos jovens estudantes, pois,

Quando imagina, o sujeito utiliza sua capacidade de construir imagens mentais: quando produz a imagem, utiliza uma linguagem como suporte para inventar determinada forma. O processo de construir uma forma - em papel, tela, madeira, argila- requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre como fazer (PEREIRA, 2008. p.17).

Então, levar os alunos até um Atelier de Artes seria uma forma de analisar e comparar se a produção plástica deles aconteceria de maneira mais satisfatória, do que se fosse realizada dentro do espaço escolar. Desse modo, avaliamos em termos qualitativos a proposta, pois se observarmos a realidade da escola pública, perceberemos a dificuldade que o arte-educador encontra por não dispor de muitos recursos ou até mesmo local apropriado para desenvolver suas atividades. Assim, oferecemos um suporte técnico amplo, de maneira que os alunos pudessem explorar esses recursos e conseguissem resultados plásticos satisfatórios para o projeto.

Obtivemos como resultados, a construção de um painel coletivo baseado nas experiências pessoais dos alunos, no qual eles iriam compor representando suas realidades. A partir da apresentação dos trabalhos do artista local Guataçara Monteiro que, utiliza elementos regionais e emprega componentes visuais de seu

cotidiano tais como viagens, histórias de infância e paisagens peculiares. O mesmo foi proposto aos alunos: que percorressem as histórias pessoais e as vivências na escola. Então passamos para a prática aplicada aos conteúdos abordados pela disciplina de Arte como: elementos da linguagem visual, composição, cores, linhas e formas, deste modo, contextualizamos esta linguagem com o processo criativo expresso no trabalho do referido artista e relacionamos com a História da Arte.

Assim construímos um grande painel, com o que era peculiar a cada aluno no espaço escolar, materializando as diversas formas de expressão individual e coletiva. No painel, os alunos foram expondo a realidade a qual viviam e optaram por o deixarem exposto na escola, para eles isto foi uma forma de homenageá-la.



Estudantes da escola Dr. Celso Malcher na construção do painel

2.5 O Toy Art

Por meio da confecção de Toy Art, construímos a proposta de atividade que teve o intuito de despertar um novo olhar sobre o meio ambiente, mostrando de forma lúdica e contemporânea a importância de reutilizar objetos que normalmente são descartados, assim concordamos que,

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e imaginação, apreender a realidade do ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2007, p.18).

As atividades foram desenvolvidas com base na Proposta Triangular (BARBOSA, 91), a fim de que os estudantes pudessem “ler” por meio de aula teórica expositiva e visualização de slides, bem como desenvolver seu processo criativo. Os alunos exercitaram o “fazer” através da parte prática que contou com apresentação de um vídeo que demonstrava o processo de confecção “brinquedos”, bem como através de suas criações. O mais importante foi a contextualização e ressignificação

dos objetos descartáveis que despertou nos alunos um olhar mais crítico e reflexivo, tendo como objetivos alcançados a apreensão dos conceitos de valorização do Meio Ambiente associado à Arte Contemporânea e sua aplicação no cotidiano.



Toy Art produzidos pelos alunos do 1º ano

2.6 A construção da imagem



Estudantes iniciando a construção da imagem

Durante o desenvolvimento das ações, destacamos **os quadrinhos como ferramenta na construção da imagem,**

Ao desenhar, a criança parte de imagens mentais e as transformações na linguagem artística do desenho. Portanto, o desenho não é somente imagem mental ou somente ação sobre o papel, mas a relação entre as duas instâncias. A criança pensa e tem de transformar o pensamento em determinada forma gráfica. Aqui existe a necessidade de habilidades específicas para configurar um pensamento. Como o desenho é uma linguagem e exige determinado vocabulário, o ato de desenhar é produção de conhecimento sobre as especificidades do ato de criar formas desenhadas. Desenhar se aprende desenhando! Por isso, quanto mais experimentam, quanto mais testam hipóteses, melhor os alunos se comunicarem por meio da linguagem do desenho (PEREIRA, 2008. p.18).

E pensando nessa forma e comunicação utilizamos os quadrinhos não como entretenimento, mas como um exercício reflexivo de imaginação e criatividade, ferramenta que proporciona o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Entretanto, durante esse processo percebeu-se que o estudante além de desenhar, sentia a necessidade de escrever seu nome, como uma forma de demarcação de território, isso nos remeteu desde os tempos antigos da história da arte com o homem primitivo, pois a partir de então ela já vinha exercendo a sua capacidade de



se expressar por meio dos grafismos deixados nas cavernas, no entanto ao longo dos anos foram encontradas essas marcações nos murais, nos mosaicos e em outros períodos históricos. Assim essa proposta serviu para provocar uma questão que pode ser abordada não só com os quadrinhos, mas também com outras linguagens, contudo trouxemos essa questão para a atualidade exemplificando para os alunos a relação da História da Arte através do grafite, pois,

O grafite está associado ao ato de deixar uma marca pessoal no espaço coletivo. É possível encontrar ideia semelhante em vários momentos da história da arte: desde a arte rupestre até o movimento muralista mexicano, passando pelos afrescos renascentistas, pelos, pelos mosaicos romanos etc (PEREIRA, 2008. p.47).

3. Considerações finais

As experiências aqui relatadas partem de uma análise referente às práticas aplicadas em escolas públicas por meio do projeto em questão, sendo desenvolvidas com os discentes da graduação de licenciatura em Artes visuais. Deste modo, empregamos propostas de caráter interdisciplinar onde despertamos a curiosidade de investigação dos estudantes da rede pública de ensino por meio das conexões com outras áreas. Buscamos com tais atividades promover reflexões críticas sobre: História da Arte, Cultura e Meio Ambiente, dando especial atenção ao processo criativo de forma simplificada. Proporcionando trocas de conhecimentos entre o processo de ensino e aprendizagem tanto do aluno da escola pública como do graduando em Artes Visuais.

Portanto, de maneira geral esta reflexão teve o intuito de apresentar uma nova forma de ensinar e aprender, mostrando outras concepções do ensino de Artes Visuais, valorizando o papel do arte-educador, reafirmando também o seu papel social como elemento facilitador na construção social e do indivíduo dentro do contexto de ensino.

Para conhecer um pouco mais sobre o projeto visite o nosso blogger no site: <http://atelierdeportasabertas.blogspot.com.br>

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo/ Porto Alegre, Perspectiva/lochpe, 1991.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* - 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria F de Rezende. *Metodologia do ensino de arte.* 2. Ed.rev. e ampli. São Paulo : Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F de Rezende/ FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo / *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação geral)

PEREIRA, Katia Helena. *Como usar artes visuais na sala de aula.* 1. ed., 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção como usar na sala de aula)

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência.* 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

SELBACH, Simone. *Arte e didática.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010/ (Coleção como bem ensinar/ Coordenação Celso Antunes).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo, 23. Ed. rev. e atualizada. Cortez, 2007.

Edi Carlos Costa Santos,

Acadêmico do 7º semestre curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista do projeto Além dos Muros dos museus, memória social e musealização da área da DENPASA, desde 2010 onde continua atualmente. Teve algumas publicações acadêmicas em seminários e congressos referentes à pesquisa. Na área da arte-educação teve dois projetos aprovados pelo prêmio PROEX de Arte e Cultura, sendo o projeto “Percurso Urbanos: conexões possíveis da Arte” e o projeto atual “Atelier de portas abertas para o ensino das Artes Visuais da UFPA”, possui alguns trabalhos artísticos experimentais também publicados em eventos referentes a essa modalidade.

Samantha Raissa Cunha da Silva,

Acadêmica do 5º semestre do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA). É integrante, do grupo de estudos e pesquisas “Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia” (CHAA), onde desenvolve estudos em torno da História da Arte no Pará, historiografia cultural, crítica e recepção de Artes, desde 2011 até o presente momento vinculada como bolsista de iniciação científica PIBIC-FAPESPA. Atuou na Vice-coordenação do Projeto “Atelier de Portas Abertas para o Ensino das Artes Visuais da UFPA”, aprovado pelo 2º prêmio PROEX de Arte e Cultura da UFPA.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

EM BUSCA DE CRITÉRIOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

João Helder Alves e Silva
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

hanvix@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0570835426785484>

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

max@ifce.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/5549741678098188>

RESUMO

O ensino de artes visuais na modalidade a distância tornou-se uma realidade no Brasil devido ao avanço das Tecnologias de comunicação e ao apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ampliou o acesso e a formação de professores de Arte no país. Os cursos são desenvolvidos com apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que armazena os Objetos de Aprendizagem (OAs). Não encontramos na literatura específica até 2012, pesquisas que verificassem os aspectos ergopedagógicos desses Objetos de Aprendizagem. Por isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar um processo de avaliação de um Objeto de Aprendizagem destinado ao curso de Artes Visuais na modalidade à distância com a utilização do Método Interativo para avaliação ergopedagógica dos Produtos Educacionais Interativos, denominado MAEP.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Avaliação de Objetos de Aprendizagem; Ensino de Arte.

ABSTRACT

The teaching of visual arts in the distance became a reality in Brazil due to the advancement of communication technologies and the support of the Open University of Brazil (UAB) that expanded access and training of Art teachers in the country. The courses are developed with the support of a Virtual Learning Environment (VLE) that stores the learning objects (LOs). Not found in the specific literature until 2012, research that verify these aspects ergonomic and educational Learning Objects. Therefore, this paper aims to present an evaluation process of a learning object for the Visual Arts course in distance mode using the Interactive Method for assessment of ergopedagógica Interactive Educational Products, called MAEP.

Key words: Learning Objects; Evaluation of Learning Objects, Art Teaching.



Introdução

Além de outros fatores, o desenvolvimento de novas tecnologias possibilitou a consolidação do ensino à distância na educação brasileira, a utilização de tecnologias da informação e comunicação auxilia o processo de ensino/aprendizagem; rompendo as barreiras culturais, de espaço geográfico e dinamizando as interações pedagógicas.

Essa modalidade de ensino vem sendo inserida em diversas faculdades e universidades do Brasil. Mas o crescente número de cursos de Artes Visuais à distância no Brasil levantam algumas questões: temos professores de Artes Visuais suficientes preparados para atuar no ensino a distância? Os alunos dos cursos de licenciatura aprendem a produzir Objetos de Aprendizagem (OA), para o ensino de artes Visuais? (LIMA, 2011).

Diante desses questionamentos da pesquisa supracitada, percebemos que esses OAs estão sendo produzidos e utilizados sem uma avaliação. No Estado do Ceará existem, em 2012, cadastrados no e-MEC dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância (BRASIL, 2012). Esses cursos desenvolveram seus OAs. Com isso, algumas questões se tornaram essenciais, como por exemplo: como avaliar um OA de artes? Com o que avaliar? Qual o perfil do usuário do OA?

Diante do exposto, O objetivo deste trabalho é avaliar ergopedagogicamente um Objeto de Aprendizagem destinado ao curso de Artes Visuais na modalidade à distância com a utilização do Método Interativo para avaliação ergopedagógica dos Produtos Educacionais Interativos, denominado MAEP.

Na seção 2, são apresentadas as definições de um Objeto de Aprendizagem. Na seção 3 o método MAEP. Na seção 4, encontra-se a metodologia utilizada para avaliação dos OAs. Na seção 5, apresentam-se alguns resultados obtidos nesse processo de avaliação. Encerra-se o artigo com as considerações finais.



Objetos de Aprendizagem

Com o crescimento do uso das novas tecnologias, juntamente com o processo de ensino/aprendizagem, percebe-se no cenário atual uma procura acentuada por ferramentas computacionais que permitam um aprendizado mais personalizado. Um meio de suprir essa necessidade é a utilização dos OAs, os quais são materiais que visam promover a aprendizagem.

Uma ampla definição do conceito de um Objeto de Aprendizagem é dada pelo Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas/*Learning Technology Standards Committee* (IEEE/LTSC), como sendo “qualquer entidade, digital ou não, que pode ser utilizada e reutilizada durante o ensino com suporte tecnológico.” (IEEE, 2002).

Sendo assim, qualquer material didático (vídeo, imagem, áudio, texto, gráfico, tabela, tutorial, mapa, jogo educacional, animação, infográfico, página web) que trabalhe junto ao professor no processo de mediação entre o ensino/aprendizagem pode ser definido como um OA. Um dos principais autores desse tema, Wiley (2002), compreende que qualquer material digital que possa ser reutilizado para dar suporte ao ensino é considerado um objeto de aprendizagem.

Para tanto, *a priori*, alguns fatores precisam ser analisados se a intenção for o pleno funcionamento deste OA dentro do contexto educacional: as características pedagógicas, adequação do objeto ao currículo escolar, a facilidade de uso, a eficácia, a linguagem adequada para a faixa etária correta, entre outros fatores que podem ser observados mediante uma avaliação ergopedagógica dos OAs.

Métodos de Avaliação de Objetos de Aprendizagem

Um método de avaliação que analisa a concepção epistemológica, as características e os objetivos de um OA foi proposto por Mussoi et al (2010). A avaliação propõe alguns parâmetros essenciais, tais como: a concepção epistemológica; qualidade do conteúdo; interatividade; adequação do conteúdo com o público alvo; definição dos objetivos a serem alcançados; motivação e reusabilidade do material avaliado.



As pesquisadoras aplicaram uma avaliação qualitativa em um Objeto de Aprendizagem disponível no repositório do Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, na categoria de Matemática, com o título *A Matemática e as Artes Visuais*. Os critérios propostos na pesquisa foram divididos em três categorias: características gerais, ferramentas de apoio ao professor e ferramentas de apoio ao aluno.

O outro método estudado foi criado pelo grupo PROATIVA da Universidade Federal do Ceará-UFC, com o título: *Avaliação de Conteúdos Educacionais Digitais*, o modelo do Instituto UFC Virtual (2011). Este trabalho propõe dois métodos avaliativos: o primeiro seria a análise do perfil personográfico dos alunos inseridos na modalidade de Educação a Distância EAD, e posteriormente a avaliação da experiência dos alunos com os OAs disponíveis no ambiente virtual da instituição, o SOLAR.

Por fim, O MAEP que foi decomposto por Silva (2002) em 03 (três) categorias: os critérios gerais ou comunicacionais, os critérios ergonômicos e os critérios pedagógicos, tornando mais prática à análise do potencial ergopedagógico do OA submetido ao crivo da avaliação do método.

Ergonômica para que o usuário, aluno ou professor possa utilizar a tecnologia com o máximo de segurança, conforto e produtividade [...]. Pedagógica, para que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas exigidas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do aprendiz/usuário. E comunicacionais, para que os dispositivos midiáticos de comunicação entre os interlocutores (professor x aluno) sejam eficazes do ponto de vista da interatividade permitida e da quantidade de informação representativa da realidade do leiro/usuário/aprendiz. (SILVA, 2002, p. 145-146)

O método é composto de um questionário com 76 (setenta e seis) perguntas divididas em três critérios: *gerais, ergonômicos e pedagógicos*. Com relação aos critérios gerais, a autora decompôs em 5 (cinco): Documentação e material de Apoio; navegação; interatividade; grafismo; organização da informação. Nos critérios ergonômicos, a autora decompôs em 8 (oito): condução; carga de trabalho; controle explícito; adaptabilidade; gestão de erros; homogeneidade; significação e compatibilidade. E nos critérios Pedagógicos, decompôs em 4 (quatro):



Ensino/aprendizagem, Dispositivos da formação, Controle e gestão do processo e Validade político/pedagógica. O questionário mostrou-se de fácil aplicação, pois continha apenas quatro (04) opções de resposta; Não, Sim, Não se aplica e Parcialmente. Esse processo avaliativo fica a cargo exclusivo do pesquisador/avaliador. Diferente de outros métodos, não existe a necessidade da presença de alunos.

Nenhum dos métodos estudados é específico para Artes Visuais. Não encontramos na literatura específica até 2012 um Método de Avaliação de OA para essa área. Segundo SILVA (2002) na ausência de critérios pré-estabelecidos, o pesquisador produzirá outras formas de avaliação tomando por referência outros dispositivos com objetivos semelhantes ou por meio da comparação com outras ferramentas de formação. Entre os 3 (três) estudados, o MAEP é o único que avalia ergopedagogicamente um OA. Por isso, entre outros fatores, adotamos o MAEP neste trabalho.

Metodologia

Delimitamos a pesquisa a uma Universidade do Estado do Ceará, onde residimos, por questões logísticas, temporais e espaciais. Essa Universidade foi identificada por: *Universidade Alfa*. Entre as disciplinas do curso, optamos por avaliar o OA da disciplina *História da Arte*. Justificamos sua escolha porque ela está presente na maioria dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância do Brasil.

Após essa fase, coletamos o OA da referida disciplina no AVA da instituição dando início ao processo de avaliação. A avaliação constou da aplicação de um questionário com 76 questões distribuídas entre os critérios supracitados. Esses dados foram tratados com os seguintes parâmetros: a) *Atende*, para aqueles critérios que estão presentes no OA; b) *Não atende*, para aqueles critérios que não estão presentes, *não se aplica* ou estão *parcialmente no OA*.

Após a conclusão da avaliação, mostrou-se necessário a observação de uma aula presencial, a aplicação de um questionário e teste de conhecimento. Foram observadas duas aulas presencias entre os dias 06 e 07 de julho de 2012. Nessa



oportunidade, foram efetuadas fotos do ambiente físico ao qual se encontra a *Universidade Alfa*, bem como a filmagem das aulas referentes à unidade I e II do OA de *História da Arte*. Após as aulas foram aplicados o questionário com objetivo traçar o perfil personográfico da turma e o teste de conhecimento com quatro perguntas referentes ao conteúdo da disciplina.

Resultados e Discussões

O OA destinado aos alunos do referido curso da *Universidade Alfa* apresenta-se no AVA na forma textual, em formato Portable Document Format (PDF), dividido em quatro unidades didáticas, que abrange desde a arte Pré-histórica até o Renascimento. Cada unidade contém dicas extras para o aluno, links para pesquisas na internet e a indicação de livros e filmes que acentuem a compreensão do aluno, bem como atividades ao final de cada unidade.

O resultado da avaliação da primeira categoria comprova que o OA não atende efetivamente aos recursos de comunicação entre o material didático e o usuário-aluno. De acordo com o questionário composto de seis questões, apenas duas questões atenderam plenamente ao critério, 33% das respostas. Quatro questões, 67% do resultado do questionário, não atenderam ao perfil desejado.

O OA utilizado exclusivamente na forma textual não atende aos critérios comunicacionais de avaliação do MAEP, não diferenciando do ensino presencial, pois uma das vantagens da EAD é a diversidade de abordagens pedagógicas que podem ser direcionadas para o conteúdo didático, podendo-se apresentar nas formas de: áudio, vídeo, jogos, mapas, filmes e não apenas na forma textual como utiliza o curso observado. Conforme tabela 1.

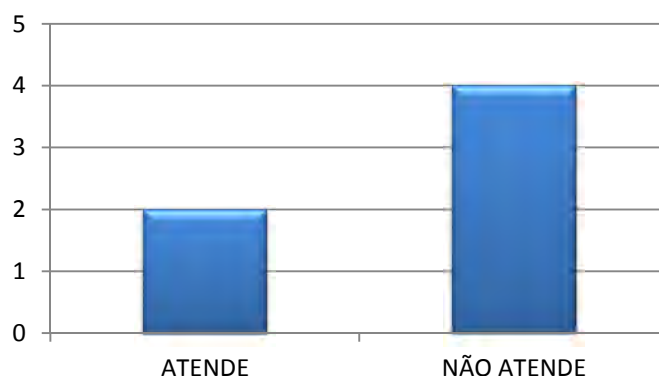


Tabela 1. Resultados dos Critérios Gerais

Com relação aos critérios ergonômicos do método de avaliação, de acordo com o questionário composto de trinta questões para análise do caráter ergonômico do OA, dezessete questões não atenderam ao perfil, contabilizando 57% do resultado do questionário, já as questões que atenderam plenamente ao caráter avaliado foram treze, ou seja, 43% das respostas. O resultado demonstra que mesmo com a ausência notável de um potencial de ergonomia, o OA ainda consegue atender a um valor significativo, mais de 40% da opção positiva do teste. Comprovamos que, o material na forma exclusiva de texto, tal qual é disponibilizado pelo curso, é de fácil manipulação por parte de qualquer aluno, independente da sua faixa etária ou experiência com os meios tecnológicos. Conforme tabela 2.

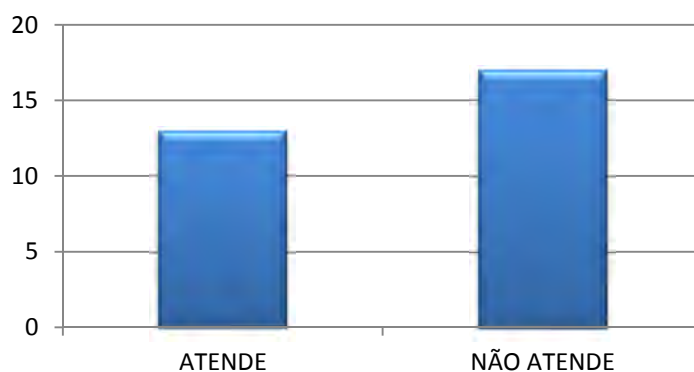


Tabela 2. Resultados dos Critérios Ergonômicos

Quanto aos critérios que dizem respeito ao caráter pedagógico do OA, em conformidade com o questionário composto de quarenta questões, vinte e seis questões atenderam ao perfil, contabilizando 65% do resultado do questionário, já as questões que não atenderam plenamente ao caráter avaliado foram quatorze, ou seja, 35% das respostas. Conforme as considerações supracitadas, esse resultado comprova que há uma facilidade em se trabalhar com esse material didático e o mesmo apresenta-se como elemento importante no processo de ensino/aprendizagem. Conforme tabela 3.

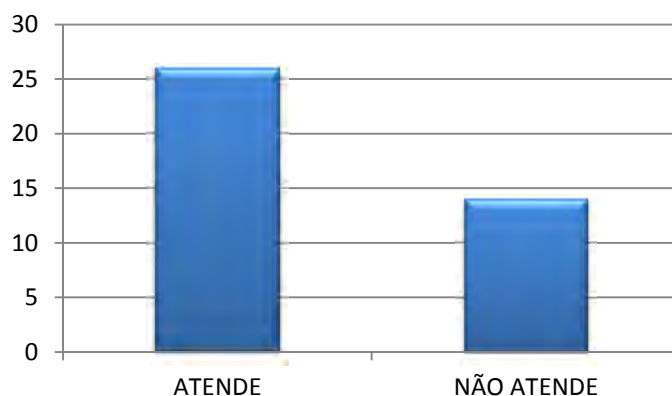


Tabela 3. Resultados dos Critérios Pedagógicos

De acordo com as estatísticas do questionário, das setenta e seis questões, o produto final da avaliação demonstra que quarenta e sete questões, 62% dos critérios não atendem perfeitamente as características de um OA educacional. A falta de interatividade contribuiu para esse resultado acentuado.

Ao final da avaliação, o MAEP solicita do avaliador uma nota final para o OA, assim como uma questão na qual pergunta se OA deve ser aceito, com as seguintes opções: *sim*; *sim, com algumas modificações*; *não, deve ser devolvido ao autor*. Nesse caso, indicamos a nota seis por não apresentar interatividade e deixar a desejar no aspecto ergonômico.

Há uma escassez de imagens no material, que contém na sua maioria referências a iconografia das obras de arte. Por se tratar de um OA de História da Arte, a inserção de imagens poderia aumentar a absorção do conteúdo didático pelo



aluno/usuário, bem como: jogos, vídeos e animações. Acredita-se que essas modificações, se acatadas, poderiam elevar o potencial ergopedagógico do material avaliado.

Após a conclusão do processo de avaliação pelo MAEP, aplicamos dois testes com os 29 alunos da disciplina que se encontravam presentes nas aulas presenciais. Entregamos uma avaliação com quatro perguntas relacionadas à imagem de uma pintura rupestre da caverna de *Lascaux* na França. No material didático da disciplina essa figura está presente e esse conteúdo já tinha sido apresentado no curso.

No dia do teste, o professor da disciplina estava abordando exatamente esse assunto, o que facilitou à compreensão. Os alunos não obtiveram dificuldade em responder aos quesitos, visto que o assunto havia sido trabalhado pela professora momentos antes da aplicação do teste, o que não evitou um número significativo de respostas semelhantes. As respostas mostraram que os alunos observaram a aula, mas mascarou a possibilidade de averiguar o alcance do OA nesse processo, mesmo não sendo o escopo dessa pesquisa.

Contudo, além de se observar o nível de aprendizado dos alunos na aula presencial, notou-se a necessidade em se conhecer o perfil do aluno do curso de Artes Visuais, produzindo um questionário com o objetivo de traçar o perfil personográfico.

Esse perfil revelou que a grande maioria, quase 70% dos alunos, é do sexo feminino, assim como detinham também uma juventude acentuada, 52% dos alunos entrevistados tinham menos de 29 anos, o que facilita o uso de metodologias pautadas na tecnologia. Mesmo assim, a instituição utiliza-se pouco da tecnologia nesse processo.

Um elemento importante salientado nessa análise é que todos os alunos encontram-se inseridos no mercado de trabalho, cerca de 70% dos alunos trabalham de 20 a 40 horas semanais, ou seja, os alunos já estão ligados de maneira formal ou informal a economia local.



Com relação ao uso dos materiais que auxiliavam o aprendizado, mais de 40% dos alunos responderam que a apostila (conteúdo do OA disponibilizado de forma impressa) era o material mais importante para seu aprendizado, superando vídeos, imagens e animações, materiais esses de alta interatividade e comuns na prática da EAD. Reflexo do AVA da instituição que apenas disponibiliza esse tipo de OA.

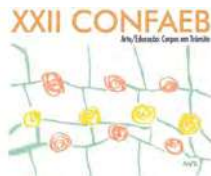
Esse dado mostra que os alunos não conhecem todo o potencial de um OA, tal como poderia ser, um elemento estimulador, inovador e que proporcionasse uma interação significativa entre o aluno e o material. A utilização apenas dessa apostila evidencia que a prática do ensino presencial, nessa instituição, ainda está enraizada dentro do contexto escolar presencial, mesmo com todos os avanços tecnológicos e possibilidades que a EAD disponibiliza.

Concluindo esse teste, questionamos sobre a satisfação do material didático, 69% dos alunos mostraram-se parcialmente satisfeitos com o conteúdo do material, contra 31% totalmente satisfeitos, o que mostra que a maioria dos alunos espera por alguma mudança prática ou teórica no OA.

O resultado da avaliação do MAEP, bem como as respostas do perfil personográfico dos alunos, comprovou que o OA não atende a maioria dos critérios avaliados e que os alunos não usufruem de todos os recursos que poderiam ser disponibilizados.

Considerações finais

O MAEP proporcionou um número significativo de dados para a pesquisa, pois seu método é extenso e consegue avaliar todo o potencial do OA; desde os critérios ergonômicos até o seu alcance pedagógico, mesmo não sendo um método específico para as artes visuais. Ficou claro que o OA analisado pode ser utilizado como material didático. Mas devemos considerar que o resultado apresentado pode apresentar algumas distorções pela ausência de um método específico para avaliação de um OA de artes visuais.



Contudo, essa avaliação que OA precisa melhorar em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito aos critérios comunicacionais e ergonômicos, sendo interativo.

Referências

BARONE, Nidia et al. **Avaliação de Conteúdos Educacionais Digitais: o Modelo do Instituto UFC Virtual**. In: 22º Simpósio brasileiro de informática na educação (2011: Santa Catarina). Anais... Santa Catarina: SIBIE, 2011.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A. **Avaliação de Objetos de Aprendizagem**. En J. Sanchez (Ed.): Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa. v. 1, p. 122-126, Santiago. Chile, 2010.

BRASIL. MEC. **Sistema e-MEC**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 setembro 2012.

IEEE Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC). **IEEE Standard for Learning Object Metadata**. 2002. Disponível em: <<http://ltsc.ieee.org/wg12/>> Acesso em: 24 setembro 2012.

LIMA, José Maximiano Arruda de. **A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO BASE TEÓRICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**. In: XXI Congresso Brasileiro da Confederação de Arte Educadores do Brasil (2011: São Luís). Anais... São Luís: CONFAEB, 2011.

SILVA, C.R. **MAEP: Um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - PPGEP/UFSC. 221p.

WILLEY, D.A. **Learning object design and sequencing theory**. Doctoral dissertation partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Brigham Young University, 2000. Disponível em: <<http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>>. Acesso em: 24 setembro 2012

Mini-currículos

João Helder Alves e Silva

É aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará-IFCE, bolsista do Programa de Iniciação de Bolsas Científicas – PIBIC e membro do grupo de pesquisa Arte UM sob orientação do Ms. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Doutorando em Artes/EBA/UFMG. Desenvolveu seu projeto de mestrado sobre Ensino de Artes à distância e tecnologia computacional. É graduado em Educação Artística pela UFRN/RN. Professor das disciplinas Web Arte e Gravura Digital do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará.



**FRAGMENTOS DE MEMÓRIA I
GALERIA DE ARTE, EX-ALUNOS/AS E COMUNIDADE ESCOLAR:
REINTERPRETANDO E RESIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
ENSINO DE ARTE E CULTURA VISUAL**

Kelly Christina Mendes Arantes

Universidade Federal de Goiás

kellymendes.fav@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4401976E6>

RESUMO

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa “Fragmentos de Memória” em que pretendo reinterpretar ações pedagógicas que fizeram parte de minhas experiências como professora de arte do ensino fundamental, para buscar a compreensão da construção de meu processo de subjetivação, enquanto professora do ensino superior do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância.

Palavras-chave: Pedagogia crítica, subjetividade, territorialidade.

RESUMEN

Este artículo es parte de un proyecto de investigación “Fragmentos de Memoria” en que pretendo reinterpretar acciones pedagógicas que hicieron parte de mis experiencias como maestra de arte de las series iniciales, para buscar la comprensión de la construcción de mi proceso de subjetivación en cuanto profesora de la enseñanza superior del curso de Licenciatura en Artes Visuales en la Modalidad a Distancia.

Palabras claves: Pedagogía crítica, subjetividad, territorialidad.

Introdução

Este artigo é o primeiro de uma série que proponho escrever como parte do projeto de pesquisa “Fragmentos de Memória”. Nele pretendo visitar distintas experiências pedagógicas vividas em minha trajetória como arte-educadora no ensino fundamental.

Essa ideia parte da necessidade de dar sentido ao lugar que ocupo atualmente, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Goiás. Ao recorrer as minhas experiências anteriores, busco dar sentido ao novo e fazer desse processo, de deslocamento do ensino fundamental presencial ao ensino superior à distância, algo além da simples mudança física e territorial.

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2007, p.81).

Sendo assim, repensar sobre a minha prática, me permite renovar a minha subjetividade em um ritmo que respeita a minha integridade física e emocional. Rememorando outros territórios já percorridos, busco construir significados e prazeres para compreender qual é o meu lugar nesse novo território de territorialidades.

Desta forma, ao rever, reler, lembrar e reinterpretar distintos fragmentos (fotos, textos e fragmentos de memória) de distintas ações pedagógicas que vivenciei, como arte educadora no ensino fundamental, elegi a ação pedagógica – **“Ex-alunos/as voltam a escola e nos contam o que tem feito”** – desenvolvida em 2004, por esta representar, naquela época, a necessidade de ressignificar o ensino da arte dentro Escola em questão¹.

As questões que nortearam essa ação pedagógica se aproximavam das seguintes inquietações: Como construir e dar sentido ao ensino da arte e da cultura visual no ensino fundamental? Como compreender a importância deste no cotidiano da escola? Como envolver a comunidade escolar nessa discussão? E, finalmente, de onde partir para responder essas questões?

Estas inquietações surgiram a partir da observação das dinâmicas que aconteciam em sala de aula. O conhecimento era oferecido e produzido em um monólogo pela “autorizada voz cultural do professor”, como discute Foucault (2000) ao analisar instituições tradicionais com forte caráter disciplinador, e Bennett (2000) ao analisar o museu tradicional e o discurso do especialista. O conhecimento na sala de arte não era construído com os/as alunos/as e suas produções não eram respeitadas pela comunidade escolar. Observava que ao invés de envolver verdadeiramente os/as adolescentes, eu lhes oferecia um conhecimento para o consumo passivo, contribuindo para formar “corpos dóceis”, passivos e alheios ao conhecimento tratado como discute Hooper-Greenhill (1993), ao analisar as interações entre público e a obra de arte em museus e galerias de arte tradicionais.

Como, então, levar o ensino da arte e da cultura visual para além das salas de aulas envolvendo não só os/as estudantes, mas também a comunidade escolar? Como romper fronteiras e abrir diálogos com outros territórios e outras experiências para alimentar a construção do conhecimento e para transgredir o ensino de conteúdos

¹ Assim como, busco construir significados para o meu lugar como professora do ensino superior, buscava, naquele momento, novas relações e interpretações para o ensino da arte na educação fundamental.



simplesmente? Quais os significados e sentidos poderiam os/as alunos/as dar ao ensino da arte ou construir através do ensino da arte?

Nesta ocasião, eu já havia realizado, com o apoio de algumas professoras e da direção da escola, o projeto “Galeria de Arte” dentro da cantina. Esse foi o primeiro passo para falarmos sobre as produções dos/as adolescentes e, a partir delas, refletirmos sobre o ensino da arte e da Cultura Visual em outros âmbitos do espaço escolar.

Como discute Hernández (1998, p.23) “O interprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro „jugar“, incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objeto de seu interesse.” Com isso, quero dizer que ao repensar e reinterpretar tal ação não começo do zero, o faço a partir das minhas experiências e ideias que reconheço que me influenciaram e que me influenciam.

Essas ideias dialogam com conceitos de “espaço” como estrutura social, com o conceito de “territorialidade” significando “cultura”, ou seja, “forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo (...), como um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio” (SANTOS, 2007, p.81). Dialogam também com o conceito de “cruzamentos de fronteiras” (GIROUX, 1997), significando uma prática pedagógica crítica (transgressora) que enfrenta as perguntas de como a subjetividade é produzida através da linguagem e pelas práticas sociais, históricas e econômicas (McLAREN, 1998), sem perder de vista que estas relações podem contribuir ou não para emancipação do sujeito.

Esses conceitos, tem me acompanhado e mediado minhas pesquisas e interpretações sobre distintas ações pedagógicas realizadas, tanto nos contextos formais de educação, como nos contextos não formais.

Territorialidades no espaço escolar

A ação pedagógica que destaco – **“Ex-alunos/as voltam à escola e nos contam o que tem feito”** – correspondeu à quarta exposição da nossa “galeria de arte” no ano de 2004 que teve como proposta, afirmar o espaço do *ensino da arte e da cultura visual* dentro da escola.

Partindo de alguns problemas, como – a dificuldade de relacionar e aproximar o conteúdo da disciplina à realidade do aluno ou a outros tipos de conhecimento; o desaparecimento das produções dos alunos durante as férias; a idéia de que o ensino da arte se resumia no simples fazer e que o processo reflexivo não existia – propus um diálogo mais próximo entre a produção dos/as alunos/as e a comunidade escolar (professores, funcionários e pais) com a intenção de contribuir para aproximar o conteúdo do ensino da arte e o processo criativo dos/as adolescentes às distintas realidades sócio-culturais da comunidade escolar.



Iniciamos esse diálogo e aproximação levantando dados sobre os artistas que viviam no bairro. Essa proposta se iniciou na sala de aula, mas também foi levada para a sala dos/as professores/as, pois muitos, deles e delas, moravam no bairro onde estava localizada a escola. Porém, aos poucos, a proposta foi tomando outra forma, além de parentes e vizinhos artistas, alguns estudantes e professores comentavam sobre outros jovens que eram ex-alunos/as da escola e que, de certa forma, estavam trabalhando com arte. Alguns eram parentes não muito próximos, outros eram vizinhos e transitavam, dentro da escola, através das diversas oficinas oferecidas aos sábados para a comunidade.

Esse momento representou a visualização de distintas conquistas realizadas por ex-alunos/as da escola, mediadas, de certa forma, pela arte e pela cultura visual. A busca por artista da comunidade abriu perspectivas para visualizar as experiências destes/as ex-alunos/as em outros espaços e territórios. Alguns já haviam ingressado na universidade, outros já estavam no mercado de trabalho, e, ainda que, estas jovens ocupassem territórios distintos, traziam em suas “mochilas”, (HERNÁNDEZ, 2007) a conexão com a arte e com a Escola em questão.

Sendo assim, não foi por acaso, que essa ação pedagógica se deu a partir de narrativas visuais e textuais dos/as ex-alunos/as da escola, abrindo, dessa maneira, discussões e reflexões sobre os problemas que estávamos vivenciando naquele momento.

Assim, propus a esses/as jovens um espaço para contar suas histórias relacionando a nossa escola com o que estavam desenvolvendo.

Narrativas visuais e textuais na produção de significados, subjetividades e identidades culturais

Examinando os registros dessa ação (fotos, textos e fragmentos de memória) me surpreendo, em um primeiro momento, com a carência de fotos dessa exposição. Em minha memória guardava a sensação de estar tudo registrado detalhadamente. Pois tinha como hábito registrar todas as experiências significativas. Lembro-me que na abertura da exposição a câmera fotográfica (analógica) não estava regulada de acordo com o tempo do flash e, quando nos demos conta, já havíamos perdido registros preciosos.

As narrativas trazidas pelos/as ex-alunos/as revelou distintos espaços dentro e fora da escola que os conectavam com a produção, a criação e a discussão sobre artes visuais. Entre eles, tínhamos uma designer de calçados, uma estudante de artes visuais, uma desenhista e um pintor que também era músico e poeta.



Definido os/as artistas² que participariam da exposição, lhes pedi que se apresentassem e contassem em um texto um pouco de suas histórias e de seus processos criativos, além, é claro, de trazerem suas produções.

O (Aluno 1)³ trouxe um painel e algumas pinturas abstratas em técnica mista cujo próprio sangue era um dos pigmentos utilizados. A (Aluna 2) apresentou desenhos feitos com nanquim utilizando a técnica aguada sobre papel canson, práticas da disciplina Desenho de Paisagem da Faculdade de Artes Visuais da Universidade do Estado de Minas Gerais. A (Aluna 3) expôs alguns desenhos de calçados com técnica mista, tinta aquarela, lápis de cor e nanquim e a (Aluna 4) mostrou retratos, desenhos de rostos feitos com grafite sobre papel sulfite no tamanho A3.

Essa exposição, além de revelar as subjetividades desses/as jovens artistas, nos ensinou como construíam seus conhecimentos através da arte e em diálogo com suas realidades sociais, culturais e econômicas, mas, também revelou a minha alienação em relação ao que já ocorria além das paredes da sala de aula.

Estas narrativas abriram perspectivas para diversas interpretações que puderam contribuir para a formação de identidades ativas e subjetividades emancipadoras da comunidade escolar.

Nessa ação, partimos das experiências e dos conhecimentos construídos pelos alunos e não do conhecimento oferecido pelo discurso legitimado. Quero dizer com isso, que foram as suas narrativas que abriram possibilidades de ações pedagógicas.

Escutando e aprendendo a partir de outras narrativas

Considerado que esta pesquisa se encontra em processo, destaco em negrito alguns elementos para as minhas análises iniciais sobre as narrativas textuais de cada um desses jovens.

Aluno 1 - 2004

Poesias Visuais

Não sei de onde vem minha ligação com a arte, talvez eu tenha arte no sangue.

Vim de uma família pobre e "engenhosa" do interior de Minas. Meu tio, por exemplo, esculpia em madeira muito bem e fazia espingardas com cano de bambu para mim, quando ainda pequeno. Meu avô toca alguns instrumentos musicais, já outros faziam utensílios diversos para a casa e lavoura. Não darei a eles parabéns especial por isso, toda família do interior executava esse tipo de trabalho, fazendo de balaio a potes de barro - esses objetos faziam parte de sua cultura e serviam às necessidades diárias; hoje são resgatados e levados às galerias de arte como verdadeiros

² Esses/as jovens tinham entre 17 e 19 anos de idade.

³ Ainda que pareça contraditório, optei por manter os alunos no anonimato, por considerar que essa investigação está em processo. Ao aprofundar a análise desse material, pretendo contatá-los para oficializar a permissão do uso de seus nomes (identidades e subjetividades) e incluí-los como co-autores dessa narrativa.

objetos artísticos. A condição econômica da minha família, que reflete seu grau de instrução e cultura, não permitiu a eles a consciência de seu próprio passado artístico, nem sequer sua classificação como artistas.

*Eu sempre desenhei coisas que imaginava quando pequeno, não copiava como os outros, mas era muito influenciado pelos desenhos animados. Passei anos fazendo desenhos pobres, até meu primeiro contato real com a arte, que aconteceu na biblioteca da (nome da escola). **Conheci a bibliotecária (nome da bibliotecária), formada em Artes, com quem trocava umas idéias e li livros sobre Monet, minha primeira paixão na arte, e outros artistas. Daí vem a minha vontade de pintar.***

*Comprei tinta de tecido preta e amarela para treinar e foi uma merda! Ao saber pela professora de arte (nome da professora) que eu estava pintando camisas, **o professor (nome do professor) me pediu para pintar duas camisas com desenhos de Tanques Nazistas e coisas do gênero, muito difícil. Eu topei, mas até então nunca tinha pintado uma camisa, nem nada na minha vida e tive que aprender na marra o que é pintar. Esse "teste" foi muito bom, porque eu criei a minha própria técnica para fazer as camisas, o que depois foi utilizada em quadros mesmo. No final as camisas ficaram muito boas e fiz outras similares.***

Saí da escola conhecendo de Da Vinci à Portinari, passado por Van Gogh, Dalí, Cézanne e Guignard. A partir desta época começou a ficar mais intensa minha ligação com a música e com a literatura que me levaram a ter outra visão das coisas e da arte em si, e como eu iria me portar diante delas. Durante todo esse tempo, eu já havia pintado inúmeras peças de roupa para muitas pessoas; e tinha experimentado em meus quadros materiais diversos, como, por exemplo, terra, sangue, giz de cera, caneta Bic e tinta óleo.

Atualmente, pela falta de trabalho com recursos que me dê um dinheiro, fiquei sem pintar. Dedico então, à poesia e literatura, lendo e escrevendo. Foi a música que me acompanhou durante todo este tempo. Apesar da diversidade artística ser algo muito rica, porque posso andar em qualquer roda e usar uma arte como influência para outra, não é fácil me dedicar a tudo isso e ter uma "vida" para levar. A verdade é que não tenho do que reclamar (tenho muita sorte) e minha vida como artista está só começando e sei que ainda não senti o que é ser um artista.

Cruzando as fronteiras da sala de aula, mediadas por estas narrativas textuais, foi possível compreender que, o espaço da aula de arte não é o único existente para se discutir arte e cultura visual e que, a escola, ao dialogar com outros territórios, pode ser geradora de cultura e abrir possibilidades aos jovens de contar e construir suas próprias histórias (HERNÁNDEZ, 1998). Muitas outras visualidades são construídas sem que nós arte-educadores/as percebamos. Visualidades estas que contribuem para dar sentido e resignificar o ensino da arte dentro da escola, porque pode contribuir para formação de subjetividades e identidades.⁴

⁴ Recorro a (HERNÁNDEZ, 2007, p.72) para diferenciar identidade de subjetividade. Nesse contexto, "a noção de identidade, (...) tem a ver com a caracterização dos indivíduos mediada pela linguagem e determinadas práticas sociais. (...) é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de discriminação em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria. A noção de subjetividade, pelo contrário, resgata a capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com estas posições que lhes vem "de fora". E portanto, uma maneira de constituir-se a partir da reflexão (a tomada de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O relato do Aluno1 trás evidências de que a escola é um espaço em potencial para a discussão e reflexão sobre arte e sobre a cultura visual e que estas mediam relações em diferentes contextos e revelam posturas ideológicas surpreendentes! Exemplos disso são os contatos que se estabelecem entre o Aluno 1 com o professor e com a bibliotecária da escola: “(...) o professor me pediu para pintar duas camisas com desenhos de Tanques Nazistas e coisas do gênero (...)”, “(...) Conheci a bibliotecária formada em Artes, com quem trocava umas idéias e li livros sobre Monet, minha primeira paixão na arte (...)” (ALUNO 1, 2004).

O universo dos/as estudantes dentro da escola e fora dela não é muito conhecido pelos educadores e educadoras. O Aluno 1, narrando sobre suas experiências, mediadas pelas artes visuais, aponta como constrói o conhecimento de maneira não linear e contraditória, sua subjetividade também se constrói ao dialogar com diferentes contextos e posturas dos membros da comunidade escolar.

A partir da história de sua família, descreve relações de poder legitimada pela cultura dominante. Pois, ainda que fizesse parte de uma família criativa e com história para contar, esta ainda permanece a margem pela cultura dominante:

(...) esses objetos faziam parte de sua cultura e serviam às necessidades diárias; hoje são resgatados e levados às galerias de arte como verdadeiros objetos artísticos. A condição econômica da minha família, que reflete seu grau de instrução e cultura, não permitiu a eles a consciência de seu próprio passado artístico, nem sequer sua classificação como artistas (ALUNO 1, 2004).

Ao destacar os objetos da cultura popular na história de sua família, o Aluno 1 dá um exemplo de como a cultura dominante apropriando de objetos da cultura popular, legitima histórias despolitizadas, onde a luta diária e as diferenças sociais de certas comunidades se amenizam. Como define (SANTOS, 2007, p.86):

A cultura popular tem suas raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, a vontade de enfrentar o futuro sem romper a continuidade. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se tecem entre o homem e o seu entorno.

Muitas outras discussões e propostas de ações pedagógicas poderiam surgir a partir dessa narrativa. Como discute Giroux (1997, p.280) para os “educadores culturais” é

consciência de si mesmo) na interação com os outros. Deste ponto de vista, a subjetividade é instável, mutável e múltipla, enquanto a identidade tende a ser estável, rígida e unívoca.”



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

importante ressuscitar tradições e memórias sociais que possibilitem novas maneiras de ler a história e de reivindicar poder e identidade. Nessa perspectiva dirá esse mesmo autor: “Fora do processo de transformação das disciplinas em guetos, existe a possibilidade de criar novas linguagens e práticas sociais que, em vez de separar, conectam a educação e o trabalho cultural com a vida de cada um” (1997, p.280).

Em seguida, destaco as narrativas textuais das Alunas 2, 3 e 4, e aponto algumas outras possibilidades de análise sobre a potencialidade do território escolar para a construção do conhecimento através da arte e da cultura visual.

Aluna 2 - 2004

"Águas"

Desde criança eu me divertia desenhando e colorindo qualquer coisa. Na escola adorava as atividades que fossem relacionadas a isso, e foi aí que descobri o que era arte, e busquei o máximo de informações possíveis na época. Recém saída do 1º grau, já devia pensar para qual curso prestaria vestibular e as minhas dúvidas giravam em torno de: Artes, Arquitetura, Design e Psicologia. No fim do 2º grau comecei a fazer um curso de HQ's (história em quadrinhos) e lá achei mais incentivo para prestar vestibular para Artes Plásticas. Fui aprovada no ano de 2004 e estou cursando o 2º período do curso de Artes Plásticas da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Os desenhos expostos são feitos com aguada - nanquim diluído em água - usando a mesma técnica da aquarela. São estudos feitos na aula de desenho de paisagem, representando o lago do Parque Municipal.

Aluna 3 - 2004

O Estilo dos Desenhos da (Aluna 3)

Meu nome é (...), tenho 19 anos e fui aluna da Escola (...) do ano 1991 até o ano 2000.

Representei Minas Gerais na fase nacional da "Olimpíada do Conhecimento" promovido pelo SENAI. Competi na modalidade Design da Moda, e hoje trabalho na área de ilustração de moda e calçados.

Os desenhos de moda são um pouco diferenciados, pois são feitos no formato de folha A3, que é duas vezes maior que uma folha comum. Por isso, não obedecem à proporção de um desenho normal, podendo usar a estilização em seu tamanho, e esse é o motivo das pernas serem enormes.

Os materiais utilizados na elaboração dos trabalhos são: lápis de cor, tinta aquarela e nanquim utilizando técnicas de sombreamento.

Espero que tenham gostado dessa pequena amostra de meus trabalhos.

A Aluna 2 e a Aluna 3 em suas narrativas inauguram um discurso de possibilidades mediadas pelas experiências em artes visuais quando nos contam: “Fui aprovada no ano de 2004 e estou cursando o 2º período do curso de Artes Plásticas da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais” (ALUNA 2, 2004).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Representei Minas Gerais na fase nacional da „Olimpíada do Conhecimento” promovido pelo SENAI. Competi na modalidade Design da Moda, e hoje trabalho na área de ilustração de moda e calçados (ALUNA 3, 2004). Ambas conquistas espaços de atuação não muito discutidos no contexto do ensino fundamental.

Ainda que, a maioria dos estudantes ao terminar o ensino fundamental não traça perspectivas profissionais, as alunas 2 e 3 demonstram em suas narrativas que estas questões fizeram parte de suas preocupações e conquistas e abriram perspectivas emancipadoras em suas vidas.

Aluna 4 - 2004

Para mim o que é arte:

Eu comecei a desenhar sem saber o seu significado. Apenas por um desafio feito por meus colegas que duvidaram da minha capacidade. O que eles não sabiam, era que estavam me empurrando para algo maior.

Fazer desenho de rosto para mim que nunca tive a oportunidade e condições de fazer um curso de desenho, era algo impossível, mas o que me atraía em um desenho era a dificuldade que ele parecia oferecer, por isso, não perdia a chance de prestar a atenção em cada aula que tive aí mesmo na (nome da escola), sobre tudo que sei hoje. Isso mostra o meu esforço e a competência de quem sempre me ajudou e acreditou, principalmente, em minha capacidade, me incentivando a ir sempre além. Isso pode ser visto em cada um dos desenhos de rostos expostos, em cada linha feita ou expressão.

Para mim o que faz um artista não é só o dom que ele tem, mas a forma como ele é capaz de se expressar e colocar em cada obra, um toque próprio e, portanto, único.

Eu acreditei em mim e no dom que Deus me deu, e com certeza quero continuar avançando.

Da mesma forma, que a escola e o ensino das artes visuais mediaram a construção das subjetividades e identidades do Aluno 1 e das Alunas 2 e 3, para a Aluna 4, construir conhecimento também significou desafio, não só em relação ao conteúdo, mas em relação às dinâmicas sociais da diferença que se estabelecem dentro do contexto das salas de aula. Sua narrativa ao contrário de afirmar o lugar do oprimido, trás um teor de resistência: *“Eu comecei a desenhar sem saber o seu significado. Apenas por um desafio feito por meus colegas que duvidaram da minha capacidade”* (ALUNA 4, 2004). Nessa perspectiva, Giroux (1997, p.284) propõe que:

Como parte de uma pedagogia da diferença, os estudantes devem assumir a riqueza de suas próprias comunidades e histórias, ao mesmo tempo em que lutam contra as estruturas de dominação. Devem ser capazes de entrar e sair de diferentes culturas para assim apreciar e se apropriar dos códigos e vocabulários de diversas tradições culturais, a fim de ampliar mais o conhecimento, destrezas e intuições que, no mundo moderno, tem que definir e determinar, e não simplesmente servir.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A Aluna 4 em sua narrativa além de evidenciar seu contexto sócio cultural, assumindo sua história, busca como discute Giroux (1997) “se apropriar dos códigos e vocabulários” de outras tradições culturais, que para ela são desafiadores pois, como nos contou:

Fazer desenho de rosto para mim que nunca tive a oportunidade e condições de fazer um curso de desenho, era algo impossível, mas o que me atraía em um desenho era a dificuldade que ele parecia oferecer, por isso não perdia a chance de prestar a atenção em cada aula que tive aí mesmo na (nome da escola) (...) (ALUNA 4, 2004).

Desta forma, a Aluna 4 se sentindo apoiada como “gente que conta” (GIROUX, 1997, p.284) narra sua experiência enraizada em sua história, que não é só sua, mas de um “espaço” (SANTOS, 2007, p.97) como estrutura social muito mais amplo.

Explorando práticas de experiências de subjetivação na perspectiva de uma pedagogia crítica

“A escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um „jugar“ a partir do qual possam escrever sua própria história.”

Fernando Hernández (1998, p.16)

Para a perspectiva pedagogia crítica, enquanto forma de política cultural, autores como Hernández (1998, 2007), Giroux (1997) e McLaren (1998) dentre outros, discutem que o ensino, a aprendizagem de destrezas e técnicas são insuficientes para compreender como o conhecimento e as subjetividades são produzidas dentro de conjuntos particulares de relações sociais e de poder.

Nesse sentido, a produção de narrativas visuais e textuais faz parte de intercâmbio e produção cultural que valoriza a *produção* de significados mais do que o *consumo* de significados. A exposição, “Ex-alunos voltam à escola e nos contam o que tem feito”, mediou possibilidades de interpretação entre os/as adolescentes e seus reais contextos, tanto dentro como fora da escolarização. Como define McLaren (1998) “a pedagogia crítica é híbrida”. O intercambio de produções culturais distintas proporcionou as bases para compreender como os estudantes aprendem e constroem significados a partir de implicações emocionais e de produção de prazer.

Investir no projeto de pesquisa, “Fragmentos de Memória”, significa explorar práticas de experiências de subjetivação com a perspectiva de ocupar novos espaços transcendendo o lugar de alienação. Assim como a exposição dos “ex-alunos” proporcionou a construção de possibilidades de subjetividades e identidades, busco na construção desse projeto, responder minhas próprias indagações. Com que tipo de identidade de professor do ensino superior eu me identifico? Que tipo professora desejo ser e para que tipo de sociedade? Ou como sugere Giroux (1997, p. 279) “Como educarmos os/as estudantes para uma sociedade verdadeiramente democrática? Que condições necessitamos proporcionar a professores, artistas e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

estudantes para que uma educação assim seja significativa e factível? Resgatar a minha história passada, pertencente a um território distante, me fortalece. Estar aberta para enfrentar os meus conflitos, erros e acertos, me respeitando, faz parte da minha subjetivação em construção e da minha busca pelo prazer.

Referências

BENNETT, Tony. *The Birth of the Museum: History, Theoy, Politcs*. Londres: Routledge, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*. Madri: Siglo XXI, 2000.

GIROUX, Henry. *Cruzando Límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Bracelona: Paidós, 1997.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores de Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres: Routledge, 1993.

MACLAREN, Peter. *Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza*. In: GIROUX, H.; MACLAREN, P. *Sciedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998. p.11-39.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

Kelly Christina Mendes Arantes

É doutora em cultura visual pela Universidade de Barcelona, bacharel em Artes Plásticas, licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou durante 17 anos no ensino fundamental como arte-educadora e, atualmente, é professora adjunta do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade à Distancia e coordenadora pedagógica do curso PARFOR.



**REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS AFROBRASILEIRAS NA PINTURA
PARAENSE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX E O ENSINO DE ARTE:
PERSPECTIVAS À APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Rosângela do Socorro Ferreira Modesto
rosangela_modesto@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6030599754685470>
Universidade Federal do Pará – UFPA

RESUMO

Esta comunicação situa-se no eixo “Histórias: documentações e acervos”. Refere-se à pesquisa de mestrado em andamento, que envolve a aplicação da Lei 10.639/2003 no âmbito educacional, com o objetivo de relacionar o Ensino de Arte e Cultura Afrobrasileira na cidade de Belém. Parte do pressuposto de que para compreender a presença do segmento afrodescendente na sociedade local, é imprescindível buscar indicativos das representações sobre esse segmento e de que maneira tais representações são apropriadas para estabelecer visibilidade à identidade afrodescendente. O recorte escolhido, dessas representações investiga a presença negra na pintura de artistas locais na primeira metade do século XX com destaque à produção da artista plástica Antonieta Santos Feio.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, identidade, pintura.

ABSTRACT

This communication is in the axis "stories: documentation and collections". Refers to the ongoing research, which involves 10,639/2003 law enforcement under educational, with the goal of relating the teaching of art and culture and language in the city of Bethlehem. The assumption that to understand the presence of Afro-segment in the local society, it is essential to seek representation on this thread indicative and in what way such representations are suitable to establish visibility to Afro-descendant identity. The cut-off chosen, these representations, investigates the black presence in local artists painting in the first half of the 20th century with emphasis on production of artist Antoinette Saints Ugly.

Keywords: 10.639/2003 Law, identity, painting.

Introdução

Este artigo ressalta da Lei 10.639/2003 enquanto aporte legal para correlacionar Ensino de Arte e Cultura Afrobrasileira na cidade de Belém. Parte do pressuposto que inclui o segmento afrodescendente como influente na formação cultural nacional e, portanto, busca indicativos que permitem compreender de que maneira tais verificações são apropriadas para estabelecer visibilidade à identidade afrodescendente. O recorte escolhido investiga a presença negra na pintura de artistas locais no período na primeira metade do século XX com destaque à produção da artista plástica Antonieta Santos Feio que integra o acervo do Museu de Arte de Belém (MABE).



No campo das produções visuais, a comprovação da representação negra na pintura de alguns artistas paraenses é um fato importante e que corrobora para um olhar mais acurado sobre estas produções e a existência de acervos que trazem esse tipo de representação. O mote desta reflexão está em apontar como as representações afrobrasileiras paraenses presentes nesta instituição podem contribuir para o Ensino de Arte na perspectiva de aplicação da Lei 10.639/2003.

Pensar na Lei 10.639/2003 é inseri-la como um estímulo à abordagem da História da África e participação das populações africanas e afrodescendentes na formação sociocultural do Brasil, ao enfatizar o aspecto de suas contribuições. À medida que se desloca a perspectiva eurocêntrica da formação cultural de nosso país, novas possibilidades se configuram a partir da inclusão de outros atores sociais nesse processo de formação cultural plural. Assim, o Ensino de Arte em consonância a referida lei, pontua a participação do negro no processo de formação cultural do Brasil abrindo precedente para pensar na relevância de seus conhecimentos, saberes e tradições ancestrais.

Com relação ao campo das artes visuais, o conhecimento deste acervo (re)descobre artistas paraenses que, ao possuírem uma produção artística voltada à representação afrodescendente, dá sustentação à elaboração de propostas educativas para utilizar essas pinturas na abordagem da temática afrobrasileira no ensino de arte.

Esta pesquisa se concentrou no acervo do Museu de Arte de Belém, instituição administrada pela Prefeitura de Belém, onde está reunida, sob o título “Salão Verde”, uma importante coleção de pinturas, inclusive de artistas regionais, que remetem à formação da identidade paraense. Este acervo, no qual destaco as representações imagéticas afrodescendentes, torna possível perceber a inserção negra no sistema representativo das artes visuais local, algumas inclusive datadas da primeira metade do século XX.

A representação afrobrasileira nas artes visuais do século XX

As composições visuais de representação afrobrasileira pertencentes ao século XX surgem a partir do resgate da valorização do negro como elemento atuante no processo de formação da sociedade e da cultura brasileira. Neste



percurso sobressai, entre outros acontecimentos, a realização do V Congresso Brasileiro de Geografia ocorrido na Bahia em 1916 e presidido por Manuel Querino¹. O evento ressalta, através do viés cultural, a participação do negro na sociedade e as novas perspectivas dos estudos africanistas desenvolvidas com base na cultura popular, no folclore e a religião afro-brasileira.

Na década de 1930 os estudos de Gilberto Freyre² sobre a democracia racial no Brasil abrem caminho para uma interpretação positiva do processo de mestiçagem³ que ao identificar o nosso país como miscigenado em sua formação cultural, delega participação valorativa das populações negra e indígena na formação multicultural do Brasil.

No entanto, foi a década de 1920 o marco da revisitação da temática afrobrasileira na pintura, numa tentativa de afirmação da identidade negra. Contudo, não se pode perder de vista que isso não ocorreu de forma neutra. Na realidade, fez parte da articulação política e ideológica de construção da própria da identidade brasileira, difundida largamente com o Movimento Modernista, também através da representação visual. Nos anos subsequentes ao acontecimento da Semana de Arte Moderna de 1922, ainda persiste a difusão de alguns princípios expostos durante este evento, como a quebra com os cânones do academicismo ocidental e tentativa de desenvolver aquilo que pudesse ser entendido como arte nativa, impulsionada pelos rituais antropofágicos de tribos indígenas. Para Costa (2011, p. 1):

O Modernismo é um movimento artístico que surge na década de 1920 e começa a positivar valores ao povo brasileiro que, antes tinham sido destratados. Negros e índios, antes vistos como grupos subalternos da sociedade, tanto na Literatura quanto nas Artes Plásticas, agora são trazidos para o centro da tela.

Com o propósito de confirmar a visualidade do segmento afrodescendente na arte brasileira a partir de 1920, encontra-se uma diversidade de artistas que em épocas distintas divulgam em suas representações aspectos vivenciados pelos afrobrasileiros. Estas produções visuais abarcam desde as manifestações religiosas

¹ CUNHA op. cit. p.1022.

² Os estudos realizados por Gilberto Freyre se concentram em entender as relações sociais nas regiões agrárias do Brasil.

³ A mestiçagem caracteriza-se como um processo biológico pautado nas trocas genéticas, possível de acontecer em várias áreas geográficas do mundo e em diferentes épocas.



até o cotidiano social como as pinturas produzidas pela paraense por Antonieta Santos Feio.

A visualidade afrobrasileira no Museu de Arte de Belém

Seguindo aos princípios difundidos na Semana de Arte Moderna, o Museu de Arte de Belém (MABE) reuniu ao longo dos anos de 1930 a 1950 uma produção visual dos elementos identitários locais em consonância aos princípios da representação de identidade nacional bem aos moldes do modernismo brasileiro. Segundo Silva (2009, p. 81):

O debate em torno da arte moderna no Brasil, desde o início do século XX, esteve envolvido pela busca de uma definição de como seria o homem brasileiro, o que marcou intensamente a produção de vários artistas nacionais.

Esse acervo é composto por uma coleção de obras de arte alusivas aos tipos regionais como o indígena, o ribeirinho, entre outros. A exposição conta com inúmeras pinturas na técnica de óleo sobre tela, cujos personagens retratados reverberam um olhar sobre os hábitos e costumes da população paraense. Merece destaque nesta conjuntura, indivíduos como o cabloco do interior, o vendedor de caranguejo, a tacacazeira, a amassadora de açaí, a vendedora de cheiro, figuras populares tão conhecidas na cultura amazônica.

O deslocamento para o estudo da representação social de figuras populares e folclóricas é uma vertente dos estudos antropológicos e historiográficos verificada na década de 1970 com a chamada “micro história”, associado a um grupo de historiadores italianos. Esta vertente segundo o que nos mostra Burke (2008, p.61):

foi uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo de história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade das culturas locais.

Incluídas no acervo desta instituição estão pinturas, esculturas, peças de mobiliários de estilos Art Nouveau, objetos utilitários (vasos, castiçais etc.) e réplicas de cerâmicas marajoaras entre outros artefatos. No entanto, o foco é perceber àquelas representações da visualidade afrobrasileira.

Nesta totalidade, destacam-se pinturas de manifestações religiosas como a



tela *A entrada do Círio no Arraial de Nazaré* (1905) de Carlos de Azevedo e de variados retratos de pessoas simples do povo como a *Vendedora de Cheiro* (1947) e a personagem *Mendiga* (1951) ambas de autoria da artista Antonieta Santos Feio, sobre a qual este trabalho trata. Isto porque, em Belém a inserção da representação negra foi desenvolvida por essa artista em sua arte de retrato. Nas pinturas afrobrasileiras desta renomada artista, tem-se a oportunidade de repensar, questionar e reelaborar formas de representatividade da diáspora africana na afirmação de exercício de sua identidade racial e cultural.

A representação afrobrasileira nas pinturas de Antonieta Feio

Os retratos de autoria de Antonieta Santos Feio (1897-1980) impressionam pelo realismo das personagens registradas através das pinceladas desta artista, muito conhecida pelo virtuosismo na produção de retratos. Em alguns retratos a apreensão das fisionomias dos seus modelos divide espaço com traços mais livres e leves, bem à maneira dos impressionistas, que se preocuparam em sugerir as formas. Neste sentido, Antonieta surge como uma artista que soube se apropriar das inovações propostas pelos movimentos artísticos a favor da sua especialidade, a arte do retrato.

A pintora Maria Antonieta dos Santos Feio nasceu em Belém a 31 de maio de 1917, filha do comandante paraense Antonio José dos Santos e Sarah Rapisardi dos Santos, de origem italiana, fato que justificaria os estudos de Antonieta Feio na Europa, precisamente na Escola de Belas Artes de Florença. Durante o período de estudos fora do Brasil, teve aula com professores como Giuseppe Rossi e Iacopo Olivotto, conferindo-lhe uma formação artística na arte do retrato.

Regressa a Belém em 1937, aos 20 anos de idade, e participa do II Salão de Belas Artes do Pará na condição de *hours concurs*. A obra de Antonieta Feio é vasta, composta em sua maioria por retratos, algumas naturezas mortas e paisagens, porém em menor quantidade. Sua predileção pela figura humana é o que a tornou uma personalidade de destaque no cenário artístico paraense a partir da década de 1930.



Antonieta Feio é uma autêntica e virtuosa representante da pintura acadêmica⁴ no gênero realista. Segundo a pintora, *“todos os detalhes do objeto que retrata devem ser tomados em conta, inclusive em relação a cor, é pela fidelidade absoluta.”*⁵

Entre seus conhecidos retratos estão cerca de cinquenta quadros da galeria dos antigos catedráticos da antiga Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, que escaparam de ir para o lixo pela intervenção de José da Silveira Neto, que na época os abrigou no Solar do Barão do Guajará, sede do Instituto Histórico e Geográfico do Pará; o retrato do Bispo D. Mário de Miranda Villas Boas pertencente à Pinacoteca do Arcebispado de Belém; e de alguns gestores de nossa cidade que atualmente compõem o acervo da Pinacoteca do Município, abrigados na Sala Antonieta Feio, situada no prédio da Prefeitura de Belém e que também é sede do Museu de Arte do Belém (MABE).

Durante muitos anos Antonieta Feio exerceu o cargo de professora de desenho da antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação do Pará (IEP). Neste local, é de sua autoria o desenho que ornamenta o quadro de formatura das normalistas de 1933. Em 1941, foi uma das pioneiras da extinta Escola Livre de Belas Artes, na qual integrou a primeira diretoria.

Antonieta Feio teve uma carreira que a tornou reconhecida fora da cidade de Belém, principalmente no nordeste brasileiro. Em 1935, concorreu à exposição do Centenário da Revolta Farroupilha, no Rio Grande do Sul, e em 1940, ganhou a Medalha de Ouro na Exposição Nacional de Pernambuco com o quadro “Velho escravo”, adquirido pelo governo de Pernambuco. No ano seguinte, compôs a banca examinadora do II Salão Oficial de Belas Artes do Pará e em 1947 participou do VIII Salão Oficial de Belas Artes do Pará, premiada com 2º lugar com a pintura a óleo “Chico Preto” (Herói de Canudos). Nessa pintura figura um homem negro, não é

⁴ O termo pintura acadêmica liga-se diretamente às academias e à arte aí produzida. Presentes na Europa desde 1562, com a criação da Academia de Desenho de Florença, disseminadas por diversos países durante o séc. XVIII, as academias de arte são responsáveis pelo estabelecimento de uma formação artística padronizada e ancorada em ensino prático de geometria, anatomia e perspectiva.

⁵ Nota do jornal Diário do Pará- coluna Mosaico, 1987.



idoso, veste uma camisa branca com os primeiros botões abertos e sua posição frontal encara o espectador.⁶

A última exposição de Antonieta Feio em Belém ocorreu em 1960 na Galeria UBE de propriedade do pintor Ruy Meira. Após esse período, a artista deixou a cidade para morar em Santos (SP), onde faleceu aos 84 anos em 17 de fevereiro de 1980.

Trazer à tona a trajetória de uma personalidade elogiada por sua produção como pintora no campo da arte no estado do Pará foi um verdadeiro exercício arqueológico, em virtude da escassez de fontes bibliográficas. Antonieta Feio é uma pintora que parece estar esquecida do público paraense, mas para quem visita a pinacoteca do MABE e tem contato com suas obras mais emblemáticas é praticamente impossível não lhe render elogios, devido à apurada técnica de sua pintura.

Situando as pinturas de temática afrobrasileira e regionalistas de Antonieta Feio, temos as telas a óleo “Vendedora de Tacacá” (1937), “Vendedora de Cheiro” (1947) e “Mendiga” (1951). Estas últimas fornecem espaço à representação de tipos locais, são registros de uma representação étnica afrodescendente em nossa cidade.

A “Vendedora de Cheiro” traz representada uma senhora não idosa, de corpo volumoso, vestida com uma blusa branca e saia florida, uma das mãos carrega uma sacola de cheiro e a outra se apoia à cintura.

Um olhar mais atento sobre a pintura percebe elementos do sincretismo religioso através de elementos como o crucifixo e a figa de pau d'Angola carregada como pingentes no cordão. As flores brancas (jasmims) e vermelhas (rosas de todo ano) colocadas no cabelo remetem ao penteado usado pelas antigas mamelucas paraenses⁷.

⁶ SILVA, Caroline Fernandes. *O moderno em aberto: o mundo das artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio*. 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

⁷ FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. (Curadoria). *Janelas do passado, espelhos do presente: Belém do Pará, arte, imagem e história*. p.69.



Antonieta Santos Feio. *A Vendedora de cheiro*. (1947). Óleo s/tela. Dimensão: 105 x 37cm. Acervo do MABE.



Antonieta Santos Feio. *Mendiga*. (1951). Óleo s/tela. Dimensão: 82 x 61cm. Acervo do MABE.

A tela “Mendiga” retrata uma senhora negra idosa, de cabelos embranquecidos e presos atrás da cabeça, traz em seu corpo roupas gastas e como adorno de sua condição miserável, um chapéu de palha para receber esmolas.

Seu olhar é manso e tácito, reticente em sua condição, mas seu olhar fita o expectador de tal maneira, que se deslocando para uma das laterais do quadro, a impressão é que o olhar da personagem segue o observador.

O fundo novamente composto de tábuas que por entre as frestas deixa passar uma luz em tom esverdeado, que mais do que um complemento da pintura sugere o desvelamento um estado social deste grupo.

A tentativa de buscar um espaço imagético ao segmento negro na cidade de Belém encontrou nas pinturas da Antonieta Feio a possibilidade da apresentação de uma produção genuinamente paraense para subsidiar abordagem da temática envolvendo a representação afrobrasileira no ensino da arte.

Considerações Finais

Verificar em museus e galerias um espaço à representação artística negra é um desafio interligado à construção de uma educação voltada para as relações etnicorraciais. Este acervo na cidade de Belém torna possível repensar que uma das formas da diáspora afrobrasileira ter preservada o exercício de sua identidade na



ambiência da formação social e cultural do Brasil é através das representações visuais.

De modo geral, as duas pinturas que compõem este artigo colaboram a representação pictórica negra na historiografia da Arte Brasileira mais recente, comprovando que esta apropriação ocorreu em diferentes épocas e com estilos artísticos diversificados. No entanto, ir mais além deste aspecto de visualidade é necessário para questionar até que ponto estas produções de fato colaboram para a permanência de uma visão estereotipada do afrobrasileiro. À medida que construímos ou usamos imagens de indivíduos seja na Arte ou em outra área, de certa forma, contribuímos para que estas imagens sejam revestidas de um valor social.

No entanto, a interpretação de uma imagem, seja ela uma pintura ou uma fotografia, emerge como resultado do atravessamento intrínseco de aspectos envolvendo o autor (produtor), o texto visual (produto cultural) e o leitor.

Perceber a ausência de reconhecimentos de diferentes grupos étnicos também requer a busca de ações reparadoras em sua natureza, de modo que a identidade tanto afrobrasileira quanto a indígena esteja inserida nas reivindicações do ensino da diversidade cultural e social do país. Priorizar por uma educação valorativa desse aspecto é fundamental a promoção do respeito às diferenças dos inúmeros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, do qual também fazem parte os educadores. Tomando como foco o segmento afrobrasileiro, é inconteste que algumas ações no sentido de dar visibilidade à cultura negra e suas formas de expressões e neste caso, representações visuais. Pois, a construção da identidade étnica e sua afirmação se dão no embate com outros grupos sociais.

A Lei 10.639/2003 é um passo extraordinário diante da necessidade urgente de criar ações reparadoras voltadas à correção das injustiças sociais que durante décadas proporcionou uma supressão da história e cultura negra. A razão mais coerente para se estudar hoje a História da África confirma a relevância desta temática para o entendimento da própria constituição cultural brasileira. O fato de o Brasil ter recebido um grande contingente de africanos já poderia ser fato suficiente para assegurar o intercâmbio historiográfico entre Brasil e África.



A efetivação da Lei vem mostrar que abordar a Cultura Africana no âmbito da Educação é algo não reduzido a datas como o Dia Nacional da Consciência Negra e, no caso específico do Ensino de Arte destacar as produções escultóricas, as máscaras africanas, as tradições ancestrais transmitidas pela oralidade, danças, músicas, ritmos, mitos, ritos etc., portanto, abordar as influências africanas presentes na arte brasileira é demonstrar a profícua inserção do negro na produção cultural material/ imaterial do Brasil.

Referência bibliográfica

BRASIL. MEC. SEPPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SEPPPIR, 2005.

_____. SECAD (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CONDURU, Roberto. Arte afro-brasileira (Projeto pedagógico). Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

CUNHA, Mariano Carneiro da. Arte Afro-brasileira In: ZANINI, Walter (Org.). História Geral da arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Sales, 1983.

FIGUEIREDO, Napoleão. Presença africana na Amazônia Colonial. Belém: Secult, 1990.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Janelas do passado, espelhos do presente: Belém do Pará, arte, imagem e história. Belém: Prefeitura Municipal de Belém- Fundação Cultural do Municipal de Belém- FUMBEL, 2011.

GODINHO, Sebastião. Antonieta dos Santos Feio: pintora esquecida do Pará (I e II). Jornal Diário do Pará, 19 fev. 1987, Cadernos 1 e 2, p.5.

SILVA, Caroline Fernandes. *O moderno em aberto: o mundo das artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio*. 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

Rosângela do Socorro Ferreira Modesto

Graduada em Artes Visuais (UFPA) e Especialista em Educação para as Relações étnicorracial pelo IFPA, mestranda do programa de pós-graduação em arte – PPGARTE da Universidade Federal do Pará vinculado ao Instituto Ciência da Arte- ICA. Professora e Especialista em Educação da rede estadual de ensino- SEDUC- PA.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O ENSINO DE PINTURA NO CEJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
Denilson Cristiano Antonio (CEART/UDESC)
deniartesvisuais@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8814421314466602>
Prof. Dra. Jocielle Lampert (CEART/UDESC)
jocielelampert@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>

RESUMO:

O texto proposto apresenta estudo desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, durante o primeiro semestre de 2012. O ensino da linguagem pictórica, como prática reflexiva, foi o eixo da pesquisa elaborada para o Centro de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Florianópolis - SC. Ressalta-se no relato de experiência a articulação entre contexto e conteúdo do ensino de arte proposto. Como estudante de um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, já em últimas fases, tenho me questionado sobre como ensinar arte para um público adulto? Considerando o repertório dos alunos, bem como, o conteúdo que deve ser desenvolvido articulado e contextualizado. Dessa forma, o estudo proposto parte da elaboração de um projeto de estágio sobre o ensino de pintura, com articulações entre reflexão teórica e prática artística ou experiência estética.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, CEJA, Estágio Curricular

ABSTRACT:

The proposed text presents a study conducted in the discipline of Supervised Internship IV, during the first half of 2012. The teaching of pictorial language as reflexive practice, was the hub of survey prepared for the Center for Youth and Adult Education (CEJA), in Florianópolis - SC. It is emphasized in the report of the joint experience between context and content of teaching art proposed for. As a student of Visual Arts, now in the last stages, I have been asked about how to teach art for an adult audience? Considering the students' repertoire, as well as the content to be developed and articulated contextualized. Thus, the proposed study part of the development stage of a project on teaching painting, with joints between theoretical and practical artistic or aesthetic experience.

Keywords: Art Education, CEJA, Internship

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR:

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”(Paulo Freire)

A pesquisa foi desenvolvida, durante seis semanas, no CEJA – Centro de educação de jovens e adultos, na cidade de Florianópolis - SC. Sendo que a temática



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

abordada foi o estudo sobre História da arte com práticas artísticas voltadas a pintura e ao desenho.

Nas observações sempre me questionava sobre como seria ensinar para um público adulto, onde observei que o objetivo era conseguir o diploma de ensino médio. Alguns estudantes estão ali para uma realização pessoal, mas grande parte, quer obter o diploma para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Outros trabalham e estão conscientes da relevância do ensino/aprendizagem para suas vidas.

Sempre acreditei que as aulas de arte, deveriam trazer o conteúdo de forma descontraída, no CEJA o conteúdo é determinado por meio de uma apostila, na verdade cópia em xerox, do que poderia ser uma apostila. Assim, as imagens são praticamente ilegíveis pela má qualidade do xerox. Desta forma, resolvi partir inicialmente das imagens. Pesquisei uma a uma em livros de história da arte e na internet e estudei o tema que as cercavam. Na sala de aula, utilizei o aparelho de DVD para mostrar as imagens, elaborando assim um banco de dados e seguindo o conteúdo da apostila. Propus leitura da apostila e discussão sobre, as imagens, agora visíveis, tentei sempre trazer uma curiosidade para que fixassem melhor o conteúdo, já que na aula subsequente, seria aplicado uma avaliação pelo professor efetivo da turma.

Esta metodologia desenvolvida não foi instaurada por mim, eu apenas me adaptei ao método do professor titular do CEJA, que leciona além de artes, aulas de espanhol. Ele tem 31 anos de prática como docente, e mostrou-se disposto e nada cansado, pelo contrario muito ativo e rigoroso no critério de que o aluno teria que estudar, ler e entender o conteúdo, pra sair-se bem na avaliação escrita.

Como gosto muito de fazer oficinas de desenho e pintura, resolvi fazer uma experiência com o CEJA e oferecer nas aulas, uma aula com princípios de desenho e fundamentos de pintura, claro que nada muito complexo, pelo tempo que tínhamos disponível, mas oferecer uma experiência prática, ao meu ver auxilia a fixar e ampliar os interesses, em torno da arte, formando um publico critico.

Sobre o conteúdo de artes visuais e os objetivos:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O conteúdo é decidido a partir da apostila, e nela consta um conteúdo muito extenso, para o pouco tempo de discussão e ensino/aprendizagem que tínhamos, além do mais, a cada bloco de conteúdo o estudante realiza uma avaliação. O conteúdo foi dividido em: pré história e seus períodos, arte egípcia, arte romana, romântica gótica e bizantina, renascimento, arte barroca, arte rococó, arte neoclássica ou acadêmica, arte romântica, arte realista, arte moderna, arte pré-colombiana, arte pré-cabralina, arte dos antigos povos mexicanos, peruanos, isso no primeiro bloco, o "A". No bloco "B", o conteúdo centra-se em: arte indígena, Brasil colônia, Neoclassicismo no Brasil, Arte romântica, Arte realista, impressionismo, precursores da Arte moderna, Arte de Santa Catarina, comunicação, classificação das cores, histórias em quadrinhos, propaganda e publicidade.

Como objetivos procurei: estimular os alunos à refletir sobre a importância do ensino da arte, utilizando seus conceitos na realidade de seu cotidiano; além de, trabalhar a imagem e sua narrativa visual em forma e subjetividade nestas; desenvolver o uso, conceitos e fundamentos da arte em meio a linguagem pictórica, apresentando artistas e imagens de arte que despertasse o interesse do estudante.

Sobre o procedimento Pedagógico:

Pensando em Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido (1987), que diz que: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão."

A metodologia baseou-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa que propõe trabalhar o ensino da arte, pedagogicamente e pensando a da atividade criadora artística. Organizar as intervenções educativas com Arte em torno aos eixos do (1) FAZER artístico, da (2) APRECIÇÃO estética e da (3) CONTEXTUALIZAÇÃO, o planejamento foi todo fundamentado nesses princípios.

O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte (...) (BARBOSA, 2002, p.21)



Relato de aulas: planejamentos.



Turma do CEJA, pesquisa realizada em 2012

Na primeira aula, o conteúdo do primeiro bloco estudado foi dividido por conta de novos procedimentos pedagógicos do CEJA, que trata algumas matérias como oficinas e são divididas em módulos e/ou blocos. Planejei a seguinte aula:

Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
pré história e seus períodos, arte egípcia, Arte romana, romântica, gótica e bizantina,	Iniciar um dialogo a cerca do tema, da relação e influência que as imagens e a arte, tem no cotidiano deles.	Estabelecer um diálogo sobre as imagens apresentadas e a influência delas em nossa vidas. As imagens vão cronologicamente explicar a arte em cada tempo como se transformou em cinema.	Construir uma narrativa em torno do que a imagem diz a eles. Estudar a apostila em casa sobre os temas apresentados, fazer relações com o que eles entendem por arte.	Imagens dos tempos estudados para colocar no dvd

O professor da turma solicitou que eu focasse no conteúdo da apostila e nesta aula ele passou um vídeo sobre educação artística, oriundo do Tele Curso. Neste vídeo foram abordados conteúdos sobre o que é arte e no final, o professor solicitou que todos fizessem anotações, que posteriormente deveriam ser entregues.

Na aula 2:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Os alunos entregaram as anotações sobre o vídeo (da aula anterior). Então iniciei uma pequena revisão sobre o conteúdo e desenvolvi uma avaliação.

Aula Planejada:

Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
renascimento, arte barroca, arte rococó, arte neoclássica ou acadêmica, arte romântica, arte realista, arte moderna, arte pré-colombiana, arte pré-cabralina, arte dos antigos povos mexicanos, peruanos.	Analisar qual o nível de conhecimento deles sobre as imagens e o conteúdo apresentado na aula anterior. Apresentar o novo conteúdo da apostila.	Continuar com apresentação de imagens e os diálogos em torno da influência dessas imagens em nossas vidas e na arte.	Através de referências, buscar um contexto com a região, focando o conteúdo da apostila.	Imagens dos tempos estudados para colocar no dvd

Após intervalo, começamos o modulo 2 do primeiro bloco, apresentei todo o conteúdo através da imagens que foram discutidas. Na aula que se seguiu foi a avaliação sobre o conteúdo. Os alunos reclamaram muito sobre a prova, acharam difícil e pediram para ser de consulta. Mas o professor da turma, foi categórico quando disse que seria importante estudar todo o conteúdo, e que a metodologia dele era essa, reforçou que somente ler o conteúdo não era estudar, fazer anotações, e reler esta anotações ajudaria na próxima avaliação.

Na aula 3:

Aula planejada:

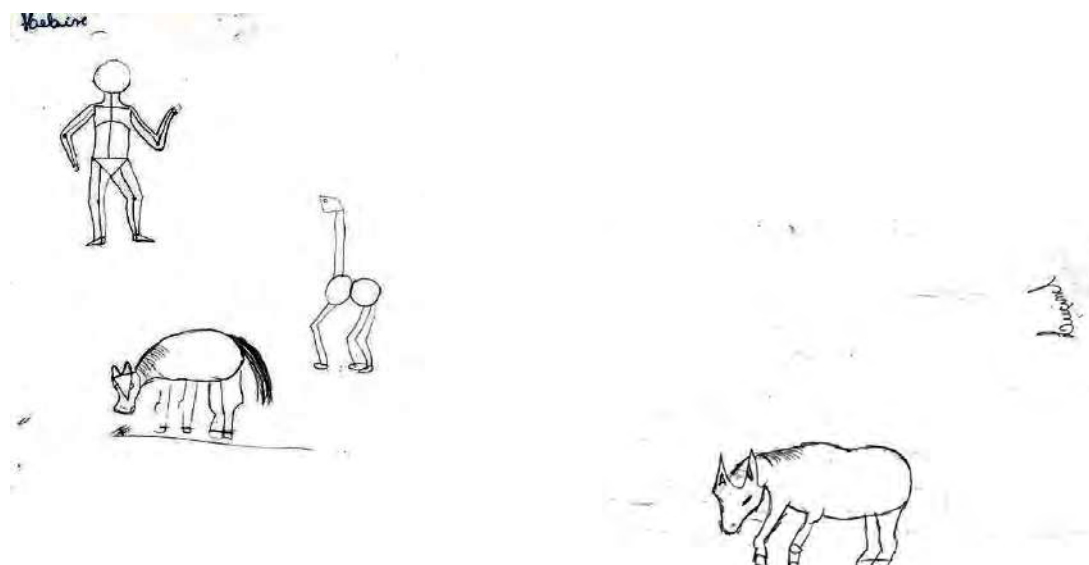
Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
Ampliar o conhecimento deles acerca da historia da arte, verificar se todos estudaram a apostila.	Avaliação e a aula de iniciação ao desenho.	Demonstração de como se construir desenhos através das formas geométricas.	Avaliação determinada pelo plano. Distribuir folhas, após a demonstração sobre o corpo, pedir para que repitam em suas folhas e criem um personagem partindo do boneco construído.	.Lápis, borracha, folhas sulfites.



Aula oficina de desenho

Nesta aula, outra dinâmica foi desenvolvida. Relacionei o desenho, a formas geométricas e a escrita, fiz articulações sobre a letra “a”, que nada mais é do que um desenho que significa um som, que dependendo da língua esse som muda, e dependendo da cultura, esse desenho nem mesmo existe, tudo isso para afirmar que, se aprenderam escrever, podem aprender a desenhar.

Passamos a técnica de construção do corpo a partir de um esqueleto de linhas, técnica muito utilizada em desenhos animados e em story boards, e cada aluno desenhou o seu. Esse trabalho de desenho contou um ponto na média, o que ajudou alguns alunos a passarem para o bloco seguinte.



Na aula 4:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A aula planejada:

Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
História da arte - arte indígena, Brasil colônia, Neoclassicismo no Brasil, arte romântica, arte realista, impressionismo, precursores da arte moderna;	Ampliar o conhecimento deles acerca da historia da arte e o uso de imagem pelos artistas selecionados para a atividade pratica, ampliar o senso critico através da práxis.	Separação de imagens, estudar a cor e os fundamentos da linguagem visual, produção de um desenho a partir de uma narrativa, trabalhando o imaginário e o real.	Depois de apresentar imagens e dialogar com eles sobre a quebra dos padrões estéticos, propor uma produção.	Imagens dos tempos estudados para colocar no dvd. Papel craft, e giz de cera.

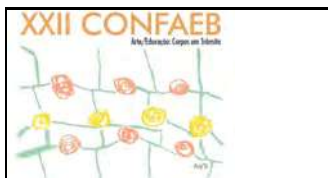
Nesta aula solicitei ao professor a prova com antecedência, para que a revisão da aula (e conteúdo), fosse mais direcionada ao momento da prova.

Aula 5:

Aula Planejada:

Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
História da arte - precursores da arte moderna, Arte de Santa Catarina, comunicação, classificação das cores, historias em quadrinhos, propaganda e publicidade.	Ampliar o conhecimento deles acerca da historia da arte e o uso de imagem pelos artistas selecionados para a atividade pratica, ampliar o senso critico através da práxis.	Separação de imagens, estudar a cor e os fundamentos da linguagem visual, produção de um desenho a partir de uma narrativa, trabalhando o imaginário e o real.	Depois do dialogo sobre a História da arte – propor uma pintura coletiva, onde todos pintariam, colocando em pratica as questões sobre a cor, atividade que ocorrerá na aula seguinte.	Imagens dos tempos estudados para colocar no dvd.

Foquei mais na revisão da prova. Nesta avaliação estavam mais seguros, sobrou um tempo para falar sobre cor e estudamos algumas imagens com mais tempo. Também discutimos publicidade e propaganda, através de imagens apresentadas, conteúdo que faz parte da apostila. Notei o quanto é importante direcionar o conteúdo, Paulo Freire fala sobre a importância da coerência e do conteúdo que trazemos para sala de aula:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que digo. (Freire, 1996, p. 103)”.

Na aula 6:

Nesta aula com a prova em mãos, fizemos a revisão com o foco na prova, o momento em que entregavam, eu corrigia, o professor quem finalizava as medias.

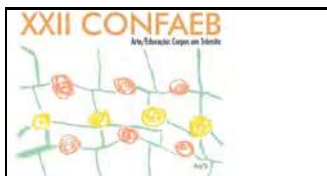
Nem todos conseguiram a média, e o trabalho de prático de pintura ajudou a passar todos para o próximo bloco.

Conteúdo	Objetivo específico	Procedimento pedagógico	Procedimento de criação	recursos
Pintura	Avaliação e uma oficina de princípios de pintura.	No primeiro momento uma avaliação e no segundo momento a aula sobre pintura vai ser realizada.	Em primeiro lugar uma conversa sobre cores e manipulação de tinta, depois uma folha sulfite para teste, a folha de A3 foi oferecida e uma pintura com o tema do mar foi desenvolvida.	Avaliação impressa Tinta guache, pinceis, papel sulfite e cason, papel toalha

A aula de pintura foi logo após a avaliação, o único lugar possível era a biblioteca, Iniciei esta aula, retomando sobre cor, lembrando aos alunos tudo que havíamos conversado na aula interior, falei sobre manipulação de tinta e das ferramentas.



A turma durante a aula de pintura



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Sugeri que o mar como tema, já que a cidade em que moramos oferece muita “inspiração”, eles estavam livres para criar partindo do tema sugerido:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade, epistemologia do sujeito. este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. por isso , é fundamental que, na pratica da formação docente, o aprendiz de educador assuma o indispensável, pensar certo não é pensar dos deuses, nem se acha nos guias dos professores, que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrario, o pensar certo que supera o ingênuo que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador." (freire - pag, 38 -1996)



Aula de Pintura

Claro que devemos ter em conta, que foi uma experimentação, o único conteúdo trabalhado foi em sala de aula através das conversas que tivemos, e ao observar as imagens das pinturas, e em uma aula que trabalhamos a cor.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Resultado da oficina

Considerações Finais:

O ensino CEJA já passou por muitas mudanças e ainda não esta no melhor dos moldelos, há muito que pode melhorar para proporcionar a o estudante uma aula atrativa, com conteúdo, e uma metodologia que leve em conta o aluno, e seu conhecimento, como usar esse conhecimento que ele tem no seu dia a dia, e relacionar esses conhecimentos com os conteúdos de arte e ainda em tão pouco tempo?

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio á moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência e forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos aluno, as vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. pensar certo pelo contrario, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.(Freire, 1996, p. 33,34)

No dia da apresentação do estagio na faculdade, me indagaram se não me senti mal em ter que ficar tão limitado aquele conteúdo, aquele material ou aquele sistema fechado, na hora não consegui expressar, mas depois de refletir um pouco acredito ser algo do indivíduo mesmo, eu vou e faço, não me atento tanto no que eu não posso fazer mas sim no que posso fazer, e mesmo o sistema sendo tão fechado consegui romper um pouco com esse sistema que na verdade não era fechado, limitado acho que sim, ministrei oficina de desenho e de pintura o que não acontece



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

na instituição, o que me deu muita satisfação, foi uma experiência que encheu-me de idéias, me fez pensar sobre o público que a instituição recebe, de que se eu fosse professor do CEJA, que tipo de professor eu seria?

Solicitei ao professor que fizesse uma pequena avaliação, ele fez um verdadeiro relatório, destaquei aqui o trecho em que ele avalia meu estágio:

“Na qualidade de Professor Titular da Cadeira de Artes deste Ceja/Fpolis, pude observar o total empenho do estagiário na condução das aulas, no relacionamento com alunos, no aprofundamento dos conteúdos, na responsabilidade demonstrada com a pesquisa de materiais como fotos, desenhos e outros materiais que contribuíram para o enriquecimento da aprendizagem do aluno. Observei ainda que o estagiário conduziu com maestria a classe e demonstrou controle pedagógico e didático, não deixando nada a desejar ao ministra sua aulas. Assim sendo, coloco-me a disposição para se necessário for, imprimir de forma verbal ou escrita outras impressões positivas a respeito do estagiário bem como do estágio.”

Paulo Freire, dentre os pedagogos foi quem mais olhou para a realidade da educação no Brasil, este trabalho tenta desenvolver no campo da arte, reflexões que Paulo teve sobre o ensino:

“prefiro ser criticado como idealista sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética”.(Freire, 1996, p. 129)

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (1996) A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. (org). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PEDROSA. Israel. Da cor a cor inexistente 10 ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2009.

Denílson Antonio

Acadêmico de Licenciatura em artes visuais (UDESC), formando, bolsista de extensão (2011/2012), no Projeto Cultura visual e Imagens do Mar (UDESC); Trabalha como arte educador na Fundação Hassis, em Florianópolis - SC; Ministra oficinas de artes na ONG. Crescendo com Arte, também em Florianópolis - SC.

Jociele Lampert

Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005) onde foi bolsista Capes. Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Atua no Mestrado em Artes Visuais da PPGAV - UDESC e na Graduação em Artes Visuais DAV - UDESC. Coordenadora do PIBID/CAPES/UDESC da área de Artes Visuais (2011-2012).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A LINGUAGEM CORPORAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO QUE TRANSITA ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Ana Cristina Carvalho Pereira

Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes - UFMG

anacriscpereira@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8524050960433272>

RESUMO: No processo de inovação curricular na Educação Infantil, a partir das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (2009), a Linguagem Corporal se apresenta como uma das sete linguagens que representam as diversas áreas de conhecimento que a criança utiliza para se apropriar do mundo. Este estudo propõe uma reflexão sobre o que o corpo apresenta como desafio quando ele passa a ser o foco das relações na instituição de educação infantil, considerando o imperativo de cuidar e educar nessa etapa da educação. Também, como trabalhar a linguagem corporal para além da função comunicativa visando um conhecimento estético específico que possibilite à criança pequena a experiência em seu corpo de movimentos extracotidianos.
Palavras-chave: linguagem corporal, educação infantil, proposições curriculares.

ABSTRACT: In the process of curriculum innovation in early childhood education, from Curricular Propositions of Early Childhood Education of the Network Hall of Belo Horizonte (2009), Body Language is presented as one of the seven languages that represent the various areas of knowledge that the child uses to appropriate the world. This study proposes a reflection on what the body presents as challenge when it becomes the focus of relationships in early childhood institution, considering the imperative of caring for and educating at this stage of education. Also, how to work the body language beyond the communicative function targeting a specific aesthetic knowledge that enables the young child to experience in your body of extra-everyday movements.

Key words: body language, early childhood education, Curricular Propositions.



Conceitos essenciais como cultura, educação, arte-educação, aprendizagem, família, infância e corpo sofrem significativas alterações com os reflexos de mudanças advindas dos estudos nos campos da pedagogia, da psicologia, da neurociência, da sociologia e da arte. A partir daí, a fim de orientar a prática docente no contexto da Educação Infantil dentro da nova concepção de ensino, foram elaborados em instâncias federal, estadual e municipal, documentos com objetivo de enfrentar o desafio de oferecer uma educação de qualidade para os bebês e crianças pequenas.

Neste processo de inovação curricular, a partir das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (2009), a *Linguagem Corporal* se apresenta como uma das sete linguagens que representam as diversas áreas de conhecimento que a criança utiliza para comunicar, se expressar, construir novos conhecimentos, dar significado e se apropriar do mundo. As linguagens oral, escrita, matemática, digital, *corporal*, musical e arte visual tornam-se conteúdos de sala de aula. Esta inovação reforça o reconhecimento da escola como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas conscientemente, de maneira intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas em todos os aspectos: físico, cognitivo, estético, social, moral, afetivo e emocional.

Entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a *Linguagem Corporal*, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades. No entanto o que percebemos na maioria das vezes, é uma dificuldade muito grande da Educação Infantil de trabalhar dentro dessa perspectiva. A escola acaba assumindo a visão que concebe a mente separada do corpo. Assim, nossas escolas, herdeiras da tradição visual-auditiva, acreditam para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem olhos, ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, os demais sentidos e o resto do corpo. Visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, é muito comum que, algumas práticas



educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças rígidas restrições posturais como, a imposição de longos momentos de espera, em que a criança deve ficar quieta sem se mover em filas ou assentada. Ou então, na realização de atividades mais sistematizadas de desenho, escrita ou leitura, em que gestos ou mudança de posição podem ser vistos como desordem ou indisciplina.

Até junto aos bebês essa prática se faz presente, quando, muitas vezes, são mantidos no berço ou em espaços limitados que os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores. Ou ainda, mesmo quando existem as sessões de estimulação individual de bebês, onde o professor manipula o corpo das crianças, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, essas são feitas de forma mecânica.

O que está por trás deste tipo de prática é explicado por Foucault (1987) através do termo *disciplina* (regra), isto é, o processo de domínio dos corpos dos indivíduos, colocando-os somente onde se julgassem mais úteis e disciplinando-os a fim de desenvolverem somente as habilidades pretendidas. São regras que moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam as crianças, marcando-as através de sinais, obrigações, limitações transformando-as em “corpos dóceis”. Assim, a escola tradicional tem separado as atividades de *raciocínio* de um lado e as atividades *corporais* de outro, privilegiando as atividades intelectuais.

Além disso, o entendimento dos múltiplos corpos que habitam o universo da Educação Infantil se dá de forma diferenciada e reducionista que distingue apenas os **corpos que ensinam** – os professores, e, **os corpos que aprendem** - as crianças. Esta diferenciação é marcada pela identidade e pela fala de cada um desses corpos. Por um lado o adulto que aprendeu a agir com o corpo e o tem a sua disposição como um instrumento totalmente desenvolvido para agir num mundo padronizado por regras e convenções que elege a oralidade como valor. Por outro lado, a criança que apesar de trazer em seus corpos uma grande sensibilidade e expressividade através da sua corporeidade, está em processo de desenvolvimento



e não conhece os padrões e sanções impostos deste espaço. Desta maneira, o adulto que raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em quase sua totalidade, através da expressão verbal, mesmo que inconscientemente, vê as crianças, como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua.” (LARROSA, 2001).

Rompendo com essa tradição, a partir da segunda metade do século XIX, uma das correntes a defender a importância do corpo foi a *fenomenologia*, cujo objetivo era descrever o laço original que nos liga ao mundo, o *corpo*. Buscou revelar o duplo aspecto da experiência que o pensamento anterior tinha ocultado. Entre os nomes mais expressivos dessa linha de pensamento no século XX, podemos citar Merleau-Ponty e o desenvolvimento de sua filosofia que instaura o primado da **corporalidade** essencial da consciência.

Portanto, para falar da realidade humana, passa a ser necessário *falar do corpo*, pois “a experiência motora do nosso corpo nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 195). Portanto, não podemos mais compreender a cognição como um fenômeno puramente abstrato, mas como um produto da integração de todos os mecanismos corporais fisiológicos, o psiquismo e o meio externo. A mente corporificada passa a ser associada à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções, e à consciência.

Atualmente, apoiados em informações das ciências cognitivas e neurociências e frente aos novos paradigmas de entendimento sobre o **corpo e a cognição**, autores propõe e apontam novos caminhos que podem servir como parâmetros para novas organizações curriculares. Entre eles podemos citar Gibbs (2006, p. 276) afirmando que,

A cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem e o pensamento emergem a partir de padrões recorrentes de atividade corporificada que abriga o comportamento inteligente em ação. Não devemos supor que a cognição seja puramente



interna, simbólica, computacional e desencarnada, **mas buscar os vários modos que linguagem e pensamento estão inextricavelmente modelados pela ação corporificada** (grifo da autora).

Considerar o **corpo** como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, criar, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada, sintetizada o que chamamos de **corporeidade** (PEREIRA, 2009).

Sabemos que as instituições de educação infantil estão diante de um grande desafio que é o de desenvolver e utilizar propostas pedagógicas que incorporem o *corpo* e *cognição* de maneira indissociável, no contexto do *cuidar e educar*, para que as crianças atendidas nessas instituições consigam alcançar um desenvolvimento integral. Percebe-se que a grande maioria dos profissionais sente dificuldade na elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas visando a criança em seu processo de construção do conhecimento nesta nova proposta, principalmente no que diz respeito a Linguagem Corporal nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil.

A partir daí, apresentam-se duas questões centrais. O que o corpo apresenta como desafio quando ele passa a ser o foco das relações na instituição de educação infantil, considerando o imperativo de cuidar e educar nessa etapa da educação? Como trabalhar a linguagem corporal para além da função comunicativa visando um conhecimento estético que possibilite à criança pequena a experimentar em seu corpo de movimentos extra-cotidianos?

A fim de responder estas e outras questões, este estudo propõe algumas reflexões sobre a Linguagem Corporal na rotina escolar da Educação Infantil a partir do “Projeto de Extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa perspectiva teórico-prática”, vinculado ao Curso de Licenciatura em Dança na Escola de Belas Artes da UFMG, iniciado em 2012. O projeto tem como objetivo capacitar estes educadores quanto aos procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados em consonância com Pereira



(2009) no trabalho intencional com a Linguagem Corporal no documento das Proposições Curriculares da Educação Infantil.

Como coordenadora do projeto, junto à aluna bolsista¹ de extensão, foi desenvolvida uma proposta experimental que tem como foco principal a formação do educador destacando *tanto a sua corporeidade quanto a das crianças*, como elemento essencial ao processo ensino-aprendizagem. Esta proposta é desenvolvida a partir de uma intervenção denominada *Residência Corporal* que acontece nas UMEI's – Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de um eixo estruturador composto de quatro aspectos de ações corporais:

- **1º aspecto - ações corporais cotidianas:** são movimentos funcionais como correr, andar, pular, isto é, movimentos do cotidiano, claramente evidenciados nas ações corporais das crianças.
- **2º aspecto - ações corporais comunicativas:** refere-se aos movimentos corporais utilizados durante a fala sem um propósito funcional e com função apenas expressiva ocorrendo quando a criança estabelece diálogo com o outro e nas interações sociais.
- **3º aspecto - ações corporais psicomotoras:** refere-se aos movimentos utilizados pela criança para se relacionar com o mundo através de seu corpo, reelaborando conceitos a partir de sua experiência individual e particular.
- **4º aspecto - ações corporais estéticas:** usadas pelas crianças para interpretar e expressar através de movimentos extracotidianos novos significados que constituem seu universo simbólico. São estes gestos que mais tarde servem de base para o trabalho corporal desenvolvimento da área das Artes Cênicas - *dança, teatro, circo e pantomima*.

¹ Nathália S. Ridolfi: aluna do Curso de Licenciatura em Dança e bolsista de Extensão do Projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa perspectiva teórico-prática da UFMG.



Metodologia

Como primeira atividade da *Residência Corporal* realizada em duas UMEI's da cidade, foi feito o levantamento do entendimento que estes educadores têm sobre “o que é e qual a importância da linguagem corporal” na rotina da educação infantil a partir de um questionário. Participou deste levantamento um total de 48 educadores/professores.

Resultados

Como resultado desta etapa de levantamento do conhecimento prévio dos educadores/professores sobre a *importância da linguagem corporal na rotina da Educação Infantil* foram mapeadas frequências que permitiram identificar categorias que podem ser associadas a um dos quatro aspectos que norteiam as ações desenvolvidas pelo projeto, apresentados anteriormente.

Na análise das respostas dadas pelos 48 educadores/professores para a pergunta **O QUE É CORPO PARA VOCÊ?** foi possível identificar a recorrência de expressões que podem ser agrupadas em categorias apresentadas a seguir:

- 60% citaram expressões associadas à categoria *corpo fisiológico*;
- 52% citaram expressões associadas à categoria *corpo subjetivo*;
- 29% citaram expressões associadas à categoria *corpo comunicativo*;
- 8% citaram expressões associadas à categoria *corporeidade*;

No que diz respeito à *concepção de corpo* do professor/educador, foi possível identificar que as expressões mais recorrentes (60%) estão associadas à categoria *corpo fisiológico* que por sua vez, está relacionada ao aspecto das **ações corporais psicomotoras**.

Em seguida, destacaram-se as expressões relativas ao *corpo subjetivo* (52%) que acabam influenciando e direcionando a prática pedagógica desses profissionais e que também podem ser associadas ao aspecto das **ações corporais psicomotoras**.



Em sequência, as expressões relativas ao *corpo comunicativo* (29%) encontram-se associadas ao aspecto das **ações corporais comunicativas** da criança.

Vale a pena chamar a atenção para a reduzida frequência (8%) das expressões associadas à categoria corporeidade, associada a um entendimento da linguagem e do pensamento que emergem a partir de padrões de atividades corporificadas. Percebe-se então que a concepção da grande maioria dos educadores ainda se encontra associada à noção errônea e *reducionista do cuidar* como única demanda da criança pequena no seu processo de formação.

Frente a estas evidências pode-se entender que, muitas vezes, o trabalho dos profissionais com as crianças pequenas se limita ao *cuidar*, por não entenderem o corpo como possibilidade de aprendizagem e menos ainda de se desenvolver atividades com uma intencionalidade educativa que incorporem *corpo e cognição* de maneira indissociável.

Em seguida, na análise das respostas dadas pelos 48 educadores/professores para a pergunta **COMO VOCÊ TRABALHA O CORPO EM SUA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?** foi possível identificar a recorrência de expressões que estavam associadas às categorias apresentadas a seguir:

- 78% citaram expressões do *corpo associado ao movimento e ao gesto de danças infantis e brincadeiras*;
- 60% citaram expressões do *corpo associado à música*;
- 33% citaram expressões do *corpo associado à percepção/sentidos*.

No que diz respeito ao uso do corpo pelo professor/educador *em sua prática educativa na Educação Infantil*, foi possível identificar nas expressões que 78% deles atuam com foco nos movimentos e gestos de danças infantis e brincadeiras, além dos 60% que também priorizam o trabalho associado à música. Este resultado vai de encontro à análise da primeira pergunta, enfatizando a ênfase da prática destes professores/educadores no aspecto das **ações corporais psicomotoras e**



comunicativas. Reforçando esta constatação, encontramos ainda 33% das expressões associadas à categoria do corpo com ênfase na estimulação dos sentidos, também associadas às **ações corporais psicomotoras.**

A partir dos dados apresentados percebemos que o professor/educador trabalha o corpo com as crianças pequenas com quase total ausência de uma prática que desenvolva intencionalmente ações corporais que as levem a interpretar e expressar através de seus movimentos extracotidianos novos significados que constituem seu universo simbólico.

Algumas Considerações

O acompanhamento das práticas pedagógicas existentes nessas instituições e os resultados aqui apresentados revelam que a apropriação da indissociabilidade do *cuidar e educar* pelo professor/educador está diretamente relacionada à sua concepção de corpo, que acaba por determinar *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar* os conhecimentos da linguagem corporal. Portanto, para os profissionais da Educação Infantil, se faz necessário repensar a concepção do corpo e de sua linguagem, que conduzem seu trabalho na Educação Infantil. Uma concepção que tenha a corporeidade como fundamento para a compreensão do corpo nos aponta caminhos para o entendimento de uma realidade que não se limite a produzir um *corpo dócil*, mas que considere também os alunos como corpos capazes de criar novos sentidos e saberes.

Referências

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, Ana Cristina C. Pereira. Linguagem Corporal. *In: BELO HORIZONTE*. Prefeitura Municipal. SMED. *Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2009.

MERLEAU-PONTY. M. *Fenomenologia da percepção*. [1945] 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*; tradução de Raquel Ramalhete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIBBS, R. W. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Agradecimento

A Pró-Reitoria de Extensão da UFMG.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG.

À toda equipe da Educação Infantil da SMED.

Ao conjunto das UMEI's e Creches Conveniadas que participaram das ações extensionistas do projeto.

Ana Cristina Carvalho Pereira

É Professora Adjunta dos cursos de Pós-Graduação em Artes e Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG. É bailarina e maitre de dança atuando como professora de dança desde 1974. Também é assessora das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte de 2009.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE: O QUE PENSAM E REALIZAM OS PROFESSORES DE ARTE?

Ana Luiza Bernardo Guimarães
PPGFE/USP / FIO / SEESP
analuguimaraes@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/3584989489711684>

RESUMO

A concepção de avaliação pode favorecer seu exercício, em perspectiva classificatória ou formativa, revelando a concepção avaliativa de quem a desempenha. O presente estudo, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, foi realizado na rede pública estadual de um município do interior paulista, e contou com a participação de seis professoras de Arte. A pesquisa permitiu constatar, em termos de avaliação da aprendizagem em Arte, a existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos, que oscilam da classificação estratificante ao *laissez faire* descomprometido com o *devoir*. Entretanto, alguns pontos de luz se enunciam quando se verifica também a presença de uma concepção formativa, compreendida como aquela que contribui para a superação das dificuldades.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino de Arte. Trabalho docente.

RESUMEN

La concepción de evaluación puede favorecer su ejercicio desde una perspectiva clasificatoria o formativa, mostrando así la concepción evaluativa de quien la desempeña. La investigación se llevó a cabo en la red pública estadual de la ciudad de São Paulo, y contó con la participación de seis profesores de arte. *f* El estudio permitió constatar, en términos de evaluación del aprendizaje en arte, la existencia de un híbrido de modelos pedagógicos. *f* La mezcla se pone de manifiesto en concepciones y prácticas de evaluación que van de la clasificación estratificante a un *“laissez faire”* sin compromiso con el *devenir*. *f* Sin embargo, se enuncian algunos puntos positivos cuando se verifica también la presencia de una concepción formativa, entendida como aquella que ayuda a superar las dificultades. *f*

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Enseñanza de arte. Trabajo docente.

Dos porquês da pesquisa...

As ações avaliativas, hoje exercitadas pelos professores de Arte do Brasil, não são frutos do acaso, mas decorrem da própria evolução do ensino, desse campo de



conhecimento, no contexto escolar. Elas perpassam por diferentes momentos, que transitaram – e ainda transitam – por polos opostos: do “nada que foge ao padrão” ao “tudo é aceitável”. A avaliação da aprendizagem, assim posta, relaciona-se aos modelos epistemológicos e pedagógicos que norteiam a organização do sistema educacional, uma vez que as diferentes tendências teóricas influenciam e direcionam aspectos do procedimento pedagógico, desvelando “[...] escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas [...]” (MARTINS, 2003, p. 52).

Buscar o sentido que a própria avaliação detém, demanda perguntar não apenas como fazê-la, mas, também, refletir sobre o para quê e o porquê da mesma. As respostas a essas premissas conduzem, automaticamente, tanto à concepção de conhecimento, como também à postura docente no decorrer das ações de avaliar, ensinar e promover a aprendizagem. Assim, as concepções de ensino e de aprendizagem são as balizas que conferem significado a uma concepção de avaliação e, portanto, respaldo para o seu exercício.

Revelar concepções e suas correlações – e, por vezes, os seus descompassos – com as práticas é mergulhar em um lago profundo e turvo – tarefa difícil, mas não impossível. Para tanto, o estudo estabeleceu por objetivo geral: mapear e compreender as concepções avaliativas de um grupo de professores de Arte da Rede Pública de Ensino.

Entremeios investigativos

As peculiaridades do objeto de estudo, bem como a necessidade de estar com os professores de Arte, para questioná-los relativamente às suas concepções de avaliação da aprendizagem, orientaram para a escolha da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso.

Concretamente, a triangulação dos dados efetivou-se pela combinação do instrumental utilizado para a coleta de informações: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Os questionários e as entrevistas foram



aplicados para todos os professores de Arte¹ que aceitaram participar do estudo. As respostas consignadas do questionário permitiram fixar a frequência com que conceitos, critérios e instrumental avaliativo se apresentavam, enquanto que, com as entrevistas tornou-se possível aprofundar compreensões e apreender sentidos.

A análise documental foi balizada pelo tratamento metodológico de documentos oficiais, como a Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971) e de 1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). O estudo foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009, com um grupo de professores de Arte, da Rede Pública Estadual de São Paulo.

A análise dos dados recaiu sobre a análise de conteúdo clássica, até porque, esta é “[...] um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual.” (FLICK, 2004, p. 201), quando se busca sentidos e compreensões para além do valor aparente, pois “[...] a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85). Os dados foram apreciados e interpretados, possibilitando a delimitação das categorias de análise: (a) a concepção diretiva da avaliação da aprendizagem em Arte, (b) a concepção não diretiva da avaliação da aprendizagem em Arte, e (c) a concepção relacional da avaliação da aprendizagem em Arte.

A apresentação dos achados não se limitou à mera constatação ou à singela descrição, mas voltou-se para sua interpretação, tendo por base o referencial teórico relativo às categorias de análise descritas, em um processo contínuo, de idas e vindas, para o desembaraçar dos fios que compõem a tessitura das concepções avaliativas, bem como para o delineamento de ações que subsidiem a edificação de uma prática avaliativa de abordagem formativa, no ensino e na aprendizagem em Arte.

¹ Os nomes das professoras participantes foram trocados para preservar as suas identidades. Nesse intuito, escolheu-se nomes de cores, fazendo alusão a um elemento expressivo da materialidade artística. As cores escolhidas foram: Vermelho, Lilás, Verde, Branco, Azul e Amarelo. O uso das letras maiúsculas é para firmar tratar-se de substantivos próprios.



Das sendas encontradas...a concepção diretiva da avaliação da aprendizagem

No espaço escolar existem – e muitas vezes, coabitam – diversas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar. Confluências e oposições se fundem, uma vez que, “[...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: [fazendo] usos díspares, com fins e intenções diversas [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 37).

No que tange ao ensino de Arte, a dificuldade de empreender a avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais complexa, pois os professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo, precisam atentar para os valores estéticos e criativos dos alunos – aspectos sobejamente subjetivos –, bem como para uma vastidão de conceitos: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação.

Avaliar a aprendizagem em Arte, para algumas das professoras participantes da pesquisa (em especial, Verde e Amarelo), se resume ao ato de verificar o que foi aprendido sob a ótica da reprodutibilidade dos cânones clássicos de beleza e perfeição; além disso, a motivação é o resultado da regulação externa para a ocorrência de um comportamento esperado, mesmo porque,

Se eu não avaliar, os alunos vão achar que Arte não tem importância e não vão querer fazer nada. Então eu avalio mesmo, dou nota, desconto os pontos negativos..., mas não faço isso com a intenção de punir ninguém, mas para que eles tenham responsabilidade. (VERDE).

Eu preciso da avaliação para eles terem comprometimento, porque se não tiver essa cobrança, vai chegar uma hora que os alunos não vão ter motivação para me ouvir. (AMARELO).

Nesta lógica, usa-se a medida como sinônimo de avaliação, porque limitada ao compromisso de atribuir uma nota fria ao produto elaborado por alguém vivo e em constante devir. Os procedimentos utilizados, para avaliar a aprendizagem dos alunos, demonstram concepção de avaliação preocupada com o produto, sem qualquer indicador de que haja acompanhamento e reflexão por parte do professor relativamente ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange às dificuldades a serem superadas:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Eu verifico se o aluno fez o que foi solicitado, marco os pontos positivos para quem fez e os negativos para quem não fez. Então somo os pontos positivos, desconto os negativos e dou a nota... É mais prático. (...) Se um aluno era difícil, não queria fazer ou fazia mal feito, e depois ele foi melhorando, eu aumento a nota dele... mas não dou zero, porque só dele estar presente, já merece um pontinho. (AMARELO).

A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte, para estas professoras, aparentemente, está impregnada por um viés classificatório e minimalista, possuindo um caráter frenador, porque entendida como produto final e adstrita à compra da presença e do desempenho dos alunos. Deste modo, o professor, diante do resultado da avaliação, não os utiliza na qualidade de indicadores para conceber e implementar intervenções, visando ao avanço do conhecimento do aluno; eles são utilizados apenas para classificar, tendo por finalidade aprová-lo ou reprová-lo, apenas ratificando o que já estava dado anteriormente: “Os ‘bons’ serão ‘bons’; os ‘médios’ serão médios e os ‘inferiores’ serão ‘inferiores” (LUCKESI, 2000, p. 36).

A avaliação da aprendizagem em Arte, desta forma, traduz práticas modelares de ensinar e de aprender. Aos professores, cabe determinar o que e como fazer, enfatizando a técnica, exigindo dos alunos um produto, que se assemelhe ao real/modelo – enquanto padrão rígido de perfeição –, mantendo “o certo versus o errado” como parâmetros materiais e indiscutíveis do avaliar. Balizada por tais premissas, a avaliação, apenas reverbera a exclusão e a classificação dos alunos, reforçando as relações de poder, favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças, que ainda caracterizam a estrutura social.

O “não sei desenhar” ou o “não consigo” de muitos alunos, o olhar voltado apenas para a perfeição e, ainda, o aceite do belo como única e exclusiva forma de Arte, são consequências imediatas da lógica diretiva. A propósito, quando os alunos dizem que não sabem fazer, não estão se referindo a não saber sentir ou a não perceber todos os elementos artísticos, mas se referem à sua incapacidade de assumir um fazer estereotipado, fragmentado, metodicamente entranhado nas práticas pedagógicas de alguns professores de Arte e sempre revisitado. Felizmente, sempre não é todo dia.

Confessar uma concepção pedagógica diretiva não é o sonho aguardado por qualquer um daqueles que adentram na cena escolar. Espera-se uma escola em



que as relações de reciprocidade constituam espaços para a avaliação, para o ensino e para a aprendizagem. Todavia, nem sempre essa é a realidade, como nem sempre é possível aos professores atuarem diferentemente do que viveram durante todas as suas vidas nos bancos escolares.

Muitos não conseguem, ainda, ser diferente, atuar de outro modo. Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem e errarem, construindo-se e reconstruindo-se, com apoio de uma equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada, que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

O laissez faire avaliativo na concepção não diretiva

A concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva não-diretiva partilha de postura avaliativa na ótica do laissez-faire, postura que não se preocupa com a regulação, porque regida pela lógica da não intervenção. Avaliar, para as professoras que compartilham destes pressupostos, não faz sentido, mesmo porque “avaliar em Arte não é tarefa fácil, é uma tarefa difícil e até mesmo dolorosa.” (BRANCO). Destarte, a avaliação da aprendizagem no ensino de Arte é vista como desnecessária e ineficaz, uma vez que pode desvirtuar a natureza do indivíduo:

Dar nota na expressão de alguém... Como? Não sei se é possível mensurar a expressão artística do aluno. [...]. Se estabelecermos critérios de como avaliar cada aluno, tenho medo de estar limitando sua criatividade, sua imaginação, colocando ele numa forma. (BRANCO).

A avaliação da aprendizagem em Arte, na perspectiva laissez-faire, traduz práticas espontaneístas de ensinar e de aprender. Ao professor cabe o aceite de tudo o que foi realizado pelo aluno, o respeito à expressividade e à subjetividade de todos, limitando-se a facilitar a aprendizagem – porque não investe em seu papel de intervir para regular/auxiliar. Sob a égide de conferir liberdade, o professor omite-se de enriquecer o repertório dos alunos e de oferecer critérios para a produção artística, abandonando-os dependentes de sua bagagem hereditária.



Parece tão humano e bondoso nada, ou pouco, cobrar, porque se acredita que o outro atingiu seu limite. Mas, ao fazê-lo, não se estará, de fato, traçando uma linha demarcatória que traduz uma certeza: não adianta ensinar, porque ele não consegue aprender, pois é incapaz de ir um pouco mais além? E, no traçado da linha, então, não estaria impossibilitada qualquer ação de transformação ou reação de superação, que pudesse ser implementada?

Pode parecer benevolente, mas não é. Ao deixar o outro entregue à própria sorte, ao omitir-se de seu papel de intervir/ajustar elaborações e resultados alcançados pelos alunos, aceitando tudo como bom, como se nada pudesse ser melhorado, é uma triste forma de condenar à permanência no *status quo*. Ao professor cumpre ajudar o estudante a aprender, contribuindo para a superação dos problemas, auxiliando na minimização das dificuldades. Não lhe cabe silenciar considerações e orientações. Não lhe é facultado abster-se.

Todavia, quando uma crença existe, moldando comportamentos e balizando ações, o problema não reside no efeito, mas naquilo que o provoca – em suas causas. As professoras somente poderão mudar quando, inquietadas e perturbadas por seus saberes e práticas, buscarem orientações e encontrarem apoios; pensarem e repensarem relativamente às suas práticas de ensino e avaliação; refletirem na ação, sobre a ação e a partir da reflexão sobre a ação (SCHON, 1992); tematizarem com os pares suas práticas e concepções – tentando aclarar suas repercussões sobre o processo de aprendizagem vivido pelo aluno.

A avaliação da aprendizagem em arte em uma ótica relacional

Avaliar a aprendizagem dos alunos em Arte é sempre um desafio, perguntas potencializadoras de descobertas e geradoras de aprendizagens que se revelam no discurso de algumas das professoras de Arte, acerca da avaliação da aprendizagem em uma abordagem relacional. Ensinar e aprender constituem as balizas para avaliar em Arte para as duas professoras, porque acreditam que uma prática não



destitui ou isola a outra:

O aluno aprende quando vive uma situação significativa, construtora de significados além dos muros da escola, em que ele possa reconhecer sua vida. É como ler a obra de Portinari e se perceber como um dos brincantes das telas, ou ver em Segall as prostitutas do bairro, ou perceber nas coreografias do Bertazzo os movimentos do dia-a-dia, ouvir a melodia do caminhão de gás e conhecer seu compositor, me entende? [...]. A avaliação tem que ser coerente com os objetivos estabelecidos, com o trabalho desenvolvido, com as vivências e conteúdos propostos. (VERMELHO).

Eu penso que a gente só ensina quando também quer aprender com o aluno, construir alguma coisa juntos. Não dá para separar em caixinhas uma coisa da outra, ainda mais nas aulas de Arte! [...]. Eu acho tão importante avaliar a aprendizagem dos alunos, que não dá para descartar o próprio aluno desse processo todo. Daí entra a autoavaliação, de dar a ele a oportunidade de se perceber como capaz de aprender, de ter consciência, de refletir sobre as ações que fazemos na escola. (LILÁS).

Esse posicionamento de não indiferença manifesto pelas professoras ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos, pressupõe a lógica formativa, porque assegura o aperfeiçoamento do processo educativo, em perspectiva de interação e diálogo – quebrando a lógica da exclusão e da seletividade.

Essa avaliação traz no cerne a concepção formativa, porque compreendida como um ato de potencialização do aprendido: os dados obtidos nas atividades avaliativas são considerados em relação aos objetivos estabelecidos, as distâncias e proximidades evidenciam os aspectos da aprendizagem que necessitam ser retomados, orientando para intervenções oportunas e adequadas – promotoras das regulações/ajustes essenciais à superação. Avalia-se para ensinar melhor, favorecendo a ocorrência de aprendizagem, pelo sobrepujar das dificuldades.

Assim sendo, ao se propor acompanhar e melhorar o processo de formação, a avaliação cumpre sua função de informar acerca do como está se processado o ensino e a aprendizagem, pretendendo ofertar elementos de análise que revelem as conquistas e as dificuldades dos estudantes, subsidiando a intervenção do professor (HADJI, 1994; 2001; COUVANEIRO; DORES REIS; 2007).

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todos os alunos são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos das disciplinas, devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprendizagem. Conforme expressam suas concepções e preocupações, essas



professorar revelam não ter na nota seu único fim, mas que almejam pensar sobre a qualidade do processo desencadeado e, ainda, sobre o valor da chegada. Afinal, processo e produto são importantes.

Uma ótica relacional confere dinamicidade aos atos de ensinar, aprender e avaliar. Mas, mais que isso, confere interdependência, reciprocidade e continuidade. Por mais distintas que se apresentem as três ações, uma se vincula e se subordina a outra, para encontrar espaço de existência e aperfeiçoamento

Reflexões sobre as veredas percorridas

Adestrar pelas veredas do cenário avaliativo no ensino de Arte, a fim de compreendê-lo com maior precisão, conhecer em profundidade as concepções epistemológicas e seus desígnios pedagógicos, realizar um percurso de pesquisa que buscou aclarar as concepções pedagógicas, manifestas por um grupo de professores de Arte, não foi tarefa singela. Assim como não foi fácil compreender as ações avaliativas implementadas por alguns destes professores, porque é quase natural tecer-lhes críticas, depreciando suas atuações, afinal, é comum desmerecer e, por vezes, até mesmo menosprezar o que o outro diz fazer.

Compreender as posturas do outro demanda: reflexão constante, suporte teórico consistente e olhar apaixonado e empático, porque, longe de julgar, a pretensão é desvelar significações e encontrar proposições.

Na análise das informações, obtidas pelos instrumentos de coleta, constatou-se que, as professoras de Arte, embora revelem concepção avaliativa empirista ou apriorista, podem, em alguns momentos, professar as duas epistemologias de forma complementar. Por um lado, acreditam que têm que ensinar, dar a matéria, fornecer a estimulação adequada, verificar o que foi aprendido; por outro, têm que administrar as condições prévias, as predisposições, o “talento” de cada aluno. Acontece que, a união dessas duas epistemologias, embora aparentemente se apresente como um avanço, ainda não perfaz uma concepção avaliativa, e sua respectiva epistemologia,



baseada na interação, superando os vícios do empirismo e do apriorismo (BECKER, 1993).

Entretanto, há de se destacar que outras professoras responderam que realizam a avaliação no intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno – atribuindo uma função mais relacional a esse processo, pois diagnosticam o que precisa ser retomado e o fazem sucedaneamente. Elas revelam, então, uma postura avaliativa centrada na mediação da aprendizagem e na variabilidade de instrumentos avaliativos e procedimentos didáticos. A avaliação, neste contexto, não serve para medir ou classificar, mas para acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para subsidiar ações que contribuam para o alcance dos objetivos. Por manterem uma relação coerente entre avaliar, ensinar e aprender, estas professoras aproximam-se do modelo pedagógico relacional, balizado pela concepção epistemológica interacionista.

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, apesar de modelos epistemológicos diversos – empirismo, apriorismo e interacionismo – as práticas avaliativas, na sua maioria, são dirigidas por “concepções híbridas” (LIBÂNEO, 2005), com ênfase em uma ou outra vertente. Apesar de finalidades diversas, os modelos pedagógicos tradicional, tecnicista, escolanovista e relacional se integram em “fronteiras líquidas” (BAUMAN, 2002), sobre o quê, como e para quê se avalia em Arte, mesmo porque, muitas e muitas vezes, a prática cotidiana se contrapõe aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos anteriormente descritos, pois o professor necessita encontrar respaldo ora em um, ora em outro modelo, ocasionando uma “didática prática” (MARTINS, 1993), um integrar de concepções que não “[...] tem por compromisso comprovar os elementos teóricos [...], mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas.” (MARTINS, 1993, p. 21).

Ainda, essa hibridez pedagógica é centrada na transmissão e na fixação de conteúdos, tendo por meta uma avaliação preocupada com os objetivos traçados e os resultados alcançados. Comumente, falta ao professor o instrumento teórico capaz de sistematizar, de forma clara, a dimensão política do seu processo de ensino. Porém, mesmo nos discursos mais consistentes dos professores de Arte, é



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

possível vislumbrar iniciativas no sentido de melhorar o ensino, para que a aprendizagem aconteça. Essas tentativas estão intrinsecamente ligadas à busca de uma avaliação mais adequada às condições dos alunos – geradas a partir de necessidades práticas, vividas intensamente nas salas de aula.

Para transformar o ensino de Arte é preciso, pois, produzir uma crítica epistemológica que atinja o cerne da concepção avaliativa. Isso não se faz sem uma teoria capaz de questionar as concepções epistemológicas ainda vigentes no cenário educativo e que adentram à escola, perpetuando-se em seus bancos.

O caminho da avaliação formativa no ensino de Arte não é muito sereno, porque exige ação e transformação daqueles que por ele escolherem enveredar-se. Afinal, afastar-se de uma avaliação classificatória, e aproximar-se de uma avaliação formativa, demanda ampliação dos saberes – teóricos e práticos – e disposição para um exercício profissional mais exigente e diversificado. Todavia, esse é um passo necessário em um percurso que tem por meta melhor compreender o ato de aprender, para (re)encaminhá-lo, e, também, melhor aquilatar o ato de ensinar, para (re)estruturá-lo.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer – examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: JZE, 2002.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: GROSSI, E. P.; RDIN, J. (Orgs.). Paixão de aprender. Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 18-23.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUVANEIRO, C. S.; DORES REIS, M. A. Avaliar, refletir, melhorar. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HADJI, C. A avaliação: regras do jogo – das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

_____. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 21 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigos/avaliacao.htm>>. Acesso em: 19 abril 2008.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-62.

MARTINS, P. L. O. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1993.

SÃO PAULO. Proposta curricular do Estado de São Paulo: arte. São Paulo: SEE, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Porto: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

Ana Luiza Bernardo Guimarães

Doutoranda em Educação pela FE/USP, na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Mestre em Educação Escolar e Licenciada em Artes Plásticas pela UEL/PR. Coordenadora da Licenciatura em Arte e Professora de Prática de Ensino (Fundamentos do Ensino de Arte) nas FIO - Faculdades Integradas de Ourinhos



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FORMAR/SE A DISTÂNCIA: APRENDENDO A SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

João M. A. Melo

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

joaomelog@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5722621594524774>

Maria Emilia Sardelich

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

emilisar@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8436767321723519>

Patrícia Santana

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

Patriciasantana226@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5548594106509043>

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um Projeto de Iniciação Científica que vem sendo desenvolvido na Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). É a partir dos princípios de simetria invertida e da qualidade dos modelos que conformam as teorias ingênuas de professores que propomos esta pesquisa. De que modo professores Licenciados na modalidade presencial formam-se para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem? De que modo o aluno da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância está aprendendo a ser professor para a modalidade presencial? Como abordagem metodológica inscreve-se no âmbito da pesquisa narrativa. Por meio de narrativas, discentes e docentes produzem conhecimento sobre si, sobre seu modo de aprender/ensinar no ambiente virtual de aprendizagem, revelando-se através da subjetividade, da singularidade e da experiência compartilhada.

Palavras-chave: formação de professores; formação a distância; simetria invertida.

ABSTRACT

This paper aims to present a Scientific Initiation Project that has been developed within the Visual Arts distance learning undergraduate program by the Metropolitan University of Santos (UNIMES). Based on the principles of inverted symmetry and the quality of the models that form naive theories of teachers, we propose this research. How can on-campus licensed teachers be taught to work in the virtual learning environment? How can the distance Visual Arts student learn to be a teacher for on campus courses? This project applies a methodological approach to the area of narrative research. We consider narratives to be adequate methodological sources for the comprehension of memory and stories of teachers undergoing a training process. Through narratives, students and teachers are able to produce knowledge about themselves, their way of learning / teaching in the virtual learning environment, revealing themselves through subjectivity, uniqueness and a shared experience.

Key-words: teacher training, distance learning; inverted symmetry.



INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), iniciou o registro de dados sobre os cursos superiores do Brasil na modalidade da Educação a Distância (EaD) a partir do ano de 2000. Ao longo de toda a primeira década do século XXI o INEP vem registrando o crescimento da EaD no País que, em 2010, alcançou 14,6% do total do número de matrículas no ensino superior. Dentre essas matrículas, 80,5% estão alocadas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (BRASIL, 2011). No âmbito das IES privadas as matrículas predominam em instituições ligadas a grandes grupos financeiros, de capital aberto em Bolsa de Valores, que divulgaram para os seus investidores um lucro bruto em torno de 80% na EaD no segundo trimestre de 2012 (EDUCAÇÃO, 2012). Essas instituições têm seus cursos voltados para o público das classes B e C, e indicam que os fatores responsáveis pela alta lucratividade da EaD devem-se ao uso da tecnologia e a escala. Esses fatores também estão diretamente relacionados com a “precarização do trabalho docente” (LAPA; PRETTO, 2010) na modalidade a distância, decorrente da adoção de um “modelo fordista/taylorista de produção industrial” (BELLONI, 2003), forjado “na lógica da autoinstrução, que rechaça a figura do professor em nome do mero administrador da burocracia do *feedback* do aluno” (SILVA; SANTOS, 2008, p.2).

Este cenário é o resultado de uma Política Educacional de transferência de responsabilidade para o domínio da iniciativa privada e a “macdonaldização” do Ensino Superior, em qualquer de suas modalidades, pois “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1996, p. 28-29). Na modalidade a distância essa situação agrava-se devido ao fato das IES contrariarem o artigo 66º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, que determina a preparação para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Apesar da determinação legal, as IES, públicas e privadas, contratam profissionais para atuarem na EaD sem



titulação de pós-graduação e, muitas vezes, sem formação na área do curso, aceitando, apenas, formação em áreas afins.

É nesse cenário político-social que nós, docentes da Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), consideramos o “trabalho” como condição para a existência “humanizada” tanto quanto para a existência “desumanizada”, quando “as condições de sua realização sejam deterioradas” (SEVERINO, 2006, p. 64). É em meio aos constrangimentos institucionais do precarizado fazer docente na modalidade a distância que encontramos os problemas que nos levam a pensar sobre nossa responsabilidade de formadores em uma sociedade “campeã mundial de desigualdades” (SGUISSARDI, 2005, p. 216). Compreendemos nosso precarizado fazer docente na modalidade a distância como um fazer que se “faz” na medida em que se refaz/repensa (PAREYSON, 1993) sendo, ainda, capaz de fecundar-se em uma concepção crítica e emancipatória (FREIRE, 1976). Trabalhamos para a construção de uma sociedade capaz de reconhecimento recíproco e menos injusta.

É nesse fazer que temos nos perguntado sobre como Licenciados na modalidade presencial “formam-se” para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. Quais teorias ingênuas fundamentam o nosso fazer nos ambientes virtuais de aprendizagem? De que modo o aluno da Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, está aprendendo a ser professor para a modalidade presencial? Esses questionamentos geraram o projeto de pesquisa “*Forma/R/se a distância: aprendendo a ser professor de artes visuais em ambiente virtuais de aprendizagem*”. Para relatar a experiência desse projeto em construção apresentamos, a seguir, o contexto institucional no qual se gesta o processo; o referencial legal que tem provocado o questionamento dos docentes; a construção do referencial teórico que sustenta a pesquisa. Por fim, as primeiras considerações alcançadas nesse processo de investigação.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A UNIMES constituiu-se em Universidade, em 1985. Credenciada pela Portaria do Ministério de Educação (MEC) do Brasil, nº 559, de 20 de fevereiro de 2006, para a



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

oferta de cursos superiores à distância, no Estado de São Paulo, iniciou suas atividades nessa modalidade em agosto de 2006. A Portaria n. 417, de 30 de abril de 2009, ampliou a sua abrangência territorial para os estados da Bahia, Espírito Santo, Piauí, Maranhão e Minas Gerais. A opção pela oferta dos cursos de Licenciatura deu-se pela experiência desta Universidade na área e seu compromisso com a qualidade de ensino no Brasil (UNIMES, 2006). Todos os cursos de Licenciatura da UNIMES partem de um Núcleo Pedagógico Comum, constituído pelos conhecimentos que dão suporte ao exercício da docência.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) conceitua Arte como “fenômeno cultural que remonta ao desenvolvimento da própria capacidade para a linguagem” (UNIMES, 2006, p.19-20). É a partir dessa compreensão de Arte, fundamentada em uma “racionalidade cultural” (HERNANDEZ, 2000) para a sua inserção no currículo da Educação Básica, que o PPC propõe o perfil do professor pesquisador com o “desenvolvimento do ‘olhar’, numa práxis contextualizada histórica e culturalmente, recolocando questões pertinentes à experiência estética e sua inserção na sociedade hodierna” (UNIMES, 2006, p. 20).

A matriz curricular se organiza em 6 (seis) semestres, sendo esse o prazo mínimo de integralização do curso e o máximo em 12 (doze) semestres. A carga horária total é de 3.080 (três mil e oitenta) horas, composta do seguinte modo: Núcleo de Formação Pedagógica (840 horas); Núcleo de Formação Específica (1560 horas); Atividades Complementares (200 horas); Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas); Estágio Curricular Supervisionado (400 horas). Para formar o perfil desse professor, o desenho instrucional do curso foi estruturado em torno das seguintes atividades: Encontros Presenciais nos Polos de Apoio = 20% da carga horária. Mediação = 40% da carga horária. Interatividade = 40% da carga horária. É a partir desse desenho que o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, iniciou sua primeira turma, em 2007 e sua primeira participação no Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) aconteceu em 2011.



A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Desde 2007 o corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais vem acompanhando a edição da Legislação específica para o curso de Artes Visuais, realizando as devidas adequações no PPC em função do Parecer CNE/CES n. 280/2007, que configurou a Resolução CNE/CES n. 1, de 16 de janeiro de 2009, e aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais; a Portaria INEP n. 238/2011, que normatiza o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da Licenciatura em Artes Visuais.

Além da Legislação específica para os cursos de Artes Visuais, o PPC também considera a Legislação para a formação de professores, como a Resolução CNE/CES n. 1 e n. 2, de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Decreto n. 5.626/2005, que insere a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como conteúdo obrigatório nos cursos de formação de professores; a Lei n. 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto 5.622/2005, que regulamenta a Educação a Distância, e os Referenciais de Qualidade para a modalidade de Educação Superior a distância, de 2007.

Em relação à fundamentação legal, o corpo docente destaca os desafios propostos pelo entendimento do par “teoria-prática” e o conceito de simetria invertida, expressos no artigo 3º, da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Em linguagem visual o conceito de simetria vincula-se à organização formal e refere-se à igual distribuição dos elementos de uma forma dos dois lados de uma linha ou eixo imaginário. A partir desse conceito visual poderíamos pensar na organização formal dos espaços virtuais de aprendizagem com a igual participação e poder de decisão entre professores e alunos? De que modo se daria a inversão dessa igual distribuição?



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 indica que o preparo do professor ocorre em lugar similar àquele em que vai atuar e demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera como professor. Isso implica a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Alves (2007) destaca que antes de termos o direito legal de exercermos a docência aprendemos o ofício “de ver e ouvir e muito sentir – aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo” (ALVES, 2007, p. 64). O conceito de simetria invertida indicado na Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a observação de Alves (2007) nos levaram a questionar sobre como Licenciados que aprenderam gestos, expressões, maneiras, movimentações de corpo, por conviver com seus professores presencialmente durante a sua formação inicial atuam na modalidade a distância que requer outro tipo de gesto e comunicação com os alunos. Também invertemos essa mesma observação e nos questionamos sobre como Licenciandos que aprendem gestos e maneiras de atuar e comunicar mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) poderão atuar com seus alunos na presencialidade? De que modo professores formados na modalidade presencial estão “formando/se” para “formar” a distância professores que “formarão” na modalidade presencial?

Por outro lado, Blikstein (2006) observa que as teorias que criamos sobre fenômenos do cotidiano não são frivolidades passageiras, mas sim construções complexas difíceis de substituir mesmo com formação acadêmica e científica. Blikstein (2006) destaca que a qualidade de nossa atividade profissional depende da qualidade dos modelos que conformaram nossas “teorias ingênuas” e adverte que, como docentes, somos bastante experientes em pensar sobre o ensino, pois passamos de dez a vinte anos de nossas vidas como alunos. Para Blikstein (2006) é a experiência como “aluno” que molda as “teorias ingênuas” do futuro professor sobre como ensinar. É essa poderosa fonte de modelos de professores e situações de aprendizagem vivenciadas como aluno que o futuro professor reproduz sem se preocupar com as “teorias científicas” estudadas nos cursos de Licenciatura. A observação de Blikstein (2006) nos provocou a refletir sobre nosso “discurso em ação” (a ação do sujeito) e nosso “discurso acreditado” (o discurso sobre a ação).



Até que ponto propomos aos Licenciandos na modalidade a distância situações de aprendizagem coerentes com a prática que se espera do mesmo como futuro professor? As situações de aprendizagem propostas nesta Licenciatura dão conta de desenvolver as competências indicadas no PPC como perfil profissional? O corpo docente propõe as situações de aprendizagem no AVA a partir das suas teorias ingênuas conformadas em suas experiências como alunos na modalidade presencial? O corpo docente propõe situações de aprendizagem no AVA a partir das próprias experiências de “forma/R/se” nesse ambiente na medida em que necessita resolver situações diferentes das aprendidas na formação inicial?

O PROJETO EM CONSTRUÇÃO

É a partir desses questionamentos que o corpo docente começou a elaborar o projeto de pesquisa “*Forma/R/se a distância: aprendendo a ser professor de artes visuais em ambiente virtuais de aprendizagem*”. Esta pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2012, como uma atividade livre, optativa, não vinculada ao currículo obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais da UNIMES, com término previsto para 2015. Faz parte de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) que envolve docentes e discentes do curso. Dos 22 (vinte e dois) professores que compõem o corpo docente desta Licenciatura, 6 (seis) estão implicados no PIC em conjunto com 12 (doze) Licenciandos. Cada docente envolvido no projeto acompanha dois Licenciandos ao longo de sua trajetória pelos 6 (seis) semestres do curso.

Como Projeto de Iniciação Científica este tem por objetivo promover a aproximação de discentes e docentes desta Licenciatura para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes na organização de pesquisa científica. O discente que participa do PIC conhece suas regras e as aceita formalmente. O Projeto realiza-se mediante atividades de leitura, discussão e produção de textos de cunho teórico, metodológico e prático no AVA. Todas as atividades do PIC acontecem no AVA, no espaço destinado ao Laboratório de Criação em Artes Visuais. O Laboratório de Criação é um espaço aberto à todos os discentes da Licenciatura, e oferece atividades livres e recursos tecnológicos de apoio para os componentes curriculares obrigatórios. Todos os discentes desta Licenciatura podem acompanhar as atividades do PIC, porém não podem participar das mesmas.



Os fóruns de discussão no qual se estuda o referencial teórico do projeto e são publicados os textos produzidos pelos participantes estão disponíveis para leitura de todos os discentes e docentes do curso.

Como abordagem metodológica inscreve-se no âmbito da pesquisa narrativa (BOLIVAR, 2002; BRUNER, 1988; COSTA, 2000). A pesquisa narrativa possibilita aos sujeitos uma compreensão do significado de sua experiência. Consideramos as narrativas como recursos metodológicos propícios para a compreensão da memória e da história de professores em processo de formação. Por meio de relatos, docentes e discentes produzem conhecimento sobre si, sobre seu modo de aprender/ensinar no ambiente virtual de aprendizagem, revelando-se através da subjetividade, da singularidade e da experiência compartilhada. Além dos relatos de professores e alunos também contamos como documentos desta pesquisa os Portafólios dos discentes participantes desta pesquisa. O Portafólio se constrói com todas as atividades realizadas pelo discente no AVA ao longo do seu percurso de formação.

A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se perguntar sobre onde reside o significado dos conceitos sociais, Bruner (1988) se sentiu tentado a responder que o significado se encontra na negociação interpessoal. Nesse entendimento, o significado é aquilo sobre o qual podemos nos colocar de acordo, ou pelo menos, aceitar como base para chegar a um acordo sobre o conceito em questão. Bruner (1988) destaca que se discutimos sobre “realidades” sociais, como a democracia ou o produto interno bruto, e nós acrescentamos os conceitos ensinar/aprender, a realidade não reside na coisa em si, mas no ato de discutir e negociar sobre o significado desses conceitos. As “realidades” não são tijolos com os quais tropeçamos, mas sim os significados que conseguimos compartilhando nossas experiências. Desse modo, os docentes e discentes envolvidos no PIC iniciaram a discussão e reflexão para a construção do referencial teórico desta pesquisa a partir do par teoria/prática.

O vocábulo “prática” nos é muito familiar e, em um primeiro momento, pareceu-nos totalmente dispensável fazer uma reflexão sobre o mesmo, porém, tomamos por



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

princípio o “estranhamento”, ou seja, estranhar-nos com aquelas situações e aspectos do cotidiano que nos parecem mais triviais, mais familiares. Colocada a questão sobre os significados do par prática/teoria aos discentes e docentes participantes deste projeto, as concepções giraram em torno de três grandes eixos: a teoria como uma explicação científica e a prática como fazer alguma coisa; a teoria como um modelo de realidade e a prática como experiência desse modelo; a teoria como descrição de uma realidade e a prática como a demonstração dessa realidade. Na discussão com discentes e docentes também encontramos a associação de teoria como sendo aquelas informações que captamos pela razão e não pela vivência. Os relatos de discentes envolvidos neste projeto indicaram que nas aulas de Psicologia da Educação estudam as teorias sobre o desenvolvimento humano de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), porém essas informações não “ganham sentido”.

A partir da discussão inicial do par teoria/prática a equipe docente decidiu explorar o par experiência/sentido. Exploramos o par experiência/sentido a partir da possibilidade “estética” indicada por Larrosa Bondia (2002), pois “tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21). Compreendemos a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca. Nessa concepção a experiência é um encontro, uma relação com algo que se experimenta, que se prova, que nos toca, e ao nos tocar, nos afetar, nos forma, nos trans/forma. Portanto experiência tem a ver com a elaboração do sentido, e também do sem-sentido daquilo que nos acontece. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, pois duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. Consequentemente, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação nem do conhecimento, mas algo como um “território do acontecer”, que se define por sua receptividade, disponibilidade e abertura.

A partir do par experiência/sentido, o corpo docente participante deste projeto posiciona-se em favor de uma formação que se conforma, se configura, nas redes biotecnológicas de comunicação. Para isso fazemos uso de várias tecnologias a fim



de fazer circular experiências entre sujeitos da experiência, de identidade múltipla que apresentam necessidades de formação diferenciadas. Desse modo, reconhecemos as possibilidades e potencialidades das redes de comunicação para os processos de transmissão de informações; comunicação, apropriação e construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, assim como sua função de suporte, instrumento, dispositivo de criação e articulação de estratégias e comportamentos democráticos. Compreendemos a rede não só como matriz técnica de transporte e organização da informação, mas também como um contexto compartilhado, um sistema aberto, não hierárquico, no qual qualquer ponto pode “potencialmente” ser capaz de decisão e comunicação com os demais (CASTELLS, 1999). Conseqüentemente, o corpo docente envolvido neste projeto tem primado pela “beleza dos relacionamentos conectados”. Kerckhove (1999) indica que a possibilidade de conexão entre tantas pessoas entre si cria uma nova maneira de narrar, contar os fatos. Essa nova narrativa está baseada em estruturas segmentadas, que se organizam e se fundem não apenas a partir da intenção do(s) autor(es) que a elaborou, mas também, e principalmente, a partir dos interesses de quem as consulta. Desse modo, a conectividade propicia uma nova condição cognitiva, a *webness*, que Kerchove (1999) compreende como sendo a beleza nos padrões e qualidades da interconexão de milhares de inteligências humanas com o propósito de inovar, descobrir, compartilhar, colaborar.

CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS

Dado que este projeto de pesquisa se iniciou no segundo semestre de 2012, com término previsto para 2015, o mesmo ainda está em fase de construção do referencial teórico sem resultados finais. Trabalhamos neste projeto, pois ainda consideramos possível discutir os processos de significação de nós mesmos e de nossas relações com os demais e o meio ambiente em nossos espaços de aprendizagem. Produzir este texto permitiu-nos refletir sobre a narrativa que vem se configurando sobre a EaD, bem como experimentamos narrar de um lugar diferenciado. Consideramos que fazer circular a experiência desenvolvida neste projeto pode contribuir para desestabilizar a narrativa da EaD como transformadora da prática educativa pelo mero uso das TICs, como se a conectividade tecnológica,



por si só, oferecesse situações de aprendizagem flexíveis e abertas à participação. A transformação das práticas educativas e dos educadores só pode acontecer na e pela experiência de sujeitos da experiência interconectados. Narramos nossa experiência para fazer circular as contribuições daqueles com quem aprendemos nossas formas de pensar, nossas dúvidas, suposições, acertos e erros, sem esquecermos que é para tentar pensar o que fazemos e saber o que pensamos que acabamos parcelando-o, vendo-o aos pedaços, como pequenas imagens que cada um de nós poderá, a depender de suas necessidades, ampliar para estudar, investigar e compreender de forma cada vez mais complexa. De certa maneira congelamos o fluir contínuo de nossa experiência em uma situação inicial, uma série de intervenções que podem, quiçá, nos levar a uma transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de vida e Formação de Professores**. Boletim 1, TVE, Salto para o Futuro, março de 2007. pp. 62-69.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. 9 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BLIKSTEIN, P. Mal-estar na avaliação. In: SILVA, M. ; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. pp. 183-200.
- BOLIVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n.4, 2002. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2010**. Brasília, D. F.: Ministério da Educação/Inep, 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRUNER, J. **Realidad Mental y Mundos Posibles**. Barcelona: Gedisa, 1998
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1986.
- COSTA, M.V. (Org): **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

EDUCAÇÃO a distância dá margem de lucro bruto de até 82% às grandes instituições. **Revista Ache seu curso**, 21/08/2012. Disponível em: <http://www.acheseucurso.com.br/margem-de-lucro-em-ead-chega-a-82-por-cento.aspx>

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, T. T & GENTILI, P. (Orgs). **Escola S. A**. Brasília: CNTE: 1996.

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

KERCKHOVE, Derrick de. **Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

LAPA, Andrea. PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In:

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: Modo de ser: Artes e Técnicas. Ciências e Políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. P.61-72

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, 2005. p. 191-222, jan./abr..

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Entrevista com os professores Marco Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@**, Santos, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&p=viewPDFInterstitial&path%5B%5D=31&path%5B%5D=22>. Acesso em: setembro, 2012.

SILVA, M. ; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, T. T & GENTILI, P. (Orgs). **Escola S. A**. Brasília: CNTE: 1996.

UNIMES. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais**. Santos-SP: UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de Educação a Distância, 2006.

João M. A. Melo, Bacharel em Design de Produto, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2003) e Licenciado pela School of Creative Arts, Austrália (2008). Professor da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Maria Emilia Sardelich, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001). Coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Patrícia Santana, Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Santa Cecília (2011). Professora da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).



**ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA**

Diana Valverde de Almeida

Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia- IFBA

E-mail: dianvalverde@ig.com.br

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/8576547880978172>

RESUMO

O trabalho foca a necessidade de evidenciar a importância do conhecimento da arte para os estudantes do ensino técnico profissional, ao mesmo tempo em que propõe uma educação estética para esse público. O objetivo da proposta foi orientar os alunos sobre a linguagem visual, o contexto de geração e a construção da obra de arte, que poderá ser relacionada com outras áreas do conhecimento que se emolduram no ensino tecnológico. Buscou-se também incentivar a leitura e a interpretação da obra de arte, por meio de exercícios de observação, ressaltando a importância do fazer/criar objetos a partir da experiência cotidiana.

Palavras-chave: arte/educação, artes visuais, educação técnica profissional.

ABSTRACT

This paper focus of work is the need to highlight the importance of knowledge of art for students in vocational technical education, while proposing an aesthetic education for the public. The project objective was to orient students about the visual language, the context of generation and the construction of a work of art that may be related to other areas of knowledge that frame in technological education. Also sought to encourage reading and interpretation of the artwork through exercises in observation, stressing the importance of doing / creating objects from everyday experience.

Key words: art - education, visual art , technical education professional.

Este trabalho apresenta um recorte da proposta de ação pedagógica para aplicação na educação estética de alunos dos cursos do Ensino Técnico Integrado do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Salvador considerando que a prática pedagógica em arte pressupõe uma relação dialética entre o saber teórico e o saber fazer, buscando sempre uma unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

O que motivou a proposta foi a necessidade profissional de maior aprofundamento teórico/prático na abordagem do ensino das artes, com o foco nas Artes Visuais, no contexto da Educação Profissional, em seus saberes, seus fazeres, possibilitando, assim, um aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem. Este estudo teve o objetivo de contribuir com a prática educativa dos alunos, considerando que esta deve estar em constante conexão com



o mundo em que vivem. Assim, a ação pedagógica para o ensino das Artes Visuais foi guiada pela concepção básica de que a arte pode ser ensinada e de que o professor é o condutor desse processo de ensino/aprendizagem.

Para se apropriar de uma linguagem é preciso que se aprenda a operar seus códigos, não se aprecia aquilo que se desconhece. Quantas pessoas sentem aborrecimento quando estão diante de obras que não entendem? E a arte contemporânea? Como está inserida neste universo de códigos que se apresenta fora da sala de aula? Sabemos que tanto as produções contemporâneas quanto artefatos e manifestações poéticas presentes na vida cotidiana não alcançam a maioria dos ambientes educacionais, e os alunos acabam tendo um entendimento restrito do que são as artes de modo geral.

Na educação profissional, esse quadro é agravado porque, além do analfabetismo visual dos alunos, os professores dos cursos técnicos têm uma visão do ensino profissional desvinculada da formação integral, contemplando uma prática especialista para cada área vinculada a esta modalidade de ensino, voltada para o mercado de trabalho e que hoje se alarga no Brasil. Por outro lado, tenho observado que os professores das linguagens artísticas têm uma visão da educação desvinculada da formação integral dentro do ensino técnico, priorizando um trabalho que é voltado para ações artísticas isoladas, centradas em atividades muitas vezes separadas do perfil dos cursos, das possibilidades materiais e espaciais deste ambiente escolar. Por sua vez, os estudantes chegam à Instituição com uma expectativa pragmática do ensino profissional, completamente desvinculada da formação integral e com a visão voltada unicamente para o mercado de trabalho. Neste sentido, não veem a importância da presença do ensino das Artes no currículo dos cursos.

Foi nesse contexto que surgiu a preocupação de iniciar uma pesquisa com o intuito de sistematizar uma proposta de ação pedagógica diferenciada para o ensino das Artes Visuais, abrangendo uma diversidade de ações integrando aulas teóricas de História da Arte e experiências voltadas para a arte contemporânea, investigação do cotidiano, vivências práticas na sala de aula, leitura e interpretação de obras, experiências e proposições poéticas advindas das visitas aos museus e ao centro



histórico da cidade, da observação do entorno da escola. Estas ações visam formar alunos conhecedores, contempladores e questionadores do seu tempo, a partir de uma visão ampliada das imagens do cotidiano, de modo que este conjunto de saberes possa refletir-se no aprimoramento da percepção estética e no estudo de outras áreas do conhecimento.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em sua trajetória no Brasil, a formação profissional¹ esteve colocada diante de situações as mais variadas, quase sempre suscitadas pelo binômio capital-trabalho e pelas contradições inerentes a uma sociedade desigual e à luta incessante que sempre se travou no seu interior, na tentativa de uma classe impor a sua hegemonia sobre a outra.

A partir da década de 80, um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas, agregadas à produção e à prestação de serviços. As empresas passaram a exigir, desde então, trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. Para atender a essa demanda, as Instituições Federais de Educação Profissional (IFES) vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta de mão de obra.

Surgem, porém, novas tendências em relação ao trabalho: este se torna mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo. Cada vez mais, as funções diretas estão sendo incorporadas pelos sistemas técnicos, e o universo simbólico se interpõe entre o objeto e o trabalhador. O próprio objeto do trabalho torna-se imaterial: informações, signos, linguagens.

O fazer repetitivo é substituído por ações de arbitragem, em que é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir numa dada situação concreta. A natureza desse tipo de trabalho reveste-se na imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador tem de fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades que desenvolve.

¹ Disponível em: < <http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/entenda-a-transformacao.html>>. Acesso em: 9 jun. 2011



O problema que se coloca, hoje, é a necessidade das empresas e do próprio sistema formador de tornar essa qualificação real, esse conjunto de competências que está muito mais no nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que nas qualificações anteriormente prescritas. O desenvolvimento de valores e competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos e a integração do projeto da educação profissional ao desenho da sociedade em que se situa, têm sido um desafio de pesquisadores, formadores e professores em geral.

Nessa perspectiva, o estudante é concebido como sujeito criador-crítico e participante da construção da cultura, ressaltando-se, então, a importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, de formação de público crítico e reflexivo sobre produções artísticas e culturais em geral.

O ENSINO DA ARTE NO IFBA - CAMPUS SALVADOR

No Campus Salvador a arte é oferecida só no primeiro ano dos cursos, com carga horária bimestral. Porém, que tipo de aprofundamento pode-se atingir em 16/18 horas/aula? Como alinhar teoria e prática em tão pouco tempo? Daí a proposta de trabalhar as práticas em horário livre, fora das aulas teóricas, de acordo com a conveniência e disposição de cada aluno e/ou grupo de estudantes.

Em geral, os alunos quando chegam à Instituição, apresentam pouco ou nenhum contato com obras de arte, museus ou galerias, e pouco sabem sobre a história da arte, interpretação de obras e nada a respeito de arte contemporânea.

O parco repertório ou analfabetismo visual é regido pelo conceito de Arte “[...] como forma de expressão dos sentimentos e emoções, como uma maneira simples de expor a cultura, ou tudo que expresse a opinião de uma pessoa, o seu ponto de vista em relação a algo”, como afirmou um aluno do curso de Eletrotécnica em 2010.

UMA PROPOSTA DE AÇÃO

A proposta aqui descrita foi desenvolvida com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na modalidade Integrado, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, especificamente nos cursos de Turismo/Hospedagem, Edificações, Eletrotécnica, Eletromecânica e Química, entre 2010 e 2011.



Partiu-se das seguintes questões: Os professores e estudantes identificam a importância da arte na formação profissional? Qual a importância desta para a formação profissional dos alunos? Como trabalhar as inter-relações entre arte, contexto cultural e a tecnologia nesta modalidade de ensino? A leitura/interpretação/fruição de obras de arte na linguagem das Artes Visuais pode afetar o estudante como sujeito crítico da sociedade contemporânea? Objetos/estéticos criados nas aulas de Artes Visuais podem contribuir para a formação da comunidade da escola e da sociedade contemporânea? Como exercitar a capacidade criativa do aluno em um contexto de formação que prioriza o raciocínio lógico? A ação pedagógica que parte da obra de arte contemporânea contribui para processo educativo no ensino tecnológico? É possível aproveitar as potencialidades do contexto do ensino técnico profissional para promover o diálogo entre teoria e prática no ensino das Artes Visuais?

O objetivo geral desta proposta foi contemplar conteúdos de História da Arte e a leitura e reflexão crítica de produções artísticas e imagens que nos rodeiam, além de propor vivências poéticas, explorando assim o conhecer/expressar/fazer como construções que se relacionam e que estão contidas nos códigos culturais, estimulando exercício de um olhar mais crítico.

Daí a relevância em levar um conteúdo de arte respaldado em produção de artistas contemporâneos, construindo olhares em meio a produções artísticas, a publicidade, a sociedade de consumo, a valores e crenças permeados por significações tecidas por influências condicionadas pela mídia e pela velocidade da informação.

Busquei como referencial teórico para a proposta a visão de alguns autores: o pensamento do filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991), quando define a atividade artística como conhecer, fazer e expressar, conquanto não sejam isoladas entre si e/ou absolutizadas. O conceito de Cidade, usado como tema gerador das pesquisas e das proposições poéticas pelos estudantes é embasado em Giulio Carlo Argan, que afirma:

Por cidade não se deve entender apenas um traçado regular dentro de um espaço, uma distribuição ordenada de funções públicas e privadas, um conjunto de edifícios representativos e utilitários. Tanto quanto o espaço arquitetônico, com o qual de resto se identifica, o espaço urbano tem os



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

seus interiores. São espaço urbano o pórtico da basílica, o pátio das galerias do palácio público, o interior da igreja. Também são espaço urbano os ambientes das casas particulares; e o rétabulo sobre o altar da igreja, a decoração do quarto de dormir ou sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade.[...] O espaço figurativo, como demonstrou muito bem Francastel, não é feito apenas daquilo que se vê, mas de infinitas coisas que se sabem e se lembram, de notícias. (ARGAN, 2005, p.43).

Para o planejamento do desenho pedagógico, foi utilizado a Abordagem Triangular criada a partir de estudos desenvolvidos pela professora Ana Mae Barbosa. Nessa proposição, o aluno é levado a trabalhar com três ações mentais e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e a contextualização (BARBOSA, 1998). Em seu livro *Inquietações e mudança no ensino da Arte* (2008), a autora advoga a necessidade da alfabetização visual na escola, quando dá ênfase à inter-relação entre o fazer, a leitura (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.

Ressalta-se que foram usados como aporte teórico para a reflexão das poéticas realizadas pelos alunos, a Estética Relacional de Nicolas Bourriaud (2009). A Arte relacional pode ser entendida como um conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida (teórico e/ou prático) as relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço privativo.

Este projeto pretendeu demonstrar que o trabalho do professor de artes na escola é de fundamental importância para a construção do leitor visual que, por sua vez, deverá engendrar narrativas, objetos e imagens com base em um pensar sobre si e sobre o mundo, para que, nas interpretações e fruições dessas produções, surjam questões. Estas, por sua vez, darão lugar ao aprendizado e, por meio dele, à transformação da realidade concreta, de si, contribuindo para a formação do profissional cidadão mais criativo.

A partir da Abordagem Triangular, as atividades foram direcionadas para enfoques teóricos: Renascimento, Dadaísmo, Barroco, Impressionismo, Pós-impressionismo, Cubismo e Arte Contemporânea (de 1990 até os dias atuais). Foram os movimentos estilísticos abordados nos encontros sistemáticos em sala de aula, a partir de recortes e colagens de textos sobre História da Arte de: Ernest Hans



Gombrich (1985; 1986), Giulio Carlo Argan (1992), Fayga Ostrower (1978; 1986; 1995; 1998), Michael Archer (2001) e Nicolas Bourriaud (2009a; 2009b).

Dos períodos, para a abordagem teórica em particular, foram selecionadas para leitura, interpretação e contextualização, obras de arte internacionais, nacionais e locais, de acordo com o interesse dos grupos. As análises foram conduzidas pela suposição de que a atividade artística é um jogo de formas, modalidades e funções que evoluem conforme as épocas e os contextos sociais. (BOURRIAUD, 2009b)

A CONDUÇÃO DO PROCESSO

Durante as aulas, o olhar dos estudantes foi direcionado para imagens da Cidade do Salvador, vinculadas ao conteúdo de cada curso envolvido no projeto, para posteriormente servirem de subsídios para definir os projetos de pesquisa em arte. Outra sugestão foi observar e registrar, com textos e imagens, o que muda na paisagem da trajetória da escola para casa e vice-versa, e refletir sobre as questões: o que essas imagens têm a ver comigo? E com o meu curso? E com as artes de forma geral? Como o conhecimento da produção artística influencia meu olhar?

Os alunos foram incentivados a observar com mais atenção os 'detalhes' de paisagens que antes não seriam percebidos. Criaram textos sobre elementos da cidade que tinham relação com seus cursos. Elaboraram projetos (esboços iniciais), propondo formas de sociabilidade em meio ao contexto urbano e escolar.

Do projeto ainda fizeram parte as seguintes atividades: leitura e interpretação de obras de arte e de seu contexto de produção, relacionadas com movimentos sociais e representações mais significativas do espaço dos períodos estudados/abordados; discussão de temáticas como arte/cidade/curso; leituras de textos, resumos, pesquisas; exercícios de olhar imagens do cotidiano que fizessem parte do discurso e do contexto dos alunos; conhecimento de proposições poéticas pautadas na arte contemporânea. Tais atividades tornaram-se relevantes para a construção de um pensamento visual articulado entre a arte como conhecer/fazer/expressar nessa modalidade de ensino.

Ao longo das aulas, os estudantes experimentaram materiais como giz colorido, tinta guache em pinturas, colagens, manipulação digital e manual de fotos,

a partir de imagens captadas da cidade como eixo central de pensamento visual, culminando com a elaboração de objetos de arte que foram expostos no ambiente escolar.

Os objetos de arte produzidos pelos alunos dos cursos configuraram-se como elementos interpretativos e avaliativos para este trabalho. Foi elaborado um DVD como registro visual do processo da criação dos estudantes, contendo fotos de visitas a museus e de trabalhos práticos realizados em sala de aula.

Também foi idealizado um *blog* por cada turma, como meio de abarcar os registros visuais e textuais gerados pelas atividades propostas, bem como servir de banco de dados 'aberto' para os interessados em aprofundar os conhecimentos sobre as artes visuais, vislumbrando possibilidades de desdobramentos para outras pesquisas. Foram sugeridos os espaços da escola para uso como *site specific*.

ALGUNS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Seguem imagens de registros de duas obras como mostra do processo de construção, das muitas que foram expostas em diferentes espaços da escola no ano 2010, acompanhadas de depoimentos dos estudantes/artistas envolvidos na proposta. Cada obra representou um pensamento visual de um ou de vários estudantes/artistas/pesquisadores, seguida de depoimentos.

Na figura 1 podemos ver a imagem da instalação realizada na antessala da biblioteca, denominada *O Monstro da falta de Educação*. Este espaço funcionou por um longo tempo como um depósito de carteiras quebradas, e o trabalho suscita uma espécie de crítica. Nesta obra, a sobreposição das cadeiras dá ilusão de movimento, quase de uma avalanche. Presenciou-se uma experiência de imensidão, de impossibilidade de alcance do espaço. Experimentar o trabalho *O Monstro da falta de Educação* significou sentir-se em outro lugar acompanhado de certo desconforto. A 'arrumação' transformou-se em um grande lagarto para ser contemplado entre formas e cores que ao mesmo tempo deram visibilidade ao descaso e a falta de cuidado no gerenciamento e a na utilização de bens públicos. O que foi evidenciado por Daysy Kely, aluna do curso de edificações:

Fiquei admirada com a obra *O Monstro da Falta de Educação*, embora muitos não consigam fazer uma leitura ou até mesmo por não ter mexido muito na arrumação (desorganização) acho que é justamente isso que dá o diferencial. Essa obra me causou uma inquietação tremenda visto que eu sou também aluna e dona daquelas cadeiras, me senti culpada, como se tivesse ouvindo: gostou? Ah... porque você a fez!



Figura 1- O MONSTRO DA FALTA DE EDUCAÇÃO (2010). Laise, Lucas e Luis Antonio. Curso: Edificações

O trabalho para mim foi:

“Uma ótima oportunidade para desenvolver minha criatividade e também para criticar alguns pontos que achava necessário”. Lucas (aluno de Edificações).

Este trabalho, diferentemente de todos os outros que fiz na escola, despertou em mim uma sensação depois de concluído, de dever cumprido e ideia concretizada, e em minha opinião é isso que a arte vem trazer no intuito de expressar uma ideia - ‘é arte’. Laise (aluna de Edificações).

Com a minha obra *O Monstro da Falta de Educação*, quis transmitir a realidade da Escola com relação à utilização dos materiais escolares como as cadeiras da escola que os alunos depredam. Luis Antonio (aluno de Edificações).

A ideia da inicial da minha obra foi:

Um dos grandes problemas da educação nacional: A falta de cuidado com o patrimônio escolar. Sim, pois não adianta culparmos apenas o governo pela educação precária, se os estudantes também pecam quando depredam o ambiente escolar. Laise (aluna de Edificações).

A bagunça organizada de cadeiras caindo do teto mostra que o problema vem de cima, vem da escola que muitas vezes diz que não podemos destruir as coisas, mas não faz com que o aluno sinta que a escola é dele e o que ele está destruindo é dele. Lucas (aluno de Edificações).

A obra que mais lhe impressionou foi:

O Gigante – pois, o consumismo cresce a cada dia e sem nos darmos conta que estamos comprando excessivamente coisas desnecessárias, estamos alimentando o grande ser que nunca vai ser derrotado, não enquanto o homem for ganancioso. Luis Antonio (aluno de Edificações).

Na figura 2 vemos as imagens de uma escultura realizada com sacolas de lojas e *boutiques*, realizada com o propósito de dar visibilidade ao consumismo desenfreado da sociedade do espetáculo. Diferente da obra *Instalacion view* de Silvie Fleury, em que a artista questiona a supervalorização da arte em contraposição à desvalorização industrial, mas sem tomar partido, o que mais se pode notar na arte de Deise Lima, são os conflitos compulsão/compras, onde ela utiliza uma espécie de *ready-made*, e ao mesmo tempo situa a obra no contexto social atual que restringe as possibilidades de relações humanas.



Figura 2 - O GIGANTE - _Deise Lima (2010) Curso: Edificações.

A ideia da inicial da minha obra foi:

Produzir a Instalação “O GIGANTE” para mim foi divertido, não muito difícil, porém um tanto trabalhoso. Contar com as ideias vindas do acaso foi importante no processo. A primeira ideia que tive foi: pendurar sacolas. Mas como organizar isso e com quê intuito? Foi isso que respondi quando ouvi a música “GIGANTE, da banda Cascadura². O que quis apresentar na obra foi a trilha construída pelo consumismo, despertar questionamentos em termos de atos cotidianos, como as compras, e fazer pensar que é possível trilhar por outros caminhos. Deise Lima (aluna de Edificações)

A obra que mais me impressionou:

Todos os meus colegas estão de parabéns, pois todas as obras foram muito criativas, deram um clima de interrogação por todos os cantos da escola. Uma obra que me impressionou desde a sua criação foi a de Daysy Kely: A Essência é a Mesma (...), que pelo nome já diz muita coisa. O que eu pude tomar para mim dessa obra foi o fato de que ela ao contrário do que muitos dizem, não somos iguais, mas sim somos todos diferentes, entretanto temos a mesma composição afinal somos todos HUMANOS, ou não?

² Cascadura - banda baiana de indie rock.



Proponho à escola “Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia” e com isso cito todos os seus integrantes que procurem enxergar a Arte como uma das soluções para o progresso deste país. Com isso fica subtendido, ou não, o tanto de coisas que quero dizer... Deise Lima

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens nos rodeiam e nos confrontam regularmente, através da mídia, da cultura popular, das atividades culturais. Mesmo assim, elas recebem menos atenção que outras narrativas como forma de compreensão do mundo. Uma alfabetização para a leitura da imagem através da educação formal pode contribuir para tornar mais consciente o processo de aprendizagem, alimentando a capacidade de reflexão do estudante. Assim, não é possível mais perceber o indivíduo contemporâneo de forma passiva em meio à sociedade da informação, dos realities shows, dos games, das redes de relacionamentos (Facebook, Orkut, Twitter), dos fotologs e blogs, das facilidades de comunicação (e-mail, MSN, Skype) etc.

As novas tecnologias corroboram para transformações socioculturais, podendo reconduzir a um debate crítico e reflexivo sobre o lugar do ensino da arte, numa interface entre arte e cidade, arte e contexto cultural do aluno.

Parece incoerente, desse modo, uma educação em Artes que não olha para a comunidade de forma a percebê-la como um interstício social e relacional e que não cria alternativas para entender o próprio entorno.

Cabe a nós, professores de Artes, refletir sobre o potencial que esta tem como objeto de construção do conhecimento e sobre a maneira como é concebida e conseqüentemente trabalhada, e entender que, desse modo, ela assumirá diferentes papéis na sociedade. Ao levarmos o aluno a construir, experimentar, externar e refletir, estaremos considerando a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano.

Independente das possibilidades físicas e materiais, no encontro do aluno com a Arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre o seu mundo, sua cultura, e capaz, ainda, de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e relacionais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Para essa modalidade de ensino, é preciso pensar em desafios instigadores, desafios



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

estéticos. Para os alunos, que possam seus objetos, suas memórias, seus pertences gerar vínculos artísticos profundos e significativos na escola e na vida.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G.C. Carlo. História da arte como história da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, A.M.T.B. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.) Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo; Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares – Ensino Médio. Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria Média e Tecnológica. SEMTEC/MEC, 1999.

BOURRIAUD, N. Estética Relacional. São Paulo: Martins, 2009.

_____. Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. 200

CAUQUELIN, A. Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GONZÁLES J. F. et al. Como hacer Unidades Didácticas innovadoras? Sevilla: Diada. 1999.

OSTROWER, F.P. Universo da Arte. Rio de Janeiro: Campos, 1983.

PAREYSON, L. Os Problemas da Estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SALLES, C. Gesto Inacabado: Processo De Criação Artística. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2006.

Diana V. de Almeida

Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para Educación Técnica y Profesional Pineda-Havana/Cuba (2002). Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (1972). Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Jovens e Adultos MEC/CEFET (2008). Professora concursada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFBA desde 1992.



OFICINÃO FINOS TRAPÓS: A PEDAGOGIA DO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE ARTISTAS CÊNICOS E COLETIVOS TEATRAIS DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA

Francisco André Sousa Lima

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia

franciscoandre2004@yahoo.com.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9355338335468937>

RESUMO

O trabalho analisa a metodologia de processo colaborativo de criação artística sob a perspectiva da pedagogia do teatro. Aborda as experiências vivenciadas na atividade pedagógica de formação de artistas cênicos e vivência de processo de criação intitulada "Oficinão Finos Trapós", concebida pelo Grupo de Teatro Finos Trapós (BA). Refletindo sobre os procedimentos e resultados obtidos nessas experiências e dialogando com teorias sobre teatro de grupo, dramaturgia e processos educacionais em artes cênicas, o trabalho defende o pressuposto de que a vivência de processos dessa natureza constitui-se num rico instrumental pedagógico para formação e capacitação de artistas cênicos incentivando a sua polivalência e autonomia criativa.

Palavras Chave: criação colaborativa: pedagogia do teatro: teatro de grupo.

ABSTRACT

The paper analyzes the methodology of collaborative process of artistic creation from the perspective of theatric pedagogy. It discusses the experiences in the pedagogical activity of training performing artists and explores the creative process called "Oficinão Finos Trapós", conceived by the Finos Trapós Theatre Group (BA). Reflecting on the procedures and results of those experiments, it dialogues with theories about group theatre, theatre and performing arts in educational processes. It assumes that the experience of such proceedings constitutes a rich pedagogical instrument for education and training of performing artists, encouraging their versatility and creative autonomy.

Keywords: collaborative creation: theatric pedagogy: group theater.

Nas últimas décadas os coletivos teatrais têm contribuído decisivamente para a organização política e o desenvolvimento estético das artes cênicas brasileira. Esse tipo de organização artística constitui-se num vigoroso método de produção que tem fomentado experiências vanguardistas no que tange à experimentação cênica, políticas de formação de plateia, discussões sobre democratização dos recursos



financeiros públicos e privados destinados à área, bem como o surgimento de novas técnicas e metodologias de criação.

Segundo Trotta “a prática dos grupos teatrais brasileiros tem reivindicado - dos pesquisadores, do público, dos patrocinadores - uma atenção especial ao seu modo de produção e criação, como também às suas dicotomias e impasses.” (TROTТА, 2006, p. 155). Por um lado a produção em grupo proporciona vantagens como, por exemplo, a pouca rotatividade de seus membros, maior duração do repertório de produtos cênicos, a experimentação e o desenvolvimento da linguagem, formação de plateia, reflexão sobre a prática artística, dentre outras. Por outro, gera problemáticas como, por exemplo, a elaboração de estratégias de captação de recursos que abarquem o financiamento das atividades continuadas desenvolvidas pelo grupo – que geralmente não se encerram no período de criação ou exibição de seus produtos cênicos, uma postura diferenciada dos artistas-membros tanto no que tange à criação em colaboração quanto na polivalência de habilidades artísticas e administrativas, dentre outras.

Esse fazer artístico encontra ainda maiores dificuldades fora dos grandes centros de produção, mais privilegiados no que diz respeito à infra-estrutura necessária ao seu desenvolvimento (acessibilidade aos mecanismos de financiamento, aquisição de sede para desenvolvimento de suas atividades, etc.). No Estado da Bahia, região da qual sou originário, geralmente as produções teatrais ainda não são autossustentáveis. Poucos relatos se houve de espetáculos que sobrevivam apenas do capital gerado na bilheteria, havendo sempre a necessidade de um financiamento oriundo de fontes públicas e/ou privadas, fato que se agrava ainda mais no caso dos coletivos teatrais pelas peculiaridades aqui já relacionadas.

Muito se tem discutido, nos Territórios de Identidade Cultural relacionados pela Secretaria de Cultura (Secult) e nas Reuniões Setoriais da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb) acerca da concentração dos recursos destinados ao desenvolvimento da Cultura do Estado nas mãos dos artistas independentes e



companhias teatrais da capital. Apesar do esforço institucional verificado nos últimos anos em direção à democratização, poucos destes financiamentos chegam às mãos de grupos e/ou artistas populares residentes no interior do Estado. Um dos fatores determinantes dessa problemática é justamente a precária sistematização das suas práticas artísticas aliadas às dificuldades de domínio do estilo de formatação de projetos e demandas de documentação de editais públicos e privados (fato que seguramente encontra eco em outros contextos brasileiros). Logo aqui onde, infelizmente, ainda não podemos falar em um “mercado teatral” onde atores são apenas atores, diretores são apenas diretores que possuem produtores para capitalizar a sua obra artística:

Parece paradoxal falar de teatro e falar de mercado, tal abismo que separa esses dois conceitos no Brasil deste tempo. Mas para entender a configuração do teatro de grupo contemporâneo é importante pensar a conformação do teatro como ofício e sobre o papel social que ele desempenha. (SCHETTINI, 2009, p. 21)

As implicações ideológicas, peculiaridades e necessidades de um grupo requerem da equipe que engendra nessa cruzada certas apetências e competências para lidar com os desafios propostos por esse fazer teatral. Esses e outros fatores indicam que não é todo tipo de artista que se adapta às rotinas e necessidades de um grupo, o que ainda o caracteriza como via alternativa de produção.

Neste sentido, ao demandar de características diferenciadas essenciais a esse tipo organização, a criação em grupo passa então a exigir também um processo de formação e capacitação profissional específico que dê conta do perfil necessário a esse artista. Entretanto, a dinâmica do fazer teatral em grupo ainda é apreendida essencialmente no *campo empírico*. Na Bahia, por exemplo, as poucas instituições de ensino técnico e superior, que teoricamente teriam a responsabilidade formadora, ainda seguem padrões e modelos que considero inadequados às necessidades da criação e produção artística contemporânea realizada em grupo.



O *aprender fazendo* transforma desafios e dificuldades travadas no seio dos coletivos teatrais em uma experiência altamente pedagógica. A criação em colaboração, a produção continuada de atividades, a necessidade de sistematizar projetos para acessar os mecanismos de financiamento, o exercício e acúmulo de múltiplas funções artísticas, o gerir e operacionalizar as atividades administrativas, a construção de referencial estético e poético, as relações interpessoais, dentre outros aspectos, são inerentes ao labor artístico de um grupo de teatro que proporcionam vivências enriquecedoras e geração de conhecimentos.

A constituição de um grupo que, com a experiência de diversos processos, tem a oportunidade de amadurecer suas relações pessoais e artísticas e sua intimidade criativa, se apresenta como um terreno propício ao exercício da autoria coletiva. (TROTТА, 2006, p. 158-159).

Não é à toa que muitos grupos de teatro são agentes formadores revelando novos talentos artísticos e/ou cumprindo o papel de formação humana e cidadã através de projetos de arte-educação. Não encontrando instituições educativas que deem conta das demandas evocadas pela prática, esses grupos passam eles mesmos traçar suas estratégias de formação e capacitação. Os mais antigos e de exitosas e reconhecidas práticas passam então a investir em ações multiplicadoras, contribuindo para a disseminação de suas tecnologias e da filosofia de trabalho em grupo.

Desde a década de 90 ações dessa natureza se multiplicam pelo país. São iniciativas como: o “Oficínio do Galpão Cine Horto” promovido anualmente desde 1998 pelo Grupo Galpão (MG); A “Escola Giramundo”, núcleo de estudos de teatro de bonecos fundado em 2004 pelo grupo Giramundo (MG); o projeto Teatro de Cabo a Rabo (2003-2005) iniciativa do Bando de Teatro Olodum em parceria com a equipe do teatro Vila Velha (BA); O “Oficínio Clowns”, cursos de capacitação promovido desde 2010 pelo grupo Clowns de Shakespeare (RN); o núcleo Universidade Antropofágica criado em 2011 pelo Teatro Oficina Uzina Uzona; dentre outros. Vigorosos exemplos de ações dos grupos com vistas a promover atividades



de formação, seja como contrapartida social ao financiamento público de espetáculos, seja pela organização política dos coletivos teatrais:

A articulação dos coletivos em nível nacional se dá por meio do Redemoinho – Movimento Brasileiro de Espaço e Criação, Compartilhamento e Pesquisa Teatral, iniciativa do Galpão Cine Horto, de Belo Horizonte, a partir de 2004. O Redemoinho logo se assume enquanto movimento político e os cerca de 70 grupos de 11 Estados, a ele ligados, reivindicam a aprovação de uma lei federal de fomento. (GUINSBURG; FARIA; LIMA; 2009, p.311).

Na Bahia, além do trabalho realizado pelo Bando de Teatro Olodum que em 22 anos de história vem revelando artistas de renome nacional através de ações educativas como o Projeto *Erê* (SILVA, 2003, p. 256-272) destaca-se também a iniciativa do Grupo de Teatro Finos Trapos, coletivo de trabalho do qual sou integrante desempenhando as funções de ator, dramaturgo e arte-educador. Em nove anos de existência (dos quais sou membro há cinco) construímos um repertório de seis espetáculos – *Sussurros...* (2004), *Sagrada Folia* (2005), *Sagrada Partida* (2007), *Auto da Gamela* (2007), *Gennésius – Histrionica Epopeia de um Martírio em Flor* (2009) e *Berlindo* (2011) – e desenvolvemos outros inúmeros projetos de pesquisa, formação e circulação. Tivemos a oportunidade de conhecer diversas cidades do interior baiano circulando com nossos trabalhos, além de alçar voos para outros Estados. Com o grupo pude aperfeiçoar os meus potenciais artísticos, educativos e, principalmente, obter uma pequena radiografia das dificuldades e potencialidades do teatro no interior do Estado.

As experiências empíricas e a busca do Finos Trapos em compartilhar suas tecnologias e filosofias de trabalho nos promoveram a iniciativa de sistematizar uma atividade de formação denominada “Oficínio Finos Trapos”, executada pela primeira vez em 2007 na cidade de Vitória da Conquista, em razão da execução de uma contrapartida social do projeto “Auto da Gamela Temporada 2008”, contemplado com o Prêmio Carlos Petrovich da Fundação Cultural do Estado. Ao todo, 35 jovens



durante 30 dias de atividades ininterruptas, totalizando uma carga horária de 64h, participaram de um intenso processo de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre as Artes do Espetáculo, além da vivência sensível e poética sobre teatro de grupo e criação dramática. O primeiro Oficina culminou no texto dramático assinado por mim em parceria com Roberto de Abreu e uma Mostra Cênica intitulada "Escravos de Jó: Fragmentos de um Discurso", realizada dias 09 e 10 de fevereiro de 2008 no Teatro Carlo Jehovah, que versava sobre a arte do ator e as agruras do fenômeno da criação. A ação revelou diversos talentos conquistenses que até hoje movimentam a cena teatral da cidade. Outros alçaram voos mais ousados, e hoje seguem como estudantes dos cursos de Artes Cênicas de algumas Universidades a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus Jequié.

Segundo Schettini (2012), a execução dessa ação, que acabou por lançar os pilares temáticos para o desenvolvimento do quinto espetáculo de repertório do Finos Trapos, foi importante porque gerou a convicção nos membros do grupo sobre a

“(...) alta importância da sistematização pedagógica do processo de criação, que o grupo precisou empreender, com vistas a alcançar os objetivos didáticos da oficina, o que fortaleceu o próprio coletivo, reafirmando a maneira como eu havia gerido os procedimentos criativos no *Finos*; e a sensibilização gerada nos artistas do grupo por conceitos recorrentes nas improvisações de jovens que estavam iniciando sua trajetória com teatro na cidade: criação, marginalização e identidade.” (SCHETTINI, 2012, p. 16)

Foi também nesse período que o grupo começou a sistematizar o que fazia de modo intuitivo desde a montagem de seu primeiro espetáculo de repertório: a prática da metodologia conhecida como *Processo Colaborativo de Criação*, difundida entre os coletivos teatrais brasileiros a partir da década de 90 (FISCHER, 2003). Grupos como o Teatro da Vertigem (SP), o Galpão (MG), a Cia dos Atores (RJ), a Companhia do Latão (SP), o Teatro da Conspiração (SP), dentre outros, se utilizam



desse *modus operandi* que apesar de não ser o caminho mais fácil pode ser bastante gratificante.

Ainda que outras formas de organização possam experimentar o modo de criação em colaboração este parece encontrar terreno fértil no teatro de grupo, especialmente por suas características peculiares, em especial o trabalho continuado e a estabilidade de seus membros. Pois

Um grupo instaura e sofre a contradição entre os valores que cultiva entre si – e que pretende afirmar artisticamente – e os valores socialmente aceitos – em relação aos quais ele pretende se contrapor. Evidentemente os valores sociais estão dentro do grupo, ainda que como via negativa de onde ele tira a motivação que o empurra para fora, para fincar sua bandeira fora de si. Lá onde se cultivam valores que ele recusa é também onde ele imagina encontrar seus pares, o público cúmplice que poderá acompanhá-lo, partilhando de suas obras. A tensão entre o “dentro” e o “fora” do grupo podem ser sua principal ferramenta no desafio de escapar, pela transgressão, de modelos estéticos. (TROTТА, 2006, p. 158).

O tema da criação colaborativa tem repercutido com frequência como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação de todo Brasil, especialmente no que tange à criação dramaturgical. Mas entendo que esta é uma metodologia que pode ser aplicada a vários outros aspectos da área teatral (encenação, elementos da cena, produção, áreas administrativas, etc.). Sua popularização deu-se principalmente pelas contribuições de Silva(2002) ao destrinchar o processo de criação do espetáculo “Paraíso Perdido” do grupo Teatro da Vertigem (SP). É um ponto intermediário entre o método de *criação tradicional*, onde as funções do processo de produção estão bem delimitados havendo sempre a hierarquia de uma determinada função, variável de acordo com o período histórico – teatro clássico/dramaturgo, teatro moderno/encenador, teatro pós-moderno/ intérprete (LEHMAN, 2007, p.75-110), e a *criação coletiva*, onde “rompem-se as fronteiras que demarcam uma produção cênica em favor de uma produção igualitária de acordo com um projeto e interesse comum” (FISCHER, 2003, p. 14).



Na criação colaborativa, a obra é construída no formato *work in progress*, onde todos os envolvidos podem opinar e contribuir em todas as etapas do processo, mas há sempre um responsável artístico que possui a palavra final.

O processo colaborativo, portanto, prevê não apenas um novo dramaturgo, com um estatuto de precariedade e provisoriedade igual ao dos outros criadores da cena, mas também um novo ator e um novo diretor, capazes de perceber o texto em toda a sua efemeridade, de ver o dramaturgo como um parceiro da cena em construção, *pari passu* com a criação dos intérpretes e do espetáculo. A palavra, os diálogos, as rubricas ou os roteiros de ação deixam de ser “inimigos” da cena – tal como poderia parecer num “teatro do encenador” ou num “teatro da imagem” – para se tornarem elementos úteis e tensionadores do processo criativo. (SILVA, 2006, p. 130)

Na medida em que é difundido enquanto prática metodológica no meio teatral e desperta o interesse no âmbito acadêmico, lançando luzes a essa rica ferramenta de criação artística, considero de grande relevância para o desenvolvimento da pedagogia do teatro o registro e a sistematização do processo colaborativo de criação sob a perspectiva de ferramenta didática. Como oficinairo, dramaturgo e um dos Coordenadores do “Oficínio Finos Trapos”, pude perceber os empolgantes resultados obtidos durante aquela experiência e a importância da realização de atividades dessa natureza, inclusive na capital do Estado, seguramente melhor privilegiada que o interior de ações dessa envergadura. Os resultados obtidos na sua primeira edição foram tão animadores que impulsionaram o Finos Trapos a incorporar a ação em vários de seus projetos¹.

¹ A última delas foi realizada em Salvador entre os meses de Abril e Maio de 2012 como ação integrante do projeto “Afinações” contemplado no Edital Demanda Espontânea 2011 do Fundo de Cultura do Estado. Culminou no texto dramático e na mostra cênica intitulada “A Primeira Vez que Vi o Mundo Foi Pra Mim que Olhei”, exibida dia 02 de Maio de 2012, na Sala do Coro do Teatro Castro Alves. Esta discutia as relações de identidade e alteridade no mundo contemporâneo. Obteve um surpreendente número de 54 candidatos em apenas doze dias de inscrições, o que fez com que repensássemos o número de vagas, ampliando de 20 para 30 (trinta) a quantidade de contemplados.



O sucesso da criação colaborativa enquanto ferramenta pedagógica me levaram a escolher a metodologia sistematizada no “Oficínio Finos Trapos” como estudo de caso da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, onde analiso o caráter pedagógico do *Processo Colaborativo de Criação* sob a hipótese de que este desenvolve e fortalece nos educandos competências como a autonomia e polivalência, dentre outras características básicas do perfil de artistas de grupo. Caso se comprovem os pressupostos que norteiam a experimentação, certamente haverá um novo campo metodológico a ser explorado tanto com intuítos pedagógicos quanto no âmbito da capacitação do profissional das artes do espetáculo.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Stela Regina. **Processo Colaborativo: Experiências de Companhias Teatrais Brasileiras nos anos 90**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo:UEC, 2003.

GUINSBURG J.; FARIA, João Roberto; e LIMA, Mariangela Alves; (org.). **Dicionário do Teatro Brasileiro – Temas, Formas e Conceitos**. São Paulo:Perspectiva: Editoras Sesc-SP, 2009.

LERHMAN, Hans Thiers. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. **O Teatro como Arte do Encontro: Dramaturgia da Sala de Ensaio, uma Abordagem Metodológica para a Composição do Espetáculo “Gennesius – Histriônica Epopéia de um Martírio em Flor” Junto ao Grupo Finos Trapos**. (Dissertação de Mestrado). Salvador:UFBA, 2009.

_____. **Gennesius – Histriônica Epopéia de um Martírio em Flor**. Vitória da Conquista: Edições UESB,2012.

SILVA, Antonio Carlo de Araújo. **A Gênese da Vertigem – O Processo de Criação de O “Paraíso perdido”**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 2002.

_____. **O processo Colaborativo no Teatro da Vertigem**. In.: **Revista Sala Preta**. São Paulo: ECA/USP, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SILVA, Marcos Uzel Pereira da. **Teatro do bando negro, baiano e popular**. Salvador: P555 edições 2003.

TROTТА, Rosyane. **Autoridade, Grupo, Encenação**. In.: **Revista Sala Preta**. São Paulo: ECA/USP, 2006.

Francisco André Sousa Lima

Licenciado em Teatro (2008) e aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (2012). É membro corporativo do Grupo de Teatro Finos Trapos (BA) onde atua como intérprete, dramaturgo e arte-educador. Tem experiência na área das artes cênicas como ator, produtor cultural, dramaturgo, diretor e professor de teatro.



COMPREENDER A LICENCIATURA EM TEATRO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

Prof. Dr. Romualdo Rodrigues Palhano

Universidade Federal do Amapá

palhano@unifap.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2948719304625592>

Profa. Msc. Sílvia Carla Marques Costa

Universidade Federal do Amapá

silvia3unifap@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/6038079327109593>

RESUMO

Este trabalho surgiu em função de estudos para implantação do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá. Levando-se em consideração concepções pedagógicas, filosóficas, conceituais e teóricas, a disposição estruturante do Plano Político Pedagógico do referido curso, parte de desafios compreendidos e advindos das transformações sociais contemporâneas e que, portanto, vislumbram outras reflexões, ações, concepções e ordenamentos para a qualificação de futuros professores. Sendo assim, os argumentos necessários que conduzem a implantação do mesmo compreende três áreas de fundamentação: a) Reflexões teóricas e críticas advindas das transformações do mundo atual; b) A centralidade das concepções de cunho pedagógico investigativo, pesquisa e reflexividade; c) A experimentação do fazer artístico disposto na concepção da arte contemporânea.

Palavras-chave: Educação – Curso – Teatro.

RESUMEN



Este trabalho surgiu em função de estudos para a implantação do Curso de graduação em Teatro de la Universidad Federal del Amapá. Al llevar-se em consideración concepciones pedagógicas, filosóficas, conceituales e teóricas, a disposición estructurante del Plano Político Pedagógico del curso, sigue por los desafíos que comprenden las transformaciones sociales contemporâneas y que, por lo tanto, vislumbran otras reflexiones, acciones, concepciones e ordenamentos para la qualificación de futuros profesores. Siendo así, los argumentos necesarios que coduzen a la implantación del mesmo comprende três áreas de fundamentación: a) Refelexiones teóricas y criticas venidas de la transformaciones del mundo actual; b) La centralidade de las concepciones de cunho pedagógico investigativo, pesquisa e refletixividade; c) La experimentación del hacer artístico em base a la concepción del arte contemporâneo.

Palabras Clave: Educación – Curso – Teatro.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de discutir a implantação do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá. A estrutura tem o propósito de pensar e elaborar uma compreensão ampla da licenciatura acerca das concepções pedagógicas, filosóficas, conceituais e teóricas para a criação e efetivação do referido curso. A estruturação deste curso parte de desafios compreendidos e advindos das transformações sociais contemporâneas e que, portanto necessitam de outras reflexões, ações, concepções e ordenamentos para a qualificação de futuros professores de teatro.

Os propositores entendem que esta qualificação perpassa pela emergente necessidade de ampliar a discussão acerca das reflexões e possibilidades didáticas, pedagógicas que o espaço acadêmico provoca na circunstância reflexiva, sensorial e estética em que abriga a linguagem teatral, sobretudo na promoção e formação dos sujeitos de modo geral.

Assim, os professores que elaboraram a proposta Prof. Dr. Romualdo Rodrigues Palhano e Prof. Msc. Sílvia Carla Marques Costa, crêem que as propositivas contidas no Plano Político Pedagógico (PPP), articulem integralmente três eixos fundamentais: Articulação histórica e cultural do espaço do teatro nas sociedades;



Compreensão do espaço de formação como produtor de saberes em vista a articulação entre investigadores da ciência educativa, estética e dramatúrgica; Interesse com as demandas contemporâneas, enfoques midiáticos e tecnológicos que a teatralidade cênica intervém a partir de sua concepção epistemológica.

Essa articulação visa concepções pautadas nos fundamentos teóricos, de criação cultural pedagógica denominado por poéticas de ensino¹ através de processos científico e reflexivo numa dobra que reverbere em momentos do pensar e realizar atitudes, artísticas reflexivas sobre o ato de fazer visualizando a experiência estética de professores em formação como intelectuais e pesquisadores.

Reiteramos que os eixos norteadores deste PPP atendem a complexidade que a sociedade contemporânea vive, ressaltando outros trânsitos conceituais, filosóficos e pedagógicos para a formação docente. Articulamos esses trânsitos na concepção de desvincular o processo de ensino e aprendizagens das ideias de que professores são meros transmissores de conhecimento ou de eficiência técnica ou conteúdística. Requeremos, esse é o intento de que os envolvidos no processo de formação assumam e ocupem espaços de pesquisadores na dinâmica do aprenderensinar conforme destaca Nilda Alves (2004) assumindo outros palcos e aventuras criativas em sala de aula.

Tramas do Processo

Diante do desafio além de criar um novo curso para a UNIFAP o encontro com outras concepções nos instigam e não nos permiti à paralisação de ideias e ganham força, dinamizam o processo de (re)pensar as licenciaturas em Teatro. A preocupação surge em meio à observação e estudos culturais da sociedade que possam estabelecer diálogos próximos com o cotidiano, onde metas, reflexões conceituais na percepção contemporânea

¹ Ver Anais do V Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura visual 2012 – Sílvia Carla Marques Costa



estabeleça rupturas com privilégios hegemônicos de pensar a produção de saberes seja em teatro ou mesmo na licenciatura.

Pensar os eixos norteadores do curso também foi bastante desafiador, porém a articulação com os ementários e a prática pedagógica ainda é algo que no processo estamos dispostos a experimentar. Somos cientes que para a efetivação desta proposta apesar de uma ideia pronta, ela depende da contratação de novos professores e que a partir daí colaborativamente faremos análise e diálogos sobre a demanda e as necessidades do curso.

Acreditamos que o processo das aulas, as demandas administrativas e as ações pedagógicas desse corpo docente configurarão o centro do debate para encadear e reestruturar o Plano Político Pedagógico; percebendo no processo as novas demandas, “novos” entendimentos para a forma das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Possivelmente este seja o mais profundo desafio que assumimos para este projeto

Conexões

Assim este PPP define características do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, aprofundando e compreendendo as intersecções de três áreas de fundamentação conduzindo os argumentos necessários para implantação qualitativa do curso;

Primeira: reflexões teóricas e críticas advindas das transformações do mundo atual globalizado e suas perspectivas conceituais e filosóficas; acondicionadas nas concepções dos estudos culturais, da diversidade e da inclusão da diferença; Segunda: a centralidade das concepções de cunho pedagógico investigativo, pesquisa e reflexividade, qualificando a percepção de um novo perfil para o licenciado em teatro. Terceira: a experimentação do fazer artístico, decorrente da necessidade de enlaçar concepções cognitivas inteligíveis ao caráter sensorial dispostos na concepção da arte contemporânea instituída a partir das demandas



sócio-culturais para agenda educacional do século XXI. A disposição para articular estes eixos fundamentais do curso, configura-se em ampliar e ao mesmo tempo focar a discussão sobre as licenciaturas de teatro no país.

Panorama de desejos e conquistas para a implementação do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP

Primeiramente, gostaríamos de registrar que esta é a terceira vez que está sendo encaminhado à Universidade Federal do Amapá o projeto para implantação do Curso de Licenciatura em Teatro. O primeiro projeto foi conduzido ainda no ano de 1996 tendo por base a Lei 93.94/96. Já em 2001 foi encaminhado o 2º Projeto de Implantação do Curso de Teatro. Essas duas tentativas não foram aceitas em função de que, no momento não era prioridade implantar curso de Teatro em nosso Estado. Com o surgimento do REUNI e a partir do ano de 2011 é que fomos contatados pelo Diretor do Departamento de Letras e Artes para a possível redação e encaminhamento de um projeto para implantação do Curso de Teatro na UNIFAP.

Este projeto está devidamente fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em dezembro de 1996 e intitulada Lei Darcy Ribeiro, cuja clareza pode ser observada no artigo 26, parágrafo 2º. De acordo com esse artigo, a lei diz que o ensino da Arte constituirá **componente curricular obrigatório** nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (as). E ainda que, de acordo com o artigo 9º, item IV, a União ficará incumbida de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Fundamenta-se também pela necessidade de professores qualificados na área do Teatro para suprir a demanda das escolas do Estado do Amapá.



A partir da mencionada lei, o Ministério da Educação tem desenvolvido os seguintes documentos, com a finalidade de contribuir com a execução do trabalho educativo de nível Básico:

- a) Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (0 a 6 anos);
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o Ensino Fundamental;
- c) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o Ensino Médio;
- d) Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- e) Referenciais Curriculares para a Educação Profissional.

No que diz respeito aos cursos de nível Superior, de acordo com o artigo 53, item II, a LDB confere às universidades, no exercício de sua autonomia, construir os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Portanto, a Secretaria de Ensino Superior – SESU, em cooperação com as Comissões de Especialistas, elaborou os seguintes documentos, que foram posteriormente enviados ao Conselho Nacional de Educação para apreciação e aprovação:

- a) Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Artes Visuais, de Dança, de Música e de **Teatro**;
- b) Indicadores e Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação;
- c) Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas.

Apreciando e analisando os PCNs, compreende-se que devem ser incluídas as quatro modalidades artísticas nos currículos das escolas da rede de ensino: Dança, Música, **Teatro** e Artes Visuais. Como é possível entender, a educação tende a considerar, até o momento teoricamente, tanto o **Teatro** quanto as demais áreas ligadas à arte, como especificidades fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes no exercício de sua cidadania.



Destacamos que os PCNs estão organizados em dez volumes, sendo o que trata da Arte encontrado no sexto volume. Lembramos que o documento reconhece que esta área tem uma função importante tanto quanto as demais áreas de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Conceitualmente, relaciona a área de Arte com os demais campos do conhecimento humano e distingue como já foram citadas, as suas especificidades, ou seja, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Ressaltamos, portanto que as DCNs, com a Resolução N° 1, de 31 de janeiro de 2006, caracterizam-se por não mais identificar os conhecimentos da Arte como “Educação Artística”, ou seja, a Arte está incluída na matriz curricular como área específica da linguagem como já foi apontado, com conteúdos próprios conectados à cultura artística e não apenas como atividade. “Assim, entendemos que se inicia um novo marco na História do Ensino da Arte, já que se passou a identificar a área por artes”, com suas linguagens específicas (teatro, dança, música, artes visuais) e não mais por Educação Artística. E ainda, com base na Resolução nº 4 de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências, tendo em vista que no documento se fala de Graduação em Teatro e não mais em Artes Cênicas.

Um dos principais fatores para a implantação do Curso de Teatro na Universidade Federal do Amapá é a total ausência de professores qualificados na referida área na rede Estadual, Municipal e particular de ensino fundamental e médio. Neste sentido a proposta tem também um caráter social e de mercado preocupado em consolidar reflexões acerca desta expressão artística e educativa tão conclamada na esfera educativa. Assim os objetivos tem em perspectiva a dimensão de suprir a ausência de professores nas redes de ensino Federal, Estadual, Municipal e particular do Estado do Amapá sobretudo fomentando discussões relevantes para a produção dramaturgica no espaço teatral do estado.

Caminhos percorridos, trajetos elaborados veredas metodológicas.



Conforme sinalizado anteriormente este trabalho surgiu a partir de discussão para elaboração de um projeto para implantar o Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá. Como ponto de partida analisamos Plano Político Pedagógico de instituições como; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Uberlândia. Também tivemos como fundamentação a LDB nº 93.94/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir dessas análises elaboramos o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá, levando-se em consideração a realidade local e regional específica da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano.** Dossiê Imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiano escolar. Educ. Soc. v. 25, n. 86. Campinas, 2004, p. 1-17.

COSTA Silvia Carla Marques. Sr professor: um estudo de representações orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIFAP. 2011. P. 127. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Artes Visuais, Goiânia-GO, 2011.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 93.94/96.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

Plano Político Pedagógico do Curso de Teatro da Universidade Federal de Alagoas.

Plano Político Pedagógico do Curso de Teatro da Universidade de Uberlândia.

Plano Político Pedagógico da Universidade Federal da Paraíba.

PALHANO, Romualdo Rodrigues. **Entre Terra e Mar: sociogênese e caminhos do teatro na Paraíba.** João Pessoa: Sal da Terra, 2009.

_____. **A Saga de Altimar Pimentel e o Teatro Experimental de Cabedelo.** João Pessoa: Sal da Terra, 2009.



_____. **Fronteiras Entre o Palco e a Tela: Teatro na Paraíba – 1900-1916.** João Pessoa: Sal da Terra, 2010.

_____. **O Teatro na Terra de Zé da Luz – Da união dramática ao GETI.** João Pessoa: Sal da Terra, 2011.

_____. **Artes Cênicas no Amapá – Teoria, textos e palcos.** João Pessoa: Sal da Terra, 2011.

Romualdo Rodrigues Palhano

É graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (UFPB) e Mestre em Serviço Social (UFPB) com pesquisa realizada com Teatro e Comunidade; Doutor em Teatro pela UNIRIO e Pós-Doutor em Teatro pela UFPB. Avaliador do Prêmio FUNARTE Myriam Muniz 2012. Filiado à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. Atualmente é professor da Universidade Federal do Amapá.

Silvia Carla Marques Costa

É mestre em Cultura visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atualmente atua como professora da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP nas disciplinas de Pesquisa em Arte e Ensino. Seus objetos de estudo são uso da imagem na educação para a cultura visual e processos investigativos em arte e educação na formação de professores.



NOVOS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA “O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA?”

Jurema Luzia de Freitas Sampaio
Escola de Comunicações e Artes - ECA, Universidade de São Paulo - USP
Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiá

jusampaio@usp.br
ju.sampaio@gmail.com

RESUMO - Esta reflexão é parte do projeto da pesquisa de doutorado em Artes Visuais em desenvolvimento na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, intitulada “*O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância?*” e trás os novos desdobramentos desta investigação no período 2011/2012, com os devidos encaminhamentos das questões surgidas ao longo da pesquisa, que tem como objetivo realizar análise crítica de currículos de formação de profissionais de ensino de Artes Visuais nos cursos de licenciatura em Artes Visuais oferecidos na modalidade a distância. As proposições aqui tratadas não pretendem ser um fim em si mesmo, mas, ao contrário, se configuram como abertura de um diálogo propositivo acerca das possibilidades presentes nas práticas em educação à distância para a formação de profissionais docentes em artes.

Palavras-chave: Arte/Educação; Educação a Distância; Formação de professores de Arte.

ABSTRACT - This reflection is part of a doctoral research project developing at Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, entitled “*What is taught and what is learned in Visual Arts Degrees in the distance?*” and behind the new developments in this investigation period 2011/2012, with appropriate referrals of issues raised during the research, which aims to conduct review of training curricula of professional education courses in Visual Arts degree in Visual Arts offered in the distance mode. The propositions made in this paper are not intended to be an end in itself but, rather, are configured as open a dialogue about the possibilities present propositional practices in distance education to train teachers in arts professionals.

Key words: Art / Education, Distance Education, Transdisciplinary Education.

Introdução

As proposições de formação distância (básica, complementar e continuada) dos profissionais da área de artes vem se multiplicando em um crescente destaque. Esta pesquisa vem, já há alguns anos, estudando e tecendo considerações sobre a situação e as possibilidades atuais e futuras do uso da Educação à Distância no Ensino de Artes Visuais, analisando experiências e, em grande parte da proposição, atuando como agentes ativos dos processos.



O aspecto abordado atualmente pela pesquisa é a revisão teórica de suporte aos questionamentos quanto aos critérios de eficiência e eficácia que vem sendo utilizados para avaliar as iniciativas atuais de formação docente em arte que ocorrem nesta modalidade de ensino. Relembrando trabalhos anteriores, sem esquecer de, novamente, destacar que os professores atualmente em formação irão atuar junto a um público que já nasceu sob a égide tecnológica e é considerado “nativo digital” (SAMPAIO, 2011)¹.

Não se trata mais de investigar a eficiência e eficácia das ferramentas tecnológicas em si, mas sim no sentido de verificar essas, eficiência e eficácia, da formação de profissionais professores para o ensino de arte que sejam capazes de desenvolver-se e desenvolverem seus trabalhos de modo a promover e mediar o aprendizado de seus alunos de forma a atender as necessidades dessa área de conhecimento.

Para tanto, parto de algumas questões: os atuais professores dos cursos de formação de professores de arte estão aptos a exercer uma prática reflexiva em seu trabalho docente de formação de novos docentes? Que professores de arte estamos formando nas Licenciaturas em Artes Visuais por EaD? Como estamos formando esses futuros professores de arte?

Houve, no início dos trabalhos, certa dificuldade no acesso aos programas e projetos pedagógicos das IES, mas os necessários para esta pesquisa já foram devidamente localizados contando, inclusive, com a colaboração direta das coordenadoras dos cursos no acesso às informações.

Este não pretende ser um trabalho definitivo, mas, ao contrário um ponto de partida para surgimento de novas possibilidades de articulação do trabalho educacional da formação em arte e da formação de formadores em arte.

A formação docente em arte

No Brasil, pela Lei n. 9.394, de dezembro de 1996 a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Arte é componente curricular obrigatório. Com base no artigo 9º, inc. IV desta lei podemos afirmar que uma das obrigações do governo federal é [...]:

¹ Segundo o site <http://www.nativosdigitais.com/> “Nativos Digitais são todos aqueles que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores enquanto que Imigrantes Digitais são todos aqueles que falam a linguagem digital, mas que revelam dificuldades em compreender e expressar-se digitalmente.”



“estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1999).

Para atender à demanda de formação em ensino básico, são necessários professores formados nesses componentes curriculares para ministrar as aulas necessárias à formação dos alunos. Para isso, são necessários cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, contempladas pela LDB para formar esses professores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, *“licenciatura e bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns”* (CASTRO, 1974) e *“a partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei 5.540/68, e sobre tudo pela Lei 5.692/71 foram estruturadas algumas áreas de licenciatura”* (op.cit.). Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Ana Mae Barbosa, ao afirmar que:

[...] isto não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação" (BARBOSA, 1989).

Ou seja, mais do que uma simples questão de reserva de mercado para os arte/educadores, uma política educacional específica foi posta em prática, desde os anos 1970, com a concepção de ensino de arte pensada como parte da formação educacional de nossos alunos. Apesar dos 20 anos passados entre o relatório de Ana Mae Barbosa (1989) e os dias atuais a formação dos professores de arte é, ainda, fonte de pesquisas. Neste cenário surgem as propostas de formação profissional e acadêmica por meio da Educação à Distância - EaD.

As tecnologias digitais de comunicação e informação são, assim, um recurso importante, permitindo explorações para o ensino de Artes Visuais, rompendo a com bi dimensionalidade e ativando os canais sensoriais de interação (SAMPAIO-RALHA, 2003). Mas, como os processos de ensino-aprendizagem em arte se comportam no espaço virtual? Como têm sido propostas as práticas artísticas? E a leitura da imagem, como é feita/estudada/medida? Como são pensados, planejados e estruturados estes cursos para atender a formação de professores? E os recursos da web 2.0, essencialmente interativos e com base em colaboração em rede, como estão sendo trabalhados? Um dos questionamentos iniciais, que deu origem à este projeto de pesquisa é, inclusive, este: Os recursos estão efetivamente sendo utilizados em suas potencialidades ou estão sendo subestimados, à luz de interesses, quais sejam, que não os de formação?



Os cursos de formação docente de arte

José Afonso Medeiros (2010), em retrospectiva sobre o ensino de arte no Brasil, nos apresenta um histórico interessante da formação em arte, destacando em especial que:

O país tem atualmente 607 cursos superiores credenciados na área de artes (dados de 2010 do e-MEC), dos quais se presume que cerca de 1/3 (pouco mais de 200) são licenciaturas. Para efeito de credenciamento e avaliação, o Ministério da Educação considera cada habilitação/especialidade como um curso. Desses 607 cursos/habilitações, 189 são de Música, 185 de Artes Visuais, 97 de Artes, 43 de Cinema e Audiovisual, 34 de Artes Cênicas, 33 de Teatro e 26 de Dança. Portanto, só com esses números, podemos perceber que na área em que atuamos, as discrepâncias são mais visíveis e gritantes. Se Música e Artes Visuais adquiriram capilaridade, Cinema, Teatro e Dança ainda estão muito aquém da quantidade e da distribuição desejável em todo o país (MEDEIROS, 2010).

Detalhando ainda as ações e iniciativas governamentais para a expansão do ensino em artes, como

“a criação (em 2008) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (a partir dos CEFET) em todos os estados da nação [...]”, mesmo ressaltando que “anda é parca a oferta de cursos superiores de artes nesses institutos, pois só os institutos do Ceará (Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança), do Maranhão (Artes Visuais), do Paraná (Artes Visuais) e do Tocantins (Artes Cênicas) oferecem cursos na área”,

...e anunciando o Plano Nacional de Professores (PARFOR²) coordenado pela CAPES. É nesse cenário que surgem as propostas de formação profissional e acadêmica por meio da Educação à Distância - EaD. Melhor seria dizer ressurgem, já que a modalidade de aprendizagem à distância não é nova. No entanto, o fato novo neste cenário é a introdução das Tecnologias Digitais de Comunicação como ferramenta. O uso desta modalidade é grandemente estimulado com o desenvolvimento de popularização dessas tecnologias no fim dos anos 1990.

Caracterização da EaD

Educação *on-line* é uma modalidade de educação à distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona e que usa a internet para distribuir as informações fazendo uso da interação proporcionada por esta mídia para concretizar a interação entre as pessoas. Assim a comunicação, essencial para qualquer processo educativo, pode

² O PARFOR prevê, em parceria com as secretarias estaduais de educação e instituições de ensino superior, a oferta de licenciaturas para professores da educação básica que ainda não a cursaram ou que atuam em disciplinas diversas de sua formação. Segundo dados da Plataforma Paulo Freire, serão mais de 8.000 cursos de licenciaturas a serem oferecidos em 2011 (entre implantados e novos). Dentre esses cursos, 299 (cerca de 3,74%) são de licenciaturas na área de artes (presenciais, semipresenciais ou à distância), oferecidas em todo o território nacional (MEDEIROS, 2011).



acontecer de acordo com modalidades distintas. Dentro dessa perspectiva a Educação *On-Line*, educação à distância e e-Learning são alternativas possíveis para a formação de professores e requerem políticas educacionais e públicas direcionadas para o efetivo desenvolvimento dessa formação. Esses termos, usuais, não são sinônimos, embora sejam congruentes entre si e...

[...] a consideração da oferta de EaD como uma atividade do setor terciário, de serviços, e não como uma atividade industrial, permitiria incorporar melhor uma lógica de atendimento mais individualizado aos interesses da clientela, numa perspectiva de oferta de serviços diversificados que o estudante pode organizar segundo suas necessidades e expectativas (BELLONI, 1999: p.20).

O decreto lei N°. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998, P.1), que regulamenta a Educação à Distância (EaD) no Brasil, diz que:

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Ou seja, a Educação à Distância, ou EaD, seria um nome genérico para definir a educação feita sem a presença física de um professor para orientar a aprendizagem (MEC, 2001, P. 1). Mas isto não quer dizer auto aprendizado e a eliminação da figura do professor. Desta forma, para além dos questionamentos e discussões sobre a validade, ou não, dos processos de formação por EaD, caracteristicamente encontradas nas pesquisas dos anos 2000 é fato que programas de educação e formação foram criados e implementados nas diversas áreas do conhecimento. Essa tendência, apontada por diversas pesquisas da área educacional, consolida-se nos anos seguintes atingindo, também, as artes e a formação de professores de arte. Os cursos de licenciatura que, em meados dos anos 90 já sofreram revisões e modificações em suas estruturas para incluir a necessária formação de seus alunos para a manipulação destas tecnologias vêm-se, então, diante da necessidade de discutir possibilidades de formação, agora não mais somente relativas ao uso dessas tecnologias, porém identificando-as como suporte e meio para esta formação. Não se trata mais de ensinar a “mexer no computador” e habilitar ao trânsito pela tecnologia, mas, sim, ensinar usando essas tecnologias como mediadores dessa relação de ensino-aprendizagem.

Sendo a EaD uma forma de comunicação pedagógica não contínua, seja ela unidirecional ou bidirecional (HOLMBERG, 1989, P. 20), é necessário destacar que, no meio educacional, a comunicação é, muitas vezes, encarada como um processo de mão única. Nos processos educacionais atuais o emissor parece dominar, e isto acontece não apenas na sala de aula, mas



também nas escolas e nos sistemas públicos de ensino. A escola, até então vista como sinônimo de livros vê, a situação mudar — e isso também é devido à acessibilidade de novas tecnologias de informação e comunicação. Percebe-se ainda a conjugação de várias mídias, no atendimento às demandas sociais, e a sua utilização nos mais variados segmentos da sociedade. Será que os projetos de cursos de licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD estão realmente assimilando e refletindo estas mudanças? Com efeito, nos modelos de EaD (em geral) nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologia, produção de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.). Pode-se dizer que as práticas propostas e/ou descritas pelos modelos de EaD referem-se muito mais aos "sistemas ensinantes" do que aos "sistemas aprendentes" (CARMO, 1997, p. 30). Muitas propagandas de cursos por EaD estão equivocadas ao ressaltar que EaD é para "quem não tem tempo". EaD é para todos que sabem gerenciar seu tempo e otimizar o aproveitamento dele, de modo que possa se organizar para dedicar tempo adequado às atividades sem estar "preso" aos horários convencionais de aulas. EaD não é 'mais fácil' que educação presencial, nem mais difícil.

A EaD no Brasil

No Brasil atualmente mais professores para a educação infantil e para o fundamental I são formados por meio de Educação Distância (EaD) do que por educação presencial. Dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) foram graduações obtidas por EaD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (UOL, 2012).

A Educação a Distância no país vem se desenvolvendo por iniciativa das universidades, que têm demonstrando o interesse por promover pesquisas e desenvolver programas de EaD, com significativa participação do governo federal pela implantação da Universidade Aberta do Brasil, UAB, em 2006.

Tentar reproduzir ambientes presenciais por sistemas digitais tem se mostrado infrutífero e, principalmente, revelado concepções no mínimo antigas do processo ensino aprendizagem. Ambientes digitais são diferentes de livros e requerem, assim, posturas diferentes frente aos seus recursos. Livros servem para serem lidos. Ou seja, o acesso ao conteúdo de um livro se faz pela leitura. Processos multimídia não requerem somente a leitura para serem usufruídos. Embora a



facilidade de 'trânsito' de conteúdos e textos, digitalizados, seja verdadeira em ambientes digitais, a função desses ambientes é diferente. Usar sistemas digitais como "repositório" de textos é um dos possíveis usos, não o único, ou o objetivo de existência desses sistemas.

A Universidade Aberta do Brasil - UAB

A caracterização da Universidade Aberta do Brasil – UAB, disponível no site DA *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes*, agência de fomento à pesquisa brasileira, diz que:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. [...] Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Esses três parágrafos sintetizam as proposições e ideologias que sustentam a proposta de criação da UAB como base de uma política de democratização do acesso ao ensino superior, desenvolvida e mantida pelo Governo Federal, na administração do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O primeiro artigo do Decreto Nº 5.800, de junho de 2006, que institui a UAB, trás em Parágrafo Único, os objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;



III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL 2006).

No parágrafo segundo ficam explicitados o modo como esses objetivos serão atingidos:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL 2006).

Antônio Zuin (2006), ao comentar a criação da UAB em trabalho provocativamente intitulado “Educação a Distância ou Educação distante?”, nos faz notar que:

Como se pode observar, trata-se de um projeto de grande envergadura e que se torna, de acordo com as pretensões governamentais, decisivo para seja atingida a meta de que 30% dos estudantes brasileiros tenham acesso à formação superior até o ano de 2011. [...] Em meio à miríade de políticas educacionais patrocinadas pelo governo brasileiro, as quais se coadunam no objetivo de que seja arrefecida nossa defasagem universitária em relação a outros países, o programa Universidade Aberta do Brasil se diferencia não só pelos consórcios estabelecidos entre os três níveis governamentais, mas principalmente por se caracterizar como um programa de formação universitária na modalidade de educação a distância (EaD). [...] O programa Universidade Aberta do Brasil surge, de acordo com a Secretaria de Educação a Distância do MEC, como uma alternativa primordial para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011 (ZUIN, 2006).

Que é uma proposta grandiosa e, de certo ponto de vista, democrática, não se pode negar. Mas desde a sua criação o Sistema recebe severas críticas dos estudiosos da EaD em relação ao modelo adotado. João Mattar (2012), um dos maiores estudiosos contemporâneos de EaD e crítico ferrenho do Sistema UAB nos faz pensar com suas palavras:

Enquanto o fordismo está associado ao behaviorismo, o neofordismo e o pós-fordismo estariam associados ao construtivismo - e diversas teorias dele derivadas. O fordismo em EaD é um sistema formalizado de produção monitorado, mantido e controlado como em uma fábrica; já os modelos posteriores estariam associados à ideia de uma administração descentralizada, democrática e participativa. [...] Adotamos no Brasil um modelo invertido [...] de ensino pós-moderno a distância. Inauguramos tardiamente a Universidade Aberta (que não é nem universidade, nem aberta) assumindo um modelo fordista, com ênfase no conteúdo e rebaixamento do trabalho docente [...]. O fordismo e o design instrucional tradicional não nos servem mais, e uma base para teorias que deem conta dos novos desafios pode ser encontrada no construtivismo [...]. O instrucionismo nos afasta do pensamento crítico, com sua proposta engessada de seguir modelos de sistemas de ensino, protegendo-



nos de enfrentar a complexidade do mundo em que temos que agir, que é problemático, ambíguo e em constante mutação. [...] Modelos mais rígidos acabam limitando de tal maneira o trabalho do professor que ele se transforma em um mero emissor de mensagens motivacionais (com um cronograma já traçado) [...]. De outro lado, modelos mais flexíveis permitem um trabalho docente criativo e construtivo em EaD (MATTAR, 2012).

Mais recentemente pode-se perceber que “as tecnologias utilizadas aumentaram progressivamente, em número, complexidade e potencialidade, criando novos modelos de formação a distância” (MUNDIN, 2006, p. 119), mas tentando ser ou parecer “modernos”³, alguns programas de formação, mesmo usando suportes até mesmo tecnologicamente sofisticados, se sustentam em suportes e teorias “congelados” na pós-modernidade, sem conseguir sequer se colocar diante das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas pela contemporaneidade.

Em Artes Visuais, a UAB apresenta-se na seguinte configuração:

Quadro 1: Cursos de Artes Visuais pela UAB.

	Nome	Instituição	Região	UF	Modalidade	Chamada UAB
1	ARTES	UNICENTRO	Região Sul	PR	LICENCIATURA	PAR
2	ARTES PLASTICAS	UECE	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	UAB II
3	ARTES PLASTICAS	UFAM	Região Norte	AM	LICENCIATURA	UAB I
4	ARTES VISUAIS	UFES	Região Sudeste	ES	LICENCIATURA	UAB I
5	ARTES VISUAIS	UFG	Região Centro-Oeste	GO	LICENCIATURA	UAB I
6	ARTES VISUAIS	UFMA	Região Nordeste	MA	LICENCIATURA	EXPANSAO UAB
7	ARTES VISUAIS	UnB	Região Centro-Oeste	DF	LICENCIATURA	UAB I
8	ARTES VISUAIS	UNIMONTES	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	UAB II
9	ARTES VISUAIS DIGITAIS	UFRPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	PAR

EaD em Artes visuais

Para entender o modo como a EaD em Artes Visuais vem se processando no Brasil, é necessário analisar os programas oferecidos atualmente. Mesmo que em pouca quantidade, como afirma Medeiros (2010):

O potencial da educação à distância, tão alardeado nos últimos anos, ainda não reverberou suficientemente nas artes, dado que atualmente só existem 21 cursos à distância credenciados na área de artes em todo o Brasil (MEDEIROS, 2010).

³ No sentido popular do termo, equivalente a “atual”.



As Diretrizes Curriculares Nacionais dos *Cursos de Graduação em Artes Visuais*, que foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009, em seu artigo segundo, dizem que:

A organização do curso de que trata esta Resolução e o Parecer indicado no artigo precedente se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos relevantes.

Ressaltando que essas diretrizes receberam tratamentos diferenciados de acordo com as etapas em que a educação básica está dividida, desta organização, surgiu um conjunto de documentos próprios a cada etapa: ensino fundamental, educação infantil e ensino médio por resoluções aprovadas entre 1998 e 1999.

Os primeiros trabalhos a questionarem as possibilidades de ensino de arte com uso da tecnologia como suporte datam dos fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Em diversas propostas de pesquisas as Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Emília Sardelich, da UNIMES e Maria Cristina Biazus, da UFRGS se destacam como pioneiras⁴ no questionamento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e das redes, em especial a web, como ferramentas para o aprendizado da arte. Esta pesquisadora por muito tempo se encontrava sem diálogo para suas inquietações, sendo, por muito tempo, única interessada no tema. Ainda são poucos os autores que desenvolvem estudos sobre EaD em Artes Visuais, mas este número vem crescendo nos últimos anos. De 1999 à 2011 foram mapeados 64 trabalhos.

Quadro 2: Trabalhos sobre a temática pesquisados entre 1999 e 2011.

AUTOR	TESE / DISSERTAÇÃO / ARTIGO	ANO
1999		
3	ARTIGO	1999
2001		
1	ARTIGO	2001
2003		
1	DISSERTAÇÃO	2003
2	ARTIGO	2003
2004		
3	ARTIGO	2004

⁴ Ver Ambiente de Realidade Virtual Cooperativo de Aprendizagem – ARCA. Disponível em <http://www.pgje.ufrgs.br/projetos/arca>. O projeto ARCA busca o desenvolvimento de um ambiente de ensino aprendizagem que, apoiado pela Internet, possa atuar como instrumento no auxílio à uma prática pedagógica diferenciada.



2006		
3	ARTIGO	2006
1	EDITORIAL	2006
2007		
5	ARTIGO	2007
2008		
2	CAPÍTULO DE LIVRO.	2008
9	ARTIGO	2008
2009		
9	ARTIGO	2009
2010		
12	ARTIGO	2010
2011		
14	ARTIGO	2011

De março de 2003 à junho 2012⁵ nenhuma pesquisa relacionada à EaD em Artes Visuais, em nível de graduação, ou seja, relacionada às Licenciaturas em Artes Visuais por EaD pode ser encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES além da pesquisa de mestrado desta própria pesquisadora, de 2003.

Em levantamento junto ao MEC sobre as Instituições de Ensino Superior brasileiras credenciadas para a oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais por EaD encontramos 18 instituições credenciadas.

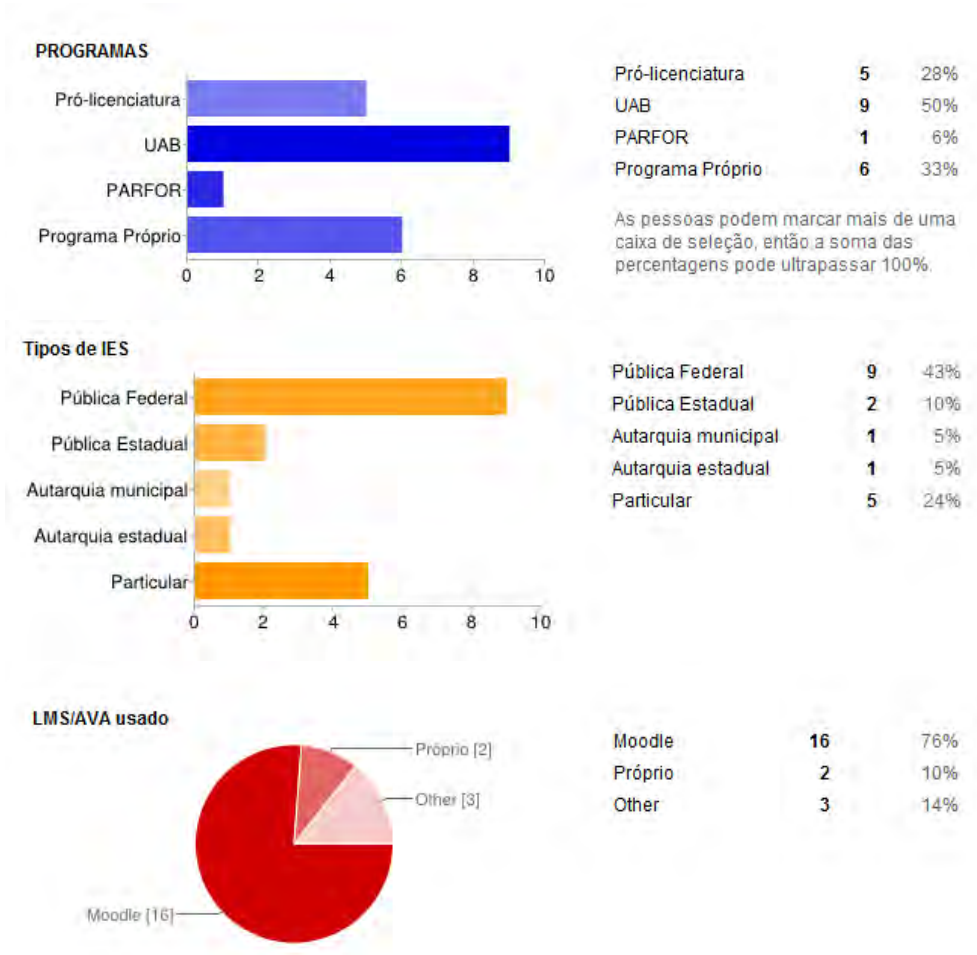
Esta pesquisa localizou, até junho de 2012, os seguintes cursos:

Quadro 3: Licenciaturas em Artes Visuais no Brasil, pesquisadas até 2012.

	Instituição	Administração
01	CLARETIANO	PARTICULAR (Programa próprio)
02	FGF	PARTICULAR (Programa próprio)
03	UCS	PARTICULAR (PROLIC)
04	UECE	PÚBLICA ESTADUAL (UAB)
05	UFAM	PÚBLICA FEDERAL (UAB)
06	UFES	PÚBLICA FEDERAL (UAB)
07	UFG	PÚBLICA FEDERAL (UAB, Pró-licenciatura e PARFOR)
08	UFMA	PÚBLICA FEDERAL (Pró-Licenciatura)
09	UFRGS	PÚBLICA FEDERAL (PROLIC)
10	UFRPE	PÚBLICA FEDERAL (UAB)
11	UNAR	PARTICULAR (Programa próprio)
12	UNB	PÚBLICA FEDERAL (UAB)
13	UNIASSELVI	PARTICULAR (Programa próprio)
14	UNICENTRO	PÚBLICA ESTADUAL (UAB)
15	UNIMES	PARTICULAR (Programa próprio)
16	UNIMONTES	AUTARQUIA ESTADUAL (Pró-licenciatura / UAB)
17	UNITAU	AUTARQUIA MUNICIPAL
18	UNIVASF	PÚBLICA FEDERAL (UAB)

⁵ A qualificação desta pesquisa aconteceu em 06 de agosto de 2012, tendo sido estes dados apresentados à banca, com esta ressalva.

Dessas, tivemos acesso as seguintes informações:



OBS: Em nenhum dos projetos há justificativas de escolha do LMS/AVA.

Considerações Finais

Uma das metas do ensino de arte é “o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte”, onde dois fatores têm grande influência nesta busca: “A disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar”, (SMITH, 2001, P. 99) e que cursos de arte “consistentes” incluem o fazer artístico e as elaborações “sensíveis-cognitivas” em suas propostas (FUSARI e FERRAZ, 1993, P. 70).

Numa abordagem educacional da arte *on-line* podemos perceber que, mesmo com todas as possibilidades, características e viabilizações técnicas interativas, que apresentamos e



defendemos aqui como positivas para o uso em educação *on-line*, não se pode esquecer de que a arte de um povo é um de seus Patrimônios Culturais e que, mesmo com as possibilidades, interessantes e inimagináveis antes do surgimento das TIC, os indivíduos exercem sua poética e sua criatividade nestes espaços e refletem, em suas ações e interações, sua cultura de origem, projetando, assim, dentro do todo-global, o único-local, se desprendendo, às vezes, do local, mas não completamente, e adicionando ao global traços de sua origem e cultura, de seu patrimônio. As licenciaturas em Artes Visuais na modalidade EaD, portanto, devem respeitar e incentivar a pesquisa da arte local como forma de alimentar esse processo.

Ao mesmo tempo em que proporcionam as edições e reedições, em processos intermináveis, as Tecnologias de Informação e Comunicação também proporcionam “acesso”. Entendendo o uso do termo “acesso” como possibilidade de “dar ao conhecimento” as TIC se tornam, a cada dia mais, vetores de difusão cultural, de acesso imediato e sua característica de “editabilidade”⁶ caba por dar voz às minorias que não tinham acesso aos mídias tradicionais para ter expressão, se fazer ouvir e dar-se a conhecer.

Venho desenvolvendo a ideia de que as proposições neorrenascentistas (SHNEIDERMAN, 2006) como um possível caminho para a EaD em Artes Visuais, pela compreensão dos necessários desdobramentos da contemporaneidade, em níveis de conhecimentos. É uma proposição de ensino-aprendizagem que envolve educação, educação a distância, educação e tecnologia, arte, arte/educação, tecnologia e informação, web, redes etc. onde tantos e tão variados conceitos e conhecimentos se interrelacionam, em todo momento, todo tempo, somados ao todo de percepções do “ator” desse processo de aprendizagem e toda sua bagagem individual e sócio cultural.

O estágio atual desta pesquisa é a análise bibliográfica de três propostas de cursos de licenciatura oferecidos no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-educação. A experiência de Brasília. I Simpósio Internacional da arte-educação. ECA/USP. São Paulo:Max Limonad, 1989.
BELLONI, M.L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

⁶ Neologismo usualmente referido na área de tecnologia, referindo-se a capacidade ou possibilidade de edição de conteúdos, códigos e aplicativos, no sentido de serem ou estarem abertos às contribuições de terceiros, para customização e atendimento de necessidades específicas dos usuários. Uma das mais evidentes características das TIC é a editabilidade.



- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Regulamentação da EaD no Brasil. Acesso em 13 de outubro de 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais. Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Acesso em 13 de outubro de 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Acesso em 13 de outubro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- _____. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Educação à distância. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Acesso em 03 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/d_2.494.doc>.
- CARMO, H. Ensino Superior a Distância, vols. I e II. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.
- CASTRO, C.M. A difícil escalada no rumo da universidade. Planejamento e desenvolvimento. Brasília. V. I, n. 10, p. 12-15, abr. 1974.
- FUSARI, M.F.R. e FERRAZ, M.H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo:Cortez, 1993. 2ª edição, revisada.
- HOLMBERG, B. "Status and Trends of Distance Education". 2nd Edition. Sweden:Sector Publishing, 1985. In: Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. V. I, Nº. 3, junho de 1989.
- MATTAR, J. Tutoria e integração em educação a distância. Série Educação e Tecnologia. São Paulo: Gengage Learning, 2012.
- MEDEIROS, A. Formação e qualificação dos arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: Anais do 20º Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, ConFAEB. Goiânia, Nov. 2010. P. 86-104. CD ROM.
- SAMPAIO-RALHA, J.L.F. A utilização da linguagem VRML na Educação a Distância em Arte. Dissertação de mestrado. IA/UNESP. 2003. Orientação Prof. Dr. Milton T. Sogabe. Disponível em:
<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2003/ralha_jlfs_me_ia.pdf>
- _____. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância? In: Anais do 20º. ConFAEB - Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Goiânia: UFG, 2010. v. 1. p. 2241-2251.
- _____. NARRATIVA - O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância? Anais do 21º. ConFAEB - Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. São Luiz: UFMA, 2011.
- SHNEIDERMAN, B. O laptop de Leonardo. Como o novo Renascimento já está mudando a sua vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- ZUIN, A.A.S. Educação a Distância ou Educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006 935. Acesso em 01 de maio de 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Mini currículo:

Jurema Luzia de Freitas Sampaio

Doutoranda em Artes Visuais na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Mae T. B. Barbosa. Mestre em Artes Visuais



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

(IA/UNESP); Especialista em Arte: Ensino e Produção e Licenciada em Artes Plásticas e Educação Artística, pela PUC Campinas. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiaí. Editora-chefe da Revista Digital Art&. Membro da *International Association for Development of the Information Society - IADIS*; Associação dos Arte/Educadores do Estado de São Paulo - AAESP; Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB; Rede Iberoamericana de Arte Educação, onde é membro do corpo editorial da Revista (In)Visibilidades e da *International Society for Education through Art - InSEA*, onde também é parecerista.



EXPERIÊNCIA COLETIVA NA (TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Eduardo Junio Santos Moura
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
eduardomourarte@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5748883453897957>

Selma Marília de Medeiros
Escola Municipal Dominginhos Pereira
selma.marilia@zipmail.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2391709475241514>

RESUMO

A formação inicial de professores de artes visuais é tema deste trabalho que busca contribuir com a ampliação do campo epistemológico da formação de professores e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os deslocamentos possíveis na construção da identidade, da profissionalização e da profissionalidade docente, relatando uma experiência coletiva do que chamamos (trans)formação inicial de professores com as ações e estratégias formativas empreendidas no Subprojeto Artes Visuais: 'Educar com Arte' do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, tendo como base a pesquisa-ação colaborativa na perspectiva do *ser* docente e da construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: formação inicial de professores – profissionalização – PIBID

RESUMEN

La formación inicial de profesores de Artes Visuales es el tema de este trabajo que busca contribuir con la ampliación del campo epistemológico para la formación de profesores y tiene como objetivo presentar una reflexión sobre los desplazamientos posibles en la construcción de la identidad, de la profesionalización y profesionalidad docentes relatando una experiencia colectiva de lo que llamamos (trans)formación inicial de profesores con las acciones y estrategias formativas emprendidas en el Subprojeto Artes Visuais: 'Educar com Arte', del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de la Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, teniendo como base la investigación-acción colaborativa en la perspectiva del *ser* docente y de la construcción de su conocimiento.

Palabras clave: Formación inicial de profesores – profesionalización – PIBID

Introdução



A discussão que trazemos nesse texto tem como foco a formação inicial de professores e a experiência coletiva de formação inicial de professores de artes visuais vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Considerando que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas no campo epistemológico da formação de professores, especialmente no que concerne à formação profissional para docência em artes visuais, já teríamos uma justificativa para esse trabalho, mas sua relevância se dá pela reflexão que trazemos acerca da construção da identidade, da profissionalização e da profissionalidade docente a partir de uma experiência coletiva de formação inicial de professores que temos desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), apontando possíveis deslocamentos da atual formação, para uma (trans)formação com base na pesquisa-ação colaborativa na perspectiva do *ser* docente e da construção de seu conhecimento.

De maneira a tornar compreensível nossa proposta no PIBID, trazemos uma discussão que aborda os desafios da formação do professor de forma generalizada e as especificidades da formação do professor de artes visuais, tecemos considerações sobre a construção da identidade, da profissionalização e da profissionalidade docente, apontando alguns deslocamentos possíveis. O intuito não é propagar uma 'ideologia da profissionalização' no campo da formação inicial de professores de artes visuais, mas compartilhar com outros formadores esses deslocamentos possíveis a partir das ações e estratégias formativas que temos desenvolvido como processo e que têm produzido resultados que merecem ser compartilhados.

Desafios da formação inicial de professores

Pensar a formação de professores requer o (re)conhecimento de uma trajetória de lutas e enfrentamentos históricos que apontam para a emergência do



tema e de políticas educacionais nesse campo. No Brasil, a formação de professores passou por inúmeras transformações históricas, sociais e políticas. As transformações de ordem política são as que mais profundamente, e muitas vezes, tragicamente, marcaram a formação desses profissionais. As políticas para a formação docente pareciam ganhar novo vigor no Brasil quando, na década de 1990, foi promulgada a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na década de 2000, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena (Parecer CNE/CP N° 9 de 08/05/2001). A LDB se converteu em um dos temas mais polêmicos da educação nacional, visto que, na perspectiva oficial, a formação de professores tenderá à formação do *tecnólogo do ensino* em detrimento de uma formação do professor como *agente de transformação social*, apontando para a desvalorização e a desqualificação do profissional docente.

Em uma análise dos documentos oficiais, é possível perceber que as concepções para o campo de formação dos professores apontam para uma formação com base na *epistemologia da prática*, reduzindo o professor àquele que sabe 'fazer' algo, que aprende o seu ofício na prática cotidiana, aprende a fazer fazendo, com a experiência individual; notadamente responsabilizando as instituições formadoras e cada professor pelo seu sucesso ou fracasso.

Em defesa de uma formação que dê conta da complexidade e da importância do trabalho docente, um número significativo de estudos vem, ao longo dos últimos anos, apontando caminhos que divergem dos documentos oficiais brasileiros e apontam outras perspectivas. Em que pesem as contradições e os contextos diversificados, podem-se citar as propostas para a formação do *professor como profissional* e para a *profissionalização docente*; a formação do professor com base na *relação ensino-pesquisa*; a formação do professor numa *perspectiva crítico-emancipadora*; e a formação do *professor como agente social transformador da realidade*.



A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em 2008, após seu encontro nacional, apresentou documento final com princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada que incluem, dentre outras: desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola; identificar eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática; vivenciar formas de gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação; assumir o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional; vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora (ANFOPE, 2008).

Muitos desafios envolvem a formação docente hoje. No que tange às políticas, esses desafios apontam para uma real necessidade de maiores estudos, na busca pela formação do profissional docente capaz de realizar as transformações sociais necessárias a uma educação de qualidade no país, no contexto da sociedade contemporânea.

A formação inicial do professor de artes visuais

A formação do professor de artes visuais, assim como de outras áreas, enfrenta desafios que incluem o dissenso acerca da docência como profissão, a crise de identidade e a desvalorização/proletarização do trabalho do professor. É possível falar em uma formação específica do professor de artes visuais? Entre generalização e especificidade, quais aspectos são privilegiados na formação do professor de artes visuais na contemporaneidade? A partir desses questionamentos três dimensões devem ser destacadas especificamente sobre a formação do professor de artes visuais: a crítica, a estética e a criativa. O que não quer dizer que



essas dimensões não devam fazer parte da formação de qualquer professor de qualquer área do conhecimento, mas à formação em artes visuais, essas são determinantes no perfil do profissional necessário à educação em arte atualmente.

Cabe destacar que além de especificidades formativas, neste campo, os motivos para a desistência da profissão parecem ser ainda maiores do que em outros e, o que se constata hoje, é um crescente desinteresse em assumir a missão da arte/educação. O desrespeito pelo trabalho desse profissional – até mesmo por parte dos colegas de profissão – a intensificação do trabalho com atividades fragmentadas e que, muitas vezes, não competem a esse profissional, o alto índice de desvalorização e proletarização do trabalho do professor de arte na Educação Básica levam os profissionais com formação e também os que estão em processo formativo, a uma desistência do trabalho.

Em que pesem todas as lutas e enfrentamentos históricos nesse campo e as transformações conceituais e metodológicas verificadas desde a década de 1980, o campo da docência em arte ainda é dos mais desvalorizados na escola. Além disso, nas disputas de poder no currículo escolar pelas diferentes áreas de conhecimento, o que se percebe é uma constante diminuição dos espaços destinados à arte na educação. Com tantos aspectos apontando a desistência do professor de arte no contexto atual, ainda verificamos focos de resistência que buscam consolidar a formação do professor em uma perspectiva de agente transformador da realidade social. A FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil é um destes focos. A entidade que promove encontros anuais (CONFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil) tem se fortalecido nos últimos anos e apontado caminhos na promoção da valorização dos profissionais da arte/educação em âmbito nacional, mas é preciso unir mais forças nessa direção.

Identidade, profissionalização e profissionalidade docente



Pensar a formação de professores implica considerar os aspectos de construção de sua identidade, profissionalização e da profissionalidade docente. É na formação inicial – e até antes dela – que o professor constrói os primeiros traços de sua identidade docente. Construir uma identidade docente, considerando esta como uma identidade profissional, requer o reconhecimento do magistério como profissão, o que não é consenso. Segundo Sarmiento (1994), a tradição da sociologia apresenta distinção entre profissão e ocupação e, sendo assim, os diferentes grupos ocupacionais são ou não profissionais de acordo com a presença ou não de um conjunto de atributos próprios, a saber: um saber altamente especializado, rigoroso controle de admissão na profissão pelos membros já integrados; um código de conduta profissional, organizações profissionais (SARMENTO, 1994). Ainda segundo Sarmiento (*idem*) “a aplicação destas categorias *a priori* permitiu considerar os professores como semiprofissionais, a par de enfermeiros e assistentes sociais”.

Segundo Popkewitz (1997, p.38), “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. O conceito de profissão é complexo, amplo e mutável, dependendo de uma contextualização histórica e social para sua aplicação, principalmente ao magistério. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2004) apontam uma lista de fragilidades da profissão docente, que antes questiona a construção de uma identidade docente, apontando que a crise de identidade deste profissional decorre de “uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, [...] a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” (LÜDKE, BOING, 2004, p. 1168).

Estreitamente relacionados à construção de uma identidade docente, estão as abordagens da profissionalização e da profissionalidade docente; dois conceitos que nos levam a compreender a emergência das mudanças nos modos de se pensar e fazer a formação de professores contemporaneamente. Hoyle (1982, p. 2) em seus



estudos retêm “o termo *profissionalização* para o processo da listagem dos critérios duma profissão: um conjunto de saberes, exclusividade, formação de longa duração, autonomia do profissional, um código ético, etc”. Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Contemporaneamente, vivenciamos situações que contribuem para a desprofissionalização do professor e até para a desistência e abandono da profissão. Mas, pior que a desistência e o total abandono da profissão, são os professores que não desistem da profissão e, ainda assim, continuam a exercê-la. A influência de fatores externos à formação, uma formação feita por qualquer via, a ideia de que qualquer um pode ser professor, a falta de autonomia para realização do trabalho – e até mesmo de condições de autonomia –, a desvalorização do trabalho, o não reconhecimento de si no trabalho, a insegurança, a violência, o salário baixo, a intensificação e fragmentação das atividades, as condições de realização do trabalho são aspectos que consideramos contribuir para a desprofissionalização do professor.

Há possibilidades de deslocamentos de uma formação docente preconizada nos documentos oficiais com discursos cooptados que avançam no sentido da desintelectualização do professor em nome de uma ‘profissionalização’ com foco na competência técnica, para uma formação docente com consciência política e focos na crítica e na emancipação dos sujeitos? Esse é o desafio.

Deslocamentos possíveis na formação de professores

Os desafios que se apresentam à formação do professor na contemporaneidade levam à busca por possibilidades de uma formação na perspectiva crítico-emancipatória. Um projeto apoiado em uma sólida formação teórico-prática aliada à pesquisa, em que o professor seja protagonista do trabalho



docente alicerçado na epistemologia da *práxis* e dê conta da complexidade dos processos educativos na contemporaneidade, reconhecendo a importância do seu trabalho profissional e, principalmente, reconhecendo-se no trabalho que realiza. Nessa perspectiva, o que chamamos de 'deslocamentos possíveis', nesse campo, diz respeito às ações e estratégias formativas que transformam a atual alienação e sentimento de impotência do professor em formação na área de artes visuais, em potencial transformador e foco de resistência a partir da consciência política e de uma profissionalização do professor.

A forma que temos encontrado para realização dessa formação, que pode parecer utópica em tempos neoliberais, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹), um programa que pode tanto contribuir com perspectivas transformadoras quanto se converter em reproduzidor das mazelas a que assistimos no campo da formação de professores, dependendo das propostas das instituições formadoras. O programa promove o intercâmbio entre a Universidade e a Escola, visando à elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de educação; proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que o programa (PIBID) se converte em uma estratégia que pode possibilitar os deslocamentos que pensamos ser necessários à formação do professor de artes visuais, rumo à profissionalização, hoje, tais como: a) a inserção do futuro profissional no futuro campo de atuação sob a supervisão e

¹ O PIBID foi lançado em 2009, criado pelo Decreto nº 7.210/2010 como parte do Plano Nacional de Educação (2007) e tem apresentado grande adesão por parte das instituições de ensino superior públicas quanto privadas. O programa concede bolsas a acadêmicos de cursos de licenciatura, aos supervisores das escolas de educação básica (públicas) e aos professores coordenadores de área nas instituições de ensino superior.



acompanhamento de profissionais com conhecimentos na área; b) a inserção da pesquisa aliada ao ensino na área específica como base da formação; c) a promoção da unidade teoria/prática no processo formativo; d) o conhecimento da sistematização e rotina do trabalho docente em artes visuais; e) a formação para valorização do trabalho do professor de artes visuais; f) a formação para o reconhecimento de si no trabalho que realiza; g) a promoção da convivência com profissionais de diversas áreas numa perspectiva da coletividade e interdisciplinaridade; h) a promoção do intercâmbio entre universidade e escola de educação básica, aproximando essas instâncias; i) participação em espaços formativos diversificados: sala de aula, reuniões de planejamento, reuniões de pais, conselhos de classe, etc.; j) participação na gestão dos processos educativos; k) a formação para a consciência política de classe profissional, ética e social.

Visto durante muito tempo como o 'fazedor' de 'atividades' desconexas na escola, o professor de arte tem um histórico marcado pela prática distanciada do conhecimento teórico, não sendo a docência nesse campo reconhecida como práxis crítico-social e dialética na construção do saber e o fazer artístico. Contrapor-se a essas ideias no campo da formação para docência em arte é negar toda uma história de concepções errôneas sobre a arte/educação. Nessa perspectiva, a proposta desenvolvida no PIBID, no campo da formação de professores de artes visuais, pauta-se em ações e estratégias que, para além da reprodução de práticas e conteúdos em arte, o professor em formação é um produtor de conhecimentos por meio da pesquisa.

No movimento reflexivo da coletividade (professores universitários, professores da educação básica, professores em formação e alunos da educação básica) é que emergem problematizações sobre as ações e as práticas do contexto escolar e são construídos projetos de intervenção pedagógica com objetivo de transformação da realidade dos sujeitos no espaço escolar.



O subprojeto Artes Visuais: Educar com Arte² em desenvolvimento foi pensado em articulação com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e seu plano de trabalho compreende um eixo transversal e quatro eixos articuladores, integrando processos formativos no desenvolvimento de ações e estratégias para o incentivo à iniciação docente.

Nessa proposta, o eixo transversal: *Olhar, Imaginar, Criar e Atuar* estende-se por todo o processo formativo. O primeiro Eixo articulador: Diagnóstico e Caracterização, tem por objetivo proporcionar o conhecimento do espaço-campo de iniciação à docência; utilizando o diário investigativo como instrumento de reflexão coletiva dos processos vivenciados no espaço escolar. O segundo eixo: observação e planejamento compreende observações de aulas de arte, ainda ações para o levantamento dos interesses dos estudantes, investigando e problematizando acerca do ensino/aprendizagem dos temas e conteúdos em Artes Visuais e sua contribuição para a educação como subsídios para a estruturação de propostas de intervenção no espaço-campo de iniciação à docência em interação com os diversos profissionais da educação na escola.

O terceiro eixo: ação docente: ensinar/aprender artes visuais, é o momento do exercício da docência. O momento em que a atividade docente é exercida efetivamente em uma dimensão de vivência da profissão docente. O quarto eixo- reflexão coletiva e socialização das ações- não compreende a reflexão como um momento final, visto que essa permeia todo o processo, mas o ponto de buscar subsídios para futuras ações, avaliando as ações empreendidas e pensando novas intervenções no cotidiano escolar e suas contribuições.

Com a metodologia de pesquisa-ação na linha colaborativa e crítica, pretendemos não apenas conhecer uma realidade e descrevê-la, mas o desenho

² O Subprojeto Artes Visuais: Educar com Arte foi implementado em 2010, na primeira edição do PIBID da Unimontes e teve sua ampliação aprovada pela Capes em 2012, passando a atender 15 acadêmicos-bolsistas e dois supervisores co-formadores em duas escolas de educação básica.



das estratégias no programa permite o desenvolvimento de ações no sentido da transformação social e a profissionalização docente.

Considerações

Considerar que todas as mazelas da educação serão resolvidas com a melhoria da formação inicial de professores é um equívoco. Compreendemos que, para as melhorias desejadas e necessárias, os avanços devem abranger os campos da formação inicial e continuada, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de carreira. Com o PIBID, temos buscado a formação do professor profissional como um foco de resistência. O que não implica centrar no professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos, mas vê-lo como agente capaz de, através da consciência política, promover as mudanças necessárias na educação e na arte/educação contemporânea. Sem essa formação do professor para uma consciência política sobre o *ser* docente, poderemos fracassar no projeto de levar a arte à educação escolar.

Referências

ANFOPE. *Documentos Final dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2008.

HOYLE, Eric. *The professionalization of teacher: a paradox*. In: British Journal of Education Studies, 2, p. 161-171. British Journal of Educational Studies. Vol. XXX, Nº. 2, Junho, 1982.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docente*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.35-50.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

SILVA, K. A. C. P. C. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

_____. Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

Eduardo Junio Santos Moura

Mestrando em Educação (PPGE – UnB), Especialista em História da Arte (Unimontes), Graduado em Educação Artística/ Artes Plásticas. Professor do Ensino Superior da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes na Licenciatura em Artes Visuais. Coordenador da área de Artes Visuais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Selma Marília de Medeiros

Graduada em Pedagogia e Educação Artística (Artes Plásticas). Professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Montes Claros (MG) e Professora dos Ensinos Fundamental e Médio na rede pública estadual de ensino. Supervisora Pedagógica da área de Artes Visuais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.



O ENSINO DA DANÇA PARA DEFICIENTE VISUAL

Marina Alves Mota
Universidade Federal do Pará – UFPA
marinamota_arte@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1652233643236510>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo a análise da metodologia de ensino/aprendizagem em dança desenvolvida pelo grupo de dança de deficientes visuais “Passos Para Luz” que atua há nove anos na cidade de Belém/PA. Foram observadas as formas de ensino/aprendizagem em dança utilizadas no desenvolvimento corporal/artístico do bailarino deficiente visual e seus desdobramentos na atuação cênica, com um universo de três alunos selecionados. O método empregado foi o da pesquisa qualitativa por meio da pesquisa participante. Este estudo demonstrou que a dança, a partir do seu conteúdo historicamente constituído, pode contribuir de forma significativa para a resignificação das possibilidades artísticas e a importância de se pensar novos meios de ensino/aprendizagem para/com a pessoa deficiente visual.

Palavras-chave: dança, deficiência visual, metodologia.

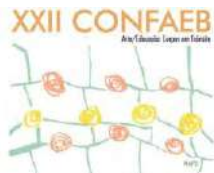
ABSTRACT: This article aims to analyze the methodology of teaching/learning in dance developed by the dance group of visually impaired "Passos Para Luz" which has been operating for nine years in the city of Belém/PA. Were observed forms of teaching/learning of dance used to develop body/artistic of the dancer visually impaired and its consequences in action scenic, with a universe of three students selected. The method used was qualitative research through participatory research. This study demonstrated that dance through your content historically constituted, can contribute significantly to the artistic possibilities of new meaning and importance of thinking about new ways of teaching/learning for/with the visually impaired person.

Key words: dance, visual impairment, methodology.

Introdução

Existem 45.623.910 de pessoas com deficiência, no Brasil, de acordo com pesquisas realizadas em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso representa aproximadamente 23,9% da população do país. Desse total, 35.791.488 são deficientes visuais¹. Neste contexto, a deficiência visual no Brasil, ainda segundo os dados estatísticos referidos, é a necessidade especial mais efetiva entre as pessoas com deficiência. No entanto, pesquisas que versem sobre a

¹ Ver no sítio: <http://www.deficientefisico.com/resultados-do-censo-2010-feito-pelo-ibge-sobre-pessoas-com-deficiencia/>



deficiência visual ainda são incipientes, sobretudo no que diz respeito à deficiência visual relacionada à arte, à dança. Assim, a presente pesquisa analisou a metodologia de ensino/aprendizagem desenvolvida pelo grupo de dança para deficiente visual (D.V) “Passos Para Luz”.

Esse grupo foi criado em 2003, como resultado de uma parceria entre o Centro de Dança Ana Unger e o Instituto Especializado José Álvares de Azevedo, que trabalha especificamente com atendimento a pessoas deficientes visuais, com o objetivo de proporcionar a vivência da dança ao deficiente visual. As bases técnicas de dança aplicadas são o balé clássico e a dança contemporânea. A formação atual do grupo admite a participação de três integrantes, com faixa etária entre trinta e cinquenta e cinco anos, sendo um deles do sexo masculino, todos com visão subnormal ou baixa visão². Compreender as formas desenvolvidas de ensino da dança para esta clientela é pertinente, pois, de acordo com Menescal (1994), a ausência da visão provoca desvantagens mais acentuadas na área motora, principalmente no que concerne a imagem corporal, esquema corporal, esquema cinestésico, equilíbrio dinâmico, postura, mobilidade, marcha, locomoção, expressão corporal, expressão facial, coordenação motora, lateralidade e resistência física. Logo, pensar em meios de desenvolvimento da dança com o corpo que não vê é de suma importância para que se possam observar quais as possibilidades desta arte na comunicação e transformação deste corpo.

A dança relacionada à deficiência é compreendida como um campo por meio do qual podem ser exploradas as construções do corpo, subjetividade e visibilidade cultural. Uma forma de analisar as pré-concepções das habilidades do mundo da dança profissional é confrontar os significados simbólicos e ideológicos que o corpo deficiente assume na nossa cultura. Le Breton (2011: 75) diz que “a deficiência, quando é visível, é um poderoso atrativo de olhares e comentários, um operador de

² A baixa visão se caracteriza como uma forma de deficiência visual, pois é o comprometimento da funcionalidade visual de ambos os olhos, em que a acuidade visual é baixa, a qual corresponde ao grau de aptidão que o olho humano possui para estabelecer diferenciação dos detalhes presentes no espaço, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos. Logo, a pessoa com baixa visão não enxerga nitidamente o objeto, mesmo estando bem próximo dele. Nesse caso, é como se “enxergasse” apenas borrões. Ver mais informações no site: <http://www.ibr.gov.br/>



discursos e de emoções...”. Oliveira (2002: 91) diz que é comum que a pessoa deficiente sofra o estigma da incapacidade completa. As pessoas ditas normais costumam projetar sobre as deficientes uma visão ampliada do problema.

Achcar (1998) afirma que a dança se apresenta como instrumento de compreensão das possibilidades físicas do corpo humano, pois permite exteriorizar um estado emocional latente, pelo jogo de músculos, segundo as leis naturais do ritmo e da estética. Venâncio e Costa (2005) emblematizam a possibilidade de arte gravada no corpo, que a dança representa. Para estes autores, trata-se de um vestígio da arte no corpo, porque mostra que ele é capaz de ser arte. E para Oliveira (2002, p.21) a dança é: “[...] a atividade que concede aos indivíduos o poder de explorar e descobrir seus corpos e expressar seus sentimentos”.

Refletindo sobre o binômio inclusão/exclusão que permeia a história da deficiência em todo o mundo, verifica-se que a luta pela inclusão real dos deficientes tem sido responsável pelo avanço no conhecimento destes indivíduos e de suas reais necessidades. Bianchetti e Freire (2003) se posicionam a este respeito dizendo que para que se possam superar as expectativas limitadoras e preconceituosas sobre a pessoa deficiente visual é necessário que haja disposição para se conhecer o indivíduo real, como um ser completo, de modo a não priorizar a deficiência em detrimento do sujeito.

A dança e o deficiente visual

As vivências em dança do projeto “Passos Para a Luz” possibilitaram a construção de uma metodologia de ensino/aprendizagem a partir do trabalho com os sentidos remanescentes, sobretudo o tato e a audição dos alunos. Oliveira (2002, p.146) explica que, “pertencente ao âmbito das sensações somestésicas, que têm sua origem na superfície do corpo ou em suas estruturas profundas, o tato está diretamente ligado ao mundo exterior”. Assim, a possibilidade de conhecimento das coisas palpáveis, para o deficiente visual, está diretamente ligada ao tato.



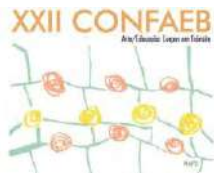
O ensino da dança no projeto pesquisado foi iniciado com o uso preponderante da fala: a professora explicava, verbalmente e de forma minuciosa, o movimento em questão, o movimento desejado, o movimento pretendido. Em um trecho do filme “Janela da Alma”³, podemos visualizar a maneira como o deficiente visual constrói a imagem a partir da fala. Neste trecho, um fotógrafo deficiente visual, Eugen Bavcar, fala: “Para mim, linguagem e imagem estão ligados, isto é, o verbo é cego, mas é o verbo que torna visível, cria imagens; graças ao verbo temos imagens”. Tocar no corpo do aluno constituiu o segundo recurso usado pela professora, com o objetivo de fazer o bailarino sentir no seu próprio corpo o movimento que está sendo solicitado. No caso de não serem compreendidas essas duas vias de percepção, o aluno é convidado a tocar no corpo da professora, de modo a ampliar a compreensão do movimento.

O processo de ensino/aprendizagem com o bailarino D.V. encontrou, por conseguinte, novas vertentes que suplantaram a forma verbal e o toque. As experimentações do grupo foram realizadas nesta etapa através da compreensão do mundo exterior. Isso foi possível graças à mediação com objetos, que, a partir do seu uso, do entendimento da sua forma e da investigação das suas possibilidades, oportunizaram a introjeção para o corpo do bailarino D.V., o que facilitou aos sentidos remanescentes serem trabalhados/estimulados. A proposta de ensino/aprendizagem do grupo é trabalhada por unidades elementares de desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço, tais como: andar; movimentos circulares, giros, resistência, torção, saltos e expressão facial. Com relação a este trabalho a aluna Roseli Vilhena o descreve como sendo:

[...] um verdadeiro desafio, que eu considero muito rico, porque às vezes a gente pensa “eu não posso fazer tal coisa”. Para mim é super gratificante poder fazer alguma coisa. Primeiro por causa da minha idade e segundo por causa da minha visão, aí eu acho demais maravilhoso.

As unidades foram desenvolvidas no projeto da seguinte forma: a unidade “andar” teve como foco principal a questão da sensibilidade dos pés visando à

³ JANELA DA ALMA (2002). Direção João Jardim. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes. 1 filme (60 min): som, cores; 16mm.



orientação espacial, através do uso de fitas adesivas de diversas texturas (lisa, média e áspera) coladas no chão. Foram traçados percursos mais simples (retilíneos), médios (curvilíneos), assim como complexos (intervalados). Os alunos seguiam tateando o percurso delimitado no chão, até cumpri-lo, exercitando a sua percepção de um elemento novo no espaço. Para compreender melhor a importância desse tipo de trabalho temos em Oliveira (2002) a afirmação de que

Para o homem que não vê, o mundo apresenta severos limites e enormes obstáculos dos quais os videntes amiúde não se dão conta. O simples ato de caminhar de um lugar para outro pode constituir um objeto de difícil aprendizado. (OLIVEIRA, 2002, p. 18)

Juntamente com a unidade “andar” foi desenvolvido o trabalho de percepção musical (auditivo), através do uso de músicas com andamento mais rápido, mais lento e com compassos diferenciados. Isso possibilitou também o desenvolvimento dos conceitos de andar lentamente e rapidamente, de passos curtos e longos, de andar em um plano médio e alto e da união destes, mostrando assim a variedade de deslocamentos possíveis, depois de terem sido trabalhados estes conceitos.

A unidade “movimentos circulares e semicirculares” foi trabalhada com o elemento arco. Mostrou-se este objeto aos alunos, permitindo-se que o examinassem livremente; logo após foi-lhes solicitado que fizessem movimentos livres com o arco. Verificou-se, dessa maneira, que, de acordo com as vivências corporais de cada um, todos associaram o objeto a movimentos circulares. Num segundo momento, os alunos foram orientados a realizarem sua movimentação em um plano baixo (chão). Na terceira etapa da aula, foram recolhidos os arcos e os alunos foram orientados a realizar movimentos como se eles fossem os objetos (arcos), de uma maneira livre e espontânea. Foi observado que os alunos se relacionaram com o objeto, compreenderam sua forma e suas possibilidades, e introjetaram este elemento.

Com o desenvolvimento dos movimentos semicirculares foi iniciada a noção de côncavo e convexo, fazendo-se uso do elemento “arco aberto” em forma de semicírculo. Por meio do tateamento do objeto, os alunos compreenderam a sua forma e relacionaram seu corpo a esta forma, experimentando as diversas maneiras



de realizarem movimentos côncavos e convexos com partes isoladas do corpo e com o corpo como um todo (noção de contração), contrapondo aos movimentos retilíneos.

Porto (2002) relata que os cegos, ao tocarem o mundo das coisas, descobrem um potencial específico para se relacionarem. A autora fala que o tato, na ausência da visão, apresenta-se mais despojado para sentir o mundo das coisas. E no deficiente visual essa forma de perceber o mundo não o desqualifica, para mais ou para menos, em relação ao vidente.

Entende-se que este trabalho possibilitou, sobretudo, o aprimoramento da orientação e mobilidade do aluno deficiente visual, visto que para Novi (1996), a orientação é:

A habilidade para reconhecer o meio ambiente e estabelecer sua posição em relação ao meio ambiente. Isto significa: consciência do corpo, consciência dos objetos e do espaço, comportamento motor perceptual e eficaz, e adequado uso de conceitos. Ela é desenvolvida por repetidas experiências sensomotoras no meio físico. (NOVI, 1996: 29)

A autora acrescenta que a mobilidade diz respeito à habilidade física de se movimentar com eficiência, determinação e segurança pelo ambiente e tão independentemente quanto possível de um espaço para o outro. Envolve, portanto, questões como orientação, movimento do corpo, uma razão para se mover (motivação) e comunicação.

Na aula de torção, foram utilizadas cordas como elemento mediador, com textura suave, onde os alunos foram orientados sobre como poderiam realizar torções e movimentos com o auxílio da corda, abrindo-se-lhes possibilidades de livre experimentação. Foram então retirados os objetos e solicitado aos bailarinos que praticassem a torção com partes isoladas do corpo e com o corpo todo.

A partir da unidade “giro”, foi introduzida a noção de girar com dois apoios e com um, assim como estudada a possibilidade de giros no próprio eixo e em deslocamento, associados a uma postura: retilínea, inclinada para o lado direito ou



esquerdo, para frente e para trás. Foi enfatizado, nessas experiências, um elemento fundamental para o deslocamento do deficiente visual: o equilíbrio⁴.

Na expressão facial foi trabalhado o olhar. Os alunos foram orientados a abrir e fechar os olhos, fazendo uso de intensidades diversas e a coordenar o sorriso com o abrir dos olhos, assim como incentivados a transmitir toda a intencionalidade do movimento para o corpo.

A unidade “resistência” foi introduzida para compreensão dos alunos acerca deste tema, o objeto elástico de diversas proporções, o que possibilitou a vivência somestésica da resistência do objeto. Assim, foi retirado o elemento, logo depois de estimulada a exploração do objeto. Os alunos então representaram corporalmente o elástico com as nuances percebidas e introjetadas.

Nos saltos, foi experimentada uma gama de possibilidades, como: sair de dois apoios e voltar com os dois; sair com um apoio e voltar com um; sair com dois apoios e voltar com um; sair com um e voltar com dois apoios; saltar com deslocamentos para a frente, para trás e para os lados e a associação de todas essas variações.

Ferreira (2005) fala que a dança permite aos deficientes se subjetivarem, pois eles não se vêem como deficientes, então o irrealizável torna-se possível através da dança. Isto é evidenciado pela aluna Roseli Vilhena que fala de sua experiência com a dança:

Até então eu achava que não podia nada, porque eu tinha que ver tudo de pertinho, para ver os detalhes. Eu me considerava assim não inútil, mas incapaz de fazer certas coisas, como dançar, ir para escola, de fazer uma atividade de pessoas normais.

Este trabalho foi desenvolvido pelo grupo de dança “Passos Para Luz”, tendo como ponto de partida suprir a necessidade de imagens que pudessem ser associadas e assimiladas no e pelo corpo, estabelecendo um padrão expressivo

⁴ Monteiro (1999) diz que todos os deficientes visuais, pela falta de informações óticas têm sérios problemas para uma consciente e correta percepção de equilíbrio, orientação espacial, coordenação e locomoção.



artístico mais apurado, a partir do conhecimento do corpo e suas possibilidades. A aluna Socorro Lima exemplifica a sua relação com esses objetos da seguinte forma:

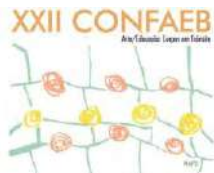
A relação com esses objetos foi boa, porque me ajudou a conhecer mesmo os movimentos de acordo com o que se pedia. Na hora em que eu tinha contato com o objeto era como se (o objeto) fosse o meu corpo. Sendo que eu fazia meu corpo buscar o objeto, então o objeto me ajudava na hora de me movimentar.

Nesta experiência do tocar e explorar objetos pode-se citar Merleau-Ponty (2009), que diz que as coisas visíveis são apalpadas, são envolvidas e são desposadas pelo olhar. O que eu olho e vejo são coisas que, ao serem interrogadas por mim, necessitam ser tocadas para a exploração, e as informações pertencentes a elas são transpostas para além do visível.

Para Freire (2001) a dança, até pouco tempo, era um lugar só para corpos perfeitos, tanto no que se refere à ausência de algum tipo de deficiência quanto ao corpo que é exigido pelo padrão do balé clássico. Vemos que nesta pesquisa, o grupo vivencia também este gênero de dança, contrapondo o ideal de corpo pré-estabelecido historicamente pelo balé.

Percebe-se a relevância desta metodologia de ensino/aprendizagem da dança pensada para o deficiente visual, ao verificar a forma como Amoedo e Bellini (2002), falam da importância de criar estilos próprios de dança, que acomodem possibilidades físicas diferentes, abrindo espaços na dança ao que antes não fora escutado nem vivenciado.

Outro aspecto que merece atenção nesta análise é o fato de a beleza do corpo na dança contrastar com o “corpo deficiente” culturalmente e historicamente marcado como não eficiente, incompleto ou mesmo ruim (OLIVEIRA, 2002). Ferreira (2005), ao discorrer sobre o corpo deficiente na dança, enfatiza que, aparentemente desconexo, este corpo explora as possibilidades do movimento, da dinâmica e do espaço e começa a conviver no meio social da dança como um todo, reelabora a valorização pessoal e a autoestima desses sujeitos.



Temos na fala da aluna Roseli Vilhena um exemplo de como a prática da dança contribuiu, através das características supracitadas, para melhorar sua autoestima e sua locomoção:

A partir da atividade de dança eu comecei a perceber o quanto eu podia iniciar um bem-estar para mim mesma, no meu dia-a-dia, no caso a minha postura para andar, não ficar olhando muito para o chão, e o meu ombro caía muito, eu tentava esconder os seios. É espontâneo a gente vai adquirindo a prática de melhorar a postura, pescoço e cabeça.

Temos ainda a expressão como característica necessária na dança. Achcar (1998) diz que este item é extremamente importante para encontrar gestos e expressões que demonstrem emoções com precisão e veracidade.

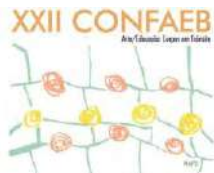
A expressão facial para o aluno D.V. constitui um elemento que merece atenção especial, por ele não poder aprender pela imitação e observação do outro (OLIVEIRA, 2002). O aluno José Monteiro cita a expressão como a maior dificuldade dele na dança. Ele diz que “a expressão facial, no caso para nós que somos deficientes visuais, tem um pouco de dificuldade, por não perceber o que o outro está fazendo”.

Ainda no filme “Janela da Alma”, o fotógrafo fala da sua experiência profissional, de como ele fez para fotografar uma mulher:

“Eu toquei, toquei seu rosto, isso significa que a olhei de perto. Para vocês que enxergam eu a toquei, mas para mim que sou cego eu a olhei de perto”. Tal colocação nos leva a compreender como o deficiente visual vê as coisas e as pessoas. Merleau-Ponty (2009, p. 16) diz, em “O Visível e o Invisível”, que o mundo é o que vemos e que, no entanto, precisamos aprender a vê-lo.

Considerações finais

Percebo, em consequência desta pesquisa, o potencial que a experimentação em dança pensada para o corpo que não vê traz para a construção de novas possibilidades de ensino/aprendizagem nessa arte. Tolocka e Verlengia (2006) falam



da dança como espaço de criatividade, de expressão, de liberdade, de diálogo; como algo que pode e deve ser experimentado por todos sem limites. Penso que a dança deve ser um espaço aberto a todos os corpos e que pensar no outro, nas diferenças, faz-se necessário para que novos padrões expressivos possam ser estabelecidos a partir da vivência da dança, não só com foco terapêutico, mas, sobretudo, artístico. Logo, a limitação visual não pode ser um fator determinante nas oportunidades e qualidades de experiências motoras artísticas proporcionadas a estas pessoas. Percebe-se que o desenvolvimento de meios de ensino/aprendizagem, voltados para a expressão corporal na/pela dança é imprescindível para quebrar paradigmas acerca das possibilidades do corpo deficiente e olhar com outros olhos o deficiente visual.

Assim, este estudo demonstrou que a dança, através do seu conteúdo historicamente constituído, pode contribuir de forma significativa para a resignificação das possibilidades artísticas e que é de suma importância pensarmos novos meios de ensino/aprendizagem para/com a pessoa deficiente visual.

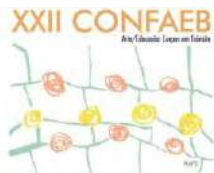
Referências

ACHCAR, Dalal. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

AMOEDO, Henrique.; BELLINI, Magda. "Dança e diferença: duas visões" In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de dança 3**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002

BIANCHETTI, K.; FREIRE, I. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas (SP): Papyrus, 5ª ed.1998.

FERREIRA, E. L. **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: CBDCCR, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREIRE, Ida Mara. **O corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. Cadernos cedec. ano XXI, nº 53, abril, 2001.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MENESCAL, A. **A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo**. Brasília: MEC SEDES, SESI DN, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. . **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MONTEIRO, A. **Análise da postura e deficiência visual**: influência da prática de atividade física organizada de forma regular e sistematizada na postura do deficiente visual. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto e de Educação. Universidade do Porto, 1999.

NOVI, Rosa Maria. **Orientação e mobilidade para deficientes visuais**. Londrina: Cotação da Construção Ltda. 1996.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

PORTO, Eline T. R. **A corporeidade do cego**: novos olhares. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Campinas - SP 2002.

TOLOCKA, R.E.; VERLENGIA, R. **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Pappirus, 2006.

VENÂNCIO, S.; COSTA, E. Pensar e sentir o corpo na dança consigo e com o outro. In: DANTAS, E. H. M. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, p. 157-182, 2005.

Marina Alves Mota

Mestranda do PPGARTES da UFPA, é formada em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPA) e graduanda em Bacharelado em Cinema e Audiovisual (UFPA). Atuou como bailarina e professora no Centro de Dança Ana Unger. Atualmente professora de Dança da Secretaria de Esporte Juventude e Lazer e professora/coordenadora do grupo "Passos Para Luz" que trabalha a dança com deficiente visual.



MÚSICA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PIBID, RELAÇÕES DE PODER E ESTIGMA NO AMBIENTE ESCOLAR

Angélica da Silva Avante

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes

angel_avante2@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8658744268953384>

Jacqueline Oshima Franco

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes

genacq@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8658744268953384>

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo uma breve reflexão sobre alguns pontos importantes da prática educacional artística como relações de poder e estigma em sala de aula e foi construído com base na vivência músico-educacional proporcionada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) financiado pela CAPES em parceria com a E. E. Izac Silvério e Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. O texto aponta as dificuldades que as bolsistas encontraram, as maneiras que utilizaram para solucioná-las, reflexões sobre o processo que foi vivido junto a esse grupo e conclusões obtidas. Palavras-chave: Educação musical; PIBID; Estigma.

ABSTRACT

The main objective of the present text is to briefly reflect on some aspects of art-education, such as relations of power and stigma in the school's environment. The ideas expressed here were based in the author's experience provided by PIDID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) in partnership with E. E. Izac Silverio and Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. The text points out the difficulties the authors have faced while teaching, the strategies that were used, reflections on the experienced process and conclusions. Key words: Music Education, PIBID, Stigma.

1. Apresentação

Esse texto é o resultado da prática docente proporcionada pelo Laboratório de Educação Musical – Programa Institucional Bolsa de Iniciação a Docência, que realizou atividades com a Escola Estadual Prof. Izac Silvério durante os anos de 2010 e 2011. Todos os bolsistas eram alunos da Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da Unesp e o grupo era coordenado por duas professoras da Universidade. As aulas na escola ocorriam semanalmente e ocupavam uma das



duas aulas de Artes presentes na grade curricular, com a supervisão da Professora de Artes da escola, e responsável pela disciplina. Os bolsistas ministravam as aulas em dupla, com assistência da professora de Artes e também semanalmente se encontravam com as coordenadoras do projeto.

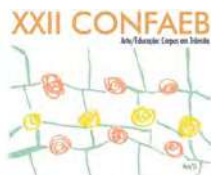
2. O Espaço Escolar Estadual – E.E. Prof. Izac Silvério

A escola está situada na Vila Albertina, bairro da Zona Norte do distrito Tremembé, em São Paulo. O bairro fica entre duas colinas, que fazem divisa entre o Jardim Tremembé e a Serra da Cantareira. O prédio da escola fica em um ponto alto de um dos morros, e por isso, o inverno traz dias e ventos frios. O percurso, feito pelas bolsistas através do ônibus de linha, possibilita a visão de um mosaico de paisagens, cores, e níveis sociais, no qual o contraste é característica marcante. Percorrendo a sinuosa e longa Av. Nova Cantareira, é possível observar construções grandiosas, condomínios residenciais, escolas particulares com fachadas chamativas, comércio variado, prédios altos e casarões por entre uma vegetação com indícios de já ter sido muito mais densa. Academias *hightechs* e de repente, no tempo de uma pequena curva, ao olhar para o lado esquerdo, podemos nos deslumbrar com outro tipo de paisagem: grandes morros ao longe com suas corcundas repletas de casas e moradias em formatos distintos, mas que compõe uma só forma. E a partir dessa visão, o transporte coletivo começa a trepidar nas ruas para conseguir subir as ladeiras, dividir a rua estreita com outro ônibus e realizar manobras. Nesse trajeto, o sentimento é de estar literalmente entrando por entre o morro e suas curvas, saindo de um mundo, o das academias *hightechs* frequentadas por uma população abastada e entrando em outro, totalmente contrastante, o das ladeiras e curvas da favela.

A escola, em 2011, contava com 19 professores, 12 funcionários e 14 turmas, divididas entre período matutino e vespertino.

3. O perfil da turma

A 4ª série B era um grupo de 31 alunos, 19 meninos e 12 meninas e assim como a maioria das crianças da escola, estas também habitavam as proximidades do local. Quando a dupla de bolsistas chegou a escola, muitas apresentações



oficiais foram feitas e outros tipos de apresentações como 'essa sala é difícil, bagunçam demais, preparem-se' ; 'esse aluno não tem jeito. A mãe mexe com droga e o pai tá preso' também. Era comum que soubéssemos informalmente sobre alguns detalhes das vidas pessoais das crianças. Os relatos demonstravam a presença de famílias desestruturadas, de criminalidade, violência e desemprego. As crianças, de forma geral, refletiam essas condições através de posturas agressivas em sala de aula, da falta de valores, da pouca inserção social e da insegurança decorrente da baixa autoestima.

Em sala de aula, as crianças eram muito ativas, falantes, participativas e se movimentavam bastante e a turma era muito grande para o espaço disponível.

Aos poucos, a dupla foi aprendendo que era preciso que a atividade proposta fosse interessante e encarada como desafio para, pelo menos, a maioria. Percebeu-se que era necessário ser dinâmico na comunicação com as crianças, incluindo fala e movimentação no espaço, pois um minuto de 'tédio' poderia desanimá-los e desviar a atenção de todos.

A primeira aproximação foi realizada através da construção do carômetro (dispositivo com as fotos do rosto de cada criança, com a legenda do nome) e da pesquisa e recolhimento do repertório de domínio dos alunos a fim de conhecer quem eram aquelas crianças com as quais seria desenvolvido um trabalho em conjunto durante o ano. Depois de acumular um certo material e aos poucos conhecer o perfil do grupo, um plano de trabalho foi proposto.

Aos poucos, algumas propostas foram testadas: atividades musicais com muito movimento corporal, na qual eles pudessem gastar energia, se divertir, se expressar musica e corporalmente e aprender baseados na imitação, sem que fosse necessária uma explicação oral que se alongasse; atividades de regência, na qual outras possibilidades de comunicação oral ou musical através de gestos era apresentada, o que melhorou significativamente a comunicação entre professoras, além de contribuir para a formação de conceitos musicais como os parâmetros do som (duração, altura, ritmo, intensidade).



O grande número de crianças era algo que limitava o planejamento de aula e provocava muita reflexão sobre qual seria a melhor forma de propor uma atividade: “qual será a disposição das crianças nessa atividade? Em duplas, grupos, em roda?”, “Como iremos entregar os materiais/instrumentos musicais que utilizaremos em aula sem causar euforia e bagunça?”, “Como iremos abordá-los com o tema de forma interessante? Quais serão as reflexões que gostaríamos de provocar? Como direcionaremos os questionamentos durante a reflexão? Como iremos reagir se eles responderem dessa maneira? E se responderem de outra maneira?”.

Durante um certo período, a dupla optou por dividir o grupo, devido a grande quantidade de crianças no mesmo espaço. Trabalhavam, então, separadas e em locais diferentes da escola (mesmo sem existir infraestrutura apropriada para tal). E comprovadamente, em grupos menores, a concentração de todos era maior, pois as atividades propostas se realizavam com menos interrupções, mais fluidez e mais reflexões já que era possível atender melhor as necessidades individuais de cada criança, e todos se ouviam melhor.

Apesar das próprias crianças notarem de outra forma: ‘nossa professora, mesmo com os bagunceiros todos no outro grupo, nós também fizemos bagunça por aqui!’ concluiu uma criança, a percepção das bolsistas era diferente. Com um número reduzido no espaço da aula, os alunos tinham a oportunidade de se expressarem mais livremente e de serem atendidos em suas necessidades devido ao maior espaço/tempo. Quando os dois grupos eram reunidos novamente estavam menos ansiosos com suas próprias vontades aceitando melhor as vontades do coletivo. Depois de perceber alguns progressos na concentração das crianças, a dupla insistia em trabalhar com todos os alunos juntos, pois via vantagens em trabalhar em dupla e não na monodocência.

4. Reflexões sobre as relações professor-aluno

4.1 Disciplina

De maneira geral, nos planejamentos de aula, a dupla de bolsistas estava sempre buscando maneiras de propor atividades para cativar as crianças. Essa sempre foi uma das estratégias para lidar com a indisciplina de certos educandos. A



palavra cativar, no dicionário possui os seguintes significados: tornar cativo, prender, acorrentar, ganhar a simpatia, atrair, seduzir, perder a liberdade. E a palavra indisciplina retoma ideia de desobediência. Lembrando da imagem de um cativo, as duas palavras passaram, então, a serem estranhas e causarem mal-estar às bolsistas-professoras. Palavras tão comuns no vocabulário docente, mas que podem revelar a situação carcerária na qual as escolas brasileiras se encontram.

Com a conquista da atenção dos educandos, estaria a dupla de professoras sendo coerente com seus ideais pedagógicos? Por que era preciso 'conquistá-los'? Muitas vezes, ao relatarem alguma situação de angústia ou um mau resultado durante as aulas, era comum se expressarem dizendo 'e então, nós perdemos o controle da sala'. A referência do controle, do 'ter sob domínio/vigilância' algo ou alguém também pode parecer demasiadamente agressiva.

Mesmo sendo contra qualquer tipo de violência simbólica dentro da sala de aula, como gritar ou dar ordens, as bolsistas se referiam ao controle, quando se expressavam oralmente. Tal fato demonstra algumas contradições e reflexões que as bolsistas encontraram durante seu trabalho: mesmo com ideias filosóficas e determinados princípios pedagógicos mais democráticos, parecia que de certa forma, faziam parte do sistema escolar dominador e autoritário.

“ (...) situa-se a escola, cujo ambiente se caracteriza por uma correlação de forças inseridas em determinado contexto que favorece a hierarquização e sujeição nas relações da instituição, disciplinar em sua essência. (GUIRAUD, s.a., p. 6)

Foi possível observar que a referência ao controle estava fortemente presente na cultura escolar. Na escola, há o inspetor, que fiscaliza se as regras estão sendo cumpridas pelos educandos, que controla quando as crianças descem para o recreio e quando sobem de volta para a sala de aula. As crianças não tem opções; elas devem voltar à sala, para assistir a aula, assim como os presidiários se alimentam e em seguida, voltam para suas celas. As regras não foram decididas democraticamente, mas impostas. Os alunos apenas obedecem passivamente, e outros sujeitos verificam se as normas estão sendo cumpridas, como parecia ser o



papel da coordenadora pedagógica e professoras polivalentes ao se relacionarem com as crianças: repreender autoritariamente e disciplinar.

Segundo Foucault (FOUCAULT, 1977), a disciplina produz corpos dóceis, submissos e manipuláveis, através de mecanismos como distribuição estratégica dos corpos no espaço, controle das atividades, vigilância entre outros recursos de coerção.

A disciplina, considerada como a disposição dos alunos em seguir regras de comportamento e aprender os conteúdos dentro dessas normas, está presente em várias instituições da nossa sociedade, compreendida de diferentes formas. Existe um consenso de que a disciplina é necessária aos processos pedagógicos, que sem ela o caos se instaura e não existe a aprendizagem. Mas a disciplina deve ser encarada de forma que não produza corpos dóceis, e sim produza corpos conscientes, embasados no respeito, interesse, participação, responsabilidade, fortalecendo assim a construção do conhecimento coletivo. A disciplina como meio e não um fim (VASCONCELLOS, 1994).

4.2 Estigma

Antes mesmo de fazer qualquer planejamento para o semestre, já haviam eventos importantes previstos para o segundo semestre: visita dos alunos da escola à Sala São Paulo, apresentação musical das crianças, exposição dos trabalhos em andamento e produção de um CD do projeto PIBID-Música com as crianças, esses dois últimos objetivando uma melhor visibilidade do projeto dentro da escola.

As saídas ou passeios escolares para realizar atividades complementares ou atividades culturais é altamente valorizado. É a oportunidade da criança olhar e aprender com o mundo lá fora, mundos diferentes dos seus. É a oportunidade, também de conhecer e ver lugares novos ou ainda tornar o conhecimento contextualizado, concreto e real, de forma lúdica.

As bolsistas sentiram a necessidade de prepara-los para a visita a Sala São Paulo. Duas aulas iniciais do semestre ocorreram, então, no intuito de familiarizá-los com o ambiente da sala de concertos. Um vídeo do desenho animado Tom e Jerry



foi exposto, seguido de questionamentos como 'há falas nesse desenho? O que substitui as falas? Então, como sabemos o que acontecem e o que cada personagem quer dizer? Que tipo de música vocês podem ouvir no desenho? Como é essa música? Há voz? Há letra? Quantos instrumentos tocam? Vocês já viram esse tipo de música ao vivo?'. Tais questionamentos resultaram em uma aproximação com aquele universo, pois as crianças perceberam a presença daquela música, mesmo que indiretamente, em seu cotidiano. Elas, ao fim da aula, se mostraram entusiasmadas com a oportunidade de ir a um concerto.

Infelizmente, a visita à Sala São Paulo não possuía vagas para todos os alunos da escola e a coordenação optou por priorizar as turmas das 4^{as} séries, já que se formariam em 2011 e não estariam na escola no próximo ano e portanto, a oportunidade da visita poderia ser rara no futuro. Porém, ainda dentro da turma, alguns alunos selecionados foram proibidos de realizar a visita com as suas turmas, procedimento tomado pela administração da escola e justificado através das professoras polivalentes pelo mau comportamento dessas crianças. A coordenação e professores alegaram que 'passariam vergonha' com o comportamento de certos alunos, os quais 'nunca prestam atenção, sempre bagunçam e nunca estão interessados e portanto, apenas iriam atrapalhar'. Foi confeccionado, então uma lista de alunos, proibidos de ir e com falta concedida naquele dia letivo, crianças as quais os professores e coordenadores acreditavam não merecer a possibilidade de participar do evento. Essa situação demonstra dois aspectos recorrentes observados na escola: a formação do estigma e da relação de poder.

As crianças proibidas de participar da visita eram, em sua maioria, crianças estigmatizadas, ou seja, reprimidas, marcadas, rotuladas de bagunceiras ou outras atribuições negativas. Essas marcas criadas pelo corpo docente escolar são aceitas pelas próprias crianças que recebem o estigma, são reconhecidas no meio escolar por tais atribuições gerando uma exclusão do processo educacional das mesmas:

"A exclusão ocorre pela delimitação do espaço a ser ocupado pelos corpos estigmatizados tornando, assim invisível à sociedade o sujeito do estigma." (CASTRO, Paula Almeida e SILVA, Aline Leal. s.a., p.3)



O estigma além de excludente é também grande contribuinte do fortalecimento das relações de poder no ambiente escolar. A atitude do professor com um aluno estigmatizado torna legítima a diferenciação que será feita entre os próprios educandos, enfatizando esse como um cenário estático e de personagens fixos, impossibilitando qualquer mudança.

As bolsistas-professoras se manifestaram contra esse procedimento, conscientes de que a oportunidade deveria ser oferecida a todos e de que aquele procedimento provavelmente causaria consequências negativas no desenvolvimento daquelas crianças excluídas, presas dentro de um rótulo.

A reflexão feita entre as bolsistas diante desse fato causou muita revolta, principalmente pelo fato consumado de que o estigma e a exclusão, alicerçados às relações de poder, são características que ocorrem frequentemente nas escolas públicas, por conta de uma complexa rede de causas e motivos, que envolvem desde os valores da sociedade, do capitalismo, as estruturas familiares e concepções de conhecimento, atingindo toda a estrutura escolar. Na realidade, a escola reproduz as relações existentes na sociedade (TRAGTENBERG, 2000).

Sociedade esta que considera a música localizada num patamar inalcançável, reservada a gênios e talentosos, que impossibilita o acesso dos intitulos “desafinados”, “os que não possuem o dom” à arte musical. Sociedade competitiva que condena o erro e valoriza o acerto. Em música, os estigmas são ainda mais perigosos, causadores de entraves. É comum nesta sociedade a ideia de que a arte é para poucos, inibindo experimentações e transformando qualquer tentativa em frustração. De forma geral, os estigmas devem ser evitados no processo educacional e principalmente na arte, por esta ter como material primordial a criatividade e a expressão do ser humano, e portanto, ser permeada por uma subjetividade intrínseca, impossibilitada de ser configurada como certo ou errado (parâmetros objetivos causadores de estigma).

A exclusão dos alunos à visita causou mal-estar nos professores-bolsistas do projeto, pois sentiam que estavam correndo contra uma forte corrente: a estrutura



hostil da escola. Portanto, com o intuito de renovar o espírito do projeto PIBID dentro do ambiente escolar, decidiu-se fazer a gravação de um cd e uma exposição de fotos do cotidiano das aulas de música, na tentativa de valorizar aqueles alunos estigmatizados em momentos de experimentação e participação em aula.

4.2.1 A contrapartida da valorização

A proposta de gravação de um CD, ao ser apresentada para os alunos, causou grande euforia e ansiedade. Os educandos se mostraram muito interessados na ideia de poder levar para casa um pouco daquilo que era feito em aula. O processo de ensaios, que culminaria em uma apresentação para toda a escola, foi bastante cansativo, pois havia uma preocupação por parte das bolsistas em não perder o cunho educativo das aulas e em decorrência disso, ficar somente em busca de um resultado artístico satisfatório. Por esse motivo, o tempo era bastante corrido já que planejava-se sempre dois momentos: o de aula (seguindo plano de trabalho) e o de ensaio, tentando sempre cruzar esses dois componentes.

No entanto, os momentos de ensaios foram essenciais como espaço de aprendizagem. Foi durante os ensaios que as formadoras consolidaram a percepção de que havia um pequeno grupo, formado por cerca de 5 meninos, que frequentemente tinha um comportamento influente sobre o restante da sala e, portanto, sobre as aulas. Quando queriam que a aula ocorresse bem, ela ocorria, pois colaboravam participando, quando optavam por atrapalhar, interferir nas atividades de maneira não produtiva, assim o faziam.

O desejo das formadoras de evitar ao máximo a utilização do grito ou da punição, por não acreditarem na efetividade desses mecanismos, fez com que a insegurança tomasse lugar. Mas a insegurança na docência provoca reflexões. E então, as bolsistas começaram a se perguntar por que aquele pequeno conjunto de meninos agiam daquela forma e por que apenas aquele foco de desvio poderia causar a interrupção total da aula.

Nas reflexões sobre aquele grupo de meninos a ideia de que eram crianças estigmatizadas pela comunidade escolar, tratados com diferença e desconfiança e frequentemente levavam bronca foi consolidada. Rotular os alunos como



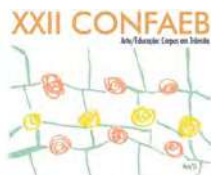
'bagunceiros', 'indisciplinados', 'causadores de problema' era frequente entre os professores. E acreditamos que os alunos, obviamente, sentiam o peso desse rótulo, agindo sempre conforme as expectativas negativas, tomando esses rótulos como verdade.

Nos primeiros ensaios, as bolsistas tiveram alguns problemas como falta de atenção e pouca participação daquele pequeno grupo e como consequência disso, um mau rendimento das aulas. Um momento de destaque de um dos alunos pertencente à esse pequeno grupo, que ao corrigir a figura rítmica que o colega estava executando com o copo, utilizado como instrumento percussivo, mostrou a sua segurança rítmica e nos permitiu sugerir que ele iniciasse a peça (sozinho, em princípio) executando esse ritmo através da percussão corporal. Ele se mostrou interessado, mas pediu que tivesse algum amigo com ele. O pequeno grupo, então, acabou juntando-se a ele.

Esse acontecimento pareceu fazer toda a diferença. A valorização de um dos educandos fez com que todo o pequeno grupo também fosse valorizado e conseqüentemente, o interesse pelas aulas aumentou. Os meninos, juntos, puderam achar um lugar em que a liderança e domínio deles não prejudicasse o coletivo, mas sim contribuísse pois estavam prontos a ajudar as outras crianças; um lugar onde eles estavam enfim acertando, um lugar seguro.

O projeto de gravação e apresentação começou a ser abraçado pelo coletivo, que se mostrava mais unido por um objetivo comum e que sentia prazer e interesse em praticar aquela canção. A concentração e foco das crianças nos ensaios da música eram muito mais constantes e firmes do que no início do ano.

Os alunos se envolveram de maneira efetiva no processo de aprendizado e aperfeiçoamento da peça escolhida para a gravação fazendo com que fosse alcançado não somente um bom desempenho artístico como também, um grande ganho de domínios rítmicos e coordenação motora. Além disso, observou-se uma grande evolução no entendimento da sala como um grupo, um organismo onde cada parte trabalha para o bom funcionamento do todo, eles perceberam que se não



houvesse a concentração e participação de todos, o resultado não seria satisfatório para eles mesmos.

Com os educandos interessados, sem tantas interrupções, as aulas fluíam melhor, os resultados satisfaziam as crianças, os desafios eram aceitos e eles sentiam-se estimulados a continuar se desenvolvendo musicalmente.

5. Conclusão

As reflexões construídas a partir desta prática docente contribuíram para a formação das bolsistas e expandiram os seus ideais pedagógicos.

A relação entre professor-aluno que era estabelecida dentro do ambiente da escola em questão foi por vários momentos questionada pelos professores-bolsistas do projeto de música. Muitas vezes, ao andar pelos corredores da escola, ouvia-se majoritariamente gritos e broncas, configurando uma atmosfera de tensão, de embate. Era possível perceber, durante o cotidiano escolar, que a maneira de os professores se relacionarem com os alunos era conflituosa. Agiam muitas vezes com preconceito, com desrespeito, com agressão verbal e moral, autoritarismo, como se pudessem realizar todas essas ações por estarem na posição de professor. Uma posição acima da posição dos alunos, em uma hierarquia de poder.

Esse quadro repete-se em um ciclo vicioso pelo motivo principal que é o fato de a escola ser a reprodução da sociedade em menor escala. As relações de poder estão presentes em muitas instituições que conhecemos: escola, família, hospital, empresas, fábricas. Porém, as relações de poder não devem ser confundidas com autoritarismo nem devem ser utilizadas a favor da exclusão, principalmente dentro do ambiente escolar. O educador deve ter consciência de que seu trabalho é uma constante troca, e que surgirão desafios que apontarão falhas em sua formação. Portanto, é importante que se esteja aberto a aprender, a questionar a si mesmo, a aceitar desafios, eliminar o preconceito, compreender e lidar com as transformações e valores da sociedade. Além disso, a escola deve ser um lugar acolhedor, um espaço de aprendizagem sem discriminação, com diálogo e muita interação entre professor-aluno, sem hierarquia. Foi possível concluir que o comportamento



autoritário do professor o leva a tolher do aluno o seu potencial de criatividade e principalmente o desenvolvimento da autonomia.

Apesar das aulas de música terem sido planejadas pelas bolsistas com intuito de contrapor o ambiente escolar pouco acolhedor percebido e partindo do princípio que o professor não é um detentor do poder, a conclusão em que se chega é que se não há um trabalho de conscientização do professor polivalente no qual se reflita as atitudes pedagógicas e as relações de poder existentes, as conquistas feitas pela turma na aula de música não atravessam as barreiras da sala de vídeo (local onde eram realizadas as aulas de música), já que quando os educandos retornam à sala de aula todos os estigmas, o autoritarismo do professor, e as relações de poder são reestabelecidas.

Os momentos em que as bolsistas não estavam em ação propriamente dita, elas utilizavam para observar a rotina da escola e tentar compreender aquele organismo, observando quais eram os princípios e maneira de agir dos professores e da coordenação para com os alunos e como era o relacionamento entre os próprios alunos. Esses momentos eram fundamentais para a prática docente, para um melhor planejamento dos conteúdos e das rotinas de aula. Faz-se necessário então, que o educador disponha desse tempo para compreender cada espaço, cada lugar e assim conseguir se inserir e interagir com determinadas circunstâncias e situações.

Referências Bibliográficas

BORGES, Juliana. Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana. Revista Urutagua. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/005/05edu_borges.htm> Acesso em 21 fev. 2012, 14:00

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

CASTRO, Paula Almeida e SILVA, Aline Leal. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2389--Int.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2012, 13:00



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.) Pedagogia Freinet: teoria e prática. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1996

GUIRAUD, Luciene. As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade, s.a. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2235-8.pdf>. Acesso em 21 fev. 2012, 13:30

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977

TRAGTENBERG, Maurício. Revista Espaço acadêmico, ano I, número 7. Dez 2000. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm>. Acesso em 21 fev. 2012, 13:00

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

WEBER, Max. Economia y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica, 1944

WEBER, Max. Ensaio de Sociologia; tradução de Waltensir Dutra ; revisão técnica Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro : Zahar, 1971

Angélica da Silva Avante

Atualmente, cursa o último ano da graduação em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). É bolsista da CAPES pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), é educadora musical do projeto "Caminhos Sonoros "e regente de coral do Curso pré-vestibular "Da Capo". Tem experiência na área de educação musical, regência Coral e piano erudito.

Jacqueline Oshima Franco

Estudante do quarto ano de Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi bolsista CAPES pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em 2011 atualmente estuda piano popular e Sonoplastia para teatro.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



**MANTLE OF THE EXPERT: RELATO DE UMA BRASILEIRA SOBRE UMA
METODOLOGIA INGLESA**

Roberta Luchini Boschi

Mestre em Drama Aplicado pela Goldsmiths, University of London

e-mail: robertaluchini@gmail.com

RESUMO:

Relato da vivência em escolas públicas inglesas, durante o ano de 2011, na qual ocorreu a inserção da metodologia *Mantle of the Expert* (MoE), criada e desenvolvida por Dorothy Heathcote. Através da observação participante, foi possível apontar o grau de envolvimento dos alunos e a motivação do professor ao vislumbrar novas maneiras de ensinar. A dramatização de situações que uniam o currículo à realidade do aluno permitiu a este último agir responsabilmente em time e ao mesmo tempo expressar-se livremente. O material da vivência foi coletado sob forma de registro de diário de campo, vídeos, entrevistas e arquivos de áudio e apresenta experiências de alunos, professores, diretores e aplicadores do MoE na Inglaterra. Dessa forma, este relato possui o intuito de apresentar o MoE e como ele, através da experiência vivida, pode influenciar na rotina e no aprendizado escolar.

Palavras chave: *Mantle of the Expert*; dramatização; currículo.

ABSTRACT:

A report on experiences in English comprehensive schools during 2011, in which the *Mantle of the Expert* (MoE) approach, created and developed by Dorothy Heathcote, is being used. Through participant observation, it was possible to see the level of the students' involvement and the motivation gained by teachers through discovering new ways of teaching. The students worked in drama situations that brought together the curriculum and their personal experiences, enabling them to work responsibly in teams and at the same time freely express themselves. Experiences were recorded through a diary, videos, interviews and audio files presenting the views of students, teachers, head teachers and MoE practitioners in England. The report seeks to show how MoE can, through drawing on the personal experiences of those involved, influence the routine and the learning process in schools. Key Words: *Mantle of the Expert*; dramatization, curriculum

A metodologia *Mantle of the Expert* (Manto do Especialista), foi criada e desenvolvida por Dorothy Heathcote¹ em meados da década de 70. MoE surgiu da vontade de Heathcote de "encontrar uma maneira de abrir portas para que as crianças (...) tomem para si a responsabilidade pelo aprendizado" (BOLTON, 2003,

¹ Heathcote era professora e acadêmica que, assim como criou a metodologia MoE, criou muitas abordagens dramáticas. Em 2011 ela foi agraciada com um MBE (Membro do Império Britânico) da Rainha da Inglaterra por serviços prestados à educação Britânica. Heathcote faleceu em outubro de 2011, poucos meses após dar a entrevista que será mencionada neste trabalho.



p.126-tradução própria). Para tal, Heathcote buscava unir o currículo a ser ensinado à realidade e experiências dos alunos, fazendo o uso da dramatização espontânea embasada em situações e tarefas motivadas pelo professor.

Em MoE, o professor que pode ou não estar na personagem², propõe situações ou tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos. Estes serão os „experts“ no assunto, e tomarão para si a responsabilidade de solucionar as tarefas trazidas à tona pelo professor. Instala-se, então, uma situação imaginária, e será a partir dela que o conhecimento se desenvolverá. Os alunos trarão soluções e problemas encontrados no desenvolver da tarefa, e o aprendizado em torno do conteúdo trabalhado irá, aos poucos, se consolidando.

Durante o ano de 2011, na Inglaterra, foi realizada uma pesquisa com Dorothy Heathcote e Luke Abbott, consultor e instrutor do MoE que acompanhou Heathcote por mais de 30 anos. Ele, que continua a atuar não só na Inglaterra, mas em países como China e Palestina, percorre escolas aplicando o MoE nas sala de aula e capacitando os professores para que continuem a utilizar a metodologia no ensino.

Em um workshop ministrado por Dorothy Heathcote em março de 2011 na cidade de Spondon, Inglaterra, para um grupo reduzido de participantes, aconteceu o primeiro contato com Luke Abbott. Até o final do ano, foram várias as sessões, discussões e cursos nos quais MoE era o foco. Estive normalmente apenas observando, anotando e gravando tudo aquilo que era possível, mas houve vezes em que fora também participante das tramas desenvolvidas pelas crianças.

² A idéia de professor-personagem (termo traduzido por Biange Cabral) vem do termo, também criado por Heathcote, *teacher in and out of role*. Tal mecanismo acontece quando o professor entra na personagem para desenvolver e aumentar a emoção, motivando os alunos a aprender. O professor pode sair da personagem quando apropriado para alcançar certa distância e objetividade necessárias para reflexão. (WAGNER, 1984, p.128, tradução própria).



O interesse motivador dessa pesquisa fora sem dúvidas a curiosidade em ver acontecer na prática aquilo que fora lido em livros. Compreender como se dava este processo de envolver as crianças em uma situação imaginária, mas que ao mesmo tempo lida com a realidade do mundo e as experiências que os alunos possam já ter vivido. Mais do que isso, compreender como o uso do *drama*³ se dava em meio ao ensino do currículo⁴ estudado na escola.

Como acontece o MoE

Antes de relatar uma sessão na qual MoE fora utilizado, é necessário esclarecer alguns elementos básicos para que ele se estabeleça. Como MoE é uma metodologia que se desenvolve na prática, o professor precisa fazer um planejamento detalhado, que o permita visualizar claramente como seu MoE será pautado. Para tal, primeiramente, é necessário selecionar, do currículo, o que se deseja desenvolver com os alunos. Essa parte é fundamental, e tal escolha não pode ser genérica como explica Heathcote:

Você, antes de tudo, tem que escolher o que quer que as crianças aprendam. Quando eu digo isso a professores, eles falam: „Eles podem aprender sobre os Romanos?“ E eu falo: „O que sobre os Romanos, o que você realmente quer que eles entendam sobre os Romanos?“ Porque se você não consegue decidir, você não consegue ensinar sobre os Romanos. Quando você decide O QUÊ você quer que eles aprendam, e você nunca pode se esquecer disso, você cria o seu MoE para que eles aprendam AQUILO. Porque todo ensinamento é baseado naquilo que você quer que eles aprendam quando você terminar (...) (HEATHCOTE, 2011a, tradução própria)

³ Neste trabalho adotar-se-á o conceito do *drama in education* inglês, que pode ser ensinado pelo próprio professor regente e em “todos os contextos educacionais e quaisquer ambientes de aprendizado” (NICHOLSON, 2011, p.86, tradução própria)

⁴ Neste trabalho adotar-se-á o conceito de currículo como uma “prática cultural; uma prática de produção e veiculação de significados; um espaço de representações dos grupos sociais e culturais. (Ele é) feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido” (PARAÍSO, 2004, p.57)



Dessa forma, o professor mais do que saber o que deseja ensinar, precisa selecionar do conteúdo curricular, o que, especificamente ele quer que seus alunos aprendam do tema. Após fazer essa minuciosa escolha, o professor precisa esmiuçar o que selecionou. Isso quer dizer, fazer uma associação livre sobre aquele tema. Este processo foi nomeado por Heathcote como o „Princípio do Dendrito^{5º} porque após a escolha de uma idéia central (o tema curricular) essa se subdividirá em múltiplas outras “permitindo aos professores liberarem idéias para eles mesmos” (HEATHCOTE, 2011b). As novas palavras ou idéias que surgirem darão ao professor um panorama mais amplo de quantos outros pontos de vista podem ser trabalhados com os alunos em cima do tema curricular escolhido.

Com essa lista de idéias que circundam o tema curricular a ser ensinado em mãos, ficará mais nítido para o professor qual será a empresa fictícia na qual os alunos trabalharão (também na ficção). Este é então mais um importante passo a ser tomado. Com o currículo sempre em mente, o professor irá, então, criar um cenário no qual um cliente (fictício) pedirá a um time de especialistas para resolver um problema. Aí então, o time de especialistas (os alunos) será formado para realizar a tarefa demandada pelo cliente. Essas tarefas podem ser parcialmente planejadas antes da sessão de MoE pelo professor, mas ele deve ser flexível o suficiente para modificá-las ou trocá-las de acordo com a demanda da turma. Isso significa que, enquanto o time de especialistas trabalha para solucionar o problema proposto pelo cliente, novas demandas que podem naturalmente surgir, e o professor deve estar

⁵ De acordo com o Dicionário Aurélio, o dendrito é cada um dos vários prolongamentos irregulares e ramificados dos neurônios, especializados na recepção de informações e estímulos nervosos.



aberto para tê-las como próximos problemas a serem resolvidos pelos alunos se forem válidas para a compreensão do tema curricular previamente selecionado.

Um dos maiores desafios verificados durante a observação participante em sessões de MoE, conversas com os professores e cursos dos aplicadores do MoE, foi a dificuldade encontrada para engajar os alunos na trama. Para tal, Heathcote lançou mão de 32 “estratégias dramáticas” como nomeou. Elas são formas dramáticas⁶ de se introduzir o contexto que será vivido pelos alunos. Para exemplificar sucintamente, há: o personagem presente, naturalístico, agindo significativamente, dando e aceitando respostas; uma representação estilizada de alguém - um desenho de um kit identidade de uma imagem feita pela classe que é um time de detetives dentre outras trinta (HEATHCOTE, WHITELAW, 1985).

Ainda que se pareça que o MoE funcione como uma „receita“ a ser seguida devido ao passo-a-passo aqui descrito, e à lista de estratégias dramáticas, a realidade de uma sessão mostra que esta idéia não confere. MoE dá ao professor e aos alunos uma total liberdade de criação e desenvolvimento. A descrição quase que metódica de como elaborar uma sessão, se deu ao longo de sessenta anos de prática de Heathcote. O fato de hoje se poder estudar o MoE e repassá-lo adiante só é possível porque a dissecação da prática de sua criadora foi executada por seus alunos e admiradores.

Uma sessão de MoE

No dia 07 de julho de 2011, Luke Abbott foi convidado para aplicar o MoE na Monteagle Primary School. Essa escola fica na zona 5 de Londres, o que significa

⁶ „Dramática“ no sentido do *drama* inglês.



uma região afastada do centro da cidade, onde habitam várias minorias sociais. A escola possui crianças advindas de diversas partes do mundo. Cerca de 50 idiomas são falados pelos alunos da escola (Monteagle Primary School, 2012), o que ilustra a imensa diversidade presente e ressalta a dificuldade de um ensino que englobe crianças de diferentes formações educacionais, culturais e familiares. A Abbott fora solicitada a tarefa de envolver as crianças em trabalhos de grupo, socializando-as e criando situações nas quais elas pudessem produzir algum material escrito. O tema curricular que estava sendo trabalhado pelo professor era “Segurança nas Ruas”. O plano elaborado por Luke Abbott segue abaixo:

-Plano do MoE⁷

Year Four (8-9 anos)

Perguntas investigativas:

Quando as ruas precisam ser reparadas, como as pessoas se mantêm seguras?

Se uma rua se danifica, como as pessoas lidam com a situação?

Cenário inventado:

Uma rua do centro de Londres ficou inutilizável devido a estranhos buracos que apareceram do nada. Um time brilhante de reparadores de emergência foi chamado uma vez que todo o sistema de tráfego terá que ser reformulado e as pessoas da localidade devem estar a salvo, mas também em alerta.

Time de Especialistas:

Reparadores de Ruas de Emergência.

Cliente convidado:

Time de trabalhadores de asfalto que foi envolvido no desafio.

Comissão:

Resolver a bagunça. Há congestionamentos, as crianças que moram no local precisam ter acesso e as pessoas querem saber o que está acontecendo.

Tarefas:

1. Vamos fazer um mapa da área antes de tudo.

⁷ O plano de tradução própria desta sessão foi entregue aos observadores que estariam presentes. Alguns professores, como de costume, estavam sentados ao fundo da sala observando o trabalho de Luke e entrando em personagens quando solicitados.



2. A turma vai ver o mapa e ser induzida para adentrar no contexto através do uso de um trabalhador do time de asfalto (Luke Abbott na personagem).

A aula começou após o almoço⁸ e, quando as crianças retornaram, havia um mapa simplificado desenhado no quadro (imagem 1). Abbott se apresentou e explicou que naquela aula eles iriam „representar“ (BOSCHI, 2011). Este tipo de contrato com os alunos é fundamental para o desenvolvimento da sessão de MoE⁹. Todo o grupo tem que concordar com o fato de que eles estarão lidando com uma realidade imaginária. Após o consenso, ele explicou que o mapa, para o qual foram dados nomes às ruas pelas crianças, os „x“ feitos por ele representavam buracos que surgiram sem explicação. Um deles era tão grande, que um carro havia caído dentro. Neste momento, o *drama*, da forma como Luke o descreve, começa a acontecer.

Eu vejo *drama* como momentos no tempo que são explorados pelas pessoas de um ponto de vista ficcional (...). Não é apenas fazer acreditar, e não é apenas estar engajado no contexto e utilizar a linguagem em um contexto específico. Há algo a mais quando você usa o *drama* porque há outras coisas que o estão fazendo acontecer. Há, de início, uma tensão que o faz acontecer. Há também uma diferente variedade de tomada de papéis (personagens) que as pessoas estão engajadas (ABBOTT, 2011, tradução própria).

⁸ As escolas Inglesas, em sua quase totalidade, são públicas. Elas possuem um horário diferente do das escolas Brasileiras. As aulas começam normalmente às 9 horas da manhã e se encerram às 15:30h da tarde. O almoço, assim como lanches são servidos pela própria escola.

⁹ De acordo com o observado em outras sessões, no trabalho com crianças menores, este contrato acontece naturalmente. As crianças adentram no mundo imaginário muitas vezes sem a necessidade de esclarecimento sobre isso.

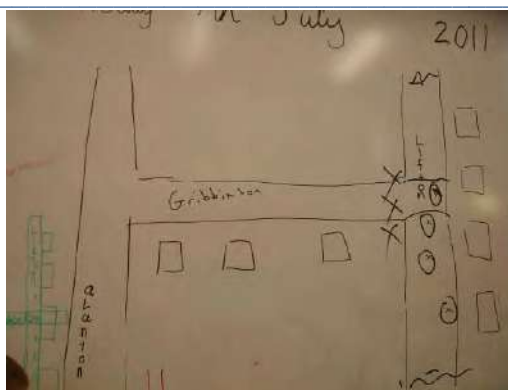


Imagem 1- Mapa desenhado por Luke Abbott e completado pelas crianças

Os alunos agiram como o time de emergência em ação, puxando o carro para fora do buraco. Eles imaginaram o buraco no chão da sala de aula, e fizeram o trabalho em conjunto. Luke precisou pará-los duas vezes, enfatizando que eles deveriam levar aquele trabalho a sério (alguns alunos estavam rindo) porque eles estavam lidando com uma situação muito delicada. Depois disso, as crianças fizeram o resgate e, após decidirem que a motorista do carro estava morta, lidaram com o corpo dentro do automóvel. Alguns se tornaram policiais, outros médicos, e outros foram até os adultos que assistiam à sessão conversar com eles como se eles pertencessem à família da falecida. Vale ressaltar que para a execução de cada uma dessas tarefas, as crianças adotavam as posturas e a linguagem adequadas para ser a pessoa que representavam.

Eles levantaram a hipótese de que talvez, os buracos que estavam na rua fossem a consequência do que poderia estar acontecendo dentro das casas da área. Então o time de especialistas vistoriou as casas, conversou com os moradores (pessoas na personagem), os convenceram a deixar suas casas por algum tempo, lhes escreveram cartas de despejo (imagem 2), ofereceram hospedagem em hotéis, fizeram os cheques de indenização, e então, era hora de parar. Luke chamou-os

então para uma avaliação, na qual as crianças disseram o que tinham realizado naquela tarde: „imaginamos“, „dramatizamos“, „criamos soluções para problemas“, „falamos“, „investigamos“, e aprendemos sobre „o uso da língua quando descrevemos o que fizemos“.

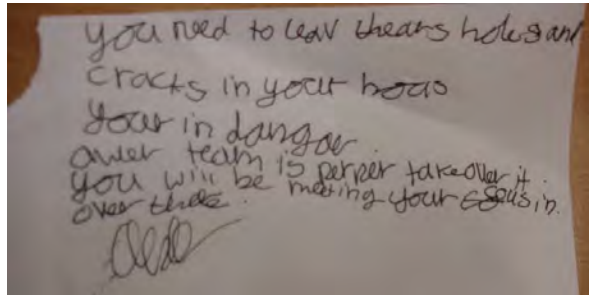


Imagem 2- Carta de despejo preparada pelas crianças: „Você precisa deixar a casa. Há buracos e rachaduras na sua casa. Você corre perigo. Nosso time está preparado para tomar conta de tudo.

Você encontrará sua prima lá (no hotel)“ (tradução própria).

Esta explicação pormenorizada de uma sessão de MoE permite-nos notar como, a partir do trabalho executado por Luke Abbott naquela tarde, muitas outras possibilidades de se explorar o currículo estiveram presentes. Pode-se citar que o pagamento das indenizações, tema trazidos à tona pelos alunos, era uma oportunidade de se trabalhar a matemática (quanto cada morador receberá, por que, por quanto tempo?). Poderiam ainda ter sido elaborados relatórios escritos para cada morador no qual constaria a real situação de sua casa e porque deixar o local era a melhor solução, dentre outras possibilidades. Poderia ter sido criado pelas crianças um livro com a sinalização mais indicada para se utilizar no local garantindo a segurança da área. Relatórios para a empresa poderiam ter sido feitos e novas oportunidades de se desenvolver tarefas em grupos menores, com diferentes responsabilidades poderiam ter sido pensadas e colocadas em prática.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Enfim, ao final daquela tarde, Luke Abbott mais do que cumprira o que lhe fora solicitado para fazer. Ele deixou para o professor regente a chance de continuar com aquela empresa, dando aos especialistas novas tarefas e desafios para serem cumpridos. Após a sessão, houve uma conversa com os professores, e comentários como “Os alunos executaram o trabalho levando tudo muito a sério”, “o trabalho escrito iniciado: contratos, cartões de informação, cheques, etc, foi muito rico”, “Poder escolher como o MoE se encaixa no que deve ser estudado é muito válido” (BOSCHI, 2011. Tradução própria).

As possibilidades de continuar a empresa criada dependem do quão longe o professor está preparado para prosseguir com aquilo que veio à tona pelos estudantes durante a sessão. Isso pode estar relacionado com o potencial do professor de cobrir diferentes áreas do currículo. Ele ainda pode escolher utilizar o mesmo cenário ou mudá-lo criando um novo cliente e uma nova tarefa para ser desenvolvida pelos alunos.

De acordo com a avaliação dos alunos que tomaram parte na situação criada naquela tarde, pode-se dizer que eles mais do que se divertiram. Eles mesmos constataram que foi um dia produtivo, no qual não só conversaram e se socializaram, mas também executaram tarefas de adultos, sentindo-se responsáveis e capazes para tal. Aos olhares adultos dos visitantes, ficou claro o entusiasmo e a vontade de participar presente em todas as crianças. Eles de fato engajaram-se no aprendizado.

Como se pôde perceber, a metodologia do MoE, dá aos professores a liberdade para criarem sua própria forma de utilizá-lo. Desde que se conheçam os passos



indispensáveis para a elaboração de um MoE, o professor deverá adaptá-lo àquilo que deseja repassar para seus alunos. Mais do que isso, ele precisará disponibilizar-se para estar sempre envolvido na assessoria às crianças, que demandarão respostas e soluções. Na medida em que começar a fazer o uso do MoE, o professor irá se tornando mais confiante, e gradualmente se sentirá apto a fazer um MoE de longa duração, com tarefas mais complexas e desafiadoras.

Para finalizar, acredita-se que a melhor maneira é mostrar como o MoE tem obtido sucesso, e como algumas das escolas que dele fazem uso o enxergam. O diretor da escola primária Monteagle, Hugh Godfrey, afirmou que quando as crianças participam de um MoE elas ficam mais engajadas com seu aprendizado. Ele confirma que há melhorias na aquisição de conhecimento, e que as atitudes positivas às quais o MoE submete as crianças e os professores são o maior impacto na aprendizagem que se consolida (GODFREY, 2011).

O diretor da Woodrow First School, Richard Kieran, afirma em entrevista que o MoE é utilizado pelos professores de sua escola porque todos podem observar o impacto causado na confiança das crianças, como elas colaboram mais umas com as outras, se unem mais à comunidade do entorno da escola, utilizam os computadores com a finalidade de pesquisa, dentre outros (KIERAN, 2011). Ele, assim como Godfrey recomenda o MoE às escolas que nunca o utilizaram, desde que haja um treinamento efetivo de professores para tal finalidade.

Como é possível observar, MoE, além de estar sendo utilizado em várias escolas, tem trazido frutos positivos à educação. No Brasil, ainda pouco explorado, MoE traz



consigo a novidade, a diferença e a crença em um ensino mais motivador e responsável para com o futuro.

Referências:

ABBOTT, Luke. **Luke Abbott**: Entrevista [jul.2011]. Entrevistadora: R. L. Boschi. Londres: 2011. Gravação em MP3.

BOLTON, Gavin. **Dorothy Heathcote's Story**: biography of a remarkable drama teacher. United Kingdom: Trentham Books, 2003.

BOSCHI, Roberta Luchini. **Roberta Luchini Boschi**: Diário de Campo [2011]

GODFREY, Hugh. **Hugh Godfrey**: Questionário. Londres: 2011. Recebido via e-mail em 19 Jul. 2011.

HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote**: Entrevista [12 jul.2011]. Entrevistadora: R. L. Boschi. Londres: 2011a. Vídeo

_____. **Dorothy Heathcote**: Workshop [22 jun.2011]. Inglaterra: 2011b. Material impresso.

HEATHCOTE, Dorothy; WHITELAY, Maggie. Notes on Signs and Portents: Dramatic Strategies. In: **Drama in Education**. Great Britain: sep.1985. Course 522. From Heathcote Archive AS028-AS045.

KIERAN, Richard. **Richard Kieran**: Entrevista [27.nov.2011]. Entrevistadora: R. L. Boschi. Inglaterra: 2011. Vídeo.

MONTEAGLE SCHOOL, **About Us**. Disponível em <<http://www.schoolswire.org/public/monteagle23.html.nocache>>. Acesso em: 08 set. 2012.

NICHOLSON, Helen. **Theatre, Education and Performance**. London: Palgrave Macmillan, 2011.

PARAÍSO, Marlucy. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: vol.10, n.55, jan/fev.2004

WAGNER, Betty Jane. **Dorothy Heathcote**: Drama as a Learning Medium. Great Britain: Hutchinson, 1984.

Roberta Luchini Boschi

Mestre em *Applied Drama: Theatre in Social, Educational and Community Contexts* (Goldsmiths, University of London), Pós graduada em Arte-Educação (PUC-MG), Pedagoga (UFMG), Publicitária (PUC-MG). Diretora e atriz, professora de teatro. Atualmente leciona em instituição de educação infantil bilíngüe em Belo Horizonte e mantém contato com o time nacional do MoE na Inglaterra.



A PEDAGOGIA DE BRECHT: DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE TEATRO

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

Mestranda do PPGAC-UFBA

anitaoxum@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5468970929737620>

RESUMO

Este artigo baseia-se em uma análise do fazer teatral de Bertolt Brecht e a influência de sua fase didática para o ensino de teatro num contexto social contemporâneo de Brasil e América Latina. Tomando como referência pesquisas de Ingrid Koudela, que articula modelos de ação das peças didáticas de Brecht com a utilização de jogos teatrais e a Poética do Oprimido de Augusto Boal, que realiza a prática teatral em coletivos e comunidades voltada para a transformação social, propõe-se uma abordagem da perspectiva de pesquisa da autora, que, discutindo a aplicabilidade desses recursos teatrais em comunidade, pretende desenvolver um processo de criação coletiva sobre o tema Justiça Ambiental. O teatro de Brecht caracteriza-se pela busca em levantar questionamentos político-sociais, fomentando a modificação do pensamento e reflexão sobre a realidade.

Palavras chave: Arte/Educação. Peça Didática. Poética do Oprimido.

ABSTRACT

This article is based on an analysis of theatrical creative process of Bertolt Brecht and the influence of his didactic period on teaching theater at the social contemporary context of Brazil and Latin America. Taking as reference the researches of Ingrid Koudela, who articulates action models of the learning plays of Brecht using theater games and the Poetics of the Oppressed of Augusto Boal, who carries out theatrical practice in collectives and communities focused on social transformation, an approach is proposed from the research perspective of the author, who, discussing the applicability of these theatrical resources in community, intends to develop a process of collective creation about Environmental Justice theme. The theater of Brecht is characterized by the quest of raising political and social questions, fostering the modification of thought and reflection on reality.



Keywords: Art/Education. Learning Play. Poetics of the Oppressed.

A peça didática de Bertolt Brecht

O encenador alemão Bertolt Brecht modifica os paradigmas teatrais ao unir teatro e pedagogia de maneira pioneira. Seus objetivos eram sociais e intencionavam estimular a atitude crítica daquele que entrasse em contato com este teatro. O autor sintetiza sua visão:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto. (BRECHT, 2005, p.142)

Brecht coloca o ensino de teatro focado no processo como aprendizado e não no produto deste processo, revolucionando a função teatral com a peça didática. Nesse período trabalha com amadores, basicamente grupos de estudantes e operários, promovendo uma democratização do teatro. A intenção de trabalhar com não profissionais era pedagógica, e um dos elementos que determinava o processo de aprendizagem era a forte ligação com o gesto e o jogo de imitação, fomentando também o comportamento político do indivíduo, num equilíbrio entre o ético e o estético, sem necessidade de público.

Na história da pedagogia do teatro, durante muito tempo a questão educacional foi fundamentada a partir de uma perspectiva psicológica ou sociológica, sem considerar a construção estética realizada pelos participantes do fazer teatral. O conceito de teatro era identificado como apresentação de uma produção.

Essa dicotomia é rompida através do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, quando o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas. Instrumento desse processo de aprendizagem é a criação e observação do gesto. (KOUDELA, 1996, p. 61)

Independente da apresentação de mostra ou espetáculo, o conhecimento seria constituído a partir da construção de gestos e atitudes significantes a serem investigados



no jogo, possuidor de uma estética dialética, que, com sua didática alternativa, traça um processo educacional com olhar coletivo, visto a importância das avaliações contínuas em grupo, determinando um método de aprendizagem dentro do processo criativo. Segundo Koudela (1992, p.13) o fator educativo em Brecht concentrava-se numa pedagogia política, que consegue realizar em prática e teoria, englobando a esfera dialógica- estética incluindo a contribuição da educação estética.

A peça didática deve ser entendida como estimulante de uma postura ativa socialmente, mantendo apenas participantes que produzem e não apenas observadores passivos, buscando transformar a consciência dos envolvidos por meio de exercícios gestuais e atitudes em que trabalhem as suas experiências sociais. Ao integrar o estudante e operário na prática teatral, Brecht os introduz em um espaço lúdico que auxiliaria o processo de desalienação social, destinando sua representação à sua própria aprendizagem.

(...) a peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas atitudes, reproduzindo determinadas falas (...) não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e atitudes valorizadas socialmente como positivas. Da reprodução de ações e atitudes associadas também se pode esperar o efeito educacional. (BRECHT *apud* KOUDELA, 1996, p.19)

A peça didática de Brecht desejava interferir, segundo Koudela (1992, p.29) na infraestrutura social do Estado organizada sob a desigualdade de classes, sendo que os jogos teatrais seriam aplicados por Brecht para educar os jovens como atuantes e espectadores. Consistem nos modelos de ação (o texto), que representam padrões de comportamento social tipificados buscando demonstrar relações sociais contraditórias, do tipo opressor/oprimido, por exemplo, em caráter demonstrativo e dialético, em que se provocam perguntas, mas não se impõem respostas, deixando-as à critério do raciocínio crítico do participante, por meio do exercício da 'linguagem gestual', a relação entre a vivência do modelo de ação e as atitudes cotidianas dos participantes.

Para Koudela (1992, p.15), podem-se definir algumas características da peça didática como processo pedagógico. Em primeiro lugar a peça deve seguir o modelo de ação,



definido pelo texto visando investigar o material trazido pelos jogadores, seu corpo e seu cotidiano, e não vivenciado em função de si mesmo. A qualidade dos textos das peças da fase didática de Brecht permite que sejam feitas uma série de interpretações diferentes, passíveis de originarem novos modelos de ação.

A pedagogia dialética de Brecht está ligada à construção de técnicas para análise da realidade social capaz de construir conhecimento. Em inglês, a peça didática intitula-se *learning play*, que acentua que o jogo é uma ferramenta importante para a conquista de conhecimento. Segundo Koudela, (1996, p.17), o trabalho com a peça didática utiliza-se de duas ferramentas principais, o “modelo de ação” e o “estranhamento”, trabalhados por meio de improvisações e jogos. Brecht afirma:

(...) estranhar significa, pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto, transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias. (BRECHT *apud* KOUDELA, 1996, p. 18)

A aprendizagem estaria ligada à historicização, oposto ao processo de identificação pelo estranhamento, e este utilizado como método “didático-pedagógico”, exercitado por meio do jogo, em busca da “construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação.” (KOUDELA, 1996, p.18).

Como ferramenta didática, Brecht propõe o próprio modelo de ação e o estranhamento, que se iniciam na dimensão sensorial, visando a quebra de condicionamentos de atitudes e hábitos. A utilização do jogo teatral integra uma ação de caráter político e transformador, na medida em que trabalha as relações entre os participantes com uma linguagem artística visando a consciência do indivíduo como ser histórico-social.

Um exemplo de jogo utilizado por Brecht é o da ‘troca de papéis’, o qual os autores brasileiros analisados neste artigo também fazem uso: todos os participantes se revezam na interpretação dos personagens, relativizando a ação do individual para o coletivo. Este jogo dinamiza o trabalho da peça didática, pois possibilita a pesquisa coletiva a partir do texto, originando questionamentos a respeito dos papéis e não das atuações dos



participantes, em um cunho educativo que define novas maneiras de encenação em que o jogador-ator participa ativamente da criação coletiva.

A relação dialética entre teoria e prática, texto e improvisação, busca influenciar a forma de pensar do participante, que passa a construir sua própria educação como sujeito ativo, que adquire o autoconhecimento durante a ação no jogo.

Somente por meio do estudo e do conhecimento, de acordo com Brecht, se poderia atingir uma compreensão dialética da verdade pelo público. Este, ao alcançar progresso, não deixaria de gozar o prazer da observação artística, papel primordial do teatro segundo o encenador. Brecht defende um teatro produtivo no sentido de atender às necessidades de nossa era científica, facilitando sua aproximação estabelecimentos de ensino:

Pois, embora o teatro não deva ser importunado com toda sorte de temas de ordem cultural que não lhe confirmam um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de a influenciar, como autêntica diversão. (BRECHT, 2005, p.137)

O caráter revolucionário do encenador alemão define o teatro como local de divertimento e ensino. Afirma que não há incompatibilidade entre ambos, embora a sociedade tenha mantido estes elementos separados, excluindo o prazer da apreensão do conhecimento. O encenador defende ser necessário que se rompam as amarras impostas à atividade artística para que o estudo e o prazer possam integrar-se.

Koudela: Jogos Teatrais como método para aplicação da peça didática

Koudela investiga uma pedagogia dialética que pretende construir conhecimento por meio da interposição entre jogo teatral e os textos das peças didáticas durante ensaios em que vivências e pressupostos sobre a realidade social podem ser aprofundados por meio do teatro, buscando assimilar e refletir sobre a qualidade pedagógica das peças didáticas de Brecht. A autora discorre acerca da peça didática:



Ela propõe uma prática pedagógica que se fundamenta em uma teoria político-estética diferenciada e com significação própria. Nesse sentido, o exercício com a peça didática representa uma alternativa séria para a pedagogia. (KOUDELA, 1992, P.31)

A pesquisa de Koudela questiona quais conhecimentos seriam necessários para a estruturação de uma didática em que se podem integrar os objetivos gerais do encenador alemão. Assim se poderia efetuar uma crítica adequada às suas demandas sociais, abrindo-as a novas propostas.

A experimentação conduzida por Koudela (1992, p.138) procura possibilitar ao grupo produzir uma abordagem do modelo de ação que inclua seu contexto. A utilização do jogo teatral está vinculada também em desenvolver interpretações dos textos por meio da investigação das ações em sua prática. Para a autora, o modelo de ação contém o significado atual e histórico, a ser explorado por meio de “representações simbólicas, atitudes e ações corporais”. (KOUDELA, 1992, p.138).

O texto é inserido apenas quando já se pode observar a conscientização gerada pelo jogo, que tem como um de seus objetivos criar conexões entre o modelo de ação e a realidade cotidiana dos jogadores. Koudela (1992, p.144), também assinala a importância da avaliação coletiva das vivências, tanto para que se observe o aprendizado dado, quanto para que os próprios participantes assimilem e elaborem o conhecimento adquirido com o jogo em forma de relato. A forma discursivo-escrita também é sugerida para tal, e possibilitaria a organização deste processo de elaboração com os participantes, gerando reflexão debates, sedimentando o conhecimento.

A vivência estética age, segundo Koudela (1992, p.156), como uma alfabetização na linguagem teatral, e sua ligação com assimilação do material do contexto social dos jogadores define a base do ensino da peça didática. Para que a vivência estética aconteça de fato, é necessário que a percepção sensorial e corporal seja desenvolvida, e só então o aprendizado poderia ser levado para o contexto do dia a dia.

A experiência estética acontece também no corpo e inicia a aprendizagem que será utilizada no cotidiano, a gestualidade é construída por meio do jogo. Desta forma, a autora



acredita ser possível conduzir os jogadores a experimentar e pesquisar contradições sociais partindo de si próprios por meio da gestualidade, e encontrar uma ação modificadora e política. Koudela coloca:

O conhecimento dos significados sociais é fornecido através da manifestação física do gesto no jogo teatral, que passa a ser constitutivo de um ato artístico transformador. A poesia, estética imanente ao modelo de ação, gera método de conhecimento. (KOUDELA, 1996, p.59)

Koudela (1992. p.162) defende a peça didática como fonte de possibilidades pedagógicas para a contemporaneidade, muito pode contribuir para a atualidade. A autora defende: “Nos fragmentos de Brecht e nos textos das peças didáticas é possível vislumbrar uma proposta estética e pedagógica cujo caráter revolucionário e inovador merece tornar-se objeto de experimentação futura.” (KOUDELA, 1992, p. 170). A autora reflete:

(...) A dramaturgia da peça didática, tantas vezes submetida a interpretações que induziram a equívocos, vem sendo hoje objeto de reavaliação e experimentação crescentes. Uma das razões deve ser procurada na própria temática dessa dramaturgia, que tem se mostrado capaz de propiciar o aprofundamento da relação entre indivíduo e coletivo, dizendo, portanto, mais diretamente respeito ao homem inserido numa cultura de massa. (...) Em se tratando de um teatro que recorre diretamente a procedimentos didático-pedagógicos, desempenha papel importante em um processo de democratização da arte. Se por um lado, a multiplicação desse processo permanece ainda, em grande parte, marginal ao sistema educacional, por outro, já constitui uma proposta de educação alternativa, sendo que os desdobramentos teórico-práticos a que foi submetido vieram contribuir para o esclarecimento de questões ligadas a uma pedagogia do teatro. (KOUDELA. 1992, p.172)

A aplicabilidade do método de Brecht no contexto brasileiro revela-se cabível e, mais do que isso, objetiva e necessária como método educacional teatral que serve à fins sociais, fortalecendo o juízo crítico do participante.

BOAL E O TEATRO FÓRUM

Augusto Boal, criador da Poética do Oprimido, influencia-se pelo trabalho de Brecht, tanto ideologicamente quanto na prática (em especial na fase da peça didática). Seu trabalho é, assim como o de Brecht, considerado revolucionário, pelo desenvolvimento de técnicas



de democratização dos meios teatrais, em um trabalho de cunho social e educativo. Boal comenta a relação de encenador alemão com o teatro popular, ao atribuir a este a ideia de que:

(...) o artista popular deve abandonar as salas centrais e dirigir-se aos bairros, porque só aí vai encontrar os homens que estão verdadeiramente interessados em transformar essa vida social aos operários, que estão interessados em transformar essa vida social, já que são suas vítimas. Um teatro que pretende transformar aos transformadores da sociedade não pode terminar em repouso, não pode restabelecer o equilíbrio. (BOAL, 1975, p.111)

A partir de sua atuação para com estudantes e operários, Brecht trabalhou para essa transformação social, justamente na fase da peça didática, que surge daí. O fragmento citado é uma evidência da influência da peça didática no pensamento de Boal, que defende o teatro como linguagem, enfatizando que o benefício do aprendizado dessa linguagem nova é alcançar a revelação de uma nova maneira de “conhecer a realidade” (1975, p.125). O objetivo principal de sua Poética do Oprimido é “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.” (BOAL, 1975, p. 126) Para isso defende que os meios de produção teatrais sejam colocados à disposição do povo, para que este o utilize da forma que bem entender e de acordo com suas próprias necessidades.

A intenção do trabalho de Boal é tanto social quanto de caráter pedagógico, no sentido de uma educação dialética, efetuada por vias de transformação do participante:

Conhecer e transformar - esse é o nosso objetivo. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá os meios de realizar a outra. Primeiro ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida extrapolá-lo na vida real: o TO, em todas as suas formas, é o lugar onde se ensaiam transformações - esse ensaio já é uma transformação. (BOAL, 1999, p.268)

Em seu método, destaca-se o Teatro Fórum, de caráter similar à peça didática de Brecht. No início de um espetáculo-fórum, realizado em geral para algum grupo social ou comunidade, se dá uma representação aparentemente comum, mostrando a contradição que se deseja solucionar. A seguir, indaga-se para o público se está satisfeito com as resoluções alcançadas pelo protagonista. Como a ideia é representar más soluções para estimular o debate, normalmente a resposta do público é “não”. Então explica-se que a



peça será novamente apresentada, só que desta vez qualquer um pode interromper a ação e redirecionar seu fluxo no sentido da solução que lhe parecer mais adequada. Boal explica:

A partir do momento que o espect-ator toma o lugar do protagonista e propõe uma nova solução, todos os outros atores se transformam em agentes de opressão- ou, se já exerciam essa opressão, a intensificam, a fim de mostrar ao espect-ator o quanto será difícil transformar a realidade (...) (BOAL, 1999, p.31)

A luta do participante contra a opressão é um jogo lúdico que serve como aprendizado e exercício para influenciar sua atitude vida real, pois fica mais familiarizado com prováveis táticas dos opressores e estratégias para os oprimidos. Quando o participante termina sua ação sem conseguir romper a opressão, o ator-protagonista volta ao seu papel e a peça terminará com o mesmo desfecho. Se outro *espect-ator* desejar intervir, o espetáculo será retomado do momento que este quiser investigar.

Se a opressão conseguir ser sanada por um participante, os outros atores abandonam seus personagens, e novos participantes devem assumi-los para demonstrar outras maneiras de opressão aos atores, mantendo o jogo de protagonista versus opressores.

Boal (1999, p.326) acrescenta que o tema do Teatro Fórum deve ser claro e objetivo, para que desta forma a discussão se encaminhe para um debate mais sólido. Por outro lado, o autor coloca que não é necessário que se encontre uma resolução final, mas sim buscar as soluções para estimular uma boa discussão. Boal ressalta que ainda que uma resolução seja encontrada, seu caráter é relativo, pois pode não ser cabível para todos os participantes.

Sobre o texto do Teatro Fórum, Boal comenta: “As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum.” (BOAL, 1999, p.29) Esta característica de “falha política ou social” a que se refere o autor influencia-se do caráter demonstrativo do modelo de ação da peça didática. O mais relevante segundo Boal é a discussão sobre fatos sociais utilizando a “linguagem teatral” (1999, p.29). O Teatro Fórum também se aproxima do teatro de Brecht neste ponto, tanto



na fase didática quanto épica, pois caracteriza um teatro que propõe questões e delega ao público a descoberta das respostas.

É indicada por Boal (1999, p.33) no Teatro Fórum, a presença de um “curinga”, não apenas para a explanação do jogo, mas para a mediação necessária, estimulando os participantes a transformar sua realidade. No final do Fórum, os participantes são encorajados a escrever um “modelo de ação” (sim, Boal chega a utilizar esta palavra, caracterizadora do texto da peça didática de Brecht) para que outros o interpretem no futuro, como forma de consolidação e elaboração da experiência.

Boal (1975, p.169) traça um paralelo entre sua poética e a de Brecht, chamando a poética brechtiana de Poética de Conscientização, enquanto a sua é chamada de Poética da Liberação. Enquanto a primeira revela por meio do teatro a realidade como modificável, impedindo o espectador de entregar sua capacidade de pensamento ao personagem, na segunda o espectador já não entrega o poder para que o ator aja em seu lugar, e aí residiria a diferença estrutural entre os dois encenadores. Boal elucida a questão, referindo-se à poética de Brecht:

A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. A ação dramática esclarece a ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação.

A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! (BOAL, 1975, p.169)

Na fase didática de Brecht, não se deve esquecer que a função de ator e espectador se fundiu em uma só, os estudantes e operários com quem Brecht trabalhou atuaram de verdade, refletiram e debateram sua situação. Este fragmento contribui para a visão de que a estrutura da peça didática e do Teatro Fórum são extremamente similares. Koudela afirma que o Teatro Fórum de Boal é baseado na peça didática de Brecht:

A concepção de ‘teatro foro’ de Augusto Boal tem sua origem na peça didática de Brecht. ‘O teatro foro é uma forma de jogo criativa, que incorpora atores e espectadores’. Conteúdos desse teatro são as experiências do cotidiano e as situações de vida dos participantes. ‘O teatro foro provoca uma catarse, desperta o desejo de transformar a realidade’, afirma Boal sobre a sua forma de teatro, que deve ser vista como ‘um ensaio para a libertação de qualquer



opressão no plano da realidade'. Ao lado do 'teatro invisível' e do 'teatro jornal', que constituem formas do 'teatro do oprimido', o 'teatro foro' visa à 'libertação e ao desenvolvimento das capacidades oprimidas e mutiladas, através de um teatro no qual o espectador é incorporado ativamente, pois assistir é apenas outra forma de opressão'. (KODELA,1992, p.114, nota de rodapé).

Conclui-se que a influência da fase didática de Brecht no método dos autores apresentados atinge dimensões sociais e pedagógicas de extrema utilidade em se tratando de método de ensino e debate em nosso contexto atual, provocando a experimentação de formas e visões variadas que possibilitam descondicionalidade na maneira de pensar e agir, o que é considerável para a realização da pesquisa da autora, que visa debater questões envolvendo degradação ambiental e desigualdade social em comunidade.

A autora pretende basear-se na metodologia da peça didática influenciada por Koudela quanto à prática do modelo de ação aliado a jogos teatrais e inspirando-se na Poética do Oprimido de Boal, em especial na técnica do Teatro Fórum que conforme visto, em princípio origina-se da peça didática de Brecht. O trabalho consistirá na experimentação das técnicas abordadas com participantes da comunidade em questão, com o objetivo de gerar um debate acerca do tema da Justiça Ambiental¹.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **200 jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

¹ "A noção de justiça ambiental implica, pois, o direito a um meio ambiente seguro, sadio e produtivo para todos, onde o meio ambiente é considerado em sua totalidade, incluindo suas dimensões ecológicas, físicas construídas, sociais, políticas, estéticas e econômicas." (ACSELRAD, 2009, p.16)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

12

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo - uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

Mestranda do PPGAC - UFBA na linha de Processos Educacionais em Artes Cênicas, ingressante em 2012. Graduada no Bacharelado em Interpretação Teatral pela UFBA em 2011, iniciou-se na pesquisa acadêmico-científica em 2010 como bolsista PIBIC. Atualmente investiga a metodologia da peça didática de Bertolt Brecht visando a uma prática teatral em comunidade.



AS EXPOSIÇÕES TEMPORÁRIAS COMO FORMADORAS DE PÚBLICO NO MUSEU CASA DA XILOGRAVURA DE CAMPOS DO JORDÃO¹

Maria Cristina Blanco - Escola de Comunicações e Artes da USP
tinablancoeuca@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/5657709897749371>

RESUMO

O presente estudo buscou analisar as ressonâncias das exposições temporárias (ou de curta duração) no Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão. As observações giram em torno da variação de visitantes, mês a mês, em um recorte analisado de dezenove anos de visitação no Museu. Essas ações, realizadas pelo museu, trouxeram e ainda trazem um caráter renovador ao acervo expográfico permanente (de longa duração). Estas exposições temporárias colaboram com o museu pelo fato de representar-se como agente formador de público tornando social a atividade expositiva.

Palavras chave: Museu, xilogravura, exposição temporária, Campos do Jordão

RESUMEN

Esa investigación intentó identificar las resonancias de las exposiciones temporales (o de corta duración) en el Museo de la Xilografía de la Ciudad de “Campos do Jordão”, interior del Estado de São Paulo. Las informaciones fueron basadas en la variación de las visitas mensuales al museo en un periodo de diecinueve años. Estas acciones, realizadas por el museo, trajeron y traen una característica de renovación a la colección expográfica permanente. Tales exposiciones se constituyen agentes formadores de público. De esa manera, la actividad expositiva representa, a la vez, una actividad social.

Palabras clave: Museo, xilografía, exposición temporaria, Campos do Jordão

1.1 Contextualizando o Museu Casa da Xilogravura

Inaugurado no dia 17 de julho de 1987, na cidade de Campos do Jordão, o Museu Casa da Xilogravura é um museu particular instalado em prédio construído pelo empreiteiro Floriano Rodrigues Pinheiro em 1928. Esse prédio abrigou, entre os anos de 1969 e 1975, o Mosteiro de São João Batista, onde moravam as freiras beneditinas. O prédio foi comprado pelo professor Antonio Fernando Costella² no ano de 1978³. O Museu Casa da Xilogravura está situado na Avenida Eduardo Moreira da

¹ Este trabalho representa parte do Capítulo 2 da dissertação de mestrado: *Arte-educação no Museu Casa da xilogravura da cidade de Campos do Jordão: uma proposta poética*. Tentou-se expandir as reflexões sobre a relevância das exposições de curta duração (ou temporárias) do Museu pesquisado. Esta pesquisa foi orientada pela prof^a. Dr^a. Maria Christina de Souza L. Rizzi.

² Atual diretor do Museu.

³ Informação retirada do documento de escritura da casa, que hoje abriga o Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão.



Cruz, número 295, ao lado da Praça da Igreja Nossa Senhora da Saúde. Foi nesse mesmo local, no ano de 1874, que um morador de Pindamonhangaba, o português Matheus da Costa Pinto, instalou ali uma venda, montou a primeira pensão para *respirantes*⁴ e pousou para forasteiros e ergueu também uma capela que, na ocasião, foi construída em madeira, diferentemente da que lá se encontra atualmente. Em honra a São Matheus, edificou também uma escola (PAULO FILHO, 1997). Segundo Almeida (1999, p.18), esses primeiros assentamentos, nos vilarejos de Abernêssia, Jaguaribe e Capivari, ocorreram devido à presença do rio Sapucaí-Guaçu, que favorecia a acomodação dos primeiros grupos de moradores.

O museu nasceu sem grandes pretensões, quando o professor Antonio Fernando Costella possuía xilogravuras de apenas vinte artistas e a exposição era composta por três salas que faziam parte da casa que ele morava com sua esposa. São estas as palavras que justificam o esforço de abrir o museu:

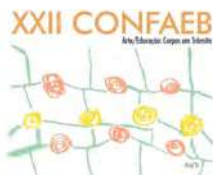
Na sala maior, até então usada como garagem, abri uma porta em direção à Praça da Igreja Nossa Senhora da Saúde e, na parede oposta, apliquei um tapume de compensado pintado de branco, meio mal-ajambrado, pois fora feito por mim mesmo, para ocultar as antigas grandes portas de entrada. (COSTELLA, 2010).

Dessa forma o museu vingou. Desde então expõe ao seu público parte de seu acervo na sua exposição de longa duração, e nas exposições de curta duração (ou temporárias).

1.2 Sobre a natureza da exposição temporária

As coleções dos museus geralmente são destinadas tanto às exposições permanentes como às temporárias, ou seja, elas estão a serviço da responsabilidade educativa que o museu possui. As exposições permanentes, (ou de longa duração) dão ao museu seu principal alicerce. Mesmo que em constante mudança de discurso expográfico, a exposição permanente representa o patrimônio que constrói a identidade do museu e, também, possui o caráter de revelar a sua natureza.

⁴ Deu-se o nome de *respirantes* às pessoas que iam a Campos do Jordão, nos idos de 1850, em busca da cura de doenças respiratórias, devido ao clima favorável da região.



As exposições temporárias (ou de curta duração) podem ser formadas por um conjunto ou por um “recorte” do acervo presente na reserva técnica. As exposições desta natureza podem ser formadas também por um acervo que se completa com o de outros museus, instituições, ou mesmo ser montada e estruturada com obras e objetos de um acervo particular. Ressalta Ivone Magalhães:

As exposições de carácter temporário tornam-se o mecanismo mais imediato de diálogo com o visitante, porque trazem novidades e são um convite a encontrar no espaço museal interesses alternativos e variados, evidentes para *o aproximar* do visitante ao museu, recorrendo para isso ao coleccionismo vário, às mostras temáticas ou ao resultado de apuradas investigações sobre o seu acervo, no âmbito das responsabilidades do museu em estudar, preservar e apresentar ao público, afinal, o seu patrimônio. (MAGALHÃES, 2004, p. 128).

O museu que está a serviço da comunidade deve captar a necessidade do público e atender muitas das solicitações feitas por ele, transformando-se em instituição dinâmica, integradora e democrática. Esta tendência, em busca das exposições temporárias, tem vindo a aumentar, tendo como justificativa a estética pela narrativa, pelo peso histórico ou pelo valor objetivo, ainda que tenda a manter-se, já não prevalece como único elemento de comunicação (MAGALHÃES, 2004, p. 131). A exposição temporária pode assim tornar-se algo que até o faz representar-se como um elemento de forte integração comunitária.

1.3 A mudança do perfil do público frequentador do Museu

O Museu Casa da Xilogravura possui hoje uma história que remonta vinte e cinco anos. Houve um primeiro momento de funcionamento denominado *primeira fase*, que corresponde de 1987 a 1997. Durante seis anos a instituição fechou suas portas para uma reestruturação, que durou seis anos. Após sua finalização já possuía sua instalação no grande prédio, ocupado agora por completo pelo acervo xilográfico. O segundo momento de desenvoltura do Museu deu-se após o ano de 2004, quando o museu passou há abrir cinco dias por semana. Este período



(chamado segunda fase) notou-se um grande crescimento da presença do público. A partir desse momento, começa na cidade de Campos do Jordão a presença forte do público jovem e média idade, principalmente provenientes da chamada “classe c”. A presença em massa na internet em computadores pessoais, desenvolvida de forma intensa nos anos noventa foi parcialmente responsável por esse aumento significativo de público na cidade e conseqüentemente no museu pesquisado.

Segundo SANTOS; CLARO (2011), a exploração da tecnologia da informática, vinculada a expansão da internet nos Estados Unidos, no início dos anos noventa⁵, que, só desenvolveram-se no Brasil alguns anos mais tarde, e mais intensamente, no início dos anos noventa. A divulgação de hotéis e pousadas, via internet, possibilita uma segurança maior de informações para aquele que se desloca de sua cidade de origem ao ponto turístico desejado. Completam os autores, a respeito dos benefícios da internet, para os turistas:

Algumas vantagens da mídia internet: alta seletividade, possibilidades interativas, custo relativamente baixo. Importante lembrar que antes de decidir sobre seu destino turístico, o turista precisa da maior quantidade de informações sobre o lugar. A internet é um meio excelente para isso porque o turista pode encontrar o que procura partindo do nome da cidade, do tipo de passeio que pretende fazer, da região, etc. (KOTLER; KELLER, p. 574, 2006, apud SANTOS; CLARO, 2011).

Procuram eliminar os custos da intermediação de vendas, que é o negócio das agências de viagens. Também o setor de hospedagem vem investindo na internet, notadamente as grandes cadeias e as centrais de reservas. (SANTOS; CLARO, 2011, p 9).

A mala direta, eletrônica, no Museu tem um alcance de 3.000 *e-mails*, quando são enviados os **XiloBoletins**, duas a três vezes por ano. O Guia Quatro Rodas, da Editora Abril, assim como outras publicações, também realizam a divulgação do museu. Estes meios de divulgação via imprensa, juntamente com a divulgação feita

⁵ A World-Wide Web (WWW) surgiu quando Tim Berners Lee, do European Organization for Nuclear Research (CERN), em Genebra - Suíça, cria, em 1990, protocolo Hyper Text Transport Protocol 18 (HTTP). Nos EUA, neste ano, a ARPANET é retirada de operação devido ao surgimento de outras redes que já realizavam a sua função. (PERSEGONA; GAMA ALVES, 2008. p. 6)

pelo museu através do site, colaboram em grande medida para o aumento da frequência de público no museu.

2.1 Levantamento quantitativo dos dados (presença do público): a importância das exposições temporárias como formadoras de público no Museu Casa da Xilogravura

Nesta chamada “segunda fase do museu”, houve a construção de um site de divulgação do Museu Casa da Xilogravura e passou-se a distribuir o guia *Campos do Jordão em seu bolso*⁶, editado e distribuído pela Editora Mantiqueira, mantenedora do Museu. O levantamento quantitativo dos dados da presença do público geral no museu foi separado em duas tabelas diferentes. Seguem os dados, referente à primeira fase do Museu – de 1987 a 1997 (tabela 01):

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997 ⁷
Janeiro	-	58	33	0 ⁸	307	501	396	187	263	165	122
Fevereiro	-	39	9	234	301	240	273	132	100	123	75
Março	-	18	29	39	145	354	180	121	109	119	67
Abril	-	67	7	176	84	428	217	220	160	65	74
Maiο	-	60	25	93	100	387	246	151	87	94	-
Junho	-	21	23	135	196	367	266	208	134	103	-
Julho ⁹	92	223	231	412	603	401	224	255	198	136	-
Agosto	43	30	64	54	168	205	174	132	110	18	-
Setembro	38	28	21	82	247	297	272	102	125	80	-
Outubro	102	17	6	62	217	259	170	111	104	39	-
Novembro	77	14	7	115	276	225	130	132	53	117	-
Dezembro	36	18	0	121	135	113	112	134	122	0	-

Tabela 01 –
Frequência do público geral¹⁰ do Museu Casa da Xilogravura Campos do Jordão,

⁶ Este guia possui em média vinte e oito páginas, sendo duas delas destinadas a divulgação do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão. Este mesmo guia teve o seu número de exemplares ampliados, passando para 50.000 na segunda fase, distribuído nos hotéis e pousadas da cidade.

⁷ O museu esteve fechado para a reestruturação e reforma entre junho de 1997 e julho de 2004.

⁸ No mês de janeiro de 1990 o museu fechou para férias.

⁹ Abertura do museu para visitaçāo ao público.

correspondente à primeira fase do museu – de 1987 a 1997. Os números marcados em azul, representam os meses de aumento de público devido à presença de xilógrafos bastante conhecidos pelo público

Segue os dados referentes à presença do público na segunda fase do museu (2004-2011), tabela 02:

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Janeiro	-	253	325	463	579	797	605	620
Fevereiro	-	262	182	288	401	421	375	255
Março	-	146	149	361	306	303	178	414
Abril	-	705	221	451	798	482	459	474
Maio	-	521	208	274	640	704	279	395
Junho	-	263	248	580	796	534	389	558
Julho ¹¹	589	417	476	892	730	856	819	
Agosto	260	331	353	527	563	529	385	
Setembro	297	279	568	486	451	538	507	
Outubro	554	254	357	426	347	598	510	
Novembro	683	429	607	406	420	394	469	
Dezembro	210	0 ¹²	0	271	378	227	165	

Tabela 02 – Frequência do público geral do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, correspondente à **segunda fase** do museu – de 2004 a 2011

¹⁰ Chamamos de **público geral** pelo fato de que a contagem de público do museu pesquisado compreende na soma do número de visitantes do público espontâneo, as visitas escolares (escolas públicas e privadas), as instituições culturais, de ensino superior e organizações não governamentais.

¹¹ Reabertura do museu em julho de 2004.

¹² Nos anos de 2005 e 2006, durante o mês de dezembro, o museu esteve fechado para férias.

Segue os gráficos representando os dados quantitativos das tabelas 01 e 02:

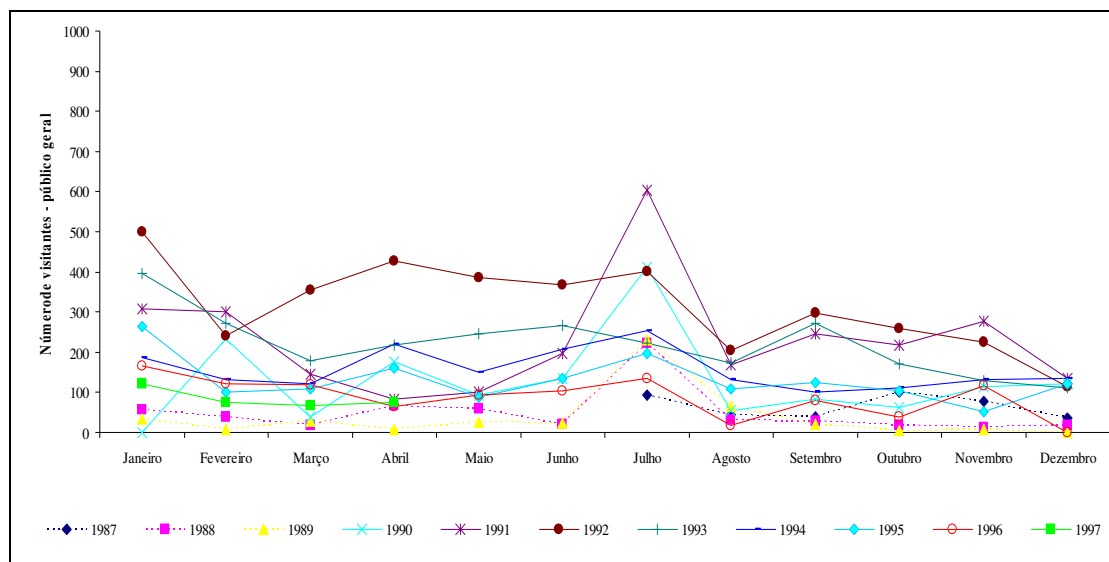


Gráfico 1 – Primeira fase do museu – de 1987 a 1997

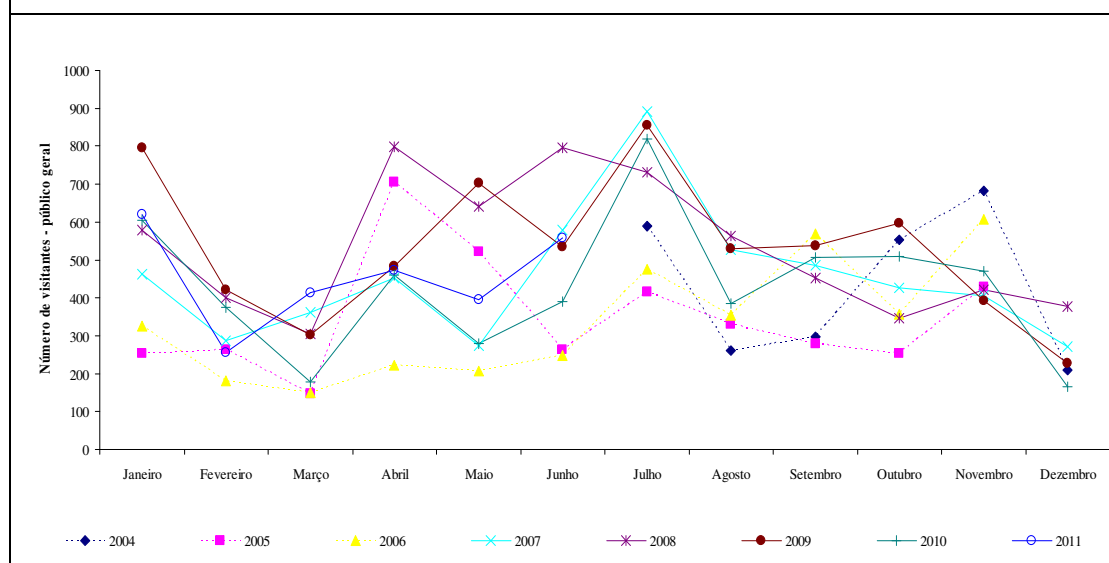


Gráfico 2 – Segunda fase do museu – de 2004 a 2011

Gráfico 1 – Número de visitantes (público geral) registrado mensalmente. Período entre 1987 e 1997, anterior à primeira reforma e reestruturação.

Gráfico 2 – Período entre 2004 e junho de 2011, posterior à reforma e reestruturação. A reforma ocorreu entre 1998 e 2003. Meses com registro igual a zero correspondem àqueles em que esteve fechado para férias.

Analisando os resultados do levantamento do público geral, nota-se, na primeira fase (de 1987 a 1997), o museu apresentou o número anual inferior ao da segunda fase (de 2004 a 2011), porém com significativo aumento de público no mês de julho, em ambas as fases, devido à alta temporada de férias de inverno na cidade de Campos do Jordão. Ou seja, a mudança do perfil do público do Museu pesquisado e o volume maior de visitantes, deu-se por fatores de mudanças sociais, e sistema de divulgação da cidade turística. Mas não podemos deixar de considerar que as exposições temporárias; representadas pelos xilógrafos mais “famosos”, colaborou para o aumento considerável do número de visitantes.

As exposições temporárias da primeira fase¹³ (1987-1997) podemos elencar: Aldemir Martins, julho de 1988 (fig. 01), Gravadores de Bagé, Marcelo Grassmann, (julho de 1989) Núcleo Graphion de São Paulo, (fevereiro de 1990) Maria do Carmo Carvalho, Hannah Brandt, Marina Hertz, Itajay Martins, (julho de 1990), Cezira Carpanezi, Atelier Iole Di Natale, Gravadores Santistas, Lívio Abramo, (julho de 1991), Zorávia Bettiol, Walter Rocha, Wei Zhi Ren, Xilografia do Ceará, Rubem Grilo, Mariana Quito, Artistas Chineses de Guangai, Vias Sacras de Juazeiro do Norte, Paulo Cheida Sans, Clarice Jaeger e Artistas do Cariri. (COSTELLA, 2012. p 35).



Figura 01 – Aldemir Martins, em sua exposição individual, no Museu Casa da Xilogravura, 1988.

As exposições temporárias de 2004 em diante (segunda fase do Museu) foram as seguintes: Calendário dos Pastores, Marlene Crespo, Adolf Kohler e seus

¹³ O Museu Casa da Xilogravura, não possui todas as datas precisas destas exposições. Existe um programa vinculado à Universidade de São Paulo, que se iniciou em 2012. Nele estão presentes dois bolsistas, que atuarão junto à professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi e a equipe do museu. Este programa tem como objetivo principal colaborar no sistema de arquivos do Museu.

discípulos, Clube da Gravura da Paraíba, Renina Katz, 15 Anos do Ateliê da Fundação Cassiano Ricardo, Alunos da Casa da Xilogravura, Sete Xilógrafos Argentinos, Artistas Mirins de Taubaté, Eduardo Faria, 60 Rótulos Litográficos, Artistas Sergipanos, Jorge Caxeado (Fig. 2 e 3). Além da Letra-Oficina Tipográfica São Paulo, Jean Delpech, Xilogravuras Chinesas /A Viagem de Tripitaca e Mariana Quito.



Fig. 2- Xilogravura, *A jogadora*, P.A., Jorge Caxeado, Mostra temporária, 2010



Fig. 3- Xilogravura, *Mãos embaralhando cartas*, P.E. 1, Jorge Caxeado, Mostra Temporária, 2010

Jorge Caxeado nasceu na capital paulistana e em virtude da boa aceitação de seus trabalhos no Vale do Paraíba, entre outros fatores, escolheu São José dos Campos para morar definitivamente. Seu trabalho representa uma forma regional e simples da xilogravura deste local. Uma forma de revelação dessas características foi um de seus trabalhos denominado **Jogo de faces**. A sala destinada às exposições temporárias possui uma diversidade de artistas. Podendo, dessa forma, expor obras dos representantes da xilogravura brasileira e estrangeira. Os artistas iniciantes, também são destaques nestas mostras, como foi o caso da Exposição *Alunos da Casa da Xilogravura*, tornando assim o espaço temporário um local de oportunidades e divulgação para muitos.

A Exposição de xilogravuras chinesas denominadas *A viagem de Tripitaca*, trouxe para o público jordanense e aos demais frequentadores, xilogravuras inéditas no Brasil. Trata-se de relato ilustrado da história feita pelo monge budista Tripitaca da

China até a Índia, acompanhado por três mágicos. O dono das matrizes em madeira era um colecionador chamado Peter Hiller, que as adquiriu em uma gráfica

desativada na Pequim dos anos cinquenta. A Casa da Xilogravura possui trinta e duas cópias destas matrizes em papel arroz. Segue imagens desta série (fig. 4 , 5 e 6):



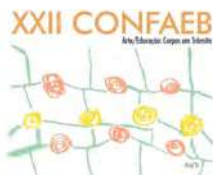
Fig. 4 – Xilogravura da série,
A viagem de Tripitaca,



Fig. 5- Plano geral da mostra
temporária, Xilogravuras,
A viagem de Tripitaca



Fig. 6 – Xilogravura ,
A viagem de Tripitaca,



3. Considerações finais

A exposição temporária colabora com o museu no sentido de dar-lhe um dinamismo, diferente daquele proporcionado pela exposição permanente. Elas são responsáveis por criar um novo público, pois motivam e estimulam a divulgação do museu junto à mídia em geral, já que os veículos de comunicação são ávidos por novidades, e a inauguração de mostra inédita atende a esses interesses de pauta jornalística. Assim, a exibição de curta duração potencializa a criação de público anteriormente estranho ao museu e evidencia a existência do mesmo para aqueles que ainda não tiveram notícias anteriormente. Dessa forma a exposição temporária se transforma em um agente formador de público para o museu, atendendo sempre as solicitações do público visitante e tornando social a ação do desfrute das obras xilográficas.

Referências

ALMEIDA, José Guilherme de. ***Campos do Jordão, SP: contrastes entre riqueza e pobreza num espaço turístico***. Dissertação (Mestrado em Turismo). Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

BLANCO, Maria Cristina. ***Arte-Educação no Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão: uma proposta poética***. Dissertação (Mestrado em Ensino da Arte) Escola de Com. e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

COSTELLA, Antonio Fernando. ***O museu e eu: história sentimental do Museu Casa da Xilogravura***. Campos do Jordão- São Paulo. Ed. Mantiqueira, 2012.

_____. _____. **Entrevista concedida em 28/08/2010**. Publicada na dissertação de mestrado: *Arte-educação no Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão: uma proposta poética*. BLANCO, Maria Cristina. Escola de Com. e Artes da USP. 2010.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. ***Administração em Marketing***. 12 a. São Paulo. Ed. Atlas: Pearson Prentice Hall, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MAGALHÃES, Ivone. **Exposições e programas expositivos**. Museu Eixo Atlântico. IN: BRITO, Mário Armando Nogueira Pereira de; CUÑARRO, José Manuel Hidalgo Cuñarro, Porto – Portugal. 2004.

PAULO FILHO, Pedro. **Campos do Jordão, o presente passado a limpo**. São José dos Campos: Ed. Vertente. 1997.

PERSEGONA, M. F. M.; GAMA ALVES, Isabel Teresa. **História da Internet: Origens do e-Gov no Brasil**. In: Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico - CONEGOV 2004, 2004, Florianópolis. Conferência Sul-americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico. Florianópolis: Ljuris, 2004.

SANTOS, Daura de Menezes; CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos. **A internet como guia turístico**. Turydes Revista de Investigación en turismo y desarrollo local. Málaga, Espanha. nº 4 vol. 9. Fevereiro – 2011.

Maria Cristina Blanco – Mestre em Artes visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus e história da gravura. Investiga no momento aprofundamentos na *Leitura da obra de arte*. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina- CAPES, projeto PIBID- CAPES, USP/Escola pública atuando como supervisora e Projeto Pré-iniciação científica junto à orientadora desta pesquisa e duas estagiárias. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo.



ARTE-EDUCAÇÃO-PROFISSIONAL: POTENCIAL DE INVENTIVIDADE

Viviani Rios Kwecko

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – câmpus Rio Grande

viviani.kwecko@riogrande.ifrs.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/7813239365964664>

Liziane Gracia-Torchelsen

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – câmpus Rio Grande

liziane.garcia@riogrande.ifrs.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/5972134444574995>

RESUMO

Neste relato de experiência propõe-se um diálogo acerca dos referenciais assumidos na constituição docente no território da Arte-educação e da Educação Profissional. A atuação profissional junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, câmpus Rio Grande e a adoção de uma abordagem interdisciplinar representam os espaços de onde partem algumas reflexões sobre ações de ensino que mobilizam o sujeito coletivo a partir de uma proposta que busca problematizar a forma como construímos conhecimento.

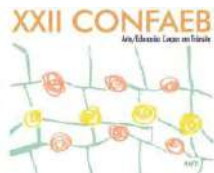
Palavra chaves: Arte-educação, Educação Profissional, Currículo Integrado

ABSTRACT

This paper sheds light on assumed references in the teaching constitution within the field of Art-education and Professional Education. The authors' professional experience at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), along with the adoption of an interdisciplinary approach, provide an opportunity for reflection in what concerns teaching actions that mobilize the collective subject according to a proposal which aims to question the way we build knowledge.

Key-words: Art-education, Professional Education, Integrated Curriculum

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS nasce de um complexo mosaico de histórias institucionais voltadas para a prática e compromisso com a educação profissional. A história do IFRS não se inicia com a promulgação da Lei 11.892/2008, que implantou 38 Institutos Federais (IFs) em território brasileiro. Na verdade, a referida lei proporcionou um encontro entre experientes instituições de ensino profissional com objetivo de oportunizar e fomentar a construção identitária institucional. No conjunto de propostas de ação do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

IFRS destaca-se a articulação da educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com foco na educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, a Educação Profissional e Tecnológica está sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Nessa direção, a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da produção científica nacional, especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico. Os tempos da histórica servem de referências ao que se está propondo e ampliando em termos educacionais para os IFs: formar jovens que transcendam as demandas técnicas do mundo do trabalho, articulando-as com a perspectiva de formação para o conhecimento reflexivo, crítico e relacional. Assim, essa nova constituição identitária perpassa por um processo de re-significação do fazer docente, que rompe com uma formação puramente técnica para criar espaços de diálogos.

Essa nova constituição identitária não deve limitar-se à missão¹ institucional, mas também abrir processos reflexivos sobre a constituição de cada disciplina que compõem o emaranhado da formação profissional. Destacamos que durante o período que antecede essa fusão, o IFRS – Câmpus Rio Grande compunha o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, escola fundada em maio de 1964, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande – CTI/FURG no qual a disciplina de Artes possuía Desenho Técnico como conteúdo desenvolvido, uma linguagem gráfica derivada da Geometria Descritiva e utilizada na indústria como padrão para representações tridimensionais.

¹ Missão: Promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação humanista, crítica e competente de cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável da região.



Foi a partir do séc. XIX, com os movimentos sociais gerados pela Revolução Francesa e intimamente relacionados com os processos de divisão do trabalho induzidos pela Revolução Industrial, que surgiu a tendência de imaginar que o artista e o cientista trabalhavam de maneiras diferentes e, até mesmo, antagônicas entre si. Ou seja, enquanto a Arte era, em geral, repelida pela nova sociedade industrial, a Ciência era, virtualmente, absorvida por ela. Essa histórica segregação traz interpretações (e resultados) negativas, a citar, por exemplo, a crença presente em muitas salas de aula e laboratórios (principalmente na formação profissional técnica e tecnológica) de que os objetivos destas duas áreas, assim como seus processos de pensamento e de construção de conhecimento, são diferentes. Em uma análise ainda pior, essa visão nos diz que apenas a ciência preocupa-se com a realidade e que a função da arte é simplesmente excitar os sentidos em um tipo de busca do ornamento e do agradável para os olhos.

Para Herbert Read (2001, pp.x-xii) “é apenas quando nós reconhecemos claramente a função da Arte como um modelo de conhecimento paralelo a outros modos, através dos quais o homem chega a um entendimento de sua existência, que podemos começar apreciar sua significação na história da humanidade”. Portanto, queremos chamar a atenção da Arte como tema transversal, um elemento agregador que, interpenetrando outras disciplinas, é capaz de proporcionar a produção de conhecimento integrado.

Os sistemas de ensino e as escolas encontram-se frente a novas demandas formativas, transversalizadas principalmente pelas tecnologias de informação e comunicação – TICs. Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender (Libâneo, 2004) na contemporaneidade insistem que, além da acentuação do papel dos sujeitos na aprendizagem, a educação tem como necessidade desenvolver habilidades de pensamento e competências cognitivas nos sujeitos, as quais objetivam romper com uma formação puramente técnica para criar espaços de diálogos entre Educação, Arte, Ciência, Trabalho e Formação Profissional.

Diante desse cenário, perguntamo-nos: qual o lugar que se pode destinar à Arte na formação profissional? Quais estratégias de problematização em Arte dialogam com os princípios e conteúdos da educação profissional? Como romper com o



tecnicismo e criar um espaço de diálogo na formação da identidade profissional desse jovem? O que é Arte para o IFRS?

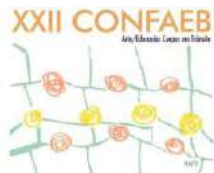
Nesse sentido, buscamos discutir os desafios de uma proposta curricular integrada na qual o objetivo profissionalizante não se pautaria pelos interesses do mercado. Isso significa explicar como a Arte se converte em potência material no processo de produção de um ensino que integre cultura e ciência, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Saberes: socialmente produzidos, potencialmente transformadores

A necessidade de repensar as sistematizações conceituais e metodológicas do ensino da Arte é um movimento que, desde a década de 80, vem se intensificando. Dentre as várias propostas formuladas a partir das condições estéticas da pós-modernidade, destacam-se *Critical Studies* (Estudos Críticos), na Inglaterra, e, nos Estados Unidos, *Discipline Based in Art Education (DBAE)*, ou seja, Arte-educação Baseada em Disciplina.

No Brasil, contrariando a divisão disciplinar, a Abordagem Triangular (Barbosa, 2010) busca assumir característica de um sistema epistemológico no qual as visões sistêmicas de leitura da obra de arte e da imagem em geral ao mesmo tempo em que constituem o fenômeno específico da Arte enquanto objeto de conhecimento, são capazes de revelar relações – através de seu detalhamento técnico, sentido e significado – com as demais áreas do saber. Para Barbosa as primeiras ações simbólicas de cada cultura humana sempre foram apreendidas, ensinadas e/ou transmitidas por meio de um processo de produção, leitura/observação/contemplação de formas e do pensamento que contextualiza esses diversos planos entre si. Mas para que esses campos de ações conduzam a processos de aprendizagem faz-se necessário uni-los a ideia da “pedagogia problematizadora” de Paulo Freire, onde aquilo que é “lido” deve ser entendido como questionamento acerca do desconhecido.

Outra abordagem metodológica nos é apresentada por Peralta (1997), a Arte-educação Ambiental (FURG/RS), cujo objetivo constitui-se na delimitação do campo de abrangência das esferas de desenvolvimento cognitivo em Arte no trabalho interdisciplinar. Nessa vertente metodológica, as formas de pensar e fazer arte



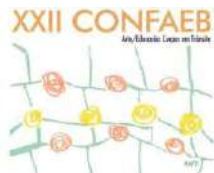
inserir-se nos diversos campos do conhecimento, a partir da adoção de uma metodologia filosófica acerca da Identidade Cultural e Ambiental que subsidia eixos geradores de conteúdo: Identidade do Indivíduo, Grupo, Ambiente e Planetária.

Tanto a Abordagem Triangular, quanto Arte-Educação Ambiental, mesmo diante de suas especificidades, buscam convergir para o ponto proposto por Lanier (2008), qual seja, a estruturação de um conceito de identidade de arte (artisticidade) em educação. Tomando como ponto de partida uma percepção particular desse mesmo mundo conceitual e existencial, e sua importância no campo da arte-educação, aproximamos essas abordagens às pesquisas realizadas por Davydov (*apud* Libâneo, 2004) acerca da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Segundo o autor, o conteúdo de toda a aprendizagem é o conhecimento teórico, do qual derivam todos os métodos para organizar o processo de ensino. Libâneo (2004) propõe, a partir dos estudos de Davydov, que o Ensino Desenvolvimental seja estruturado a partir de uma atividade de aprender, constituída por uma tarefa de aprendizagem, desenvolvida por determinadas ações que, mediante acompanhamento e avaliação, visem proporcionar ao aluno a compreensão do objeto de estudo e suas possíveis relações com a realidade no qual ambos encontram-se inseridos.

Como resultado desse processo, o autor destaca que “os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito apropriado desse objeto para lidar com ele em situações concretas da vida” (Libâneo, 2004, p.122). Essa estratégia didática proposta por Libâneo encontra-se diretamente vinculada ao método de Davydov de ascensão do abstrato para o concreto. Conforme Davydov,

[...] ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral e principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em outras relações particulares encontradas em determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado (DAVYDOV *apud* Libâneo, 2004, p.125).

Esse movimento, que vai do geral para o particular, possibilita que alunos usem uma estrutura de pensamento sistêmico que, sob a estratégia de um núcleo conceitual (categoria), passa a apurar e a registrar todas as características



subjacentes de um assunto em discussão, empregando-o como base para a interpretação de fenômenos concretos. Quando começam a fazer uso da abstração, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este núcleo serve, posteriormente, aos alunos, como um princípio geral pelo qual podem orientar-se em toda a diversidade de material curricular factual que têm de assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto (Davydov apud Libâneo, 2004).

O que o autor propõe para caracterizar esse método genético é, na verdade, um processo de análise e síntese da temática estudada. Além dessa estratégia de ascensão do abstrato ao concreto, Davydov considera importante para a construção dos conceitos científicos que o estudante percorra uma trajetória investigativa similar àquela que gerou a organização originária do conceito.

Para tanto, é necessário que os alunos reproduzam o processo pelo qual se criam conceitos, imagens, valores, normas. Para Davydov, esse é o núcleo mais rico de sua abordagem teórica, por superar a dicotomia entre a ênfase nos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, entre a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades do pensar.

Composições Metodológicas

O método de ensino que compomos, surge como uma proposta integrada de educação baseada nas ideias de Davydov unida a elementos dos mais variados campos relacionados à área de ensino e aprendizagem como os conceitos de: Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001), construção do conhecimento como uma obra social (Freire, 1983), aprendizagem conceitual da arte (Barbosa, 2010) e percepção de si como identidade Ambiental (Peralta, 1997).

Essa composição no campo da educação inicia-se quando concebemos a aula como um “evento” de aprendizagem, no qual o assunto é explorado pelo mediador/ professor e o grupo de alunos de um modo aberto e significativo. O desenvolvimento desta aula/evento é centrado na elaboração de um objeto estético, resultante das descobertas realizadas pelos alunos frente a um conceito (pesquisa) que desejam descobrir. Será a partir da constituição desse momento, no qual o ato de conhecer é

fruto dos desejos individuais de cada aluno, que todas as subsequentes e recorrentes fases do processo metodológico serão estabelecidas:

Conceito → Experimentação Estética → Avaliação → Reverberação

Em nossa experiência no IFRS, assumimos como problematização inicial o conceito da própria disciplina: “O que é Arte?”. A análise proposta inicialmente percorreu o conhecimento de senso comum apresentado pelo aluno para, paulatinamente, aprofundar-se a investigação, em direção a unidade germinal científica originária. Observamos que o simples fato de os alunos terem de criar uma argumentação e percorrê-la através de um questionamento sistemático, identificando cada vertente possível de ser aventurada e desvendada, constitui-se em nosso maior desafio. Como síntese desse processo, os alunos conceberam “*Arte como linguagem e, portanto, como sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade, com código (gramática) próprio que a cada período artístico revela marcas singulares*”.



Figura 1 “Assista à minha peça, olhe o que tenho a dizer”.

Esse conceito construído em equipe assumiu novo foco de problematizações, originando duas categorias: “Arte como representação do real” e “Gramática da Linguagem Artística”. A partir dessas delimitações, passamos a observar as alterações dos sentidos e significados do real em relação ao tempo-espço, aos conceitos estéticos e filosóficos, à sociedade de consumo, etc...

Passamos também tentar entender a organização dos códigos específicos da Arte que atuam sobre os estudos da composição. O resultado dessa investigação consistiu experimentar criações estéticas que buscavam traduzir, em imagens, sínteses das “informações” obtidas durante a verificação dos conceitos. Esse

processamento instaurou-se pela análise combinatória conceitual aplicada sobre a realidade dos estudantes (percepção de si).

Tal processo metodológico permite a revelação, pelo aluno, do conceito desconhecido, em seu movimento de análise e síntese. Consideramos que a obra de arte percorre semelhante processo em um contexto de aprendizagem. Diferente do objeto conhecido, em que o processo de construção é pré-determinado, o objeto desconhecido (objeto artístico) exige uma análise específica de uma determinada ideia/conceito para dissecar, determinar e construir as relações (sínteses) entre os elementos (tempo, materiais e procedimentos empregados) necessários à elaboração do objeto final. E serão esses diversos elementos que, articulados em suas variáveis, constituirão esse bem socioambiental (obra estética) sobre o qual operam processos de circulação e apropriação do saber (percepção de si). Assim, idéias e processos abstratos são desenvolvidos pela criação de conceitos estéticos e procedimentos organizacionais, concretizando-se, e, ao serem registrados sobre a materialidade (suporte), refletem-se e retornam como as unidades conceituais germinais do sistema. A imagem vista como a organização visual representa a interdependência de todos os elementos e processos envolvidos em sua construção, formando um todo.



Figura 2. Eixo gerador: conto "De Noite" e "Diante da Lei", de Franz Kafka.

As imagens resultantes desses diálogos iniciais são agrupadas e categorizadas em problematizações, a serem respondidas a partir de investigações conceituais abrangentes nos campos da ciência, da construção estética e da história da arte. Na verdade, esse olhar é princípio para contextualizarmos uma questão bem maior, a



ressaltar, a construção coletiva de um conteúdo a ser desvelado em seus aspectos: estéticos, intuitivos, composicionais, lingüístico, em suas operações lógicas, matemáticas, etc.

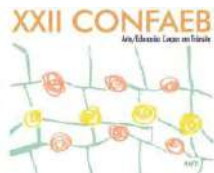
Enfim, a aprendizagem pode ser vista como um processo de expansão, de dentro para fora; uma evolução do individual para o universal seja na apreensão de conhecimento (reconhecer o conhecido), ou na produção de conhecimento (revelação do desconhecido). A avaliação ocorre através da verificação da manipulação conceitual, ou seja, o quanto a ideia original foi reinventada (reciclada) em nova contextualização. Nos exemplos apresentados, produção de fotografia representativa do conceito surreal e elaboração de um sistema composicional contemplando raciocínio lógico-matemático na demonstração abstrata da evolução de um tempo-espaço. Essa abordagem metodológica permite que os estudantes criem os próprios conceitos, enfatizando o processo em vez do produto.

Rompendo com as fronteiras

A partir da experiência metodológica em Artes, propomos ampliar essa abordagem através de um experimento que buscasse uma ação interdisciplinar com a disciplina de Máquinas Elétricas, componente curricular do curso Técnico em Eletrotécnica do IFRS – câmpus Rio Grande,

[...] de modo a assegurar o trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o dialogo entre teoria e pratica; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO, 2011, p. 694)

Entretanto, se considerarmos o distanciamento existente, principalmente, no que se refere ao conteúdo programático apresentado por ambas as disciplinas, essa interdisciplinaridade somente seria possível a partir da utilização, em sala de aula, de uma abordagem pedagógica que estivesse acessível aos professores das disciplinas profissionalizantes. A importância desse processo se torna ainda mais justificada se considerarmos a deficiência apresentada pela maioria dos docentes da área técnica no que se refere a sua formação pedagógica. De maneira geral, esses professores ao ingressarem na docência em instituições profissionalizantes, não



possuem formação pedagógica anterior. Segundo Fartes (2008) ao investir na carreira acadêmica, os docentes o fazem relacionando-a a própria área de formação técnica, acentuando o distanciamento das questões inerentes à prática educativa.

O fato desses professores iniciarem na docência embasados apenas em seu conhecimento tecnológico e científico poderia ser um entrave no que se refere as questões pedagógicas. No entanto, se considerarmos que segundo Davydov os métodos utilizados para organizar o processo de ensino derivam do conhecimento teórico, a importância exacerbada dada por esses professores ao conteúdo torna-se fundamental se desejamos trabalhar de acordo com essa prática pedagógica.

Considerando o método definido por Libâneo (2004), a partir dos estudos de Davydov, em que o Ensino Desenvolvimental seja estruturado a partir de uma atividade de aprender, constituída por uma tarefa de aprendizagem, foi proposta, na disciplina de Máquinas Elétricas, uma atividade de ensino para os alunos do 3º ano do curso Técnico em Eletrotécnica. Os diferentes estágios de maturidade, apresentado por esses alunos em particular, sugeriram a necessidade de uma metodologia de ensino que estivesse acessível e, conseqüentemente, possibilitasse o desenvolvimento da aprendizagem.

A característica tecnológica apresentada pela disciplina de Máquinas Elétricas é outro fator que foi considerado. A aplicação de conteúdos específicos na resolução de problemas típicos do ambiente industrial, cotidiano do Eletrotécnico, exige que esse profissional, enquanto aluno, realmente adquira conhecimentos e não apenas memorize o conteúdo ministrado, o que torna indispensável à criação de uma abordagem de ensino que privilegie o desenvolvimento intelectual. A fim de atingir esse objetivo foi enfatizada a construção de uma atividade conjunta de aprendizagem.

Na atividade proposta o conteúdo escolhido foi dividido em blocos e apresentado em três encontros distintos. A cada encontro foi solicitado aos alunos que se dividissem em grupos de estudo e respondessem determinada atividade, sendo disponibilizado um único questionamento ao professor. As respostas deveriam estar embasadas não apenas na aula ministrada naquele momento, mas em



conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da disciplina e do próprio curso, sendo, dessa forma, observada a capacidade de síntese do grupo.

Independente dos resultados quantitativos, que não serão abordados nesse trabalho, o desenvolvimento das atividades proporcionou a geração de uma série de questões entre os alunos. A própria divisão em grupos gerou várias discordâncias e necessitou de uma articulação inicial. A formulação da questão a qual o grupo tinha direito foi outro fator de destaque. A preocupação em fazer o questionamento correto, no momento mais adequado, em não desperdiçá-lo, foi sendo trabalhada e dialogada dentro do grupo.

O fato de ser solicitado, em cada questão, a construção de diagramas vetoriais de transformadores de potência, em condições específicas, e sua respectiva explicação de funcionamento, já seriam suficientes para que os alunos buscassem uma interdisciplinaridade, mesmo inconscientemente. Além dos conceitos técnicos da disciplina de Máquinas, os alunos precisaram utilizar Matemática (proporção dos vetores e ângulos de defasagem), Português (explicação dos fenômenos) e Artes. A tradução dos fenômenos físicos que ocorrem durante o funcionamento de um transformador na forma de diagramas vetoriais, exige a criação de uma representação matemática do fenômeno, que apresenta a forma de uma imagem. O aluno ao explicar a funcionalidade dos fenômenos, físicos (Máquinas) e sociais (Artes), transforma os referenciais teóricos em abstrações do conhecimento.

A partir das observações coletadas em sala de aula podemos verificar que essa abordagem pedagógica pode e deve ser utilizada em escolas profissionalizantes. Nesse tipo de abordagem a articulação do saber deixa de ser tarefa apenas do professor e passa a ser do grupo envolvido, nesse caso o aluno. Esse processo de articulação talvez seja o primeiro passo para que a interdisciplinaridade possa ser desenvolvida nas escolas técnicas brasileiras.

Considerações finais

Acreditamos que a abordagem de ensino considerada nesse trabalho facilita o acesso, a assimilação e a contextualização de conhecimento pelos alunos, levando-os a elaboração de meios para a produção e articulação do próprio conhecimento. A



integração da teoria à prática se viabiliza quando os alunos simulam no ambiente acadêmico a mesma problemática enfrentada por artistas na construção da obra e por técnicos no cotidiano do ambiente industrial. A análise de problemas empregando as diversas formas de pensar utiliza, positivamente, as divergentes tendências dos alunos de processar informações na construção do seu conhecimento. Assim, entendemos que os eixos de aprendizagem visados para integrar conhecimentos culturais e técnicos no ensino regular são praticáveis quando se consegue estabelecer uma relação dinâmica entre o conhecimento existente e a produção de conhecimento novo, através de uma contextualização do pensamento dos alunos como ponto de partida para a expansão de suas habilidades intelectuais.

Referências

- FARTES, V. L. B. Reforma da Educação Profissional e Crise das Identidades Pedagógicas e Institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. IN; BARBOSA (orgs.), *Arte-educação: leituras no subsolo*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÃNEO, José Carlos. **Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Educar, nº 24, p. 113-147, Curitiba: Editora UFPR, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.), **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACHADO, L. R. S. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, v.32, n.116, p.689-704, 2011.
- PERALTA, Cleusa Helena Guaita. **O conceito utopias concretizáveis – elemento gerador de um programa de educação ambiental centrado na Interdisciplinaridade**. Rio Grande, 1997. Dissertação [Mestrado em Educação Ambiental] – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
- READ, H. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenivich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia)

Viviani Rios Kwecko

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Licenciada em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); professora do IFRS - câmpus Rio Grande; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica.

Liziane Gracia-Torchelsen

Doutora em Engenharia e Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); professora do IFRS - câmpus Rio Grande; Graduanda do curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – câmpus Rio Grande.



**AUTORIDADE, RESPEITO, DISCIPLINA E AFETIVIDADE: REFLEXÕES E
RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA
DE ENSINO BÁSICO**

Bruna Barberino Leal Dias
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
bruna.barberino@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9182274797148498>

Thaís dos Santos Marcolino
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
thaismarcolino@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2696721464629433>

RESUMO: Este artigo relata experiências que ocorreram dentro de um projeto, na área de Educação Musical, que envolve a parceria entre uma escola estadual de Ensino Fundamental I e uma universidade desde 2010. Temos por objetivo relatar e refletir sobre nossa prática pedagógica e o quanto os conceitos de autoridade e autoritarismo, assim como as relações interpessoais e a dificuldade de diálogo entre gestão, professores e alunos ecoavam em nossas aulas, tomando como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino e Valéria Amorim Arantes.

Palavras-chave: ensino de música; autoridade; afetividade.

ABSTRACT: This article reports on experiences that occurred within a project in the area of Music Education, which involves a partnership between a state elementary school and a university since 2010. We aim to report and reflect on our teaching practice and how the concepts of authority and authoritarianism, as well as interpersonal relationships and the difficulty of dialogue between management, teachers and students echoed in our classes, taking as the main references Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino and Valéria Amorim Arantes.

Keywords: music teaching; authority; affectivity.

Introdução

Relatamos, neste texto, experiências vivenciadas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) durante o ano de 2011. O subprojeto que participamos é da área de educação musical e, desde 2010, conta com a parceria entre o Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e a Escola Estadual Prof. Izac Silvério.



Este subprojeto envolve dez alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Educação Musical e conta com a orientação e coordenação da Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov e da doutoranda Jéssica Mami Makino. Semanalmente, no próprio Instituto, temos reunião e neste espaço podemos compartilhar e discutir acerca de nossas experiências na escola.

A escola localiza-se na Vila Albertina, bairro periférico da zona norte de São Paulo, e atende em média 500 alunos do ensino fundamental I. Em 2011 trabalhamos com uma turma de 2º ano com aproximadamente 30 alunos e duas de 3º ano com cerca de 20 alunos cada. As aulas de música duravam 50 minutos e faziam parte da grade curricular, inseridas dentro de uma das duas aulas de artes semanais. Geralmente utilizávamos a sala de vídeo/biblioteca - que era o espaço disponível para nós, exceto quando havia outras atividades extras como consulta com o psicólogo ou aulas de religião. Entretanto, este era um espaço prejudicado, pois, além de ser mal iluminado, haviam muitas carteiras, estantes, armários e caixas o que diminuía a área livre para o seu uso. Além disso, tínhamos a disposição alguns instrumentos musicais, mas que, em sua maioria, estavam velhos e/ou quebrados.

Ao longo desses dois anos de projeto, foi possível observar o quanto os conceitos de autoridade e autoritarismo estão presentes de maneira confusa dentro do ambiente escolar e que há uma busca incessante pela disciplina através do grito e do castigo. Vemos que essa busca continuará sendo incessante, pois medidas como grito e castigo são efêmeras e geram o sentimento de medo (ou revolta) ao invés de respeito. Outra questão pertinente ao nosso trabalho refere-se ao contexto das relações interpessoais entre gestão, professores e alunos. As dificuldades de diálogo entre todos impedia muitas vezes as conquistas em termos de construção de conhecimento e de projetos coletivos. Portanto, nosso principal objetivo é refletir e analisar tais experiências vivenciadas tomando por base nossos relatos e utilizando como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Júlio Groppa Aquino, Valeria Amorim Arantes.

A relação entre professores e alunos



Ao longo do ano de 2011 pudemos observar algumas atitudes dos professores generalistas em relação aos alunos dentro e fora de nossa aula que nos fizeram refletir sobre a maneira como as relações interpessoais acontecem ou não dentro do ambiente escolar e as implicações que trazem para os estudantes.

Desde o início de nosso trabalho, procurávamos trazer para o centro da nossa prática pedagógica uma relação humanizada entre nós e as crianças, respeitando suas opiniões, anseios e particularidades, o que não era recorrente dentro da vida escolar e que muitas vezes nos foi questionado. A partir dessas reflexões, algumas questões emergiram ao nosso olhar na convivência com os alunos, sendo elas afetividade, respeito, disciplina e autoridade.

Definição dos termos

Para iniciar esta reflexão, consideramos importante trazer concepções das palavras autoridade e afetividade, para elucidar melhor ao que nos referimos com estes termos.

Segundo Rangel, há uma diferença entre os termos autoritarismo e autoridade, sendo que o primeiro significa desigualdade e repressão e o segundo leva a “liberdade consciente”, ou seja, poder de escolha dentro dos limites impostos pela sociedade.

O Autoritarismo está ligado a arbítrio e a práticas anti-democráticas e anti-sociais. Autoridade ao contrário, refere-se a uma prática pró-social, que tem como objetivo levar o ser humano a perceber as normas colocadas pela sociedade, a julgar sua legitimidade e a avançar no sentido de tornar mas humana e mais democrática a vida em sociedade. (RANGEL, s.d.)

Entendemos que a afetividade não é apenas demonstração de carinho, mas também uma forma de aproximar os universos do professor e do aluno, construindo, desta forma, uma relação de amizade que motiva o aprendizado, pois ambas as partes estão igualmente envolvidas.

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o



processo de aprendizagem. (CUNHA *et al*, s.d.)

Não julgamos necessário definir os termos *respeito* e *disciplina*, pois os consideramos intrínsecos a questão da autoridade e da afetividade. Entretanto, isto não demonstra que tais termos não tenham importância em nosso texto.

Afetividade: O bem querer das relações

De maneira geral, notamos que as crianças sentiam falta de manifestações espontâneas de carinho ou afeto vindas dos adultos no ambiente escolar. Desde o início do ano, os alunos enxergaram em nós a possibilidade de suprir minimamente essa carência, tanto que sempre que nos encontrávamos na escola eles vinham nos abraçar, cumprimentar ou contar coisas do seu cotidiano. Essa questão se tornou relevante em nosso trabalho, pois devido ao grande número de alunos em sala (em média 30 alunos), não conseguíamos atender a todos. Isto acabava resultando em pequenas brigas por motivos como: quem seria o primeiro da fila, quem iria nos dar a mão quando formávamos uma roda, quem falaria primeiro, quem iria nos ajudar nas atividades, entre outros.

Acreditamos que estabelecer uma relação afetiva com os alunos não anula nossa autoridade docente, pelo contrário, agrega sentidos mais amplos a ela, tornando o convívio e o ensino-aprendizagem mais significativos para todos os envolvidos. Durante nossa prática docente percebemos que ainda é muito comum entre os professores buscar um afastamento deste tipo de relação com as crianças, como se isso diminuísse seu papel ou os tornasse menos respeitados por elas e, muitas vezes, fomos questionadas por apostarmos nessa proximidade, nesse querer bem que ocorreu naturalmente de ambas as partes. Neste aspecto dialogamos com Paulo Freire que diz:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais



severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Concordamos quando Freire cita que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade", pois ao tentar separar cognição de afetividade no processo de aprendizagem ou valorizar apenas um destes aspectos, o ensino se torna insuficiente, pois ambos, em nossa visão, são indissociáveis.

Ao logo de nossa trajetória, tanto como alunas quanto como professoras, constatamos que a cognição sempre teve um papel mais importante dentro do ambiente escolar, quase sempre, de maneira fria, buscando um distanciamento das relações interpessoais. Por outro lado, quando ambos caminham juntos, a experiência do aprendizado se torna muito mais significativa para todos os envolvidos. Arantes (2002) defende uma proposta educacional na qual as relações interpessoais e seus conflitos devem ser considerados tão importantes quanto os conteúdos já presentes no currículo escolar:

[...] com esse tipo de proposta educacional, a escola entende que da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. Trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana, ao mesmo tempo que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

Consideramos que a afetividade pode estar no dia a dia escolar em diversos momentos, como um tema transversal ao currículo, e as Artes, no nosso caso a Música, podem trazer grande contribuição, pois é possível trabalhar tanto seu conteúdo cognitivo (teoria, conceitos musicais, harmonia e outros) e afetivo (socialização, percepção do outro, escuta etc.) quanto ambos, como acontece em uma improvisação ou criação musical em grupo, por exemplo.

Autoridade e respeito às liberdades

Por acreditarmos em uma abordagem diferente da qual era vivenciada



cotidianamente na escola, muitas crianças testavam nossa autoridade sempre que tinham oportunidade. Eles nos desafiavam no sentido de não respeitar os acordos preestabelecidos dentro da aula de música ou de uma atividade específica, para saber até que ponto nós não cederíamos as concepções de respeito ao qual se perpetuava na prática da escola, como gritos e castigos.

Desde o início de nosso trabalho na escola, buscamos estabelecer uma relação de diálogo com as crianças, na qual decidíamos com elas os combinados e refletíamos o porquê de ter ou não determinada atitude durante nossas aulas, como por exemplo, levantar a mão para falar e não danificar os instrumentos musicais. Este tipo de postura de nossa parte, tornava nossa convivência com os alunos mais democrática, pois as regras não foram impostas por nós, mas foram construídas através de uma prática reflexiva e quando as crianças não cumpriam com os combinados estavam desrespeitando sua própria vontade. Sobre a autoridade democrática, Paulo Freire diz que:

[...] uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?” Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 1996, p.91)

Infelizmente, encontramos dificuldades em solidificar esta relação com as crianças, visto que, este tipo de reflexão a respeito das regras não se estendia ao restante das relações do ambiente escolar e, na maioria dos casos, o autoritarismo se sobressaía.

Apesar da sociedade e as formas de relação interpessoais terem mudado, notamos que ainda espera-se que o aluno seja submisso e temeroso. Muitas vezes em nossas aulas permitíamos a conversa entre os alunos, a movimentação deles pela classe, pois isso significava para nós envolvimento com determinada atividade. Aquino (1996) afirma que a construção do conhecimento não requer que o aluno



fique estático, pelo contrário, implica na pesquisa, exploração e descoberta. "A questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem..." (Ibid., p. 51)

Para ilustrar esta questão de que a construção do conhecimento também está vinculada à possibilidade de descoberta do próprio aluno, daremos um exemplo a seguir: A partir de uma discussão com uma turma sobre se é possível fazer música com qualquer objeto, houve um interesse por parte das crianças em construir seus próprios instrumentos musicais. Combinamos que, durante este mês, cada um de nós traria de casa materiais recicláveis (garrafas *pet*, caixas de leite, potes de iogurte etc.). Na data estipulada, reunimos os materiais e pedimos para as crianças se dividirem em alguns grupos (de escolha deles). Ensinamos o funcionamento básico dos instrumentos que iríamos construir e deixamos que as crianças experimentassem e escolhessem qual timbre gostariam a partir dos materiais que levamos, como por exemplo, pedrinhas, arroz e água. Para quem presenciasse esta cena sem estar incluído nela, diria que era uma bagunça sem sentido, pois o envolvimento das crianças causava muita movimentação e conversa. Contudo, tínhamos plena consciência de que se podássemos esta interação entre eles não obteríamos um resultado tão positivo e significativo para todos. Neste ponto nosso pensamento entra em consonância novamente com Júlio Groppa Aquino:

[...] o trabalho do aluno passa a se assemelhar ao do professor na medida em que este tem que se haver necessariamente com a criação de condições propícias para colocar em movimento um determinado *modus operandi* conceitual, sempre de acordo com a concretude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam sua ação. [...]

O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar esta grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. (AQUINO, 1996, p. 53)

Portanto, constatamos em nossa prática pedagógica que a autoridade gera muito mais frutos do que o autoritarismo, pois permite que o aluno também participe das decisões e esteja consciente delas. Com isso não queremos afirmar que toda



"bagunça" ou "qualquer coisa" sejam válidos, mas é necessário uma sensibilidade do professor para que ele consiga distinguir quais são estes momentos de construção de conhecimento e não coibi-los, criando assim novas formas de organização e aprendizagem em sala de aula.

Conclusões

As reflexões realizadas neste texto dizem respeito a uma única experiência, vivenciada por nós no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). Portanto, gostaríamos de deixar claro que não estamos generalizando, mas sim mostrando um quadro que foi comum a todos os bolsistas do projeto.

A impressão que fica para nós é que, apesar de nossos esforços, conseguimos atingir positivamente principalmente as crianças, que com o tempo passaram a expressar mais suas opiniões e sentimentos, pois compreenderam que nossa aula se dava na troca de experiências e conhecimentos entre educadores e educandos. A respeito do restante da comunidade escolar, não alcançamos essa proximidade, salvo algumas exceções, mas através das próprias crianças notamos avanços nestas relações tão delicadas. Pudemos perceber isto quando retornamos a escola neste ano e nos deparamos com um cartaz que as próprias crianças fizeram com os combinados para a convivência entre elas na hora do recreio.

A sociedade mudou e a escola precisa se adaptar a essa nova realidade, passando a considerar que seu papel não se restringe somente a transmissão de conteúdos, mas também a formação integral do ser humano que integrará esta sociedade.

Para finalizar, voltamos novamente aos pensamentos de Paulo Freire que sintetiza nossa reflexão:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. (FREIRE, 1996, p.95)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências:

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa [org.]. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação**. 2002. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acesso em: 11 ago. 2012.

CUNHA, Cláudio Rodrigues da; LONGHI, Magalí Teresinha; SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh; TIELLET, Claudio Afonso Baron; ZANK, Cláudia. **Afetividade**. Disponível em <<http://www.ufsm.br/tielletcab/objetoap/txt/txthtml1.htm>> Acesso em: 13 set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RANGEL, Carmen Maria. **Autoritarismo e autoridade**. Disponível em <http://www.fundar.org.br/texto_4.htm> Acesso em: 10 jul. 2012.

Bruna Barberino Leal Dias

Ingressou no curso de Licenciatura em Educação Musical pela UNESP em 2010 e desde 2011 é bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), onde atua como educadora musical e pesquisadora. Dá aula na rede particular para Educação Infantil e Fundamental I e canta profissionalmente. Atualmente estuda flauta doce.

Thaís dos Santos Marcolino

Violonista natural de São Paulo. Cursa Licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) desde 2010. Estudou na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) com Paulo Porto Alegre. Atualmente recebe orientações de Everton Gloeden na Escola Municipal de Música de São Paulo.



PSICODRAMA PEDAGÓGICO: FRONTEIRAS ENTRE TEATRO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Felipe Luis Fachim

Instituto de Artes da UNESP - campus São Paulo

felipe_luis80@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7777001001231763>

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivos: construir referencial teórico para compreender psicodrama como campo interdisciplinar que pode permitir compreensão aprofundada sobre ação do educador em Teatro; discutir a relação entre Psicologia, Educação e Teatro, a partir das representações de profissionais de cada uma destas áreas e analisar o potencial estético de diferentes abordagens sobre Psicodrama. Estrutura-se a partir dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico para construção de referencial teórico, realização de entrevistas junto a dois profissionais do campo da Psicologia, dois profissionais da Educação e dois profissionais do Teatro, categorização das respostas às entrevistas e análises das respostas mediante referencial teórico construído. Trata-se de uma pesquisa, fomentada pela FAPESP, em nível de iniciação científica, de maio de 2011 a junho de 2012. Palavras-chave: Educação; Teatro; Psicologia.

ABSTRACT:

This research aims to: build a theoretical framework to understand Psychodrama as an interdisciplinary field that can allow deeper understanding of the action from the educator in Theatre; discuss the relationship between Psychology, Education and Theatre, from representations of professionals in each of these areas and analyze the aesthetic potential of different approaches of Psychodrama. It is structured as the following procedures: literature for the construction of the theoretical framework, conducting interviews with two professionals from the Psychology field, two professionals from the Education field and two Professional from the Theatre field, categorization of answers to interviews and analyzing them with the theory built. This is a research, fostered by FAPESP, from May 2011 to June 2012. Key Words: Education; Theatre; Psychology.

Proposições introdutórias:

A pesquisa do qual este artigo se refere surge da necessidade de atribuir sentido a algumas questões que construí durante o curso de graduação em Arte-Teatro pela UNESP, junto à experiência que adquiri ao longo dos anos de vida. Outro acontecimento fundamental para o andamento da pesquisa e que é responsável pela maior parte do amadurecimento das reflexões, foi o fato de eu ter



entrado no curso de graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

A questão inicial, enquanto pesquisador para tal análise, é, justamente, a compreensão da relação que os campos da psicologia, da arte – dentro da linguagem teatral – e da educação apresentam, quando se tem em vista um processo artístico, uma situação pedagógica de ensino-aprendizagem, ou mesmo dentro de um fenômeno que visa a função terapêutica. Interessa-me estudar o que é pertencente a esses territórios e quais são as suas fronteiras, aonde há encontros etc.

O psicodrama surge como técnica que, na minha concepção, abarca estes questionamentos, quando compreendido enquanto fenômeno histórico-social desenvolvido como uma teoria que tem finalidades específicas, mas que permite possibilidades nas três áreas citadas, uma vez que nos apropriamos desta teoria para criarmos as nossas próprias reflexões. Daí surge a necessidade de sair da biblioteca e conhecer experiências, que fazem uso dessa técnica. Um último questionamento criado foi contemplado pela tentativa de compreender as abordagens em psicodrama enquanto obra de arte, ou seja, a tentativa de definir estética nas abordagens em psicodrama. Chega-se então a uma pesquisa que apresenta os seguintes objetivos gerais: Construir referencial teórico para compreender psicodrama como campo interdisciplinar que pode permitir compreensão aprofundada sobre ação do educador em Teatro; Discutir a relação entre Psicologia, Educação e Teatro, a partir das representações de profissionais de cada uma destas áreas; Analisar o potencial estético de diferentes abordagens sobre Psicodrama.

Para tal, escolhemos, enquanto metodologia, as entrevistas com os profissionais que unidas ao levantamento bibliográfico feito seriam categorizadas em assuntos e, daí, poder-se-ia estabelecer reflexão crítica e ponderações acerca dos temas, a fim de responder as questões anteriormente apresentadas. Optou-se por uma entrevista com dois profissionais da área da educação, outra com dois profissionais do teatro e outra com dois profissionais da área da psicologia, sendo



que todos os profissionais devem ter contato com psicodrama e de preferência serem psicodramatistas por formação. As entrevistas devidamente transcritas se encontram no anexo da monografia de conclusão de curso, que, por sua vez, é a continuidade desta pesquisa e está devidamente citada nas referências deste ensaio.

Ponderações acerca das teorias Psicodramáticas:

Compreender Psicodrama não é, necessariamente, compreender os desdobramentos que podem surgir a partir das teorias. Temos a definição proposta por *Jacob Levi Moreno*, que se mistura com a vida do mesmo, e que foi desenvolvida por tantos outros posteriores, para finalidades em específico.

O Psicodrama pode ser entendido como um desdobramento das terapias de grupo. Fundamenta-se a partir da ação dramática. Retira do teatro a característica do jogo para que o “paciente” possa, através do faz-de-conta, lidar com o seu universo mental sem se dar conta disso, pelo menos a princípio. A “cura” se insere neste contexto, a partir do momento em que a pessoa consegue estabelecer, conscientemente, pontes entre tais dramatizações, que, por sua vez, necessitam de público, ego-auxiliares e diretor, à sua vida, àquilo que deva ser observado e analisado quando se tem em vista sua realidade.

Para Moreno, o homem é um ser espontâneo por natureza e tem como maior ato de espontaneidade o nascimento. Porém, o convívio social acaba por “engessar” tal característica que é mais importante para o indivíduo. É a partir desta premissa que se deve fundamentar, não só o psicodrama, mas toda a obra do autor. Esta deve ser vista como um caminho para o espontâneo, para a libertação daquilo que nos foi socialmente alterado. E como que isso se organiza? Em psicodrama, pela reinvenção dessas relações através de dramatizações.

Por fim, há o público que, como já mencionado, participa ativamente da sessão. Ao se identificar com o protagonista, assume os papéis dos ego-auxiliares e do próprio para propor soluções novas. Trata-se, portanto, de um sistema catártico que atinge todos na sessão psicodramática e sua cura está intrinsecamente ligada à catarse de todas as formas que ela pode surgir.



A relação entre Psicodrama, educação e criatividade está na espontaneidade. Desenvolvê-la seria tornar o indivíduo livre, torná-lo autônomo. *Richard Courtney* em *Jogo, Teatro e Pensamento* (1980, p.98) nos traz uma definição de espontaneidade para Moreno que cabe quando aproximamos tais conceitos. Diz ele: “Espontaneidade é a habilidade de um sujeito de enfrentar cada nova situação adequadamente. O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas”. Tendo em vista essa problemática, conceitua-se um desdobramento do psicodrama no qual, é chamado de Psicodrama Pedagógico. A diferença deste ao tradicional seria somente no objetivo das dramatizações, que, neste caso, seriam para ensinar ou até mesmo atentar o sujeito para alguma realidade de seu universo.

A função terapêutica é deixada de lado para dar lugar ao ensino-aprendizagem. Assim, possibilita o psicodrama como interface para o teatro e sua função pedagógica, principalmente, por trabalhar verticalmente a questão do grupo social e as relações que nele são intrínsecas. É importante pensar neste momento, como coloca *Maria Alicia Romaña*, que o psicodrama pedagógico não se limita somente a uma educação estética, mas, também, em uma educação social, mais ampla, formadora do indivíduo e pode ser usado para outras disciplinas, característica fundamental, uma vez que surge o conceito de interdisciplinaridade na educação contemporânea. Para justificar tal interface, *Maria Alicia Romaña* em *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama* (1996, p.32) nos evidencia algumas funções da ação (do grego, drama) para o ensino-aprendizagem. São elas:

O aluno aprende em relação a objetos, situações ou conceitos concretos e precisos; O aluno não aprende sozinho; O aluno incorpora um método ao mesmo tempo em que um conhecimento; O aluno elabora, além de uma idéia, também uma imagem; Com o conhecimento, o aluno amplia sua experiência em relação ao espaço e ao tempo. (ROMAÑA.1996,p.32-34).

Num período em que a razão e a capacidade de argumentação passaram a suprimir o corpo e, assim, é esquecido que, de fato, todos funcionam de maneira colaborativa para a formação do indivíduo, o psicodrama pedagógico nos rememora da importância desse sistema integrado e nos traz um sopro de uma educação que tem consciência de que o modelo convencional de escola está falido e, também, nos propõe um método concreto e funcional de se restabelecer tal modelo, para que a



escola passe a ser um lugar do interesse do aluno, uma educação que é ao mesmo tempo transformadora e libertadora. Um lugar de provocações e de descobertas, por meio da ação, para que o mesmo se torne o indivíduo espontâneo tão desejado por Moreno, e, assim, desenvolva senso crítico, se torne autônomo e ciente de seus atos, a fim, de mudar a realidade a sua volta, como formula Paulo Freire e tantos outros pedagogos comprometidos com educação que é ao mesmo tempo transformadora e libertadora.

Da relação Teatro/Psicologia/Educação e sua importância para o educador em Arte-Teatro:

Quando partimos dos discursos dos profissionais, é possível estruturar algumas formulações no embate entre estas áreas. Há quem não faça grandes distinções entre artístico, terapêutico e pedagógico, principalmente, por acreditar que estes conceitos tem funções próximas no cotidiano. Articulam, então, estes de maneira harmoniosa em seus respectivos trabalhos. Os profissionais partidários da afirmação anterior relacionam os conceitos com termos como: re-aprendizado, restauração, crescimento, transcendência, aumento da consciência e momentos de co-criação. Estes termos, por sua vez, podem ser aplicados tanto a conceitos artísticos, como a conceitos terapêuticos e pedagógicos, quando tomados sob uma perspectiva humanista, com fins específicos.

É relevante compreender o leque de possibilidades que uma única teoria pode nos proporcionar e, ainda, o mecanismo de apropriação que os profissionais tem das técnicas, para desenvolver seus trabalhos. Estes são os elementos principais, quando pensamos na ação do educador em arte-teatro. Primeiro, há a compreensão da teoria, depois, a leitura das possibilidades de aplicação desta, para, enfim, a apropriação e formulação disto dentro do contexto educativo, enquanto ação pedagógica em arte, seja dentro do espaço convencional da sala de aula ou no contexto da educação informal.

Quando pensamos em teatro articulado à educação, chega-se em um conceito base, que é o conceito de jogo. *Johan Huizinga* discorre sobre este em sua obra *Homo Ludens* (1980). No decorrer desta, o autor constrói um ideal de homem que tem como característica inata à sua espécie, a condição de jogar. Articula,



então, os diferentes conceitos de jogo, aplicados às respectivas áreas e discorre sobre algumas características fundamentais desta condição. Para *Huizinga*:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA. 1980, p.33).

Quando partimos desta visão de homem, o jogo se torna o embrião e o principal alimento no ensino-aprendizagem. Este seria, também, condição *sine qua non* para o fenômeno artístico-teatral. Alguns autores, como *Viola Spolin*, *Peter Slade* e os brasileiros *Joana Lopes* e *Augusto Boal* são responsáveis pela criação e adaptação dos jogos para o teatro, cada um com um objetivo específico. Surgem daí adjetivações e características a estes, como, por exemplo, jogo dramático, jogo teatral, etc.

Na contemplação das teorias psicodramáticas clássicas e suas aplicações, o jogo é, também, ferramenta indispensável. Quando utilizado para fins terapêuticos, ele será responsável, primeiro, pelo aquecimento do grupo. Depois, passa a ser mecanismo facilitador para abordar questões que de foro íntimo do protagonista e, principalmente, na descoberta de possibilidades para tais questões, dentro do grupo que passa a jogar com ele. As dramatizações que o Psicodrama apropria do universo teatral podem ser categorizadas enquanto jogo. É importante ressaltar, que estas condições se devem ao caráter lúdico do jogo, uma vez que, tal caráter cria uma atmosfera em que não será aberto espaços para julgamentos. Quando o protagonista toma consciência, já abordou suas angústias e questionamentos, sem grandes sofrimentos, simplesmente com o caminhar da sessão psicodramática e com o desenvolvimento dos jogos que foram estruturados e propostos.

Este é um ponto de encontro e um lugar que pode ser acessado, quando proposta a seguinte questão: Do levantamento de teorias acerca do universo psicodramático, o que pode ser relevante para o exercício do ofício do educador em teatro? O território do jogo, tal como apresentado no decorrer da pesquisa e que trespasse os autores citados e tantos outros que articulam tais elementos nesta linha de pensamento é um ponto em comum entre os diversos territórios.



Ainda na relação Teatro/Psicologia/Educação, pode-se concluir que um fenômeno, como os analisados na pesquisa, trespassa questões referentes aos três territórios, em que não são feitas grandes distinções entre o universo das artes, da psicologia e da educação. Há uma preocupação mais ampliada com uma das questões a depender do objetivo geral e da finalidade do fenômeno – trabalho terapêutico, criação artística, processos de ensino-aprendizagem etc. Entretanto, não negam a presença dos três questionamentos. Apenas, não conseguem fazer, de maneira ortodoxa, tal distinção. Os trabalhos analisados que envolvem estes campos pressupõem uma imbricação quase que homogênea das características, a ponto de, no momento em que ele é executado, ser impossível e, principalmente, irrelevante a dissociação destes.

Um fator comum entre esses universos, seria a questão relacional. Seja dentro de uma criação artística em teatro, como em uma sessão terapêutica psicodramática, ou mesmo no âmbito educacional, a construção pressupõe processos de relações interpessoais e estas relações podem ser construídas por meio do jogo. Relevante é ter consciência de que não há fenômenos como os descritos anteriormente, dentro da perspectiva abordada, que não passem pela interação de dois ou mais indivíduos atuantes para a construção de uma vivência que pode ter atribuição adjetiva diferenciada – teatro, terapia e/ou educação.

Se abordarmos a finalidade dos processos relacionados, chegaremos a um termo essencial e comum aos três fenômenos. O conceito de transformação está vinculado às três caracterizações de maneira específica. O ofício de ensino-aprendizagem pressupõe mecanismos de transformação social e autonomia, a partir da vivência de conceitos que são cotejados e transformados em experiência, dentro de uma dinâmica que envolva diversos grupos sociais, dentre eles, a escola, o bairro, a família, etc.

Sob o prisma da psicologia, a transformação está vinculada aos processos de tomada de consciência. Constitui-se no auxílio e na utilização de esforço psíquico para a construção e manutenção do indivíduo, que por sua vez é constituído de características que esbarram no âmbito biológico, psíquico e social. Auxilia, também,



na elaboração e solução de problemáticas e as articula dentro de uma organização psíquica cabível e harmônica.

O termo transformação é inerente à arte e, conseqüentemente, à linguagem teatral. Quando desdobramos o conceito, podemos compreender que fazer arte pressupõe transformar e transformar-se. Desde a origem do pensamento artístico ocidental, com os filósofos gregos e o conceito de *mimese*, passando pelo entendimento Marxista de arte, até os fenômenos artísticos contemporâneos, com o pós-moderno e, em teatro, o pós-dramático, fazer arte é utilizar os materiais e alimentos, que podem ser diversos, e transforma-los em algo não natural e que venha de encontro aos órgãos sensoriais do fruidor daquela obra de arte. Fazer arte é, dentro dessa perspectiva, desestabilizar e propor movimento interno e crise, a fim de uma transformação. As cores desta serão dadas pela intenção do artista, e pela história de vida do indivíduo que se permite passar por tal fenômeno.

Pensamento estético em Psicodrama:

Nesta perspectiva, podemos elencar alguns conceitos diferenciados de estética. Há, primeiro, uma conceituação que está vinculada à espontaneidade e à criatividade e, inerte a tal conceito, há uma estrutura específica que se faz necessária que dialoga com a definição feita por Moreno. Esta definição, por sua vez, seria a da libertação, da autonomia e da tomada de consciência para o alcance da vivência, interpessoal, da melhor forma possível. Dentro de uma perspectiva terapêutica, há um conceito winnicottiano, que relaciona estética àquilo que é harmonicamente cabível e, ainda segundo tal prisma, a sessão terapêutica, que utilize as técnicas psicodramáticas ou não, deve ser estética dessa maneira. Para os profissionais com maior afinidade nas práticas pedagógicas, os procedimentos artísticos são bem-vindos, quando estamos em uma situação de emancipação – pressuposto fundamental para a educação. O conceito de estética é desdobrado para o contexto de sala de aula e ganha outra finalidade. Há, ainda, profissionais, que, mesmo com formação específica em psicodrama e que desenvolvem trabalhos artísticos que esbarram nesta teoria, não sabe elaborar um conceito de estética que abranja o fenômeno psicodramático.

Marc Jimenez conclui sua obra *O que é estética?*, com a seguinte afirmação:



Nenhuma teoria estética dispõe hoje do guia que permitiria outorgar infalivelmente as estrelas do mérito a obras, em sua maioria, à espera de interpretação. [...]. A visão correta? Basta acomodar o olhar às propostas dos artistas e aceitar seus convites para viver intensamente uma experiência em ruptura com o cotidiano. Tais propostas podem intrigar, chocar, desorientar, irritar, às vezes também entusiasmar e deslumbrar. A tarefa da estética consiste precisamente em prestar extrema atenção nas obras, a fim de perceber, 'simultaneamente, todas as relações que elas estabelecem com o mundo, com a história, com a atividade de uma época'. (JIMENEZ. 1999, p. 388-389).

Definir estética para o psicodrama seria, talvez, um desserviço àqueles que se utilizam destas teorias, uma vez que cercar este universo seria impor limites àquilo que tem como pressuposto a espontaneidade e a descoberta de caminhos e possibilidades, ao visar a tomada de consciência e a mobilização de si. É possível afirmar que esta definição deve ter contornos flexíveis e deve, também, abranger questões que passem pelo desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, por uma reorganização psíquica harmoniosa e, também, pelo lugar do desconhecido que nos mobilizará para a pesquisa e para a criação seja terapêutica, artística, pedagógica ou que trespasse todas estas características e fenômenos da existência humana.

Ainda na tentativa de definir estética dentro das diferentes abordagens em Psicodrama, compreende-se que há potencial estético nos trabalhos analisados, independente da finalidade destes, sendo que, para efetuarmos tal afirmação, é preciso compreender estética como lugar de estudo da filosofia que deixa de associar obra de arte a um referencial único de beleza e passa a valorizar o processo criativo, o movimento de transformação, as crises que compreendem o fenômeno e, principalmente, a organização harmônica cabível naquilo que diz respeito à alma humana ou ao universo imaterial que nos é inerente.

Pareyson, em sua obra: *Os Problemas da Estética* (2001), aproxima arte a três ações. São elas: fazer, conhecer e exprimir. Diz ainda que a primeira ação foi contemplada pelos gregos antigos, aonde era dado maior valor à fabricação, ao artesanato, etc., a segunda que, por sua vez e ainda segundo o autor, se relaciona à contemplação da obra de arte, ao falar sobre o objeto e a terceira, que chega ao paroxismo com o romantismo, e relaciona arte à expressão dos sentimentos. A tríade apresentada por *Pareyson* tem relevância para a reflexão, uma vez que,

aborda as conceituações de arte de maneira objetiva, clara e que acessa questões intrínsecas às teorias do Psicodrama. Drama é ação. Ação interpessoal, em busca de cura e tomada de consciência. Este é o princípio da teoria. Para o autor francês, arte é, também, ação, feitura, fabricação, na mesma importância que os outros aspectos. Conhecer e contemplar podem ser entendidos, dentro do viés psicodramático, por ter consciência. Decifrar os códigos, propostos pelo fenômeno, a fim da mobilização, da atribuição de sentido e do acesso aos processos catárticos anteriormente discutidos, quando se tentou definir as teorias e a prática em Psicodrama, anteriormente.

Na ação de exprimir, pode-se fazer relação direta com as questões do psicodrama, afinal, o material expressivo do psicodrama é, justamente, a emoção e a abordagem que se faz com esta. Tal afirmação aplica-se, também, a esta conceituação de arte. É possível, também, relacionar o movimento de expressão aos processos catárticos. A compreensão de uma organização estética sob a perspectiva das práticas em psicodrama passa, portanto, por questões que dizem respeito a características fundamentais para a conceituação da teoria e da definição deste campo da filosofia que busca definir arte, sendo que foi tomada como definição adequada aquela que vai ao encontro da apresentada por *Luigi Parreyson*.

Para fechar esta reflexão, apresenta-se um quadro que resulta do esforço de aproximação entre teatro e psicodrama a partir da mediação do entendimento sobre estética proposto por *Parreyson*:

Conceito de estética para Parreyson	Características fundamentais da teoria Psicodramática	Conceito de estética em Psicodrama – Embricamentos
Arte, enquanto fazer.	Conceito de drama.	Ação interpessoal, em busca de "cura".
Arte, enquanto conhecer.	Processos catárticos e busca pela espontaneidade.	Decifrar os códigos, propostos pelo fenômeno, a fim da mobilização, da atribuição de sentido e da crise.
Arte, enquanto exprimir.	Processos catárticos e trânsito com as emoções.	Expressão dos sentimentos e articulação, dentro de uma organização psíquica cabível.



Considerações Finais:

Os resultados e reflexões que a pesquisa permitiu que fossem formulados, já foram descritos no decorrer dos capítulos, com o cotejo das respostas às entrevistas e unido às leituras feitas da bibliografia acerca da temática em pauta. Resta-me ocupar este espaço com considerações acerca da experiência de pesquisa e da relevância para a formação do professor em arte-teatro.

A compreensão de um fenômeno psicodramático, que surge com Moreno e se transforma nas mãos dos profissionais, quando aplicados a fim de criar novas abordagens é, sobretudo, um ofício de extrema importância na formação de um educador em arte. Primeiro, porque se pode utilizar o recurso que estes profissionais utilizam na apropriação da teoria, para aplicar em um contexto sócio-educacional. Segundo, porque o próprio estudo e levantamento destas apropriações, já é uma forma de apreensão e formulação do conhecimento e da técnica. Fazer o trabalho da pesquisa é produzir conhecimento e modificar a visão do indivíduo, na medida em que esta produção entra em contato com a sociedade.

Do ofício de educador em teatro, foram abordadas questões de extrema relevância. Cabe começar pela mais importante, que seria o cuidado com o seu material de trabalho. O educador está sempre diante de um grupo indivíduos, dispostos ou não a estarem juntos, por um motivo específico que é a transformação pedagógica e esta, por sua vez pressupõe relação interpessoal que, em muitos casos, encosta no âmbito psicoterapêutico. É preciso de cuidado e habilidade perceptiva para que o vínculo se estabeleça, e, para além do estabelecimento deste, é preciso de manutenção. O trabalho com Psicodrama, seja no contexto terapêutico, como no contexto social ou pedagógico exige justamente o mesmo tipo de aptidão. O encontro das práticas pode ser enriquecido, na medida em que tenhamos uma visão de educação em arte que seja libertadora e centrada na formação humanística do indivíduo e não, simplesmente, em uma formação técnica que instrumentaliza o aluno para a formação superior ou algo de mesma espécie. Pensa-se em uma visão que articule a consciência para que o aprendizado seja de integração e de formação de cidadãos que conheçam os mecanismos dos quais estão submetidos, as



possibilidades de organização social e, principalmente, maneiras intervencionistas de mudança e transformação, centradas em uma visão de postura ética, embasada por valores de respeito mútuo e conquistas relacionais.

Referencias bibliográficas:

- ALMEIDA, Wilson Castello de. *O que é psicodrama?*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BERMUDEZ, Jaime. G. R. *Introdução ao psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- BUSTOS, Dalmiro Manuel. *Novos rumos em psicodrama*. São Paulo: Ática, 1992.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CUSHNIR, Luiz (Organização e Tradução). *J. L. Moreno: autobiografia*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama Pedagógico Teatro-Educação e seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FACHIM, Felipe L. *Psicodrama: interfaces entre Teatro, Educação e Psicologia*. Monografia de conclusão do curso de Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP, 2012.
- FILHO, José S. Fonseca. *Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.
- GERSHONI, Jacob [org.]. *Psicodrama no século 21. Aplicações clínicas e educacionais*. São Paulo: Agora, 2008.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JIMENEZ, Marc. *O que é estética?*; São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- LINS, Maria. I. A.; LUZ, Rogério. (org). D. W. Winnicott: *experiência clínica & experiência estética*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- MORENO, Jacob Levi. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papyrus, 1996.

Felipe Luis Fachim

Estudante no curso de licenciatura em arte-teatro do Instituto de Artes da UNESP – campus São Paulo e do curso de psicologia pela PUC - São Paulo. Possui curso técnico em artes dramáticas pelo SENAC. Tem interesse por pesquisar a relação entre teatro, educação e psicologia, daí a proposta de investigar psicodrama.



**ARTICULAÇÕES, DESAFIOS E IMPASSES ENTRE O TCC À DISTÂNCIA E O
TCC PRESENCIAL**

Ana Maria Agra Guimarães
Universidade de Brasília/IdA/CEN
E-mail: agraana@yahoo.com.br
CV: <http://lattes.cnpq.br/9623450455273173>

Luzirene do Rego Leite
Universidade de Brasília/IdA/CEN
E-mail: luzirene@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/0064644440999586>

RESUMO: O objetivo do presente artigo é realizar um estudo comparativo entre o TCC à distância e o TCC presencial na licenciatura em teatro da Universidade de Brasília. No presente artigo pretendemos analisar as articulações, os impasses e os desafios gerados pelas duas modalidades de orientação do TCC, atualmente oferecidos pela licenciatura em teatro. A complexidade de procedimentos diferenciados entre uma modalidade e outra influem diretamente nos resultados apresentados ao final do curso.

Palavras-chave: TCC; teatro e EAD.

ABSTRACT: The purpose of this article is to make a comparative study between the final paper presencial and the final paper made in distance course to licentiate in theater from the University of Brasilia. In this article we intend to examine the joints, deadlocks and challenges generated by the two forms of final paper orientation, currently offered by licentiate in theater. The complexity of differentiated procedures between one mode and another directly are influencing the results presented at the end of the course.

Key words: final paper, theater and distance learning.

A temporalidade do presente está marcada pela aceleração e dominada pelo desempenho. A educação para a cidadania com seus princípios humanistas vem sendo substituída por uma educação para se adaptar ao mercado. A universidade, lugar por excelência da pesquisa, tem-se fortalecido nos últimos anos, entretanto os alunos que ela forma ainda chegam ao final do curso com experiência frágil de conhecimento e reflexão, sem uma experiência agregadora de subjetividade que possa nortear suas pesquisas ao final do curso.

No âmbito do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, na área de Licenciatura (presencial e a distância) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dá-se ao longo de um ano do calendário universitário, levando-se em consideração a



disciplina de Metodologia do Ensino da Pesquisa que antecede o TCC presencial, e a distância a disciplina Pedagogia do Teatro 2. Além disso, os alunos tem ainda como referência de pesquisa as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados.

É nos Estágios Supervisionados que eles tem a oportunidade de construir o projeto de aprendizagem para aplicar nas escolas, o que não garante que esse estudante tenha nesse trabalho a pesquisa como seu objeto. Mesmo com o cumprimento de todo o fluxograma do curso seja presencial ou a distância, é raro um aluno que apresente um caminho próprio, pautado na sua experiência e assegurado pela reflexão e pelos saberes que o atravessaram. Dessa forma, o primeiro contato com sua pesquisa (o recorte do tema) é mensurado pela pressa de concluir o curso.

O perfil desse aluno reflete a pouca profundidade oriunda de sua experiência e de sua subjetividade. Mostra-se aí o despreparo do aluno no âmbito da pesquisa. Podemos observar isso nos próprios temas apresentados ao orientador que, constantemente, são temas muito amplos e generalizadores. A falta de firmeza e clareza quanto ao tema demonstram as dificuldades de empatia com o universo da pesquisa, reflexão e produção de saberes.

Convém destacar o aluno diferenciado, esse aluno é aquele que teve experiência com o PIBIC¹, com a extensão ou com outros projetos que estimularam a prática do pensamento socialmente compartilhado. Isso mostra o quão importante é incluir o aluno desde o início do curso em práticas de pesquisas. É mesmo uma exigência que os currículos sejam repensados a partir da coerência entre teoria e prática, tendo a pesquisa como eixo norteador do curso.

Algumas perguntas devem ser respondidas antes do início da pesquisa, e não ao seu final, tais como: o que é um campo de saber? O que é um tema de pesquisa? Que tipo de pesquisa o aluno está fazendo? O que é metodologia?

A trajetória do aluno pelo o conhecimento não pode ser abstrata, esse aluno precisa construir sua subjetividade a partir dos novos saberes que adquire ao longo do curso, apresentando-se como um sujeito capaz de interagir com os bens simbólicos

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

e compartilhá-los com a comunidade em que se insere. É pelo o desenvolvimento da reflexão e da razão durante sua graduação que o aluno constrói um percurso próprio tornando-se um ser autônomo.

Não é justo culpabilizar apenas o aluno, pois os Projetos Pedagógicos dos cursos de teatro estão defasados no sentido de aliar teoria à prática. Parece que a preocupação maior é ainda com o mercado de trabalho, mas, se o aluno não está inteiramente engajado no curso, a superficialidade de seus vínculos vai gerar um profissional despreparado e alienado em relação ao seu tempo e à sua cultura.

Nas licenciaturas de teatro a distância oferecidas pela a Universidade de Brasília (UnB), seja no Programa Pró-licenciatura² ou na Universidade Aberta do Brasil³(UAB), o estudante não tem o livre arbítrio para escolher o seu professor orientador, os professores orientadores são definidos de acordo com o tema escolhido pelo estudante. Além do mais, um professor orientador encarrega-se de muitos orientandos, muitas vezes mais do que no ensino presencial. Sem dúvida, a qualidade do trabalho é comprometida, pois a demanda na educação a distância de atendimento ao estudante requer uma atenção diferenciada. O fato de o professor orientador não poder atender ao estudante presencialmente, faz-se necessário um trabalho mais cuidadoso e peculiar para que ele sinta-se acompanhado e atendido. As trocas de informações pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) precisam ser feitas com uma frequência acelerada.

Na educação a distância, tanto o professor como o estudante necessitam possuir algumas características específicas ou um perfil desejado para um bom desempenho nas atividades acadêmicas. Para o professor, deseja-se que a mediação dos conteúdos no AVA seja constante, estabelecendo uma comunicação, clara e direta por meio das ferramentas de aprendizagem do AVA: fóruns, chats,

²O Pró-Licenciatura em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article>, acessado em 07/09/2012.

³ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Disponível em < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18 >, acessado em 07/09/2012.



wiki, diário de bordo, calendário, mensagens instantâneas e outras. Dessa forma, o professor deverá construir, ao longo do processo de aprendizagem, uma comunicação interativa, dinâmica e colaborativa entre os participantes/estudantes de um curso em EAD.

Por outro lado, o estudante que deseja estudar a distância deverá perceber-se e assumir-se como um aluno a distância, criando e utilizando estratégias adequadas para a sua aprendizagem de forma a construir-se como um aprendiz autônomo em EAD. Para tanto, o estudante deverá organizar de forma eficaz seus horários de estudos diários e/ou semanais, lembrando sempre que para estudar a distância faz-se necessário uma dinâmica de autodisciplina para que possa obter êxito no seu processo de aprendizagem, interagindo com o seu orientador o mais que puder.

Para Maria de Fátima Guerra de Sousa (2008)⁴, o tempo de desenvolvimento de uma disciplina em um curso [...] “precisa ser um espaço estratégico e cuidadosamente planejado em que todos ensinam e todos aprendem algo”. Assim, descobrimos a necessidade e a importância das relações entre interação e conhecimento, desvelando para muitos estudantes uma nova realidade.

O perfil dinâmico e interativo do aluno envolvido no processo de aprendizagem em EAD é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas previstas nos cursos virtuais de maneira a guiar, apoiar e avaliar os avanços acadêmicos de seus participantes. O professor orientador de um TCC na EAD necessita estar atento a uma dinâmica de trabalho que contribua para que o estudante se aproprie da necessidade da pesquisa acadêmica. A disponibilidade para a dialogia e interatividade devem compor o perfil desse professor.

Mesmo considerando todas esses aspectos, os projetos pedagógicos bem como a prática docente nos cursos de licenciatura em teatro produz um resultado ainda frágil no que se relaciona à pesquisa na universidade. Os candidatos ao TCC, salvo exceções já mencionadas, ainda não tem a pesquisa como paradigma para desempenho de seus papéis sociais e políticos. A pesquisa proporciona a socialização do saber e sua produção. O conhecimento acadêmico tem suas leis próprias; trata-se de um código que deve ser decifrado ao longo do curso. Esse

⁴ Campello, Sheila Maria Conde Rocha & SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Fundamentos da aprendizagem a distância, p.10



código inclui desde a formulação de objetivos até os resultados obtidos pela pesquisa. Um código não se adquire de um dia para o outro, carece de tempo, de maturação, de repetição e de uma aquisição de leitura: [...] “A produção acadêmica é resultado de um grande esforço intelectual, de uma curiosidade insaciável e de um imenso senso de suspeita sobre o que achamos já saber”⁵.

A visão do aluno pesquisador deve comungar com a visão crítica transformadora da educação, que se pauta por uma relação dialógica e dialética de aprendizagem.

A relação dialógica do saber inclui a participação do aluno na construção do conhecimento. Como conhecemos por Paulo Freire “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção.”⁶. Esse princípio educativo implica a valorização e formação do estudante à medida que considera o sujeito como capaz de produzir e conhecer sua própria história.

É, sobretudo pela participação em trabalhos de pesquisa que o estudante irá consolidar sua formação como pesquisador. Só assim podemos falar de sujeito autônomo. O gosto pela pesquisa, a paixão pelo conhecimento nasce do engajamento do aluno nas investigações que a universidade lhe proporciona participar. Pedro Demo enfatiza:

[...] a atividade básica da ciência é a pesquisa. Essa afirmação pode estranhar, porque temos muitas vezes a idéia de que a ciência se concentra na atividade de transmitir conhecimento (docência) e de absorvê-lo (discência). Na verdade tal atividade é subseqüente. Antes existe o fenômeno fundamental da gestão do conhecimento⁷.

A idéia de que o conhecimento se constrói, não se transmite é bem conhecida pelos brasileiros. Paulo Freire se opõe ao conhecimento bancário. A idéia de banco atrelada à educação faz do aluno um cliente onde se deposita um saber externo a ele.

Conhecimento é um processo de construção e desconstrução [...] “Assim pesquisa é entendida como um movimento incessante de construção e reconstrução é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica própria e profunda.”⁸

⁵ DINIZ, Débora. Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa, p. 43.

⁶ FREIRE, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, p. 08

⁷ DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos, p. 15.

⁸ DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos (ibidem, p. 03).



Em uma perspectiva dialética, a concepção do conhecimento envolve a teoria, a vontade de mudança e a pesquisa permeada pela práxis. Lembremos que, em uma perspectiva marxista, a práxis está sempre comprometida com as transformações sociais e políticas.

Não estamos fazendo uma discussão ampla para por em questão a produção do fracasso escolar, pois sabemos que os estudantes ingressam na universidade com grande carência de conhecimento de pesquisa, de projetos. cremos que outros colegas estejam discutindo esse tema neste congresso. Estamos nos restringindo ao desempenho do aluno em final de curso, às voltas com seu TCC e no despreparo dele ao se confrontar com seu objeto de pesquisa.

O TCC deve ser o resultado da trajetória do aluno dos anos em que passou na universidade e não um fim em si mesmo, deverá ser visto como o primeiro passo para continuidade de sua pesquisa que se dê fora ou dentro da universidade. Não pode ser visto como mais uma avaliação que ele tem que cumprir dado ao caráter de pesquisa que o TCC solicita.

Esse aluno deve ser desafiado enquanto sujeito do desejo. Conforme a psicanálise, o sujeito do desejo é aquele capaz de se reconhecer como sujeito em face de outro sujeito, ou seja, há uma relação que inclui sempre o outro, seja o outro da ciência, seja o outro semelhante.⁹

A problematização do fenômeno teatral se coloca como um ponto de partida para o trabalho de pesquisa. Professores e estudantes devem se confrontar com esse vasto tema para delimitar e especificar quais as faces desse universo que promovem força, paixão e desejo de conhecer mais.

No panorama das problemáticas que apresentamos, o docente deverá traçar com seu orientando um plano de trabalho a ser cumprido. Tarefa nada fácil, pois além das fragilidades na aquisição do conhecimento, esse aluno precisa ter bom conhecimento das competências linguísticas. Nem todo bom leitor é um bom escritor, entretanto um leitor qualificado para diversas competências de leitura certamente se sentirá mais à vontade quando for desafiado a escrever.

⁹ KAUFMANN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan, p. 665.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Com a quebra das grandes narrativas norteadoras do século XIX e XX, o mundo e o jovem nele inserido veem suas utopias serem trocadas pelas mercadorias e pelo mundo da espetacularidade. É nesse contexto cultural e político que estamos formando esses jovens. A responsabilidade do docente de manter o jovem ligado ao nosso patrimônio cultural e acompanhar e produzir novos conhecimentos é severa, exigindo inserir o estudante na construção de um saber voltado para a transformação da realidade em que vivemos. É a partir da inserção na pesquisa, mas também na docência exercida com responsabilidade, que os estudantes podem compartilhar e produzir saberes. Não saberes abstratos, sem nenhum objetivo, mas saberes imbuídos do gérmen e vontade de renovar a sociedade.

Quando Darcy Ribeiro pensou o Plano da Universidade de Brasília foi elaborado um projeto diferenciado dos outros centros universitários. Ele estava preocupado com o atraso do nosso país em produzir conhecimentos científicos viáveis à transformação da sociedade. Em suas próprias palavras:

Saber é isto: uma força, uma arma. Naquela conjuntura de guerra ou aqui na nossa conjuntura de subdesenvolvimento, da dependência, da guerra contra a pobreza, contra a ignorância, o acelerador da história é o saber. Ao menos é esse acelerador que a nós, universitários, cumpre dominar e manejar [...]. Como se vê, a ciência é por sua natureza uma procura, uma inquietação anárquica, aleatória que tem que ser livre e até arbitrária. Mas essa liberdade tem que ser exercida dentro da pasta de dois sentidos de responsabilidade. A responsabilidade de que o saber não seja inútil, mas sirva a seu povo e ao seu tempo, ponderando com a responsabilidade de que ele seja livre, vale dizer, sem nenhuma idéia utilitarista, pragmática de que a ciência deva se dedicar a tarefas práticas [...]

RIBEIRO, 1986.¹⁰

A discussão da pós modernidade ao pensar as micropolíticas vem mostrar que o conhecimento é político por natureza, multicultural e interdisciplinar, não sendo mais viável a postura da neutralidade. No que tange à arte-educação é preciso pensar no papel do educador-artista do artista educador, na grande potência do engajamento sócio-cultural da obra de arte, destacando-se assim a necessidade dos pressupostos teóricos da reflexão, das metodologias e da prática docente. Esse pensamento não pode ser solitário, inclui uma revisão do programa do curso, de seu

¹⁰ RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê? Brasília*: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 20/21.



fluxograma e das práticas docentes. Só assim podemos pensar em um aluno em final de curso preparado para os desafios da pesquisa e da docência.

Referências

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha & SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Modulo 2: Fundamentos da aprendizagem a distância. Brasília: Dupligráfica Editora Ltda., 2008.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989

DINIZ, Débora. Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.

FREIRE, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Darcy. Universidade para quê? Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1989

KAUFMANN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Ana Maria Agra Guimarães

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1983), Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília (1987), mestrado em Teoria Literária pela Universidade de Brasília - UnB (1996) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente, é professora efetiva do departamento de Artes Cênicas do IdA/UnB. Integra o Grupo de Pesquisa Estudos Osmanianos: arquivo, obra, campo literário (UnB).

Luzirene do Rego Leite

Doutoranda em Arte, linha de pesquisa: processos composicionais para a cena, IdA/UnB; mestre em Arte e Tecnologia na UnB (2007), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2004). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1995). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1994 - atual). Pesquisadora no Pró-licenciatura em teatro da UnB/IdA/CEN.



**AS ARTES VISUAIS EM UM PROJETO DE ESPETÁCULO DRAMÁTICO-
MUSICAL NO ENSINO MÉDIO**

Lucilene Alves Vitória dos Santos

Instituto Federal de Brasília

lucy.vitoria@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S6693134>

Constantino Isidoro Filho

Instituto Federal de Brasília

constantinofilho@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P146758>

Juliana Rocha de Faria Silva

Instituto Federal de Brasília

julianasilv@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N187191>

RESUMO

O presente texto descreve a experiência relativa a um projeto de pesquisa desenvolvido na área de Artes com base em proposta interdisciplinar, no Instituto Federal de Brasília (IFB). O intuito foi desenvolver atividades que se cercassem de diversas linguagens artísticas — música, artes visuais, *performance* cênica — com estudantes do Ensino Médio. Com base nisso, os professores de artes do IFB – *Campus Planaltina* — optaram pela elaboração de um espetáculo dramático-musical baseado em um texto do escritor Ariano Suassuna. No relato que toma forma neste artigo, pretende-se destacar o papel das Artes Visuais na elaboração do cenário.

Palavras-chave: projeto interdisciplinar, cenografia, animação

ABSTRACT

This paper describes an experiment about a research project developed from an interdisciplinary Arts proposal at Instituto Federal de Brasília (IFB). In order to develop activities with high school students involving various artistic languages like music, visual arts and the scenic performance. Art teachers at IFB – *Campus Planaltina*, opted for a preparation of a dramatic-musical spectacle from the choice of a text of the writer Ariano Suassuna. This report that takes shape in this article, intends to highlight the role of the Visual Arts in the project in the development of the scenario.

Key words: interdisciplinary project, scenography, animation



Introdução

Antes de tratar efetivamente do tema deste artigo e ainda assim tratando dele, é fundamental esclarecer questões fundamentais relativas ao ensino de artes no Brasil e, mais contextualmente, no Instituto Federal de Brasília. É o que se faz a seguir.

O *Campus Planaltina* é uma escola de ensino profissional tecnológico que faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e reúne professores de três áreas das artes — visuais, música e teatro —, que atuam no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio¹, o que aparentemente demonstra uma valorização dessas áreas como elementos importantes na formação do educando.

O valor das artes como elementos importantes no processo educacional é reconhecido e garantido pela legislação que trata da educação em nosso país e nos documentos que orientam a educação no âmbito do IFB². Contudo, no desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos, na efetivação de estruturas físicas e na disponibilização de recursos didáticos necessários para o eficiente funcionamento da arte na escola, observamos que, na prática, principalmente no contexto do ensino técnico, essas áreas do conhecimento humano, ainda estão longe de serem prioridades.

A existência de três professores de áreas diferentes das artes no *Campus Planaltina* é uma vantagem, já que essa ainda não é uma realidade na maioria das instituições públicas brasileiras. Porém, essa vantagem torna-se problemática, pelo fato de que a componente curricular Arte é oferecida no âmbito desta instituição apenas nos 2º e 3º anos e possui carga horária semanal de 2h/aula de 50 minutos cada. Para serem compartilhadas entre os três professores, as três áreas de artes,

¹ O curso técnico integrado garante tanto formação do ensino médio quanto a técnica profissional em agropecuária.

² Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Brasileira (9.394), Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei 11892 (criação dos institutos federais).



juntas, disponibilizam de apenas 160 horas em todo o Ensino Médio — tempo insuficiente para o pleno desenvolvimento das três disciplinas.

Isso ocorre, pelo fato de a carga horária do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ser muito extensa, com cerca de 21 disciplinas. A duração do curso é de três anos, com aulas em período integral, há apenas um turno vago na quarta-feira (vespertino). Nesse período, os estudantes já participam de treinos esportivos, aulas de dependência, reforço ou estágio obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não determina a carga horária de artes para o Ensino Médio, nem em quais séries a componente curricular deve ser ministrada³. Por causa disso, o tempo destinado às artes fica reduzido e com espaço secundário na hierarquia das disciplinas.

Nesse contexto, surge a necessidade da elaboração de um plano de ensino pelos professores da área, que devem resolver a problemática da reduzida carga horária a ser compartilhada pelos três. Surgem daí algumas questões: Como desenvolver um bom trabalho com essa carga reduzida? Os estudantes deveriam optar pela linguagem artística com que sentem maior afinidade? Como dividir dois anos para três disciplinas? Todos os estudantes devem ter contato com as três áreas das artes? Como a arte pode estabelecer interfaces eficazes e eficientes entre a realidade social da comunidade e a organização social constituída dentro da escola? Como a arte opera, forja e desencadeia no discente/participante atitudes mentais propícias à crítica, à criação e à participação não conformista na sociedade?

Pensando em tudo isso, surgiu o projeto interdisciplinar sobre o qual se expõe na próxima seção.

Um projeto interdisciplinar

Com a reflexão oriunda desses questionamentos, adveio a certeza de que a experiência com as três áreas das artes é importante para a formação do educando. Decidiu-se que durante o 2º ano do Ensino Médio, as turmas seriam divididas em

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, artigo 26, §2º.



três grupos, e cada grupo teria um contato inicial com cada uma das áreas por bimestre, ou seja, haveria um rodízio entre as disciplinas de modo que todos os estudantes teriam contato com as três durante o 2º ano. No 4º bimestre, os estudantes poderiam optar pela disciplina com que tivessem maior afinidade. Essa opção continuaria durante todo o 3º ano.

Após a definição dos planos de disciplina e para a transformação da realidade do ensino de Artes no *Campus* Planaltina, os professores resolveram inserir no plano de ensino do 3º ano do curso técnico uma ação performativa, que associe ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, foi criado, no início do ano de 2011, o grupo de *Pesquisas Interdisciplinares e Pedagógicas em Arte* (PIPA), com o intuito de desenvolver, com os estudantes, trabalhos envolvendo diversas linguagens artísticas. Dessa maneira, eles podem desenvolver composições musicais, visuais e *performances* cênicas. Um dos objetivos do grupo é ocupar o escasso tempo disponível para as aulas de artes com o máximo de eficiência, articulando os conhecimentos de cada área numa perspectiva interartística. Para que isso fosse possível, a *performance* foi considerada um eficaz recurso pedagógico interdisciplinar no ensino de artes. Dessa forma, optou-se pela elaboração de um espetáculo dramático-musical com as turmas do 3º ano.

Atualmente, no Ensino Médio, há uma tendência em deixar de lado a parte da produção durante as aulas de artes. Isso tem ocorrido devido à preocupação com conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no Distrito Federal, também com o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. A inclusão do conteúdo das Artes nesses exames é um fator de valorização da área, todavia, em muitas escolas, o desenvolvimento do potencial criativo do educando acaba sendo deixado de lado por causa da preocupação pragmática. Nossa proposta buscou superar esse obstáculo.

Da linguagem visual à cenografia

Depois que nos definimos pela elaboração do espetáculo, foi proposto aos estudantes do 3º ano, que optaram pelas Artes Visuais, que eles ficariam



responsáveis pela elaboração do cenário. Porém, como o tema do trabalho ainda não havia sido definido, advieram as seguintes questões: De onde partir? Como desenvolver nos estudantes habilidades de criação, de modo que eles possam se sentir à vontade na hora de expressar suas ideias visualmente? Como direcionar os conteúdos tradicionais das Artes Visuais para a concretização de um cenário? Que conteúdos escolher para associar ao projeto no período de um ano?

Como o conteúdo de Artes Visuais é bastante extenso, visto que engloba toda a história da arte, da pré-história à arte contemporânea, é impossível estudá-lo em apenas um ano letivo. Por causa disso, a opção foi começar dos elementos da linguagem visual, como linha, textura, planos, volume, perspectiva linear, perspectiva oblíqua, teoria da cor, dentre outros, e apresentar diversas maneiras que esses elementos podem ser utilizados para formar composições.

Partindo de exercícios básicos de desenho, os estudantes começaram a realizar suas próprias composições. Além do desenho, eles também experimentaram outras técnicas, como a pintura, a gravura, a modelagem e a colagem, e observaram obras de diversos artistas. Buscou-se, com isso, oferecer ferramentas e possibilidades que pudessem ser aplicadas no momento da composição do cenário.

Este projeto mesclou metodologias da pesquisa-ação, dentro da perspectiva educacional, e a proposta de organização do currículo por projetos de trabalho, de acordo com a concepção do educador Fernando Hernández⁴. A pesquisa-ação consiste em “processos de intervenções que visam transformar determinada realidade” (IBIAPINA, 2008, p. 9) e, voltada para o âmbito escolar, propõe que os professores pensem suas práticas criticamente e as problematizem para reformulá-las. A organização do currículo por projetos propõe o trabalho conjunto de professores e estudantes com a definição de temáticas, a divisão de grupos, a definição de assuntos a serem pesquisados, a socialização dos resultados obtidos e a conclusão do projeto com um produto final, para dar visibilidade a todo o processo vivenciado.

⁴ Educador espanhol autor do livro *A organização do currículo por projetos de trabalho*.



O tema do espetáculo foi definido pela turma de teatro, como já exposto, com base no texto do escritor Ariano Suassuna, *Uma mulher vestida de sol*. Nessa estória, que se passa no sertão nordestino, duas famílias rivais, moradoras de terras vizinhas, mas separadas por uma cerca, disputam um pedaço de terra.

Durante o andamento dos trabalhos com a turma, o IFB apresentou o edital n° 35/2011 de fomento à pesquisa. Nosso projeto foi, então, submetido e aprovado com o título: *A performance como recurso pedagógico para o ensino de arte no IFB*. Sua aprovação possibilitou a pesquisa aplicada, com a compra dos materiais necessários e com o auxílio de alguns alunos, que se tornaram bolsistas, fora do horário de aula, para a concretização do espetáculo.

Depois de definido o tema, foi proposto aos estudantes de visuais, como exercício inicial, que compusessem desenhos partindo da leitura do resumo do texto de Suassuna.

Explorando o universo do livro de Ariano Suassuna

Buscando inspiração no universo do sertão nordestino, onde se passa a narrativa da estória, os estudantes foram apresentados às xilogravuras do artista Pernambucano J. Borges. Foram observadas as composições e as temáticas do trabalho de Borges, com seus desenhos estilizados, sem uso de técnicas acadêmicas.

Após os estudantes criarem os primeiros desenhos, eles foram questionados sobre de que forma seus trabalhos poderiam ser utilizados no cenário da peça. Alguns sugeriram que fosse feita uma seleção das imagens para pintar um grande pano de fundo com desenhos lado a lado, outros sugeriram que fosse feito um pano de fundo com um único desenho de uma paisagem do sertão. Após muita discussão, surgiu a ideia de uma abertura projetada no fundo do palco com uma seqüência das imagens e com uma música regional, como uma abertura de novela. A partir desse momento, iniciou-se o processo de mediação entre docente e educandos para decidir a melhor forma de realizar o cenário.



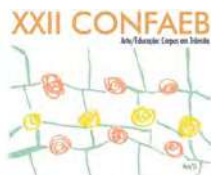
A partir da ideia dos estudantes de criar uma abertura para a peça, propus a realização de uma abertura com animação, de modo que as imagens pudessem ganhar movimento. A escolha por um pano de fundo virtual foi oportuna, pois decorreu da necessidade de ganhar tempo, já que pintar grandes painéis seria algo muito demorado. De acordo com arte-educadora Lucia Gouvêa Pimentel (Barbosa (org.), 2008, p 117)

A exploração de possibilidades para a solução de um problema artístico, quando se usam técnicas e materiais tradicionais, comumente é dispendiosa demorada. Quando se faz uso de alguns equipamentos, como o computador, por exemplo, a tarefa é mais rápida e menos dispendiosa...

Com o objetivo de poupar tempo, os desenhos foram criados em folhas de papel A4 para que, durante a apresentação, fossem ampliados com o uso do retroprojektor.

Havia, porém, um problema: a escola não dispunha de computadores com programas de animação para que todos pudessem manipular as imagens. A solução para essa questão foi trabalhar manualmente as seqüências de movimento dos desenhos com os estudantes em sala de aula e, paralelamente, com o aluno bolsista, fora do horário de aula. Esse aluno pôde dar continuidade ao trabalho na própria residência, pelo fato de possuir computador. Ele organizou a sequência animada com os desenhos criados pela turma, utilizando um software de animação (que aprendeu a usar por meio de curso gratuito disponibilizado na Internet). Os desenhos eram escaneados e enviados por e-mail ao estudante, que realizava as experiências de movimentação das imagens e as enviava de volta para minha observação. Quando necessário, a comunicação era realizada pelo programa de comunicação instantânea MSN (*Microsoft Service Network*). Dessa forma, o tempo escasso das aulas de arte pôde ser expandido.

Além dos desenhos da abertura, com contrastes de preto e branco — que fazem alusão à xilogravura nordestina e ao texto de Suassuna —, os estudantes decidiram que a última imagem da sequência seria o pano de fundo virtual do cenário, uma paisagem do sertão nordestino, com contrastes em preto e branco, que ganharia cor. Com o uso da projeção virtual, essa paisagem poderia mudar de



acordo com os acontecimentos das cenas. Por exemplo, a paisagem diurna se transformar em noturna ou os animais se movimentarem. Para essa abertura, a turma decidiu que queria uma música regional, por isso, apresentei algumas músicas do Quinteto Armorial⁵. A opção dos estudantes foi pela música *Toada e desafio*, pelo seu tom melancólico, que combinaria com o drama da história.

A partir da definição do pano de fundo virtual, foi proposta a criação dos elementos que integrariam o palco. Os estudantes foram questionados se o cenário deveria ser apenas virtual e decidiram que ele deveria ser híbrido: virtual e tradicional.

Para análise de possibilidades de criação, apresentei aos alunos imagens de cenários criados pelo artista Thomaz Santa Rosa. Daí se iniciou o processo de discussão e esboços do palco.

Dando continuidade à busca de inspiração no universo do sertão nordestino, apresentei aos estudantes outro artista Pernambucano: Mestre Vitalino⁶. Além de Vitalino, o vídeo mostrou imagens de outros artistas com obras expostas no Museu do barro. As imagens do filme exerceram grande influência na definição dos elementos que deveriam compor o cenário, pois os discentes puderam observar o estilo das casas do sertão, as formas, o colorido das peças de barro e a paisagem árida.

Eles foram novamente questionados, agora sobre os elementos que integrariam o cenário tradicional e optaram por fazer duas casas, uma de cada lado do palco com uma cerca ao centro. Não foi difícil de vários estudantes se identificarem com esse universo sertanejo, já que muitos são oriundos dos interiores de várias partes do Brasil, pois o *Campus* Planaltina oferece alojamento. Há residentes que vêm da Bahia, de Minas Gerais e, principalmente, de Goiás.

As questões foram postas como problemas a serem resolvidos e os alunos decidiram que queriam construir casas de taipa, já que alguns sabiam como fazê-

⁵ Grupo de música instrumental formado no Recife surgido do movimento Armorial idealizado por Ariano Suassuna. O quinteto Armorial se caracteriza por ser um grupo de música erudita com inspiração nas raízes populares.

⁶ Documentário: *A herança de Mestre Vitalino*.

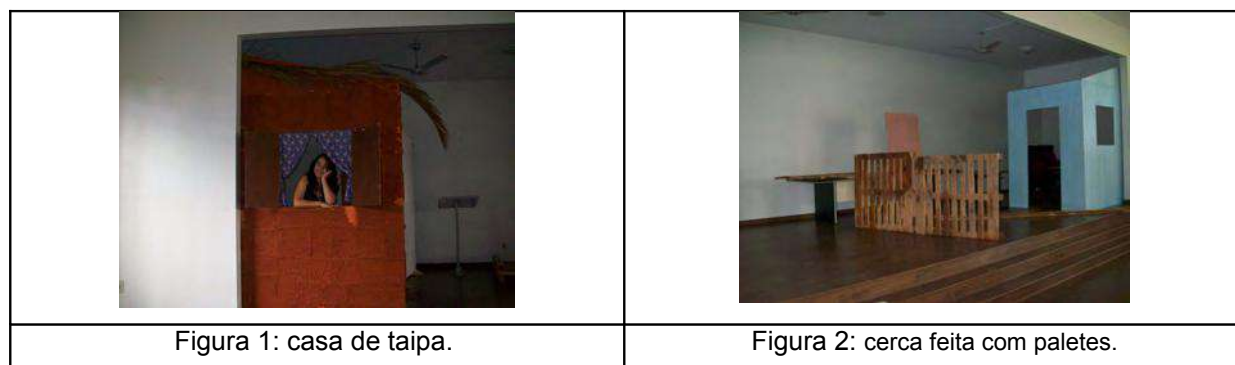
las. Também foram questionados sobre os materiais para a construção das casas e sobre os elementos que poderiam ser dispostos no palco.

Contudo, durante o processo de mediação e na busca de reflexões, eles perceberam que construir casas de taipa sobre um palco não seria algo muito prático, pois as paredes ficariam pesadas. O problema foi solucionado por minha experiência prévia com materiais de arte. Sugeri uma experimentação com terra e cola sobre madeirite, o que propiciou a reprodução da aparência de uma casa de taipa, mas com paredes leves. A mediação possibilitou a concretização das ideias trazidas pelos estudantes, mesmo que inicialmente parecessem absurdas. O importante seria encorajá-los a criar.

Como solução para a cerca, os estudantes sugeriam usar paletes de madeira⁷, que são largamente utilizadas pela fábrica de ração da escola. Lá, foi possível obter a doação de peças que se adaptaram perfeitamente ao cenário, pelo fato de possuírem uma base de sustentação.

Como a escola se localiza numa fazenda, pudemos buscar terra e gravetos para a simulação das paredes de taipa, além de palha para cobrir o telhado.

Ficou decidido que deveriam ser incluídos no cenário elementos típicos da paisagem nordestina, como cactos, mandacarus e calangos. Esses elementos foram modelados com a técnica do papel *maché*, reaproveitando papéis descartados pela escola.



⁷ Estrados de madeira sobre os quais se empilham volumes para facilitar o transporte de cargas.



Pela escolha da temática do espetáculo, o projeto ganhou um enfoque multicultural. Durante as aulas de Artes Visuais, inicialmente, os estudantes foram apresentados aos códigos culturais da chamada cultura erudita europeia. Com o avançar do projeto, eles tiveram a oportunidade de conhecer também realizações de culturas não hegemônicas, como as dos artistas do interior do nordeste que não fazem parte de nenhuma tradição acadêmica. É o caso de J. Borges e Mestre Vitalino.

Uma das autoras que defendem a visão multicultural para o ensino da Arte é Ana Mae Barbosa (org.) (1991, p 24). Ela propõe o reforço da “herança artística estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. A autora afirma que isso, no entanto, não deve implicar em fechar o acesso à “decodificação de outras culturas”.

Segundo Ivone Richter (Barbosa, 2008, p 88), uma educação multicultural

reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência.

O projeto de Artes Visuais sobre o qual se discorre aqui foi conduzido de acordo com essa perspectiva. Atente-se para o fato de que os desenhos feitos para o cenário utilizaram princípios da arte acadêmica europeia como, por exemplo, a perspectiva, mas também se buscou, como fonte de inspiração, a estética da arte popular nordestina.

Como o espetáculo se trata de um musical e a turma de música ficou responsável pela composição das canções, resolvemos elaborar também um livreto ilustrado, semelhante aos livretos de cordel, para que o público pudesse acompanhar as letras.

À medida que o cenário foi se concretizando, observamos que um encantamento foi tomando conta dos estudantes, inclusive os responsáveis pelas interpretações cênicas e musicais, que se demonstraram ainda mais dispostos a atuar.



Considerações finais

Como se pôde verificar, esse projeto se insere simultaneamente nas atividades de ensino, pesquisa, pois os alunos aprenderam fazendo experimentações, sendo orientados e levados ao raciocínio. O produto cultural resultante dele deverá se configurar ainda como um projeto de extensão, a ser levado para a apreciação da comunidade do Distrito Federal.

O projeto interdisciplinar demonstrou-se, então, um recurso eficaz para o ensino de artes, possibilitando aos educandos articular teoria e prática. A produção artística certamente não pode ser excluída da formação dos estudantes, pois com ela é possível propiciar que a arte se torne, cada vez mais, espaço de encontro entre seres humanos; que alcance valor social; que transforme a sala de aula e, conseqüentemente, a escola em pólo cultural efervescente; que provoque a comunidade escolar a participar dos espetáculos para discutirem e julgarem; que estimule a sensibilidade, a criação e a crítica dos envolvidos a respeito do que produziram e viram, fomentando a capacidade crítica coletiva.

Nessa proposta de trabalho, os estudantes participaram ativamente do processo de criação, deixando o papel de “receptores de conteúdos”. Eles tiveram dúvidas, levantaram hipóteses, e buscaram soluções, de modo que puderam desenvolver a autonomia. As estratégias utilizadas para a elaboração do cenário transcenderam o limiar do conhecimento teórico da linguagem visual e da apreciação de obras para despertar a criatividade e a concretização de idéias. Isso se deu por meio da exploração de diversas possibilidades de produção, que vão do artesanal ao tecnológico, tornando a aprendizagem mais significativa.

O ideal, portanto, é que o conhecimento não seja hierarquizado e que as artes possam ocupar mais espaço no IFB. Não foi possível, ainda, solucionar esse problema. O tempo destinado às aulas de artes continua o mesmo, todavia, construindo uma leitura crítica da realidade, houve uma busca pela otimização desse tempo, facultada pela busca da produção criativa, fundada no eixo do ensino consciente, aliado à pesquisa e à extensão. Isso se fez por meio do projeto relatado até aqui. Com essa visão, as perspectivas se multiplicam.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

DONIZ, Dondis A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líber Livro Ed., 2008. 136 p.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 5. ed.

SUASSUNA, Ariano. *Uma mulher vestida de sol*. Recife: Universitária, 1964.

Lucilene Alves Vitória dos Santos

Graduada em Licenciatura em Artes Plástica pela Universidade de Brasília (2006). Especialista em Arte e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2010) Coordenadora de Esporte, Cultura e Lazer e professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *Campus Planaltina*.

Constantino Isidoro Filho

Graduado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (1999). Mestre em Arte -Teatro pela Universidade de Brasília (2010). Professor de Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *Campus Planaltina*. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Direção Teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: interpretação, dramaturgia e pedagogia teatral.

Juliana Rocha de Faria Silva

Graduada em Educação Artística Habilitação - Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (2001). Mestre em Educação Musical pela Universidade de Brasília (2010). Coordenadora de publicações e professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus Planaltina*.



CULTURA VISUAL E O ENSINO DE PINTURA: EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID

Tharciana Goulart da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
tharcianagoulart@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>

Prof. Dra. Jocielle Lampert
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
jocielelampert@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>

RESUMO

O texto proposto explicita o relato de vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, dá área de Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina, onde o tema desenvolvido ancorou-se sobre a prática da cultura visual e o ensino de pintura. As ações foram desenvolvidas ao longo de 2012 na Escola Municipal Henrique Veras, situada na comunidade da Lagoa da Conceição em Florianópolis - SC, no sétimo ano do Ensino Fundamental. O objetivo inicial do projeto desdobrou-se em investigar o entorno da escola, desenvolvendo mapeamento sociocultural junto a comunidade, e registrar e desenvolver visualidades que envolvesse a temática pictórica. Na ação metodológica das aulas de artes visuais o foco pretendido foi o ensino de pintura, como conteúdo de arte, em articulação com o contexto sociocultural do entorno da escola.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Cultura visual; pintura.

ABSTRACT

The proposed text clarifies the reporting of experience in the Scholarship Program to Start Teaching, gives the area of Visual Arts at the State University of Santa Catarina, where he developed the theme was anchored on the practice of visual culture and the teaching of painting. The actions were developed throughout 2012 at the Municipal School Henrique Veras, located in the community of Lagoa da Conceição in Florianópolis - SC, in the seventh year of elementary school. The initial goal of the project unfolded in investigating the school environs, developing sociocultural mapping in the community, and develop and register visualities involving themed pictorial. In the lawsuit methodological lessons from the visual arts intended focus was teaching painting as art content, in conjunction with the sociocultural context surrounding the school.

Key-words: Art Education, Visual Culture; painting.



De acordo com Barbosa (2002, pág. 18):

a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual e por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Partindo desse contexto, a Cultura Visual e o ensino/aprendizagem da pintura foram as abordagens escolhidas.

O grupo de estudantes de Iniciação Científica do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no subprojeto Artes Visuais, atua na Escola Municipal Henrique Veras, situada na Lagoa da Conceição, Florianópolis - SC. A pesquisa desenvolvida apresenta como foco buscar o entendimento da cultura visual, tendo como compreensão crítica o ensino das artes visuais na escola. Segundo Irene Tourinho (Salto para o Futuro, p.4),

A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade.

Sobre o conceito de cultura visual, mesmo não sendo um consenso entre os teóricos estudados, optamos pela aproximação da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos



de visualidade, onde a Arte pode tornar-se produção cultural, conforme aponta Tavin (p.170 ,2011):

Arte/educadores, artistas e, de fato, todos nós, necessitamos estar criticamente atentos às influências culturais ao nosso redor, enquanto tentamos entender e intervir em problemas específicos que emanem da inter relação entre cultura visual e poder: cultura visual e pedagogia pública na/como arte educação.

Mapeamento poético – entre a visualidade e o contexto

Para chegarmos à atuação, primeiramente foi desenvolvido um trabalho de campo, uma espécie de mapeamento, com objetivo de pesquisar as visualidades presente no cotidiano daquela região; além de buscar tessituras sobre o contato com a comunidade.

O objetivo desta pesquisa é um a construção de um conhecimento relevante com relação ao contexto onde atuamos, por meio de um mapeamento direcionado para a comunidade (família dos alunos e artistas locais) e a escola (mapeamento institucional). Para isso, procuramos desenvolver ações através de vivências na comunidade, para utilização posterior em sala de aula. O estudo foi registrado por meio de vídeos, fotografias e relatos.¹ Também percorremos pelas localidades da região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), registrando imagens artísticas, pois, conforme o pensamento de Hernández (2011, p.33): “(...) as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e pensarmos a nós mesmos como sujeitos.”.

Uma imagem não é estável, no sentido de produção de significações, ela pode mudar conforme a época, a pessoa que visualiza e a cultura que permeia. A

¹ Alguns registros podem ser conferidos no blog <http://culturavisual.org/blog/index.php?tag=13>.



possibilidade de leitura das imagens (práticas do ver) certamente é subordinada pela cultura a qual estamos presentes e nossas significações, aquilo que carregamos junto a nós. Através de imagens (pensando a pesquisa realizada na Lagoa da Conceição) é possível reconhecer a presença da cultura local. É pensando nesta questão, que percorremos a comunidade percebendo as visualidades presentes, procurando um entendimento da cultura local através da cultura visual, para que este estudo fosse desdobrado em sala de aula, conseguindo a ligação com o contexto para proporcionar um aprendizado relevante. Pois como coloca Tourinho (2011, p.6): “Imagens são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação. Elas influenciam, direcionam, alteram e transformam sentidos e significados de experiências e de papéis sociais de alunos e professores.”.

Entrevistamos artistas como o grafiteiro Pedro Teixeira, conhecido como “Driin” e a artista Lis Figueredo que faz um trabalho de mosaicos na região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), além de entrevistas com a comunidade residente. Com estas pesquisas pretendíamos conhecer melhor o contexto onde os alunos estão inseridos, podendo anexar/usar este cotidiano posteriormente em atividades artísticas e práticas de ensino em sala de aula.

Compreendemos o que é significativo pra nós. A partir do momento que busco o contexto, quero tornar o conteúdo e o fazer artístico significativos, possibilitando desta maneira uma ênfase no ensino/aprendizagem. É como se o conhecimento só chegasse através de uma ponte, ele precisa de algo que liga, precisa que haja um encaixe, para só então tornar-se válido. É necessária relação entre os conhecimentos para estes serem capazes de produzir sentidos através das experiências de cada um. Segundo Ana Amália Barbosa, (2008, p.105)

Quando aprendemos algo, aprendemos melhor, ou fixamos melhor na memória, se o relacionarmos a um evento, pessoa ou até outro



conhecimento. Raramente as pessoas irão aprender sem fazer relações com conhecimentos já de antemão adquiridos.

Para compreendermos o contexto onde a escola está inserida e realizar estudos mais aprofundados, desempenhamos pesquisas partindo de cada aluno, com perguntas que procuravam identificar a localidade onde cada estudante reside e a profissão dos pais. Pretendemos desta maneira, conhecer o aluno para ressignificar o conteúdo em sala de aula que reflita um contexto geral. Como trabalhamos a pintura e seus desdobramentos nos meandros da cultura visual, é de grande importância partimos das narrativas dos alunos, procurando assim, uma articulação entre o contexto e o conteúdo.

Concomitantemente as pesquisas de campo, nós bolsistas realizamos investigações voltadas para História da Arte e fundamentos da linguagem visual, tendo por finalidade um conhecimento relevante a ser utilizado nos futuros projetos para a atuação em sala de aula. É necessário „saber quem são os alunos“, o que gostam, como são as famílias e a comunidade onde moram, para trabalharmos o contexto com produção de sentidos. Desenvolver atividades artísticas que possibilitem um aprendizado diferenciado é necessário, principalmente pensando o contexto para a Cultura Visual e o saber histórico.

Após a pesquisa foram realizadas observações nas aulas de Artes Visuais, cada dupla de bolsistas, observou a turma que iria atuar. Observei as aulas do sétimo ano junto a outra bolsista.

A partir disto (pesquisas e observações), foram desenvolvidos os projetos de ensino, dentro dos planos de aula, estes pensados juntamente com a dupla. Voltamos a temática do nosso plano para Pintura e seus desdobramentos.

Sobre arte e arte educação



O desejo de trabalhar a pintura com o sétimo ano, partiu primeiramente de nossas análises da localidade. A Lagoa da Conceição é repleta de grafites, é uma arte que vem expandindo-se neste local. Pensando o grafite como uma derivação da linguagem pictórica, ampliamos e fizemos um projeto com o foco em pintura. Decidimos mostrar diferentes formas de pintura a partir da linguagem visual que possibilitam a produção de visualidades pictóricas. Procuramos fazer uma ligação entre o que consideramos necessário ser ensinado como objetivo, pensando a educação na cultura visual e o que possibilitaria uma experiência estética para os alunos.

O desdobramento do projeto surgiu porque trabalhamos a pintura de diferentes formas. Pensamos por exemplo a pintura articulada com a colagem, o mosaico, e os estudos de cores.

Procuramos fazer a ligação de artistas e da história da arte com a produção que estava sendo proposta. Além trabalharmos artistas legitimados, trabalhamos também artistas que são da região da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), procurando mostrar as visualidades presentes na localidade, que os alunos estão inseridos.

Um trabalho inquietante foi a pintura com terra. Apresentamos a artista Silvia Carvalho e seus quadros feitos a partir da manufatura de sua tinta. Nós professoras, conhecemos o ateliê da artista, a fim de entender melhor esta técnica e trabalhá-la com os alunos. Junto ao ateliê da artista, observamos, o quão este trabalho exige da artista, é diferente pensar que ela não encontra os pigmentos que utiliza em uma loja, e mesmo se os encontra-se, penso que a magia de sua arte vai além da pintura em si, por isso a importância com esse „ir ao encontro“, procurar, construir um mapa geográfico mental que sabe direcionar, apontar onde encontra-se cada pigmento terroso.

Esta observação do trabalho da artista serviu como uma fonte de pesquisa que desdobrou-se em conteúdo na sala de aula. Produzimos juntamente com a

classe, pincéis artesanais e tintas usando como pigmento a terra, a partir de estudos de cores conseguimos observar e conversar sobre tonalidades diferenciadas, texturas e saturação proporcionadas com a tinta.

Dando continuidade ao uso de diferentes experimentações de técnicas, trabalhamos a proporção, cor e sombra através da observação de natureza morta. Para isso, usamos um novo material, a tinta a partir de pigmentos naturais, sendo estes vindos de alimentos (erva mate, beterraba, café, entre outros).

Com este estudo pretendemos mostrar a amplitude do campo pictórico, indicando a possibilidades de diferentes materiais para a pintura. Para isso, realizamos com os alunos pinturas com têmpera, com pigmento terroso, com pigmentos vindo de alimentos, tinta guache, giz pastel e lápis de cor. Desdobramos os conceitos pictóricos através de trabalhos com colagem e mosaico.



Pintura de observação com pigmento natural



Pintura utilizando a terra como pigmento

A inserção com o contexto da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC) nas aulas, veio através das temáticas propostas nos trabalhos e a questão da pintura. Nós professoras, conhecemos por exemplo, o ateliê da artista Lis Figueredo, a qual tem diversos trabalhos de mosaico na região.



Fizemos uma saída de campo com a artista junto a outros colegas do projeto PIBID, onde podemos aplicar um mosaico em um poste da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), registramos a ação através de um vídeo, que utilizamos posteriormente como material didático, apresentando aos alunos. Com esta observação e saída de campo, podemos estudar e entender sobre o trabalho da artista Lis Figueredo e a técnica por ela utilizada, para posteriormente levar aos alunos.

A partir deste contato com a artista, trouxemos a técnica do mosaico para a sala de aula, iniciamos com estudos teóricos sobre a história do mosaico, para então relacionar o mosaico como visualidade presente na comunidade da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC), mostrando o vídeo feito anteriormente. Os alunos identificaram-se com a temática, alguns já conheciam a técnica, o que valorizou o projeto.

Iniciamos com estudos de mosaico em papel, para depois podermos desenvolver um projeto de maneira ampliada, aplicando mosaico em um muro da escola. É importante pensar o quão o estudo exercita as práticas do ver, pois, trata-se de um processo, onde a técnica é desenvolvida.

Toda essa relação que tivemos com a comunidade, escola e alunos – mapeamento/pesquisas/atuação – me faz pensar no ser professor. Pois, o professor precisa estar em constante renovação. Para isso é necessário estudar, pesquisar. Podemos rever nossas práticas, e é através do estudo que nos reciclamos, é buscando novos conteúdos, buscando novas estratégias pedagógicas. Como coloca Freire (2011, p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”.

O professor pode ser inovador trabalhando conteúdos tradicionais, o que diferencia é a maneira a ser trabalhado, a prática pedagógica. Devemos pensar em



relações possíveis com o „hoje“, e também em como vamos trabalhar e articular tal conteúdo.

Pensando-se a Cultura Visual, por exemplo, cada dia surge uma nova visualidade, um novo material tecnológico, o professor atento pode trazer este conteúdo para sala de aula de diferentes maneiras, basta agir com coerência e levar em conta o interesse dos alunos, pois só assim este será capaz de produzir significações e entendimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), proporciona um conhecimento diferenciado para a formação inicial que não conseguiríamos de outra forma, especialmente quando comparado aos estágios curriculares obrigatórios. É diferente fazer uma matéria de estágio (geralmente o lugar onde a prática docente está mais presente e onde acontece a aproximação entre universidade e comunidade) do que estar no PIBID. O programa proporciona um apoio, onde o bolsista/professor consegue desenvolver o seu trabalho de uma maneira mais amparada e equipada. Temos por exemplo, materiais disponíveis para utilizar em sala com os alunos, o que já propicia um projeto de ensino mais amplo, considerando que em muitas escolas públicas os materiais artísticos são precários. O PIBID vai além do estágio curricular, ele é um aprofundamento.

A orientação sempre presente é também fator importante, o professor/orientador oriente o bolsista, aponta soluções, questões, pensamentos a serem desenvolvidos, onde o conhecimento se amplia e se faz presente. Desta forma, temos a garantia da formação do artista/professor/pesquisador, de maneira mais coerente. O projeto torna-se uma ponte prática mais sólida entre a universidade e a escola/comunidade. É onde a teoria desdobra-se.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.



BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinariedade. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

TAVIN, Kevin. Fundamentos da cultura visual e pedagogia na/como arte/educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Cultura Visual e escola, ago. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2012.

Tharciana Goulart da Silva

Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atuando como bolsista de Iniciação Científica vinculada ao PIBID em Artes Visuais CEART/UDESC/CAPES.

Jociele Lampert



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado pela UFSM (2002) com ênfase em Pintura e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela UFSM (2003). Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina no Departamento de Artes Visuais. É coordenadora do PIBID/CAPES/UDESC da área de Artes Visuais (2011-2012).



**RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE JOGOS TEATRAIS E LEITURA DE
IMAGENS REALIZADA COM ALUNOS DA LICENCIATURA NO CAMPO
(LECAMPO - UFMG)**

Joselma Luquini Chaves
Universidade Federal de Minas Gerais
joselmaluchini@ibest.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3995257961383899>

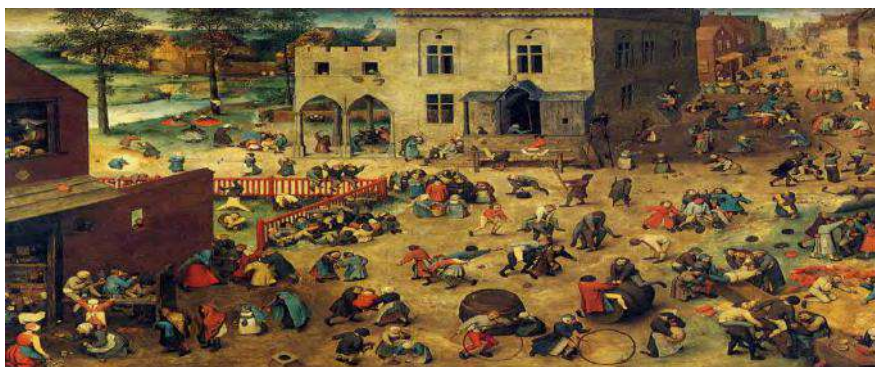
RESUMO

A proposta é relatar acerca dos processos de ensino/aprendizagem, no campo da Pedagogia do Teatro, vivenciados na oficina de jogos teatrais e leitura de imagens, com os alunos do curso de Licenciatura do Campo. O material apresentado é resultado da observação e participação na oficina de jogos teatrais, realizada em fevereiro de 2011. Nela foram apresentados os principais procedimentos dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, a partir da leitura de imagens, num processo denominado por Ingrid Koudela (2009) de Teatro de Figuras Alegóricas. Nesse contexto, se propôs a observação participante, registro e a posterior discussão dos resultados obtidos ao longo da atividade, na qual foram utilizadas as seguintes técnicas de registro: diário de bordo, fotografia, filme e a leitura dos protocolos produzidos pelos alunos ao longo da atividade. O relato busca instaurar a memória da ação vivida e refletir acerca do papel dos jogos teatrais (Spolin Games) no processo de leitura de imagens, na construção da prática espetacular (Teatro de Figuras Alegóricas) e pedagógica no trabalho de formação docente, com não atores. Palavras-chave: jogo teatral; leitura de imagens; teatro de figuras alegóricas.

ABSTRACT

A report on the teaching/learning processes in the field of Theatre Pedagogy and experiences of participating in theatre games workshops and interpretation of images exercises with students of a Rural Pedagogy course. The material presented is the result of observation and participation in theatre games workshops in February 2011. In the workshops, the main procedures of the theatre games proposed by Viola Spolin were presented, having as a starting point the interpretation of images, in a process named by Ingrid Koudela (2009) as the Theatre of Allegorical Figures. In this context, the participant observation technique was used, as well as recording and discussing the results obtained during the activity. The following techniques for keeping records of the activities were used: diary, photography, video and reading the notes made by the students during the activities. This report seeks to bring to life the memory of the action lived and reflect on the role of theatre games (Spolin games) in the process of image interpretation and in the development of the spectacular (Theatre of Allegorical Figures) as well as pedagogical practices when working with teachers in training and non-actors

Key words: theatrical game; interpretation of images; Theatre of Allegorical Figures



Children's Plays de **Peter Brueghel**¹

O quadro de **Peter Brueghel** é o texto imagético, o modelo de ação. Foi a partir dele que se estabeleceu com uma turma de licenciatura do campo a disciplina de encenação como prática pedagógica. A Licenciatura do campo, habilita professores em duas áreas do conhecimento: Linguagens- expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura, em que essa oficina enquadra-se, e Ciências da Vida e da Natureza. Passo agora a descrever cada dia da oficina. O primeiro dia será apresentado em minúcias, pois nele se encontram os procedimentos básicos que pretendo discutir. Nos dias seguintes serão apresentadas as atividades de modo mais esquemático.

primeiro dia

A princípio apenas caminhar... Antes mesmo do primeiro comando os professores abriram as cortinas e com as janelas abertas respirando o ar tranquilo e fresco da manhã, todos caminhavam e juntos formaram um bloco e esse bloco, caminhava. Ninguém queria se expor. Aos poucos, o professor Gama foi pedindo para que ocupassem os espaços na sala.

¹ Brueghel, Peter, Discípulo de Coecke Van Aelst, um importante artista de Antuérpia, era escultor, arquiteto e decorador de tapeçarias e vitrais flamengo nascido em Breda, no Ducado de Brabant, Países Baixos, hoje uma província da Bélgica, criou uma rica pintura narrativa, documentando costumes de época, tornando-se um dos mais representativos pintores flamengos do período *Cinquecento* (1500-1599) do Renascimento. Contudo, Gama afirma que a temática, da maioria das suas obras, liga-se ao medievo, à retomada de temas bíblicos e às manobras bélicas com as quais a Espanha procurava manter os Países Baixos sob seu domínio. (2010, p. 61)

O que significou esse comando para os alunos? Segundo Pavis (2007, p.133), o espaço cênico é limitado pela estrutura cenográfica da sala onde se situa público e atores durante a representação. Mas e quando não há representação? Quando se está jogando, que ideia de espaço deve-se passar para o aluno não ator? Que espaço terão estes educadores em suas escolas?

Na sequência da aula, o professor Gama passou para os exercícios de relaxamento e alongamento.



FIG.1



FIG.2

Continuando, Gama começou uma sequência de sons e movimentos: big, big, bofe, big, bofe, bo, bofe.

Sublinhou: o corpo em movimento acompanha o som. Todos caminhando. Trabalhando o ritmo do corpo, da voz. Ocupando o espaço na sala.

Logo os alunos já caminhavam já mais soltos e leves e começaram a cantar o refrão iniciado pelo professor Gama.

Depois iniciou outro jogo utilizando a música.

Fui para Nova York visitar a minha mãe/Ela me ensinou a dança do tcheco

Divertiam-se, brincavam, experimentavam. Eles estavam presentes. Havia um ritmo, havia um canto original, espontâneo. No meio deles, o mestre que brincava sem perder o foco.

Assim prosseguiu: um ia para o centro. Todos se espelhavam nele. Seus movimentos e o seu modo de cantar o refrão. Mantiveram-se embolados e não ocuparam os espaços da sala e muitas vezes não espelhavam. Ficavam com seus

próprios movimentos, entregues a um cantarolar que, pela lentidão, pareciam vir de pensamentos distantes.

A mudança para a próxima brincadeira foi rápida e sem que eles tivessem tempo para pensar, já estavam brincando de *pega, pega*. A brincadeira lembrava o pegador com explosão descrito no fichário (Spolin, 2006, p. 84).

Gama retoma as instruções de Spolin ao se referir ao aborrecimento (fadiga corporal). Segundo Spolin (2006, p.51) as fraquezas corporais terminam quando o envolvimento surge.

Em seguida uma pessoa é escolhida para ser o pegador. Quando o pegador pega uma pessoa ela explode e cai no chão - fica morta (GAMA).

Uma aluna quando foi pega disse: Ah! Perdi a diversão todinha.

Pode-se constatar que nesse momento o espaço encontrava-se totalmente ocupado. Todos estavam se divertindo. Não havia idade, pessoas pesadas ou leves. Todos estavam absorvidos por uma atividade física e mental. Todos se divertiam... brincavam...



FIG.3

Um intervalo e uma tarefa. Em dupla, durante o intervalo vocês deverão conversar com o seu parceiro ou parceira sobre a infância e suas brincadeiras. (GAMA)

Nesse intervalo, aproveitei para obter alguns relatos dos alunos do LECAMPO.

Nossa turma frequenta, a UFMG, nos meses de fevereiro e julho, dentro do curso de alternância. Dividimos o nosso tempo entre escola e comunidade. É um curso muito importante. Antes desse curso a educação que a gente recebia era uma educação urbana. Fazia com que a gente perdesse a nossa identidade. Agora estudamos

valorizando a nossa cultura e ficamos motivados a permanecer no campo (Depoimento de aluna).

No retorno à sala foram instruídos a ficarem sentados, em roda, as duplas munidas de um repertório de histórias da infância, contadas pelo parceiro, começaram a relatar. Suas lembranças das brincadeiras..., o tempo em que brincavam nas ruas..., a vida imaginária..., a imitação, as regras, a relação de valores, as relações de poder..., o forte o fraco..., na escola, o recreio, a aula de educação física..., dentro da sala de aula..., brincadeiras? Não, ninguém se lembrou de ter brincado na sala.

De alguma forma, as narrativas falavam de um tempo de liberdade.

Vamos pensar num teatro que não é só de técnicas, mas que se utiliza desse repertório de brincadeiras que deixamos na infância. Se pensarmos que todos podem fazer teatro, desde que queiram, eu faço uma proposta: Vamos viver algumas das brincadeiras que foram lembradas aqui? (GAMA). Nesse momento, o professor, solicitou a uma aluna que ensinasse aos colegas a cantiga de roda que brincava quando criança.



FIG.4

Ali estava um momento imperdível. O professor abandona o papel de professor e torna-se parceiro de jogo (SPOLIN, 2006, p.51).

Música

Chora, chora , chora piranha/Ou deixa de chorar....

- Vamos exagerar no gestual!. Nossa capacidade de imaginar é tudo que precisamos para fazer teatro (GAMA). Assim, eles foram brincando, ora

sussurrando, ora gritando, ora dançando, ora chorando... O jogador orientador foi resgatando, com suas instruções o *ludus* inatingível quando não se consegue saltar as amarras que um corpo já maduro, aprisionado por relógio de pulso, impõe. Quando eles conseguiram ficar livres, seus gestos tornaram-se cheios de significado, um significado que parecia ter se perdido no tempo.

Agora, olhando para eles podíamos sentir o gosto do doce, o rosto molhado, o sorriso solto, assim como quando olhamos uma criança, livre e solta, brincar.

Em seguida, o professor Gama estabeleceu o jogo do olhar. Depois, partiram para a brincadeira da “casa do coelho” e todos pareciam atentos e com bastante vigor.



FIG-5

Antes de encerrar a primeira aula o professor instaura o protocolo. “Protokoll”, uma prática utilizada pelo encenador alemão Bertolt Brecht e pode ser sintetizado como uma transposição simbólica da experiência. Prosseguindo, o professor solicitou aos alunos que trouxessem seus protocolos, seus registros, deste primeiro dia da oficina, quando deveriam ser lidos ou compartilhados com os colegas no início da próxima aula e que essa prática se estenderia até o final dos trabalhos.

Em seguida, roda, canto. Apropriação da letra e finalmente um grande coro.

Música -Gente que vem de Lisboa/Gente que vem pelo mar...

Posteriormente, iniciou-se o jogo do marinheiro. Nesse instante o professor introduziu o “O Quem, O Onde e o que”

Refrão: Somos marinheiros/Viemos da Europa/Que vieram fazer? Combater. Combate pra gente vê. O professor propôs primeiro um *onde*, depois um *O que*

O tempo da cena? O aqui e agora...



Nesse momento o Grupo 1, fez uma ação, em mímica, e ao Grupo 2, coube descobrir quem eles eram.

Depois de instaurado o jogo. Propõe-se o modelo de ação: a imagem.

Uma tela é projetada na parede da sala. Todos sentados simplesmente olhando. Ali estava um dos quadros de *Peter Brueghel - Children's Plays*.

Protocolo - Primeiro olhamos. Depois começamos a fazer a representação de um quadro, que agora me esqueci o nome. Senti que estávamos voltando a ser crianças, pois as brincadeiras retratadas eram as mesmas que fizeram parte da infância de muitos que estavam ali.

Naquele ato de centrar o olhar, os alunos passavam a perceber o quadro, analisar, codificar e decodificar a obra. O momento da contemplação não é o tempo dado para uma subordinação a imagem. Na verdade trata-se de um instante de busca, de descoberta do encoberto. Depois, passaram a transformar em palavras todos os detalhes da obra. Segundo Koudela (2008, p.47), verbalizar o que é visualizado, faz com que a percepção de formas e conteúdos seja trazida para a consciência. A instrução era para que eles realmente descrevessem o que estavam vendo.

Primeiro um olhar descritivo. Depois de olhos fechados. Tentem ver o que a memória registrou dessas imagens. Reconstituam as formas, as cores. (GAMA)

Na sequencia foram descrevendo a imagem fazendo comentários relacionando-se com ela a partir de seus referenciais e ao mesmo tempo recebendo da obra os referenciais do artista. Depois, em duplas, um de frente e o outro de costas para o quadro. O que estava de frente ia relatando no ouvido do outro o que via.

São brincadeiras que estão acontecendo numa praça. Tem gente brincando de pula carniça; de cadeirinha; de cinco marias... (Narração de um aluno)

Foi um momento muito bonito. O som das narrações sussurradas parecia uma ladainha, uma reza. Papéis invertidos, quem ouviu passou a narrar e depois, atendendo ao pedido do professor, passaram a dar nomes ao quadro.



- O campo e a cidade; brincadeira de criança; as casas e o barril.

Somente nesse momento, o professor Gama revelou o nome do quadro Jogos Infantis e falou sobre o autor Peter Brueghel. O próximo passo foi construir corporalmente as imagens do quadro. Cada grupo escolheu uma imagem, uma brincadeira revelada a partir do olhar, ou sugerida na tela e passaram a brincar. Na sequência foram instruídos para que, ao sinal do professor, deveriam congelar a ação. Estava ali o início do quadro vivo (*tableaux vivants*), ou seja, uma estátua com um significado. Pula carniça, cinco marias, pegador, roda e adedanha. Dando continuidade, cada grupo criou uma partitura sonora para as suas ações. E passaram a brincar de tomar e pegar. Assim, ora um grupo brincava e cantava, ora cedia a vez para outro grupo. Logo aprenderam a sentir a hora de entrar e sair de cena. Pula carniça era acompanhada da cantiga: Pula pula pula/Pula e faz pirula/O sapinho lá de casa /Pula, pula, pula, pula.

O jogo com as cinco marias: O anel que tu me deste Eles passaram a representar um pensamento, que a princípio fazia parte só do quadro de Brueghel e de um passado. Mas que nesse momento estava sendo vivido pelas lembranças e pelo corpo.

segundo dia

Iniciamos o dia com a leitura do Protocolo.

Compartilhar, recuperar a experiência passada e aquecer o encontro do dia. Assim que eles começaram a falar ficou claro que haviam feito uma viagem. Uma viagem no tempo. Estavam atordoados com a ideia de que haviam feito *teatro*. Os protocolos mostraram uma surpresa e uma inevitável satisfação. A cena já estava montada.

Protocolo:

[...] me tirou o tabu de que quem sabe fazer teatro é apenas aquela pessoa que estuda por vários anos consecutivos para aprender a atuar



Os protocolos falavam dos jogos e brincadeiras. A surpresa de estarem, de repente, fazendo teatro. Inquietavam-se na busca de uma resposta. Teatro é isso? Teatro pode ser feito desta forma?

Eles tinham razão. É mesmo mágico o momento em que o coordenador consegue dar uma forma ao que antes era apenas, brincadeiras, Cópia de um quadro, lembranças... Agora estava ali, visível, palpável, as possibilidades que o jogo oferece para aqueles que se disponibilizam a trabalhar com essa matéria prima tão frágil e tão impregnada em nosso ser, que é o universo da criança.

A descoberta das possibilidades que o jogo oferece. Vocês já tinham o conhecimento, o seu repertório. Como operar com esse material dentro da sala de aula, dentro do espaço escolar. O grande desafio do educador é saber como trabalhar com esse material, propor, como combinar a liberdade com as regras (GAMA)

A questão do conhecimento. Como é que a arte se dá como conhecimento. Quando é que ela fica relegada a diversão apenas? Ou ao prazer? Que relação é esta? Quando se coloca o foco sobre o teatro pode-se dizer: daqui emerge conhecimento (ALMEIDA JUNIOR)

A dinâmica segue. Gama pergunta aos alunos:

Eu posso fazer teatro com os meus alunos? Que teatro eu faço com os meus alunos? Muita gente acredita que o teatro que se faz na escola tem que ficar só na ordem da experiência. E se a gente apresentar a cena resultante da experiência? O professor pode partir para uma construção, onde juntos os alunos vão operando e construindo cenas. Viola o tempo todo fazia teatro. Muitos de vocês hora estavam atuando, hora estavam assistindo. Esta relação de quem faz e quem assiste está presente no material dela. É possível também, compartilhar o trabalho com outra platéia (GAMA).

O terceiro dia se inicia com a leitura dos protocolos.



[...]

Fantástico. Essa seria a palavra que resumiria a aula de ontem. Sim. É demais! Como é que pode? De uma simples brincadeira, nascer uma peça teatral. Como pode? Nunca vi isso! Chamar o público para vir brincar! Afinal quem é o expectador, quem é o ator (Protocolo compartilhado).

Aquecimento, alongamentos, cantigas. Saber esperar, saber ceder.... Uns jogam, outros assistem. Os jogos se transformam em cena.

Quarto dia, o último dia da oficina. Iniciamos com a leitura dos protocolos.

[...] É preciso fazer tudo sem perder o foco. Esse é o segredo. [...] Gostosa sensação de dever cumprido, mas que logo dá lugar à saudade. Saudade de um momento que não mais voltará... a não ser em nossas lembranças. Os grupos preparam suas brincadeiras.

Pula carniça, cinco marias, pegador, rodas, jogo de adivinha.

Segue o canto

Gente que vem de Lisboa... Gente que vem pelo mar.

Passam um tempo olhando o quadro.

Piui...Piui...

Eles foram costurando. Foco/objetivo. Retomam as cirandas e organizam, sequenciam. Jogam, Jogam... Preparam para a apresentação. Quando as pessoas se sentaram, um dos alunos/jogadores pediu aos convidados que fechassem os olhos, pois eles iriam viver uma experiência muito calma, muito tranquila.

Vamos falar para vocês sobre um quadro, um quadro de um artista chamado Peter Brueghel. A obra dele mostra uma vila medieval. Jogos e brincadeiras que vamos tentar viver aqui. Jogo e prática reflexiva. Para que um docente saiba valorizar o jogo, como uma metodologia de ensino, é importante que ele passe pela experiência. O docente poderá até não saber escrever sobre a prática vivenciada,



mas o conhecimento terá sido absorvido, passando a ser parte da pessoa e, nunca mais, separa-se dela. Assim aconteceu nesta oficina. Os alunos, de alguma forma expressaram isso em seus protocolos, em seus exercícios e na mostra final.

Quando se começa uma oficina é como começar o jogo de Spolin em *Cego Básico* (1992, p.154).

O ponto de concentração deste jogo: os atores, com os olhos vendados, devem movimentar-se em cena como se pudessem ver.

Assim eu percebi os jogadores, nos primeiros instantes da oficina. Quando o professor disse: caminhem pela sala. Ocupem os espaços. Eles caminharam como os cegos, do jogo de Viola, como se *pudessem ver*. Talvez pensassem que, aos poucos, tateando aqui e ali, mesmo com passos incertos, encontrariam mais adiante uma mão que lhes seria estendida, uma palavra cujo significado aplacaria suas dúvidas ou encontraria uma parede onde pudessem se encostar. Mas, essa mão não apareceu, não no momento desejado, e encontrar uma parede não parecia missão tão fácil. As palavras foram poucas e de olhos “fechados”, eram obscuras.

Assim, eles começaram a prestar mais atenção no chão que pisavam, nos cheiros, nos ruídos e no “*outro*”. Aos poucos, no decorrer da oficina, percebi que eles começavam a caminhar com mais segurança, deixaram-se guiar pelos sentidos aguçados, um *vôo cego*.

Por fim, fui percebendo que eles passaram a seguir os cheiros e, da janela aberta, perseguiram o vento, pela respiração do outro sentiram a existência de alguém bem perto e, desta vez, nem sentiram necessidade de tocar. Tornaram-se mais ágeis, alertas; tensão e conflitos dissiparam-se. Estavam tranquilos. Havia chegado o momento em que conheceram de verdade o espaço, e se lhes fosse colocada uma venda, agora real, em seus olhos, ainda assim, poderiam caminhar. Agora poderiam caminhar de olhos fechados. Foi assim que chegaram a construir uma prática espetacular. Posso afirmar, pois eu estava lá, que os jogos teatrais (Spolin games)



foram de fundamental importância, juntamente com os protocolos, para que a experiência se realizasse.

A figura alegórica de Peter Brueghel criou a oportunidade para que fosse colocado, na prática por meio do *tableau vivant*, o que se queria conseguir durante o *vôo cego*. Estamos no campo da pedagogia do teatro - uma estrada aberta para experiência, reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem em teatro.

REFERÊNCIAS

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **Abordagem estética e pedagógica do teatro de figuras alegóricas: chamuscas na penugem**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo São Paulo, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática Brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. [1947] **Dicionário de teatro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais; manual de introdução**. O fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Joselma Luquini Chaves

Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Graduada em Arte-educação pela Universidade Católica de Minas Gerais
Licencianda em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Autora de três livros infantis: *Jojo e Palito em: O Descobrimento do Brasil*; *Belô, meu amor e O Piquenique*. Diretora e produtora de teatro em Minas Gerais.



**COMPARTILHANDO IMAGENS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS
E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM FOTOGRAFIA PINHOLE.**

Maira Gutierrez Gonçalves
Instituto Federal de Ciencia e Tecnologia do Ceará
mairagutierrez@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9225849180329071>

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Ciencia e Tecnologia do Ceará
gilmach@ifce.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/3764709459727514>

RESUMO:

Pesquisa em ensino de artes visuais que discute práticas educativas com fotografia pinhole como mediação, produção e coleta de imagens. Recorte de pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará. Destacam-se percursos docentes informais da autora e de sua prática artística. Avaliam-se como as atuações em diferentes ambientes de educação como professora de fotografia reverberam na formação docente inicial em Artes Visuais. Conceitos sobre a Educação da Cultura Visual propostos Hernandez (2000 e 2009), dão suporte teórico a esse estudo de caso em um contexto de educação informal.

Palavras-chave: artes visuais , cultura visual, fotografia pinhole

SOMMAIRE:

La recherche en éducation des arts visuels qui traite des pratiques éducatives avec la photographie au sténopé comme la médiation, la production et la collecte d'images. Recherche sur les cultures développée comme un projet final de baccalauréat en arts visuels à l'Institut Fédéral de Ceará. Démarquez-vous les pistes de l'auteur et les enseignants informels de sa pratique artistique. Il évalue la façon dont les performances en matière d'éducation différents environnements, comme un professeur de photographie résonnent dans la formation initiale des enseignants en arts visuels. Concepts de Visual Culture Éducation proposé Hernandez (2000 et 2009), l'appui de cette étude de cas théorique dans le cadre de l'éducation informelle.

Mots-clés: arts visuels, culture visuelle, photographie sténopé

Introdução

Pretendo, por meio dessa comunicação, apresentar um recorte da pesquisa em ensino de artes visuais desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará que discute práticas



educativas com fotografia pinhole como mediação, produção e coleta de imagens destacando o percurso de formação docente e as atuações em projetos socioculturais.

Nessa caminhada, a fotografia está inserida como prática artística e como “desculpa” pra pensar a linguagem visual. O que se inicia informalmente atrelada ao repasso de uma técnica fotográfica, ao encontrar os pensamentos sobre Cultura Visual propostos, principalmente, por Hernandez (2000 e 2009), mostrando possíveis direções. Dessa forma, a pesquisa teórica sobre o assunto me proporcionou respaldo para rever minha prática docente, minha formação e me questionar a respeito de como me aproximar do universo contemporâneo da educação, colocando as imagens no centro da discussão.

No entanto, como investigar ações cotidianas tão peculiares e subjetivas? Nesse sentido, Cunha (2009) nos diz que a pesquisa narrativa como estratégia investigativa possibilita que o sujeito, ao narrar suas experiências de formação e de atuação profissional, possibilita rever suas ações legitimando-se como produtor de conhecimento. Dessa forma, não apenas as anotações escritas, mas principalmente os registros fotográficos, os álbuns de fotografias das experiências analisadas desvelam os caminhos percorridos e fornecem pistas na construção de uma narrativa visual que evoca e ajuda a dar significado a formação docente.

Por fim, avalio como as atuações em diferentes ambientes de educação reverberam na formação inicial docente como professora de Artes Visuais.

Por onde olhar

Vivemos em um mundo repleto de imagens, onde olhamos o que vemos são imagens, que invadem a vida cotidiana por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, nos induzem e divertem, dessa forma, nos colocando cada vez mais como consumidores do que produtores de imagens. (Sardelich, 2006, p. 452).

Essa profusão imagética tem levado a inúmeras pesquisas sobre a necessidade de uma alfabetização visual. Hernandez (2009) sugere o desenvolvimento de um “alfabetismo visual crítico” permitindo que alunos interpretem, analisem, avaliem e



criem utilizando-se de suas relações com “textos” orais, visuais, auditivos, escritos, corporais e em especial os ligados a imagens vinculadas as tecnologias contemporâneas.

Desse modo, o estudo da Cultura Visual possibilita uma aproximação com a realidade tecnológica estabelecida, em que os jovens relacionam-se nos espaços virtuais utilizando-se de imagens que possam representá-los em sites de relacionamento entre outras situações.

Hernandez (2000), afirma que um dos objetivos de uma educação para a compreensão crítica da Cultura Visual seria a de explorar as representações que os indivíduos fazem a respeito da realidade em que estão inseridos segundo suas características socioculturais, com o intuito de compreender a própria realidade. Nesse sentido, as reflexões sobre a Cultura Visual podem oferecer uma ponte que permite conectar e relacionar saberes para compreender e aprender, para aproximar as informações visuais concebidas, principalmente, pelas mídias televisivas, e tecnológicas, com aprendizagem de estratégias para entender, decodificar e reinterpretar essa visualidade em sala de aula.

Ao lançar um olhar sobre o meu processo de formação e minha prática pedagógica, identifico algumas proposições de Pimentel (2006) sobre a pesquisa em ensino de Arte. Segundo a autora, a pesquisa em ensino de Arte, preocupa-se com o processo de ensino, seus fundamentos e reflexões, afirmando que o conhecimento de como se ensina é de suma importância. No entanto, o estudo de metodologias desenvolvidas no ensino se torna extremamente necessárias na construção de conhecimentos em um campo tão diverso e subjetivo que é o ensino de Arte.

Assim, para dar corpo a esse estudo e compartilhar minhas experiências docentes e de formação recorro à pesquisa narrativa como uma estratégia de investigação. De acordo com os estudos realizados por Cunha (2009), ao narrar sua própria história, o professor se permite (re)viver e (re)explicar suas ações compartilhando as com outras pessoas e proporcionando a si mesmo (re)avaliar sua prática docente ampliando suas referências. Para mim, pensar sobre meu processo de formação, que perpassa as experiências docentes, contou com álbuns de fotografias das



experiências analisadas que ajudam a contar essa história. Para Oliveira (2009, apud PAZ, 2011), ampliar os diários de campo possibilita pensá-los como conteúdos visuais que agregam, de maneira mais ampla, novas articulações de sentidos e discursos.

Experimentando o olhar

Minhas primeiras experiências em ensinar aconteceram em pequenas oficinas de fotografia artesanal pinhole. Esse tipo de produção fotográfica, que inicialmente era restrita a um pequeno grupo de estudantes e fotógrafos, expandiu-se como prática de ações sociais em diferentes projetos socioculturais. Aqui, irei apresentar como estudo de caso o projeto Trilhos Urbanos que ocorreu entre os anos de 2009 e 2011, no Grande Bom Jardim em Fortaleza-CE. Segundo (Brasil, Almeida, Barreira e Freitas, 2010), apresenta esta região que se situa na zona sul de Fortaleza com uma área territorial de 253 quilômetros quadrados e 175 mil habitantes, compreendendo cinco bairros: Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira, possuindo alto índice de violência, principalmente entre jovens de 14 e 24 anos. Entre os anos de 2007, 2008 e 2009, as principais ocorrências registradas foram: mortes violentas, lesão corporal, crimes sexuais, roubos, furtos, uso de drogas e tráfico de drogas.

O projeto que integrava o PRONACI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania foi financiado pelo Governo Federal e repassado ao município através da Guarda Municipal. O projeto contemplava diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música e fotografia, compreendendo a faixa etária entre 14 e 20 anos, objetivando a diminuição dos índices de violência desses jovens da comunidade. Particpei como professora do curso de fotografia e me dei conta de que não se tratava apenas de ensinar como fotografar, mas sim, em como utilizar a fotografia no processo de socialização e desenvolvimento de um pensamento crítico e de valores a respeito do mundo.



Aos poucos, fui tentando pensar um curso de fotografia que viabilizasse ir além da técnica e estimular processos de ver, discutir e perceber imagens através da produção de fotografias artesanais.

Dado que não possuíamos uma sede fixa, contamos com a parceria entre associações de moradores, associações paroquiais, equipamentos públicos, creches e escolas que cederam seus espaços físicos para a realização das aulas em toda região do Grande Bom Jardim. Dessa forma, as aulas aconteciam em locais distintos, cada local também apresentava uma estrutura diferenciada, alguns tinham mais recursos, como projetores de imagem, computadores, salas com ventilação, já outros não tinham sequer cadeiras. Cada módulo ou etapa do projeto compreendia um semestre, tendo aulas duas vezes por semana com duas horas de duração cada, perfazendo um total de quatro horas semanais.

No início, me sentia insegura ao entrar em sala de aula, apesar das experiências passadas com as oficinas de fotografia, portanto, essa seria minha primeira experiência como professora. Naquele momento, percebi a importância dos meus conhecimentos em fotografia adquiridos com a prática artística que deu-se na experimentação de materiais, nas leituras teóricas sobre o assunto, nas pesquisas iconográficas e na própria prática artística de fazer e refazer aquele processo. Contudo, percebi que existem diferentes maneiras de se abordar e direcionar um curso, preocupando-me com os conteúdos e temáticas que poderia abordar, mas, não havia um direcionamento mais conciso por parte da coordenação do projeto. A priori, me pareceu ser a intenção do projeto ofertar um curso profissionalizante em fotografia, no entanto, não havia estrutura nem materiais que possibilitassem essa empreitada. Em vista que, não tínhamos acesso a equipamentos necessários para tal. Porém, éramos cobrados, principalmente, pela equipe da Guarda Municipal que nos exigiam resultados concretos no que se referia aos índices de violência.

Nas primeiras aulas compartilhei alguns conhecimentos em fotografia artesanal, dessa forma, antes de começar a fotografar tínhamos que fazer nossas câmeras. As ocasiões em que estávamos confeccionando as câmeras, possibilitaram momentos de interação e conversa. Sentávamos em roda, muitas vezes no chão, e íamos



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dando voz uns aos outros. Falávamos sobre a vida, sobre os romances, sobre o que nos chamava a atenção na televisão, sobre o final de semana, sobre drogas e violência, tudo ia acontecendo com muita naturalidade e aos poucos fomos estabelecendo uma relação de amizade e de cumplicidade. Como era um curso de livre adesão, sentia-me realizada ao ver os alunos retornando a cada aula, e mais, gostando do curso e da nossa convivência.

Quando era possível, projetava imagens levando referências visuais da história da arte, propagandas, trabalhos de fotografia documental, imagens publicitárias, filmes e documentários. Na maioria das vezes, trazíamos todo e qualquer tipo de imagens para a aula, fotos de jornais, de revistas, de álbuns de família, fotos impressa ou no celular, e assim íamos discutindo sobre as mesmas; se era conhecida, qual era a época, quem as produziu, por qual motivo, enfim, gerávamos uma série de questionamentos e reflexões sobre aquelas imagens.

Em muitos momentos, o que dava certo para uma turma não tinha sucesso em outra, não havendo interação. Em alguns encontros, quando alguém trazia um recorte de jornal que explicitava a violência no bairro, ou então contava que sua rua tinha saído no noticiário policial, iniciávamos um debate sobre o assunto e nos questionávamos sobre o papel das mídias na estigmatização da comunidade do Grande Bom Jardim e de seus moradores. Em outros momentos, nos divertíamos observando uma foto de família antiga, rindo das roupas e dos penteados e assim nos referíamos à importância das imagens para a memória individual e coletiva.

Depois de algumas aulas fazendo suas câmeras de latas e caixas de fósforos, vendo e discutindo fotografia, saíamos em busca de imagens. Ao usarmos as latas e papel fotográfico, tínhamos que fazer a foto e logo em seguida ir ao laboratório químico revelar, para então, novamente sair fotografando. “Uma foto de cada vez”, esse processo os levava a pensar bastante sobre o que iam captar com suas câmeras, cada dia de produção possibilitava a realização de três a quatro fotografias, que posteriormente, eram expostas e discutidas com todo o grupo. Durante o percurso, descobríamos o tempo de cada um e o tempo de cada câmera, (cada foto tem um tempo, tem uma luz), assim, íamos registrando o cotidiano da



comunidade. Nesse processo, também experimentávamos nossa relação com as frustrações, aprendendo a lidar com os erros, pois, é comum na fotografia artesanal uma foto sair toda branca ou toda preta, realizando dessa forma, o processo de aprendizagem, em que íamos saciando as curiosidades e desvelando os olhares.

Nem sempre o que eu pensava e planejava para as aulas dava certo, às vezes, ninguém trazia fotos de casa, tendo que encontrar outros assuntos para a aula. Em outras aulas propunha a eles que elaborassem pequenos projetos de fotografia como, por exemplo, realizar um ensaio sobre algum tema. Achava que eles iam ficar radiantes com as diferentes possibilidades que um trabalho autônomo traria, porém, simplesmente os via conversando desmotivados ou coisa parecida e a proposição não obtia êxito. Voltava pra casa refletindo sobre o ocorrido. Posteriormente, revia as fotos que tinha feito á título de registro, olhava e olhava novamente, como se fossem diários de classe, ia me lembrando da aula e dos comentários e assim tentava uma nova abordagem no próximo encontro.

Compartilhando o olhar

Ao longo dessa jornada, paralela a formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais pude experimentar no ambiente dos projetos sociais a exploração de diferentes maneiras de trabalhar com a fotografia e com as imagens, espaço esse não propiciado pelas disciplinas do curso em minha formação docente.

Acredito que para além da formação acadêmica, a formação como artista, como fotógrafa influenciaram diretamente a maneira como conduzi as práticas aplicadas ao projeto anteriormente citado. Tardif (2008) aponta que o saber dos professores encontra-se diretamente relacionado à sua formação pessoal, sua identidade, suas histórias de vida e profissionais, assim como, suas relações com os alunos e outros agentes que perfazem o ambiente de ensino.

À priori, o que me colocou em posição de ser professora foi a minha formação artística, nesse sentido, Pimentel (2006), enfatiza a importância da atuação artística para o professor/pesquisador em ensino de artes visuais como uma forma de manter-se em constante estado de pesquisa e aprendizado. Conhecimentos esses,



que me ampararam e deram suporte em momentos de insegurança e porque não dizer, de medo face à classe repleta de olhos curiosos. No entanto, aprendi em prática que é necessário ter o embasamento didático, interagindo com outros saberes para melhor atuação do professor. Reconheci a importância em planejar as atividades com antecedência, porém, o maior aprendizado deu-se na percepção dos limites e das expectativas do outro.

As leituras sobre cultura visual ajudaram a pensar possibilidades de estabelecer relações e tecer significados entre/com as imagens a partir da prática artística e da reflexão. Nesse sentido, a produção de fotografias pinhole, proporciona um vínculo afetivo em que a imagem não carrega apenas informações visuais, mas também agrega um sentimento de realização. Percebi que o interesse dos jovens e adolescentes por novas mídias, especialmente pelas tecnologias visuais, favorece a aprendizagem de formas artesanais de produção. Ao propor uma nova forma de produzir imagens com a fotografia pinhole percebemos que o improvável pode ser possível, se conseguimos produzir fotos com latas usadas e caixas de fósforos, também podemos realizar outras coisas extraordinárias. Em um mundo de conceitos formulados de imagens prontas procuramos, de alguma forma, refletir sobre as nossas, as que nos são impostas, as que guardamos com carinho e as que produzimos no intuito de gerar uma experiência de aprendizado que possa fornecer novas formas de compreensão e posicionamento.

No entanto, a descontinuidade desse projeto acabou interrompendo o processo educativo e dificultou o acompanhamento de resultados mais concisos. É difícil avaliar com precisão se os objetivos propostos pelo projeto foram alcançados, no que tange a diminuição da criminalidade entre os jovens do Grande Bom Jardim.

Considerações parciais

Destarte que, para a formação docente aponta-se necessária a inserção em sala de aula, essa experiência se mostrou fundamental nesse processo, visto que, pude experimentar diferentes ambientes, situações e públicos diferenciados, ampliando



meu campo de atuação e olhar enquanto professora, fornecendo diferentes questionamentos e reflexões no que tange o ensino das Artes Visuais.

Dessa forma, essa vivencia representou o ponto de partida que me leva a investigar a fotografia como uma possibilidade de conteúdo para as aulas de Artes Visuais para o Ensino Médio como Trabalho de Conclusão de Curso.

Referências

BRASIL, G. M.; ALMEIDA, R. de O.; BARREIRA, C.; FREITAS, G. F. de. **Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza**. Fortaleza 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/relatorio.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2011.

CUNHA, R. C. da. **A Pesquisa Narrativa : uma estratégia do ser professor**. V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI . Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação UFPI. 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: mediação, 2009.

PAZ, T. R. da S.. **Diários de Pesquisa Visual – dispositivos para pensar a formação inicial em artes visuais**. Anais do Seminário Internacional A perspectiva construcionista na investigação em arte e educação. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais/UFMG. 25 a 27 de Abril de 2011.

PIMENTEL, L. G.. **O ensino da arte e sua pesquisa**. In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia, **Leitura de Imagem, Cultura Visual e Poéticas Educativas**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p 551-472, maio/ago. 2006.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

2008.

Maira Gutierrez Gonçalves

Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. Atua como Arte-Educadora e Professora de Fotografia em diferentes ambientes de formação na cidade de Fortaleza-CE. Integrante do IRIS- Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais que investiga Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CEGOS, SURDOS E FAMINTOS...

Antônio Pantoja Fernandes Junior
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
iam.mimieux@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8292837783080739>

Celice Pereira da Conceição
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
celice.pereiradaconceicao.3@facebook.com
<http://lattes.cnpq.br/4588951231851620>

Gesiel Nunes dos Santos
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
gesiel.18@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6118049792588402>

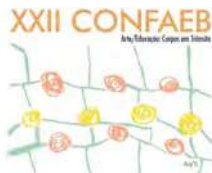
Luan Alberto Ribeiro Soares
Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
alberto-luan1991@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9157905937144165>

Marília Navegante Pinheiro
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
marilia.navegante.ap@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8358759391784081>

Mayara Caroline da Costa Marques
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
maymarquesap2@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0376952482144713>

Maria Daiana do Carmo Sobrinho
Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)
daianaartes2010@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9020116805743633>

Marta Bezerra Pereira



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Acadêmica do curso Bacharelado em Jornalismo da Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)

martabpereira182@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3022173437977405>

RESUMO:

A proposta aqui a ser problematizada é de cunho, político, social, psicológico, filosófico, educacional. O que está no centro do trabalho, se chama: SER HUMANO.

O ser mais complexo dentre todos os seres. As perguntas; quem sou? De onde vim? Para onde vou? Ainda são feitas e refeitas, sem encontros com o que se julga ser verdade. No que nos tornamos? Homens, mulheres, crianças, idosos, jovens... Somos máquinas de trabalho e daquilo que julgamos ser prazeroso.

Propomos a devoração de si mesmo para tomar como seu, ou para si, o que se tem de melhor por dentro. Retornemos ao nosso estado primitivo, simples, natural. Para somar ao desenvolvimento tecnológico e a cultura da modernidade. E não para ser controlado, alienado por ela.

Palavras chaves: Homem, canibalismo, sociedade.

ABSTRACT:

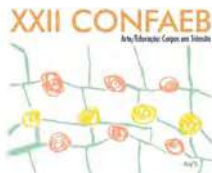
The proposal here is to be problematic nature of political, social, psychological, philosophical, educational. What is in the center of the work is called: HUMAN. The most complex being among all beings. The questions , who am i? Where did i come? Where am i going? Are still made and remade, no encounters with what is thought to be true. As we become? Men , women, children, elderly, young... Machines are working, leisure and what we believe to be pleasurable. We preopose the devoring of itself to take as his, or to each other, which has a better inside. We return to our primitive state, simple, natural. To add to the technological development and the culture of modernity. And not to be controlled by it.

Key words: Man, cannibalism, society.

Este texto surge da escritura de muitas idéias, que provém acerca do conhecimento analítico da obra de Tarsila do Amaral ABAPORU (1928) que na língua Tupi significa “homem que come”; Como resultado a partir das pesquisas sobre o contexto histórico daquele período, tomamos conhecimento sobre o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade que:

“[...] tem por base estabelecer uma relação crítica com a cultura brasileira através de sua história, artes, política, economia e até culinária. [...] uma volta às origens, somada ao desenvolvimento tecnológico e à cultura da Era Moderna.” (SCHWARTZ, Jorge. P.159)

Reunidos em fatos e transformações cada vez mais crescentes na atualidade, com os excessos de um mundo unificado, seja nos costumes e valores, nos



acontecimentos da humanidade, nas atividades artísticas e até mesmo nas ações sociais traçamos uma reflexão que se juntam em um único desejo; interpretar poeticamente como enxergamos, sentimos a complexa relação - homem/natureza, natureza/homem. Somos conscientes que tal empreitada não tem a pretensão de apontar certezas, ao contrário é justamente nas incertezas investigativas que se constroem os saberes. Intentamos elaborar neste artigo formas de ver, interpretar e se conectar com um mundo que permanece em caos e que possuir uma opinião sobre qualquer tema, sempre será só mais uma opinião.

O fato é o que as ideias para se tornarem texto, claramente e minimamente coesas e por fim se efetivarem numa concepção científica foi necessário a busca de teóricos, linguagens estéticas e poéticas que nos inspirassem argumentando nossos posicionamentos. Embora altamente férteis as ideias, permaneciam adormecidas nos recantos da mente.

Neste sentido a pesquisa bibliográfica, os encontros realizados na UNIFAP, e a elaboração dessa escritura nos colocavam frente a várias posições de sujeitos. Às vezes como acadêmico na imersão de vários textos, de imaginação artística que se busca no universo de matérias suas singularidades e também como investigador; aquele que escolhe, experimenta e cria numa investida poética pensante de cientista/artista para anexar sentimentos e pensamento. Assim os convido a dialogar conosco este processo que nos provocou e que nos instiga ora como humanos ora como natureza.

O lobo

“Houve um tempo que os
homens

Em suas tribos eram iguais

Veio a fome e então a guerra

Pra alimentá-los como
animais

*O homem é o lobo do
homem”. (Pitty. CD Admirável Chip Novo. Deckdisc, 2003.)*

Um passo derradeiro em frente à muralha, assim sangra o homem querendo ir além do seu limite. A abstração que o faz compreender a matéria revela um ser



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

intimamente convicto do quão distante pode atingir. Ele mostrou para a grandiosa natureza sua capacidade de edificar o mundo, abrangendo com suas ferramentas inventadas pelo seu cérebro, o desconhecido.

A vida em paralelo a outras vidas. O indivíduo racional versus a natureza úmida e fascinante. Há tanto o que explorar! E pensar que durante anos o único recurso do homem correspondia a suas próprias mãos e pernas, seguros do que a terra podia-lhes oferecer.

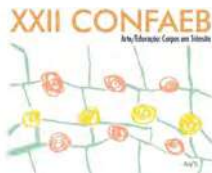
Era um tempo em que o ser humano se alimentava do saber, vangloriando suas descobertas e a cada fruto colhido e caça encontrada repartia-se entre os membros de um povo, sendo que o principal objetivo era garantir a sobrevivência de todos. Esse cenário aos poucos foi ampliando-se segundo as circunstâncias posicionadas pelo homem, já que este estava incansavelmente inclinado a ultrapassar os limites da natureza e de seu próprio ser.

Examinamos minuciosamente no interstício, a conexão entre o homem e o meio em que habitava, havia equilíbrio, existia restrição, e diante de seus atos sobrepunha-se suas crenças. É inerente ao homem a força e a capacidade de dar forma nova a tudo àquilo que o cerca, desse modo, suas manifestações sucedidas aqui na terra realizavam-se em prol da continuação humana.

As comunidades tribais tornaram-se fontes de bravuras e determinação por conseqüências de suas conquistas. Contudo, o aspecto de adaptação dos indivíduos no decorrer dos períodos, nos mostra a origem do poder, que primeiramente dirigiu-se do homem sobre a natureza, a qual depois excede ao próprio ser humano.

Mas, o intelecto que nos libertou para produzirmos a arte de pensar e construir de acordo com as necessidades que surgiram com o passar do tempo, foi o que também nos aprisionou. O pensamento foi uma arma poderosíssima que usamos hoje contra nós mesmos. Porque a ambição do homem está além dele próprio.

“Os dinossauros dominaram este belo planeta azul por mais de cem milhões de anos e nesse domínio não causou tantos danos à natureza, enquanto o ser humano está dominando a Terra há apenas alguns milhares de anos e já a está destruindo. (Cury, Augusto 2010. p.91)”



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A coletividade resultou da necessidade de expressão, e de domínio perante o que se apresentava ao seu redor, sendo assim, o ser humano teve que buscar soluções para os entraves que teriam que enfrentar. No entanto, além de exercer tal controle sobre o que o cerca, este mesmo Ser passou a influir direta e indiretamente na vida dos outros com quem se inter-relacionava. No Brasil, por exemplo, antes da colonização havia liberdade entre os que aqui habitavam. Após a chegada dos europeus este cenário se modifica, visto que, este espaço fica marcado pela exploração de seus recursos naturais ao passo em que os indivíduos – índios e negros - eram escravizados.

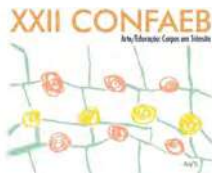
Se antes a luta era por um bem comum, hoje as relações e interesses distanciam-se do senso de grupo e elevam-se na individualidade. Característica marcante e ainda mais desenvolvida principalmente após a Revolução Industrial, onde o indivíduo é substituído pela automatização das ideias, com o advento da modernização, da mecanização da mão de obra, e do crescimento nos setores técnico-científicos.

Desde que o mundo é mundo, o Ser Humano vive sua finita e, no entanto, infinita desordem encerrada em si mesmo. Pobre ser, ele sucumbe à loucura de seu espírito sôfrego por anseios que insurgem violentamente de sua essência...

Em que nível de autoconhecimento está o homem do século XXI? Este ser que vive em busca de sua ascensão dentro dessa sociedade tão competitiva e super globalizada.

A modernidade ensinou ao homem que a sua felicidade não é a sua meta na vida, mas sim, a satisfação de seu dever de trabalhar ou o seu sucesso. Ou melhor, que a felicidade está justamente nesses “objetivos.” Dinheiro, êxito individual aceito pela maioria, e poder, transformam-se em seus incentivos e fins. Ele age na ilusão de que suas ações beneficiam seu interesse próprio, embora na verdade ele atenda a tudo o mais, exceto aos interesses do seu EU real. Tudo é importante para ele, menos sua vida e arte. É a favor de tudo, exceto de si mesmo.

Este homem moderno mais do que nunca se alimenta de sua espécie, por quê? Devoramos as vontades alheias, usurpamos dos outros aquilo que a princípio nem sabemos se é bom para nós mesmos. Mas não se devora o que tem dentro de si



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para tomar como seu o que se tem de melhor por dentro. A evolução trouxe aos canibais primitivos, outras formas de alimentação, todavia a bestialidade dos canibais modernos, sustentados pela indústria, mercado tecnológico, os meios de comunicação, o personalismo, passam a interferir sobre o comportamento e o modo de vida das pessoas em geral. Criando uma dependência “simbiótica” ao percorrer esse caminho onde se vê:

“... que a indústria da prensa asfixiou a tranquilidade, a indústria da informação contraiu a formação de mentes pensantes e a indústria do consumismo sangrou a capacidade de se encantar com a beleza escondida nas pequenas coisas.” (Cury, Augusto 2010. p.10)

Entre outros fundamentos sociais, o autoconhecimento desenvolve uma sociedade comprometida principalmente com a educação. Levando em consideração a totalidade das redes de ensino público do país, destacamos que há negligência em suas condições estruturais e o processo educacional ainda é lento. Portanto, devemos pensar em como esses profissionais estão sendo formado nas universidades, não se pode falar em melhora na educação sem pensar em como o Professor é preparado para importante trabalho.

A inadvertência do sistema em torno do acesso à aprendizagem escolar pela maioria tornou a TV, a internet, os meios de comunicação de massa uma extensão educativa do homem pela rapidez e eficiência com que fornece informação, contudo a segurança, as relações e a permutação que era adquirida no âmbito educacional foram perdendo sua polidez.

“A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferença no acesso à cultura espiritual, à educação.” (LIBÂNEO, José Carlos. 1994. p. 20)

Este tão representativo **Ser**, principal elemento do texto, revela-se no mundo o maior manipulador entre os seres vivos, nos referindo a tal idoneidade de engendrar e evoluir; impactar e até mesmo destruir. É por esse caminho que se constituiu a presença dos principais personagens denominados: “Os Lilim”.

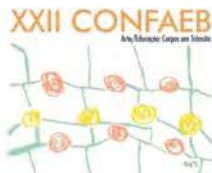


Os Lilim: Cabeça de cubo, Cabeça de pirâmide, Arlequim, Cabeça de gaiola, Allyen.

Fiéis vassallos que agem em nome de seu soberano, concebidos por Lilith num mundo branco e vazio através de meios desconhecidos com o único propósito de servi-lo, estes acabaram contaminados pelos reflexos da “doença social” que emanou do nosso mundo para o deles. Resignificados especialmente em elementos artísticos - vídeo/arte/performance - para dar forma dinâmica na avaliação do siso crítico, discutindo o contexto “canibalismo na vida social contemporânea”. Esta ideia surgiu tendo como ponto de partida a criação e o conceito do personagem “Lilith” de Antonio Fernandes. “Büyük Kraal Canavar Lilith” (Grande Rei dos Monstros em turco), um deus pagão fictício de propósitos desconhecidos que vagueia entre os diferentes universos reunindo seguidores e interferindo no percurso histórico das sociedades habitantes de tais planos. É hermafrodita, andrógino e imortal, irá induzir os Lilim a imitá-lo através de movimentos que os levarão à destruição. Representa o poder, o controle, a ambição, a vaidade e o egoísmo.



Lilith controlando os Lilim.



Ora, no que nos tornamos diante do bombardeio de informações midiáticas senão da mesma forma que os personagens (Os Lilim) criados para representar as mazelas mais íntimas do ser humano como o primeiro deles: **Allyen**, que representa a alienação da sociedade. Revela-se ilusivo diante do progresso da contemporaneidade que vive em extremo contentamento perante as forças da indústria do entretenimento. Observa-se que a maioria perdeu o interesse por entender o mundo em que habita e passou a ser alheio a prosseguimentos importantes da realidade em que se julga inserida (ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires, 2003). O segundo Lilim, **Arlequim**, denota a descontração, a distração, a risada, os gracejos e os prazeres momentâneos que desviam a atenção do povo para longe da realidade, dos problemas sérios e daquilo que realmente importa. Representa também o povo sendo feito de bobo pelo governo. O que a sociedade contemporânea nos oferece? TV aberta com diversos tipos de programações, novelas, filmes, esportes e etc. Entretanto, onde estão os debates, as discussões, as informações sobre o que realmente é relevante para o desenvolvimento de uma casta como a nossa que não passa de uma enorme plateia de leigos na arte de refletir e contestar sobre questões que se apresentam todos os dias? Cegos e famintos por diversão, por entretenimento da mais torpe modalidade. Diferente do personagem da comédia Dell'arte, o Arlequim do séc.XXI não aparece no intervalo das apresentações para divertir o público, ele está em evidência a todo o momento! Na era do Treinamento, aprendemos, ensaiamos e nos apresentamos constantemente no grande palco da vida como os Maiores Palhaços.

O terceiro Lilim, **Cabeça de Gaiola**, desempenha o papel das pessoas de mente fechada, a teimosia e a intolerância, uma criatura totalmente moldada por valores distorcidos e irracionais. Neste assunto há uma crítica aqueles que insistem em manterem-se inflexíveis aos debates da nova era. Onde predomina a arte do diálogo, da diversidade, dos saberes e invenções.

O quarto e o quinto Lilim são **Cabeça de Cubo e Cabeça de Pirâmide**, gêmeos, exemplos de conservadorismo, de imutabilidade e estagnação. O que a evolução nos trouxe? As facilidades hoje cada vez mais em nossas mãos nos paralisaram. Não precisamos mais criar estratégias de caça para não morrermos de fome, não

precisamos nos arriscar lutando contra qualquer tipo de animal que nos ameace, vivemos longe daquele habitat selvagem e traiçoeiro. Mas, não percebemos que ajudamos a criar outro que também não deixa de ser assim, e talvez seja até pior.

“Temos mais predadores que nos consomem e há mais venenos no ambiente em que trabalhamos e transitamos do que no passado. Mas, o veneno e os predadores não estão frequentemente fora de nós [...] (Cury, Augusto 2008. P.70).

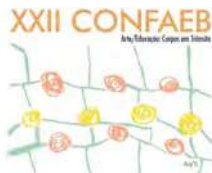
Desde que o homem passou a dominar e ser dominado, o mundo passou a ser um jogo, aonde leão come leão, cobra come cobra, homem come homem. Um verdadeiro planeta selvagem, e nessa aldeia o homem tornou-se cego, surdo e extremamente faminto, deixando-se pouco a pouco ser consumido e controlado por suas próprias ambições. Apesar de compreender a linguagem do individualismo, da competição, da busca pelo sucesso, pelo poder, o ser humano insiste em seguir um ideal que os levará de fortes, que lutavam a milhares de anos atrás com o intuito de manter a perpetuação de sua espécie, a fracos, como os canibais modernos que usam suas fomes insanas cortejadas pelo egoísmo para devorar o que é alheio e assim construir seu caos mais íntimo e se perder na teia de suas desordens.



Reverenciando Lilith.

CONCLUSÕES AUTOFÁGICAS

O homem encontra-se ameaçado pelos seus próprios ideais e se defronta com seus medos e angustias que os levam para longe de si, o antropofagismo em um determinado tempo foi considerado elemento importante para interagir dados filosóficos, sociais e econômicos. Resultaria na formação integrada do país com



suas diversidades.

Mas ao contrário deste movimento, para que esses seres vítimas da demência e do orgulho tomem consciência de suas perplexidades, precisam lançar-se para dentro de si como que para recuperar o tempo perdido e auferir uma tendência que o faz agir como objeto, certo de que tanto devaneio o desligou da realidade.

As inúmeras pesquisas que se realizaram até aqui não nos dá o direito de concluir este artigo. Concluir significa por término, mas o fato é que apenas começamos. O que se pode fazer é deixar aqui esta dúvida: Quem é você ser humano que continua tão primitivo mesmo após tantas revoluções ocorridas época, após época?

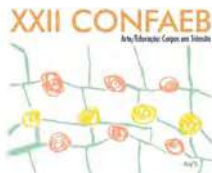
“Só a antropofagia nos une”, disse Oswald de Andrade em seu manifesto, porém, porque sempre devorar o outro?

As potencialidades do ser humano estão dentro de seus limites, elas submergem no âmago de sua essência, então porque não trazê-las para a margem de sua vida?

Na verdade, não sabemos se há verdade. Para sermos sinceros não sabemos se trazer à tona o que possuímos por dentro irá realmente nos fazer seres melhores, pois:

“O homem como o vírus, o gen, a parcela mínima da vida, se realiza numa duplicidade antagônica, - benéfica, maléfica – que trás em si o seu caráter conflitual com o mundo” (SCHWARTZ, Jorge. P.142)

E sendo assim, qual das duas partes ficariam mais evidentes em cada um de nós? Porque o verdadeiro equilíbrio já se sabe que não o possuímos.



Referências Bibliográficas:

CURY, Augusto. O Futuro da Humanidade. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2011.

CURY, Augusto. O Semeador de ideias. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2010.

CURY, Augusto. O Vendedor de Sonhos: O Chamado. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2009.

CURY, Augusto. O Código da Inteligência: A Formação de Mentes Brillhantes e a busca pela excelência Emocional e Profissional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008.

SCHWARTZ, Jorge. Oswald de Andrade: Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico. (Literatura Comentada) São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1988.

ANDRADE, Benedito Nunes. Análise do Manifesto Antropófago: Síntese de “A antropofagia ao Alcance de Todos”

LIBANEO, José Carlos. Didática: São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

SCHWARTZ, J. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico. Ed.His-2, São Paulo, 1988.

De ANDRADE, O. “Manifesto Antropófago”. *Revista de Antropofagia*, n.1, ano 1. Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismo São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo, 1928.

CHOUGNET, J. Tupi or not tupi, that is the question. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

SALZSTEIN, S. A audácia de Tarsila. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

De ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. In: SCHWARTZ, Jorge. Vanguardas Latino-Americanas. Polêmicas, manifestos e textos críticos. São Paulo: Iluminuras/Edusp/ FAPESP, 1995. p. 89-90.

FERREIRA, Maria Candida de Almeida. Só a antropofagia nos une. Em livro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. PP. 83-106.

Acceso ao texto completo:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/FerreiradeAlmeida.rtf>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Antônio Pantoja Fernandes Junior

Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Escritor;

Celice Pereira da Conceição

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Atriz;

Gesiel Nunes dos Santos

Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Artista Plástico;

Luan Alberto Ribeiro Soares

Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Tecnólogo em Gastronomia;

Marília Navegante Pinheiro

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP);

Mayara Caroline da Costa Marques

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Departamento de Pessoal e Legislação Trabalhista; Secretariado Básico Executivo;

Maria Daiana do Carmo Sobrinho

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP); Operador de Microcomputador;

Marta Bezerra Pereira

Acadêmica do curso de Bacharelado em Jornalismo (UNIFAP); Técnica em Administração; Rádioamadora;



CENTRO CULTURAL, SEU PRÓPRIO: PERTENCIMENTO, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE NO E DO ESPAÇO PÚBLICO

Alexandra Ribas Itacarambi

Centro Cultural São Paulo

aitacarambi@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3772102670234189>

Giuliano Tierno de Siqueira

Centro Cultural São Paulo

giulianotierno@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3954079408509272>

RESUMO: O *Centro Cultural, Seu Próprio* é um projeto criado pela Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo (CCSP) com o objetivo de catalisar e mover impressões, desejos e olhares acerca do espaço público. As ações são contínuas e estão em permanente processo de reflexão e reformulação. A principal abordagem do projeto é artística, dito de outro modo, desde o princípio a escolha curatorial foi a de propor o encontro entre artista e público frequentador, por meio da criação artística. A aposta de atuação tem sido na potência mediadora dos processos de criação diretos entre artista e público. A forma que a DACE encontrou para colocar em prática tal aposta foi a de convidar artistas das mais diversas linguagens (contação de histórias, música, teatro, dança, artes visuais, áudio visual, etc) instigando que os mesmos realizem uma pesquisa dos usos dos espaços pelos frequentadores do CCSP e que a partir da sua linguagem e de sua poética de criação proponham a produção de uma ação artística a partir de sua própria experiência com os conceitos de *pertencimento*, *reconhecimento* e *identidade* no e do espaço público.

Palavras-chave: Espaço público; pertencimento; mediação.



ABSTRACT: *Centro Cultural, Seu Próprio* (Cultural Center, Your Own) is a Project created by The Cultural and Educational Division of *Centro Cultural São Paulo* (São Paulo Cultural Center) that the main goal is to catalyze and move impressions, desires and views of the use of the public space with the people who come to the *Centro Cultural São Paulo*. The actions are continuous and are in permanently process of reflection and redoing. The principal approach of the Project is artistic, in other words, since from the beginning, the curatorial choice was to propose the meeting between the artist and the public, through the artistic creation. Our bet of action has been in the mediation potency of the process of creation directly between the artists and the public. The way that the Division found to make it happen was to invite artists from various areas (storytellers, musicians, drama and dance professionals, visual and audiovisual artists) provoking them to do a research about the use of the space by the people who are in the *Centro Cultural São Paulo*. And from their own art and their poetic of creation, propose an artistic action based on *belonging, recognition and identity* in and of the public space.

Key words: public space; belonging; mediation.

Histórico do projeto

O Centro Cultural São Paulo (CCSP) está localizado na região central da cidade de São Paulo, no bairro do Paraíso, bem em cima da estação de metrô Vergueiro, próximo a importantes instituições culturais como SESC Vila Mariana, Itaú Cultural, Casa das Rosas e Museu de Arte de São Paulo (MASP). Ao seu redor também encontram-se algumas Universidades como a: UNIP; FMU; SENAC; diversas escolas particulares e públicas do ensino infantil, fundamental e médio, totalizando 106 escolas segundo dados da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Além de ter, em suas imediações, importantes instituições que trabalham com projetos de inclusão e acessibilidade como é o caso da Fundação Dorina Nowill.

O Centro Cultural São Paulo possui uma estrutura física complexa formada por bibliotecas, acervos, espaços expositivos, teatros, salas de cinema e espaços multiusos. Desta forma, há diferentes públicos que têm diferentes finalidades dentro do espaço. *Finalidades* estas que podem cristalizar a ocupação pública do espaço, alijando os frequentadores das produções, acervos e programações que acontecem no CCSP.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Desta forma, foi vital projetar uma ação que propusesse a *des-cristalização* dos usos do espaço, por meio de atividades que trouxessem um tempo para suspensão do automatismo da ação:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004. p. 86).

A Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo, desde o início de 2011, vem pensando projetos e ações pontuais que procuram articular a programação proposta pela Divisão de Curadoria aos diversos usos dos espaços que os frequentadores dão ao CCSP e que possam abrir os olhos e ouvidos, despertar os sentidos, tanto do público quanto da própria DACE, da Divisão de Programação e Curadoria e funcionários das demais divisões e, que sejam ações potentes para se *falar sobre o que nos acontece* publicamente nos espaços de convívio, sugerindo uma reflexão da produção e consumo de cultura.

O projeto *Centro Cultural, Seu Próprio*¹ teve início nas comemorações de 29 anos do CCSP, no dia 13 de maio de 2011, e é um dispositivo criado pela DACE com o objetivo de catalisar as impressões, desejos e olhares do público, por meio de ações contínuas e que estão em permanente processo de reflexão e reformulação.

A intenção primeira foi a de conhecer o fluxo de atividades realizadas por aqueles que frequentam de maneira cotidiana o Centro, ao mesmo tempo em que as práticas reconhecidas pudessem sugerir proposições artísticas com a ambição de criar conexões com os programas das diversas curadorias e abrir novos trajetos às habituais ocupações. Desde o princípio do projeto a escolha curatorial foi a de propor o encontro entre artista e público, por meio da criação poética. A aposta de atuação é a de continuidade e está

¹ O nome foi inspirado na intervenção ocorrida em 2010 proposta pelo Coletivo Bruto.

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

centrada na potência mediadora da criação direta entre produtor e consumidor de arte/cultura.

Esta *potência mediadora de criação direta* está ancorada na reflexão posta pelo professor do século XIX Joseph Jacotot, dada a ler na obra *O Mestre Ignorante – cinco lições para a emancipação intelectual*, pelo filósofo Jacques Rancière. Jacotot traz uma distinção entre o mestre explicador e o mestre emancipador. Diz ele acerca do mestre explicador:

(...) É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2007. p. 23-24).

Nesta perspectiva, o *mestre explicador* seria uma espécie de mediador que primeiro *decreta o ato de aprender*, por exemplo, dizendo ao freqüentador que ocupa os espaços do CCSP que existe uma programação “muito mais interessante” do que aquela que a pessoa já está inserida, portanto, alguma ação que ele como mediador já conhece, pois valorou como “superior” e neste ato *cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância* que ele próprio se encarregará de retirar.

Em relação ao mestre emancipador – ideário ancoradouro do que nomeamos como sendo uma *ação de criação direta entre artista e público* – diz Jacotot, por meio das palavras de Rancière: *Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar*. (RANCIÈRE, 2007. p. 43).

(...) Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação².

Para tanto, a forma encontrada para a concretização da ação foi a de convidar profissionais das mais diversas linguagens (contação de histórias, música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual, etc.) propondo que os mesmos realizem uma pesquisa dos programas realizados de maneira “espontânea” e das formas desta realização por parte do público e que a partir de sua linguagem e de sua poética de criação façam uma ação artística com o foco no pertencimento, no reconhecimento e na identidade no e do espaço público (de acordo também com a compreensão do artista-parceiro de tais conceitos em seu fazer artístico).

Depois deste quase um ano e meio de realização do projeto, a equipe da DACE tem avaliado que o aspecto mais potente é a diversidade de usos e programas que os públicos (também diversos) dão ao CCSP e explicitar (para poder diminuir as distâncias) as barreiras simbólicas que separam produtores de consumidores de cultura (BOTELHO, 2011. p 10). Algo que não estava dado desde o princípio do projeto curatorial, mas que se elucidou a partir da transposição do projeto para a sua realização.

Dos objetivos

O objetivo primeiro do projeto foi o de conhecer o fluxo de públicos³ que freqüentam e ocupam os espaços do Centro Cultural São Paulo, sobretudo o público mais cotidiano que atravessa a parte interna do prédio ou que permanece nas mesas de estudo, nos treinos de dança de rua, nos ensaios de dança pop, jogadores de xadrez, entre outros. Além disso, ambiciona-se criar conexões entre os programas das diversas curadorias e entre os acervos, possibilitando a abertura de novos trajetos e práticas às habituais ocupações.

2 PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.

³ Optou-se por empregar o verbete públicos no plural por entender que há uma diversidade muito grande de pessoas que ocupam e participam da programação do Centro Cultural São Paulo.



Outro ponto importante do projeto é que por ele perpassam noções de pertencimento, reconhecimento e identidade no e do espaço público a partir de um trabalho da DACE mais próximo dos públicos e por meio de questões que são parâmetros de atuação: O que eu conheço do lugar que eu frequento cotidianamente? Qual a minha relação com este espaço e com o que este espaço me oferece? O que eu procuro neste espaço? O que eu acho deste e neste espaço? O que este espaço contém?

Desta forma, coloca-se em evidência o principal desejo com este projeto: investigar, problematizar e instigar a relação entre a instituição, como um todo, e seus públicos.

O caminho escolhido para a atuação

Partindo do pressuposto que cada ação é geradora de dados e apontamentos de novas ações, num processo de distribuição de acontecimentos e não de centralização dos mesmos (DELEUZE, 2001) optou-se por um caminho de construção e partilha das inquietações da DACE junto aos artistas e ao público.

O processo dá-se no seguinte percurso: primeiro faz-se um levantamento de questão, relacionada à mediação cultural a partir do mapeamento realizado pela DACE (equipe de mediação, curadoria e direção); na sequência dá-se o levantamento de linguagens e artistas que em sua produção poética tratem da questão, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à forma; o convite vai sempre na direção de pensar junto com um artista ou um coletivo de artistas uma ação poética com potência mediativa, aproximando artista, público e a própria DACE da questão disparadora; a partir daí existe um tempo para a vivência empírica dos artistas nos espaços do CCSP e um tempo para conhecer os públicos implicados nestes espaços.

O contato com a questão posta pela equipe interna e a realização da pesquisa com os públicos mostrou-se um potente caminho para o artista buscar uma resposta artística para a proposta; esta “resposta” será matéria para o diálogo do artista (ou do coletivo) junto com a equipe da DACE produzirem esta ação de mediação junto aos públicos; há a realização da ação e na sequência a avaliação da ação dá-se por meio de texto ou reflexão



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ou algum resíduo matérico de criação a exemplo da ação *Retratos Sonoros* criada e desenvolvida pelo artista Leonardo Aldrovandi.

Durante uma semana no mês de julho de 2011, como parte do projeto *Centro Cultural, Seu Próprio*, o artista realizou a ação, em diferentes horários e lugares do CCSP, convidando cerca de 70 pessoas a responderem questões sobre o espaço, como, por exemplo, "*Que lugar você ocupa aqui?*". As respostas foram gravadas e o artista criou, e encaminhou por e-mail ao frequentador, uma linha melódica para cada resposta. Estas "respostas-composições" tiveram um duplo objetivo: retribuir de maneira afetiva ao público em contrapartida à sua contribuição no mapeamento de ocupação do espaço; ao mesmo tempo que compuseram um banco de dados para desdobramentos de outras proposições da DACE a partir do projeto *CC, Seu Próprio* e outros projetos que são interligados e que compõem a política de ação da Divisão de Ação Cultural e Educativa.

De forma inversa, *As Meninas do Conto*, iniciaram suas ações com o *Cutuque Sua Memória*, solicitando via twitter frases de até 140 caracteres aos frequentadores do CCSP e usuários das redes sociais lembrando suas histórias afetivas com o espaço. Os tweets transformaram-se em microcontos e foram narrados ao pé do ouvido do público em diversos espaços da instituição. Destacamos um tweet recebido: "Heitor Nunes (@hectoribus) - Na fila p/ ver "Vestido de Noiva" o cara me pergunta: - É desfile? - É teatro. - Mas é drama ou comédia? - É Nelson Rodrigues...#seuproprio"⁴.

Para não nos estendermos muito, outro exemplo significativo do projeto foi a ação com os dançarinos. Depois de anos treinando seus passos de break em frente ao mural de programação, os bboys e bgirls já conquistaram seu espaço no cotidiano dos frequentadores do CCSP. O projeto não poderia ignorar tal realidade e afetividade, assim foi criada a *Ação Break*. Camisas foram impressas com a programação estampada nas costas de bboys e bgirls e todos os cartazes foram retirados da parede. Naquele momento da ação, os dançarinos eram a programação do CCSP. O resultado foi a legitimação da ocupação por parte da instituição, gerando um sentido de pertencimento do grupo de dançarinos, tendo como resíduo um vídeo postado no youtube.

⁴ <http://www.centrocultural.sp.gov.br/memorias/index.html>



Pertencimento, reconhecimento e identidade no e do espaço público

Os textos e reflexões de Jacques Rancière (2007), Jorge Larrosa (2004) e Isaura Botelho (2011) têm acompanhado o projeto ao longo da experiência, propondo a intersecção entre: educação, mediação cultural e políticas públicas de acesso à produção e consumo de cultura.

O projeto nasceu em primeira instância da observação e experiência empírica da equipe da DACE que percebia e entendia que o público, independente da programação proposta pela Divisão de Curadoria e Programação do CCSP, ocupava os espaços e produzia suas próprias programações.

Desde o princípio a equipe entendeu que não seria um projeto para “facilitar” o acesso do público à produção artística e cultural proposta pela curadoria, ou aos acervos do CCSP, mas sim, colocar lado a lado o interesse dos frequentadores com os interesses dos curadores das diversas linguagens e, com a mediação de uma ação poética de algum artista – ação esta, focada no ato de criação e não no de transmissão – refletir o acervo, as obras distribuídas pelos espaços do CCSP, as exposições, a filmografia exibida na sala de cinema, os espetáculos de dança e teatro apresentados nos espaços cênicos, o uso das bibliotecas e sobretudo, a negociação do sentido de pertencimento, reconhecimento e identidade quando do uso dos equipamentos, do contato com a produção cultural e artística e das relações de convivência dentro do espaço público.

Destas constatações, deu-se a necessidade do diálogo com os teóricos citados e de suas contribuições nos campos específicos de suas produções, além, da necessidade de produzir, a partir de um ciclo de debates, intitulado, *A Obediência e a Desobediência no Espaço Público*, um material textual de referência para darmos continuidade ao processo de aprofundamento teórico acerca das ações realizadas em vistas de potencializarmos ainda mais as ações. Convidamos a professora doutora Luiza Helena da Silva Christov, do Instituto de Artes da UNESP, para produzir ensaios textuais a partir das discussões realizadas em torno da temática da negociação de regras, limites e convivência no espaço público. Foram produzidos quatro ensaios que estão disponíveis para consulta do público em geral por meio do site da instituição (www.centrocultural.sp.gov.br), na página do



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

educativo. No primeiro ensaio, Luiza insta-nos a pensarmos as negociações num espaço que ambiciona ser pertencido, reconhecido e identitário para o público que o ocupa:

A proposição de encontros para pensar/falar sobre obediência e desobediência e com isso fazer do Centro Cultural São Paulo algo que é meu/ seu próprio traz nela mesma alguns saberes. O fato de se propor encontro de escuta e fala traz em si o saber de que por meio do encontro, dos encontros, dos esbarrões, do estar entre outros corpos e vozes é que os corpos podem mudar de lugar para ver mais lugares, para conquistar novas perspectivas, para sair das cavernas e buscar mais experiência, mais pensamentos e novas palavras, em suma: mais vida e mais histórias sobre ela⁵.

Alcance do projeto, reflexão final e abertura para recomeços

O projeto está tendo grande visibilidade e adesão do público, pois suas ações acontecem em espaços de convívio e passagem da instituição, por um período prolongado por meio de ações pontuais, destinado a diversas faixas etárias. Além disto, o projeto também utiliza ferramentas comunicativas por meio da internet e das redes sociais.

Depois deste quase um ano e meio de realização do projeto, a DACE compreendeu que o aspecto mais potente foi o de considerar a diversidade de públicos e explicitar, para poder diminuir as distâncias, as barreiras simbólicas que separam produtores de consumidores de cultura. Algo que não estava dado desde o princípio do projeto curatorial, mas que se elucidou a partir da transposição do projeto para a sua realização.

O fato de se propor que o público faça o Centro Cultural dele próprio traz em si mesmo o saber de que encontrar outros corpos, sair do lugar, ver de outro canto é processo que move o corpo, envolve o corpo, remove o corpo, exige ver com esforços de quem está fora do corpo⁶.

O projeto produziu juntamente com seus participantes vários “produtos culturais” como mapas (ver um exemplo na figura ao final do artigo), desenhos, vídeos, relatos

⁵ CHRISTOV, L. H. S. **Centro Cultural, Seu Próprio: O ciclo de debates sobre obediência e desobediência no espaço público**. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/seuproprio_ensaio1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012, 16:38.

⁶ Idem.



sonoros, uma horta, depoimentos e textos reflexivos. O total de público presente e mensurável foi o de 8.363 pessoas, mas grande parte deste público não foi contabilizado já que a maioria das ações acontecem onde circulam os frequentadores da instituição, sem haver nenhum tipo de inscrição ou contagem de público.

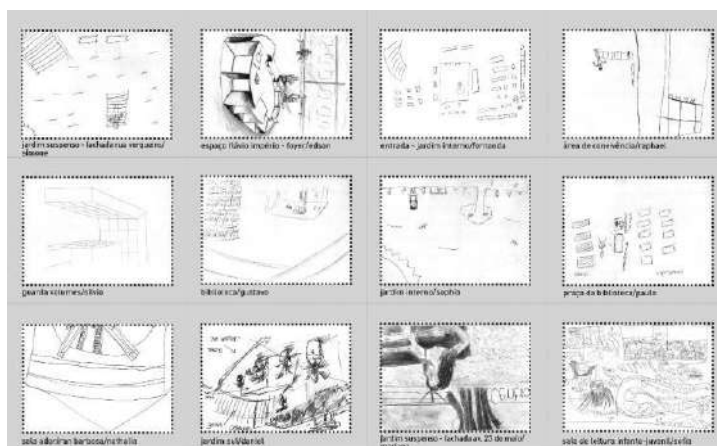
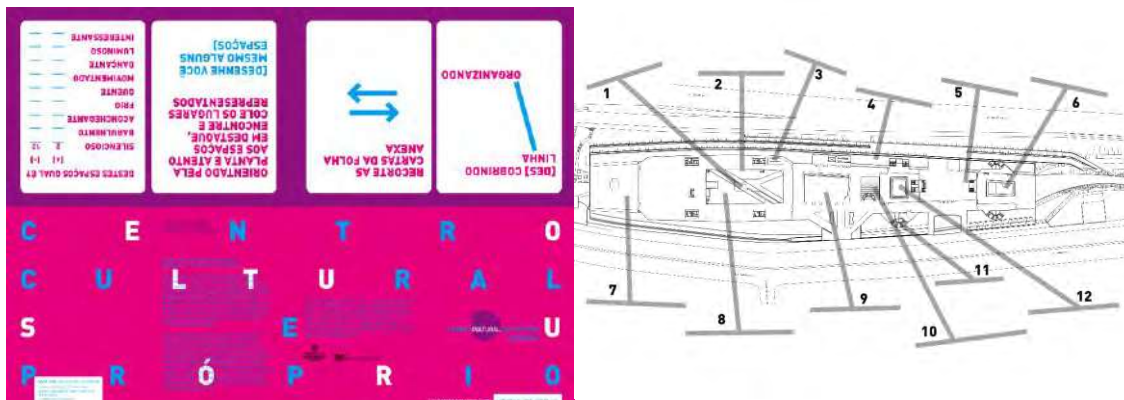
O projeto também abrange o público que acessa o site do Centro Cultural São Paulo por meio da página do Projeto, no link do Educativo, onde está toda a documentação desenvolvida nas ações. (<http://www.ccsplab.org/educativo/>). O total de acessos no site do projeto foi de 2.349. Todo o produto desenvolvido fará parte do acervo no Arquivo Multimeios/DADOC do CCSP, disponível para pesquisa.

Entende-se por política pública toda e qualquer ação que vise a democratização dos bens culturais tanto àquilo que tange à produção quanto àquilo que diz respeito ao acesso e consumo. Produção, acessibilidade e consumo foram e continuam a serem pensadas no projeto *Centro Cultural, Seu Próprio*, questionando a unidirecionalidade daqueles que propõem, portanto aqueles que miram o alvo, daqueles que serão atingidos, aqueles que comumente são chamados de público alvo.

Tudo para pensar, propor e atuar junto aos públicos de maneira horizontal, provocando o estatuto de legitimidade de escolha de programação tanto da própria DACE, quanto da Curadoria e da própria instituição como um todo. Tendo como premissa que os públicos vivem suas volições nos diversos espaços do CCSP, pertencendo, reconhecendo e identificando-se com o espaço público e com a sua complexidade, já que o espaço público em essência é justamente aquele que é meu e que ao mesmo tempo é de todos. Demanda cotidianamente negociações de sentidos, sem perder de vista a condição de igualdade de direitos, deveres e formas de pensar, sentir e dizer as experiências nele vividas.

O conceito de mediação sem dúvida sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem (...) o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro, e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra⁷.

⁷ **PUPPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo.** Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.



Folder do projeto produzido pela artista Tamara Andrade de Souza com a participação do público e pela equipe da DACE. Projeto Gráfico Adriane Bertini (Novembro de 2011).

Referências

BOTELHO, Isaura. *Os públicos da cultura: desafios para as políticas culturais.* In: *Revista Observatório Itaú Cultural: OIC – N. 12 (maio/ago. 2011).* – São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

CHRISTOV, L. H. S. *Centro Cultural, Seu Próprio: O ciclo de debates sobre obediência e desobediência no espaço público.* Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/seuproprio_ensaio1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012, 16:38.

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



PUPO, M. L. S. B. *Mediação artística, uma tessitura em processo*. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/113_marialucia_urd17.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012, 17:27.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições para a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Alexandra Ribas Itacarambi

Especialista em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP e graduada pela The Juilliard School (NY-EUA). Diretora da Divisão de Ação Cultural e Educativa do Centro Cultural São Paulo.

Giuliano Tierno de Siqueira

Doutorando e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP. Curador educativo do Centro Cultural São Paulo. Coordenador e professor do curso de pós-graduação lato sensu A Arte de Contar Histórias – Abordagens poética, literária e performática.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

LINHA DO TEMPO: NARRATIVAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE

Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará
lucianegoldberg@ufc.br

<http://lattes.cnpq.br/9917247618926283>

Larissa Rogério Bezerra
Universidade Federal do Ceará
larinharbz@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2829253529823921>

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar os resultados obtidos a partir da atividade acadêmica denominada "Linha do Tempo: experiências formativas em arte" realizada com estudantes do curso de Pedagogia na disciplina de Arte/Educação e do curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências na Universidade Federal do Ceará. Na atividade os estudantes são convidados a compartilhar narrativas de vida permeadas pelas experiências formativas em Arte desde a infância. O objetivo da atividade é levar os estudantes ao resgate dos processos educativos formativos em Arte a fim de fazê-los refletir sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedades para, a partir daí, compreenderem o histórico do ensino de arte no país e a importância deste ensino para a formação humana.

Palavras-chave: Arte/Educação; História do Ensino de Arte; Histórias de Vida

ABSTRACT

This research searches to analyze the results obtained from the academic activity in the Federal University of Ceara, called "Timeline: formative experiences in Art", with students of the Education Graduation and Theatre Teacher's Graduation in disciplines on the area of Art/Education. They were invited to share their stories of life permeated by formative experiences in Art, chronicling their educational careers at an early age to the present. The main objective of the activity was to bring students to the remembrance of the educational training in Art in order to make them reflect on their own process of artistic training, to their fragility and precariousness, from there, understand the History of Art/Education in Brazil and the importance of education to human development.

Keywords: Art/Education, History of Art/Education, Life Histories.



A atividade “Linha do Tempo”: antecedentes e perspectivas metodológicas¹

[...] em sua maioria, as linhas do tempo apresentaram um ponto em comum: o encontro com a arte dentro da escola. Para muitos deles foi passado uma forma de ensino de arte como atividade. Apenas para completar horários e sem realmente uma motivação de ensino para o conhecimento. Uma casca com o miolo vazio em termos de aprendizagem (estudante 01).

A experiência de formação aqui relatada teve início em 2008, na disciplina Fundamentos e História da Arte-Educação, no Curso de Pós Graduação em Arte e Educação *Lato Sensu* da Faculdade 7 de Setembro localizada em Fortaleza, capital do Ceará. O objetivo da atividade era estudar o histórico do ensino de arte no Brasil tendo como ponto de partida as narrativas de vida de cada estudante participante da disciplina. Estes foram convidados a fazer uma atividade que integrava as seguintes etapas: (1) elaborar individualmente e fora da sala de aula, um pequeno inventário de suas vidas, focando nas experiências formativas em arte desde a infância até a atualidade e, posteriormente, compartilhá-lo com o restante do grupo por meio de uma narrativa oral, com a utilização de recursos por eles escolhidos; (2) síntese reflexiva em que o grupo se debruça sobre as narrativas, interpretando-as e fazendo análise crítica de tudo que foi compartilhado; (3) estudo do Histórico do Ensino de Arte relacionando com o conteúdo das linhas do tempo apresentadas; (4) elaboração de análise crítica textual contendo 3 etapas: análise geral de todas as as Linhas do Tempo apresentadas, análise individual e auto-avaliarão e, por último, análise crítica dos conteúdos que emergiram relacionando com o histórico do ensino de arte no Brasil.

Como ponto de partida, fundamentamo-nos na premissa teórica de que podemos analisar e refletir sobre o social e o histórico a partir do singular e individual, pois, de acordo com Ferrarotti (1988, p. 26-27): “Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

¹ Importante compartilhar que este trabalho também será apresentado no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (GOLDBERG, OLINDA e BEZERRA, 2012) com enfoque no aspecto biográfico. Desta forma, compartilhamos alguns trechos do texto comum que narram a experiência em seus aspectos metodológicos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Com o tempo a atividade foi sendo adaptada, modificada, ampliada e desde 2011 vem sendo realizada na Universidade Federal do Ceará, com estudantes do Curso de Pedagogia na disciplina de Arte-Educação (Faculdade de Educação) e do Curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências (Instituto de Cultura e Arte). Nos anos de 2011 e 2012 participaram da atividade, aproximadamente, 203 estudantes de pedagogia e 87 de teatro, os quais foram convidados a compartilhar narrativas de vida permeadas pelas experiências formativas em arte, trazendo influências, pessoas, eventos e instituições significativas desde a infância até a atualidade.

O objetivo principal da atividade é oportunizar aos estudantes o resgate dos processos formativos em arte, através das narrativas de suas vidas, a fim de levá-los à reflexão sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedades para, a partir daí, compreenderem o histórico do ensino de arte no país e a importância deste ensino para a formação humana, bem como a responsabilidade do educador em arte na sociedade, seja na licenciatura em arte (em qualquer uma das áreas), seja na formação polivalente do pedagogo.

Para estudar Arte e Educação, seus princípios, tendências pedagógicas, métodos e abordagens, é essencial conhecer o processo histórico em que se deu o ensino de arte no Brasil, visto que alguns estigmas de sua origem permanecem até a atualidade, configurando uma área extremamente discriminada no currículo escolar e, de certa forma, na sociedade brasileira como um todo. No entanto, estudar a história desses processos apenas com base nos fatos e nas referências teóricas pode tornar-se muito distante da realidade dos estudantes, os quais dificilmente conseguiriam relacionar tais fatos históricos à sua vida hoje. Desta forma, é preciso contextualizar tais conteúdos numa perspectiva histórica, social e ao mesmo tempo atual e individual.

Trabalho semelhante a este, envolvendo histórias de vida e estudo sobre a história do ensino de arte foi realizado por Hernández, Tourinho e Martins (2006) com alunos da graduação em arte da Universidade de Barcelona, Espanha, na disciplina História do Ensino de Arte. Vejamos um trecho do relato desta experiência:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Há quatro anos começamos a propor que a História do Ensino de Arte não tinha por que ser tratada como algo que 'estava fora', distante de quem a estudava. Passamos a considerar que os alunos da disciplina não apenas formavam 'parte da história' mas eram sujeitos 'com história'. Isto nos permitia desenvolver uma história encarnada nas relações, experiências e trânsitos dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abria para a necessidade de outras maneiras de fazer história. Foi então que a disciplina começou a organizar-se como um ateliê de investigação sobre a memória histórica vinculada ao ensino de arte. Na primeira parte deste ateliê os estudantes começaram a escrever e visualizar suas histórias de vida em relação a este ensino (p. 1-2).

Pensamos que para entender o processo histórico do ensino de arte detonador de estigmas de toda a ordem, ainda presente hoje no imaginário coletivo torna-se necessário, então, propor um reconhecimento desse processo de forma individual, questionando: O que eu vivi de arte na minha vida? Que tipo de atividade tive a oportunidade de experimentar? Onde a arte esteve mais presente? Quem foram as pessoas ou entidades estimuladoras ou castradoras do processo artístico? Que alegrias ou traumas trago dessas vivências? Como a presença ou a ausência da arte contribuiu para quem eu sou hoje?

Continuando e confirmando a importância de um trabalho pedagógico que resgate as experiências de vida dos estudantes, Hernández, Tourinho e Martins (2006, p.2) afirmam:

Refletir sobre razões que orientam escolhas e projetar uma arquitetura que privilegie espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e enfrentamentos pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de histórias de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razões a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, que ofereça consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vividos, vivenciados, investigados.

Desde o início, houve a preocupação formativa, visto que o público é constituído por (futuros) educadores e educadoras, multiplicadores do Ensino de Arte, responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos. Desta forma, a reflexão sobre o Ensino de Arte passa a ter diferentes dimensões: a dimensão individual das narrativas de vida; a dimensão social e histórica do Ensino de Arte



como um todo no país e a dimensão formadora nascida da reflexão sobre o coletivo de apresentações e voltada para a responsabilidade de educador na sociedade que cada um terá ao concluir a graduação e ingressar no mercado de trabalho.

Metodologicamente, a atividade Linha do Tempo ocorre a partir de um desafio: buscar, reunir, organizar e apresentar/narrar as experiências formativas em arte vividas desde a infância até a atualidade. Desta forma, os estudantes são convocados a mergulharem em suas trajetórias de vida para resgatarem as vivências mais significativas, dando corpo e representação, tornado inteligível memórias, lembranças, sensações, momentos, atividades e traumas desse percurso. Cada estudante tem, em média 10 minutos de apresentação, o que é pouco, mas inevitável, tendo em vista as turmas serem muito numerosas e tal atividade tomar boa parte da carga horária das disciplinas.

A forma de apresentação das narrativas é livre, ou seja, cada um escolhe como apresentar sua Linha do Tempo, o que detona os mais variados processos de representação dando um caráter criativo a cada apresentação. Muitos foram os que preferiram reunir tudo em uma apresentação de slides, inserindo fotos, textos, desenhos, músicas e vídeos; outros fizeram vídeos de fotos ou criaram e editaram vídeos; estudantes do curso de teatro escolhem geralmente a *performance*, pois podem narrar com o corpo utilizando a linguagem teatral – há quem atue, cante, dance, toque algum instrumento e até faça magia! Tudo é permitido, sem nenhum tipo de censura e a cada apresentação o grupo sente-se impelido a fazer mais, como se a apresentação de cada um fosse estímulo e alimento para novas apresentações.

Ao final, os estudantes realizam uma análise crítica a partir de um texto escrito em que refletem sobre os conteúdos apresentados, lançando um olhar crítico sobre as vivências compartilhadas no intuito de organizar as informações e perceber as familiaridades entre as atividades, os traumas, os pontos positivos, as questões culturais, os preconceitos. A partir daí, passamos ao estudo do histórico do ensino de arte, estudando as metodologias e as tendências pedagógicas de arte no Brasil,



traçando um paralelo entre as histórias de vida individuais/coletivas e a história do ensino de arte como um todo.

O ensino de arte hoje ontem e hoje: contextos históricos e consequências

Desde os primórdios da educação no nosso país, o ensino de arte é considerado algo supérfluo, uma ocupação ociosa, dados os muitos preconceitos gerados pela sua própria origem². Segundo Gombrich (1993), por muitos anos e, durante o estilo Neoclássico na Europa, a arte conservou um lugar natural na vida das pessoas ociosas, e era geralmente considerada tão axiomática quanto indispensável (p.375). Sua finalidade nunca era questionada, servia para fornecer belas coisas às pessoas que as queriam ter ou desfrutar (p. 376), ou seja, uma elite interessada apenas no prazer e na ociosidade. O estilo Neoclássico, sóbrio, frio, elegante, realista e perfeito fixou padrões de beleza que se instituíram, ao longo dos anos, por meio das famosas academias de Belas Artes, importadas da Europa, mais precisamente da França. O séc. XVIII trouxe para o Brasil a Missão Francesa e seu estilo neoclássico, enraizando suas características no solo nacional (GOLDBERG 1999).

Com o tempo, a arte tornou-se uma atividade burguesa, distante da realidade popular, trazendo preconceitos que existem até hoje, repercutindo na própria educação:

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para the happy few e os talentosos, concorriam-se assim para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 1978, p.20).

Apesar dos avanços alcançados até agora pela luta política engendrada pelo movimento de Arte-Educação e da existência de profissionais formados em Artes nas diferentes áreas nas licenciaturas específicas (música, dança, teatro e artes visuais), ainda se contratam profissionais sem formação ou de outras áreas

² Para um maior aprofundamento sobre esse tema ver: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.



para lecionar artes. Isto vem gerando ao longo dos anos um esvaziamento no ensino de arte que repercute em muitos erros que refletem a situação atual:

Um contínuo processo de mediocridade da experiência estética e artística está se processando na escola. O motivo mais evidente é a exigência compulsória de arte nos currículos sem uma preparação adequada de professores através dos cursos de licenciatura (BARBOSA, 1984, p. 18).

Em Fortaleza, ainda percebe-se a presença dos preconceitos desenvolvidos ao longo da história. Como relatado por muitos estudantes na atividade Linha do Tempo, a disciplina de Arte continua sendo sinônimo de lazer, trabalhos manuais, decoração de festas e datas comemorativas, perdendo seu significado e estabelecendo um conceito equivocado para o ensino de arte que se perpetua.

Importante atentar para a realidade da formação de profissionais licenciados em arte em Fortaleza – Ceará. As licenciaturas específicas são muito recentes nas Instituições de Ensino Federais, o que caracteriza um contexto complexo no ensino de artes na escola, como a presença maciça de profissionais sem formação ou de formação diversa ministrando a disciplina (português, literatura, história, etc). Outro problema bastante recorrente é relativo à polivalência. Como nem a LDB 9.394/96 e nem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte explicitam como deve ocorrer na prática o ensino de arte nas escolas, o espaço das formações específicas não é garantido, ou seja, os profissionais são obrigados a trabalhar em áreas distintas da sua formação, como por exemplo, ter formação específica em Teatro e ter que lecionar Artes Visuais, o que é extremamente comum. Só vamos ter a atuação nas áreas específicas, quando muito, nas instituições educacionais privadas, que contratam os profissionais com formação específica (dança, teatro e música), na maioria das vezes, para atividades extraclasse, que trazem um custo para quem deseja participar, mantendo a elitização do contato com a arte, ou seja, para fazer teatro, dança ou música é preciso um investimento financeiro excedente à mensalidade comum.

Outro agravante no município é a dificuldade de organização política dos profissionais na arte-educação. Logicamente há excelentes profissionais atuantes



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

em diferentes esferas, no entanto, de forma isolada. Em agosto de 2011 iniciamos um processo de construção de um Fórum de Arte-Educadores de Fortaleza/Ceará³ com a intenção de gerar o encontro, a troca e o fortalecimento político da categoria. Não temos até o momento uma associação de arte-educadores de Fortaleza ou do Ceará, portanto não possuímos uma entidade civil organizada que represente os interesses da classe junto ao governo questionando os editais de seleção de professores para as escolas (sempre com problemas) e discutindo o espaço da arte-educação nas políticas públicas e na sociedade como um todo.

O Fórum de Arte-Educadores de Fortaleza/Ceará teve um início promissor, reunindo profissionais e estudantes das Instituições Federais dos cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Pedagogia (IFCE, UFC, UECE, UNILAB), das escolas públicas municipais e estaduais, de órgãos da prefeitura e do governo do estado e de instituições não-formais como ONGs e Institutos. No interior do fórum recebemos atualizações a respeito do que já havia sido feito no empenho de se criar uma associação (iniciativas empenhadas pela professora Edith Colares e grupo de pesquisa da UECE) há alguns anos atrás e que, infelizmente, não vingou. Apesar da fecundidade do grupo, das carências e das necessidades da área não se chegou a um consenso a respeito da criação da associação, assim como as reuniões passaram a ser mais raras.

À medida que os novos profissionais partem para a inserção no mercado de trabalho formal, seja por meio de editais ou de contratações, encontram uma série de situações conflituosas e problemáticas. É preciso que haja organização política junto às entidades governamentais no sentido de garantirmos o espaço que a arte merece por lei e proporcionar uma reflexão crítica sobre o que vem acontecendo nas escolas, como a exigência da polivalência, a contratação de professores sem formação ou com formação distinta e a presença de práticas antiquadas e oriundas das pedagogias tradicional e tecnicista. Já está mais do que na hora de

³ As reuniões do fórum tiveram início em agosto de 2011 e se estenderam até o início de 2012. Para acessar as atas das reuniões visite o blog <http://forumdearteeducadores.blogspot.com.br/>. O fórum mantém também um grupo no facebook com, atualmente, 384 membros: <https://www.facebook.com/groups/forumarteeducadores/> constituindo um espaço privilegiado de trocas de informações e contatos.



fortalecermos o movimento de arte-educação na busca da arte como área de conhecimento que merece espaço tanto quanto as demais áreas.

Desta forma, a atividade Linha do Tempo vem trazer a importância do estudo do histórico do ensino de arte na perspectiva formativa para que futuros educadores de arte tenham conhecimento das conseqüências dessa construção histórica e da responsabilidade que temos em transformar essa realidade buscando desenvolver práticas libertadoras, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, contextos em que o ensino de arte é representado por práticas conservadoras e reprodutivistas.

A “Linha do Tempo” e as experiências formativas em arte de estudantes de pedagogia e licenciatura em teatro na Universidade Federal do Ceará.

Nesta parte vamos compartilhar alguns resultados da atividade “Linha do Tempo”. Nas análises críticas desenvolvidas pelos estudantes pudemos vislumbrar campos de percepção atingidos pela atividade, que vão desde concepções acerca da desvalorização da arte e da Educação Artística na sociedade; a importância da arte para a formação, os traumas, a importância da presença do outro até uma análise mais abrangente da importância da atividade como um todo para a formação docente.

Durante as apresentações das narrativas e nos relatos posteriores, comprovamos a validade da atividade em atingir os objetivos da disciplina, bem como a amplitude e a complexidade de tal atividade para a formação pessoal e profissional de cada estudante participante. A problemática do ensino de arte fica mais visível quando os estudantes narram suas vivências, pois validam o lugar que a arte ocupa hoje na sociedade, demonstrando a visão que se tem sobre ela na família, na escola e no contexto social como um todo.

Boa parte de suas experiências narradas ocorreram na escola ou em grupos religiosos - geralmente na Igreja Católica ou em diferentes denominações evangélicas. As instituições religiosas ocuparam um espaço ainda mais significativo que a própria escola. Enquanto a escola se limitou a oferecer atividades mecânicas como a recorrente utilização de modelos prontos ou a reprodução de coreografias e



pecinhas de teatro exibidas em datas comemorativas; as igrejas proporcionavam a criação e a oportunidade de expressão desses jovens. Importante observar que enquanto a escola reprimiu ou castrou a criatividade gerando a frustração e a baixa auto-estima as instituições religiosas proporcionaram a crença nas potencialidades criadoras por meio da fé. Desta forma, muitos se descobriram cantores, músicos, pintores, coreógrafos e bailarinos!

Por meio de um levantamento feito a partir das apresentações em slides e das análises críticas dos estudantes de pedagogia detectamos uma considerável variedade de atividades artísticas realizadas: desenho, pintura, colagem, modelagem, dança, teatro e música. A dança e o teatro aparecem de forma bastante significativa. No entanto, a presença dos modelos prontos e das atividades apenas reprodutivas, principalmente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, revela a predominância de práticas educativas antigas e ultrapassadas que remontam às formações de magistério em que a arte servia apenas para decoração e para ornamentações nas datas comemorativas. Nos cursos de nível médio para formação de educadores, as (os) candidatas (os) ao magistério aprendiam “desenho pedagógico”, uma coleção de desenhos prontos para serem utilizados em sala de aula, nas capas de prova, nas datas comemorativas, como no dia do índio, na páscoa, dia das mães, etc. Exemplificando, foi assustador ver uma estudante utilizar fotos recentes de “capas de prova” de sua filha para ilustrar as “capas de prova” que ela pintava quando criança, relatando serem as mesmas imagens – exemplos de uma prática que não se renova e que continua reforçando padrões e estereótipos. Neste cenário, fica mais evidente a necessidade de intervenção na formação dos novos educadores, responsáveis por desenvolver visões e práticas educativas criadoras e transformadoras. Ilustramos esta discussão com falas que mostram o modo como os estudantes identificaram a arte na escola:

A arte nas escolas é realizada desde os anos 70. Mas somente hoje consigo vê-la e ainda a vejo com falhas, são mais de 30 anos e os mesmo problemas se repetem. Por quê? Quem muda isso? Nós, futuros educadores. Nademos contra a corrente para que futuramente linhas do tempo melhores sejam apresentadas nas escolas e universidades.
(Estudante 02)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

[...] notória foi a ausência da concepção de ensino da arte como conhecimento, visto que toda e qualquer manifestação artística nos ensinos fundamentais eram somente uma arte contemporânea rígida centralizada por ensino da técnica. (Estudante 03)

As experiências escolares mostraram-se mais limitadas e restritas, por muitas vezes castrando a expressão e a criação, valorizando a cópia e a reprodução, bem como a competição entre estudantes e a aplicação dos conceitos arbitrários de “bonito” ou “feio”. Outra observação é relativa a traumas gerados por professores (as) ao exporem os estudantes a situações contra sua vontade, como o caso de obrigar uma criança a cantar, dançar ou se apresentar numa peça de teatro ou até ridicularizar um desenho ou qualquer outra criação em público. Não foram poucos os estudantes que choraram ao fazerem suas narrativas orais, quando resgataram esses momentos traumáticos da infância e que ainda trazem memórias desagradáveis. Certas atitudes levam à frustração das crianças e à inibição de sua espontaneidade em se expressar pela arte em qualquer uma das linguagens, conforme veremos a seguir:

O que percebi dos meus colegas foi um certo “trauma” da escola, quando eles relatavam o seu primeiro contato com a arte, pois o que se via era uma limitação do processo de construção da arte. (Estudante 04)

O que mais me chamou atenção em algumas apresentações foi o sentimento de revolta de traumas e discriminação que alguns alunos sofreram por gostar de arte, por tentar experimentar a arte, sendo rotulados. (Estudante 05)

Percebemos que alcançamos o fim maior da atividade: o da transformação da consciência do papel do educador frente ao ensino de arte. Ao tomar consciência de seu próprio processo formativo em arte, identificando todas as fragilidades engendradas neste processo, além de reconhecer a importância que a arte tem para a formação humana, surge o desejo de mudar essa realidade e de proporcionar a outras pessoas Linhas do Tempo mais felizes e ricas, permeadas de experiências artísticas de qualidade:

Depois de todo esse processo além de conhecer melhor os meus colegas, fiquei feliz por saber que teremos figuras querendo sim mudar esse quadro do ensino de arte no nosso país. [...] Num curto espaço de tempo, na qual estarei fazendo uma linha do tempo com meus alunos, quero ouvi-los dizer que na sua escola ele fez teatro, dança, música, desenho. (Estudante 6)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

É por meio de nossas próprias experiências que podemos (e devemos) iniciar uma nova busca, uma nova pesquisa e uma nova abordagem, a cada dia, de como a educação artística (música, artes plásticas, dança, cinema, teatro) pode contribuir (e contribuiu) na formação de cidadãos mais politizados e esclarecidos. (Estudante 07)

A experiência que tivemos enquanto estudantes de artes um dia ajudará a pensarmos o perfil de professores de teatro na escola que queremos e precisamos ser. O desejo é que todos nós tenhamos vontade verdadeira de proporcionar ótimas linhas do tempo em artes para os nossos futuros alunos. (Estudante 08)

Concluindo, podemos observar que a partir da Linha do Tempo os estudantes compreendem as carências e fragilidades do ensino de arte na escola e o papel do educador nesse processo que é o de responsabilizar-se por proporcionar um contato significativo com as artes, impedindo, assim, a perpetuação de práticas vazias de significado e que, por vezes, geram traumas que ficam marcados para sempre.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, nº 01, 1988, p. 19-34.
- GOLDBERG, Luciane Germano, OLINDA, Ercília Maria Braga de, BEZERRA, Larissa Rogério Bezerra. **Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários**. Anais do V Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, 2012.
- GOLDBERG, L.G. **Arte-Pré-Arte: um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto**. Monografia (Graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena) Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 15.ed. Rio de Janeiro: LTC, Livros Técnicos e Científicos, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando, TOURINHO, Irene & MARTINS, Raimundo. Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida. **Revista UFG** - Universidade Federal de Goiás - Dezembro 2006, ano VIII, nº2. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2006/
- Luciane Germano Goldberg: Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena com habilitação em artes plásticas (1999) e Mestre em Educação Ambiental (2004), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG - RS. Professora Assistente da Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação. Doutoranda em Educação Brasileira – UFC.

Larissa Rogério Bezerra: Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estácio de Sá, Graduada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.



AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS DA CIDADE DO MORENO/PE

Fábio Santana da Silva

PPGAV UFPE/UFPB (bolsitas Capes)

phabiu@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1064611233485080>

RESUMO:

Essa pesquisa busca refletir e analisar sobre as concepções dos professores e os sentidos que atribuem à avaliação da aprendizagem em arte. De abordagem qualitativa, o estudo está em processo e sendo realizado em escolas estaduais, municipais e privadas no município do Moreno/PE. Nosso campo de pesquisa contempla turmas do 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Utilizaremos entrevistas, aplicação de questionários, observação in lócus, documentos escolares, documentos oficiais, etc.

Palavras-Chaves: Ensino de Arte. Avaliação. Ação docente.

ABSTRACT:

This research seeks to analyze and reflect on the teachers' conceptions and the meanings they attach to the evaluation on art learning. This unfinished study as a qualitative approach and it is being currently held in state, municipal and private schools in the city of Moreno / PE. Our field research includes classes in 9th grade of elementary school and 1st and 2nd year of high school. During its process it will be used for collecting data tools such as interviews, questionnaires, observation in locus, school documents, official documents, etc.

Key Words: Art Education. Evaluation. Teaching action.

Introdução

A investigação sobre o ato de avaliar, especificamente no campo do ensino de Arte¹, é fruto das indagações que foram construídas durante o percurso enquanto estudante e professor, em diversas modalidades de ensino, comunidades escolares e órgãos públicos e privados.

Tentar compreender porque a avaliação e suas ramificações são praticadas e exercidas de uma maneira e não de outra na escola, exclusivamente na sala de

¹ Arte com letra inicial maiúscula como componente curricular.



aula, é poder arriscar a teorizar, a refletir, a propor e a experimentar - não necessariamente nessa ordem -, criticamente o meio em que estamos *acontecendo*.

Nesta problematização, estamos analisando um grupo de professoras e professores que lecionam Arte nos 9º anos do ensino fundamental II e nos 1º e 2º anos do ensino médio, realizadas em três escolas no município do Moreno/PE: uma estadual, uma municipal e uma privada.

Buscar refletir e analisar sobre as concepções das professoras e dos professores e os sentidos que atribuem à avaliação da aprendizagem em arte é possibilitar desvelar sobre quais os objetivos no ensino de Arte essas professoras e esse professores elegem; que concepção de ensino de Arte defendem; o que avaliam; como avaliam e qual a importância da avaliação em Arte.

A partir da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, um questionário foi proposto para as professoras e os professores. Os dados providos das respostas registradas pelas professoras e professores participantes foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para a análise subsequente.

Reflexão sobre o tema: Avaliação da Aprendizagem em Arte

Não é novidade e nem sinal de alerta que o tema avaliação seja tratado de maneira ideológica e discursivamente abordada como um assunto complexo e desafiador no campo das dimensões do ensino e da aprendizagem.

No que tange a avaliação da aprendizagem no ensino de arte, ela está envolvida em demandas provocativas e repletas de situações de aprendizagem, que ao longo da escolarização vão possuindo características peculiares em cada nível de ensino.

Entrelaçadas com as representações pessoais, interpretações, linguagens e ações que podem revelar a construção poética do aluno e também os objetivos, a intencionalidade de ensino e a subjetividade do professor.

Nesse sentido, a expectativa de que os professores sistematicamente avaliem seus estudantes nunca foi tão forte à expressão de julgamentos e tomadas de



decisões sobre a produção estética e expressiva, paralelamente à cultura da avaliação.

Esta complexidade presente no cotidiano dos professores - e porque não, também, dos alunos -, é contribuída por vários fatores, dentre eles, Boughton (2005, p.376, grifo nosso) nos apresenta:

O fato de a avaliação requerer dos professores várias formas de análise e de relato, a fim de satisfazer diferentes propósitos educacionais;

Muitas discussões sobre avaliação na área são confusas por causa de discordâncias ou do não-entendimento de termos-chaves. E, ainda, **a limitação das palavras para descrever distinções sutis na qualidade de formas visuais** inibe a aplicação de padrões bem como o uso de **critérios de julgamento**;

O atual esforço político e de diretores de escolas para engenhosamente definir a natureza da área quanto aos padrões de execução, ocorre em um momento da história da arte e da educação caracterizado por árdios desafios às **ortodoxias modernistas** estabelecidas. Novas ideologias **pós-modernas** questionaram dogmas sedimentados sobre a **natureza da educação**, particularmente sobre a **natureza da própria arte**.

A partir desses fatores Boughton (2005) afirma ainda que a avaliação desempenha vários papéis importantes na Arte-educação e aduz terminologias usadas às vezes distintamente por estudiosos a se referirem a termos-chaves em avaliação, como: “medida de temperatura”, avaliação “catraca”, avaliação “diagnóstico” e a avaliação “formadora”. Sobre este último termo referido, a maneira de avaliar nos remete a avaliação formativa, que permite tanto ao professor como aos alunos a prerrogativa de corrigir, repensar as ações ao longo do processo.

Veiga (2004) confirma que a avaliação formativa em seu sentido amplo, abarca mais do que meras apreciações sobre a maneira de como o aluno pode atingir a aprendizagem. Manifesta-se intencionalmente quanto à formação do aluno em sua inteireza, levando em consideração todo o processo das atividades da aprendizagem, do nível de domínio e da qualidade em seus conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas pelos alunos.

Diante desta perspectiva, podemos afirmar que o processo de avaliação dependerá circunstancialmente da relação que o professor firma com a escola e das concepções de ensino que serão desenvolvidos e que orientarão as possíveis escolhas de critérios do processo avaliativo.

Moreno: Um Território da Pesquisa

A formação da rede escolar no município do Moreno, não foi tão distante das manifestações provocadas por ideais educacionais vigente no país. Em uma época, em que a onda de nacionalismo decorria na política dominante e se reverberava na sociedade.



Desfile cívico da Diretoria de Ensino Primário².

A educação na cidade do Moreno percorreu por várias instâncias de regulação e normalização, sendo elas: o poder privado, o poder religioso e o poder executivo estatal e municipal. Em 1908, é datada a fundação da primeira escola no município, denominada de "Aula particular Mista", que foi mantida pela *Société*

² Ver SILVA, V. L. **Educação na cidade dos eucaliptos**. Recife: EDUPE, 2006.



*Contonnière Belge-Brésilienne*³ e visava a atender os filhos dos operários e depois aberta para a comunidade.

Moreno⁴ fica à 28 km do Recife. A população é de 54.407 mil habitantes - envolvendo zona rural e urbana -, e com 41.498 eleitorado.

0,55 é o percentual de médico do SUS por mil habitantes. Em 2011, teve uma arrecadação de R\$ de 52, 2 milhões, sendo destes, 75% provenientes de repasses do governo federal.

A taxa de analfabetismo na cidade é de 21,46%, referente a população com dez anos ou mais, 21,6 milhões foi o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), em 2011. Mais de 50% das construções da cidade estão em situação irregular.

Atualmente, com seus 84 anos de emancipação política, a cidade possui 71 escolas, distribuídas em: 04 escolas estaduais, 20 escolas privadas e 43 escolas municipais - 18 escolas na área urbana e 25 escolas na área rural⁵.

Dentro dessa gama de escolas, foi escolhida três instituições eminentes na formação histórica no município, sendo elas: uma escola estadual, uma municipal e uma particular.

O universo que estamos desenvolvendo a pesquisa, faz parte da nossa história, da nossa subjetivação e da nossa memória, pelo motivo de está inserido nela - às vezes, como um *flâneur* -, e também em ser filho e cidadão deste espaço, território e tempo.

Perante a este "raio-x" da cidade, nos interessa também a situação que a educação - especificamente o ensino de arte -, no município vem se construindo e se comportando em relação a conjuntura atual. Sendo assim, ingrediente fundamental para a construção da pesquisa.

³ Sociedade industrial belga, que com 4.000.000 de francos belga, comprou aos herdeiros do Barão de Morenos e proprietários, 1.4000 hectares do Engenho Catende, que pelo Decreto Nº 6.518, será autorizada a funcionar no Brasil, passando a ser considerada pelo município razão de sua economia, pois promoverá o desenvolvimento, proporcionando à então Vila de Morenos condições para se emancipar-se. Idem p.160.

⁴ Diário de Pernambuco, p. A4. domingo, dia 06 de maio de 2012.

⁵ Dados da Secretaria de Educação do Município do Moreno, 2012.



Revelando os dados

Através dos dados colhidos mediante da aplicação dos questionários⁶ - com questões fechadas e estruturadas -, foi possível caracterizá-los a partir das respostas registradas pelos seis professores participantes - dois da rede estadual, três da rede privada e um da rede municipal -, que por seguinte foram organizados e agrupados, revelando informações significativas para a análise subsequente.

Os nomes das professoras e dos professores das respectivas instituições que estes fazem parte, foram mantidos em sigilo para preservar suas identidades.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são; três do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária predominante entre os seis docentes estão: um entre quarenta e cinquenta anos, um entre trinta e quarenta anos e quatro docentes entre vinte e trinta anos.

Sobre a atuação no magistério, nenhum deles possuem formação específica no curso de Licenciatura em Arte, e sim, um em Licenciatura em História e especialização na mesma área e cinco professores com Licenciatura em Letras.

Tendo, quatro professores já concluídos a especialização e os outros dois com a especialização em realização, também na mesma área.

O nível de escolaridade que os quatro professores atuam no exercício da profissão está no ensino fundamental II e no ensino médio. Só um exerce a docência no ensino médio e só uma no ensino fundamental.

Os três professores que lecionam na rede privada, um leciona na rede municipal e o outros na rede estadual também e, apenas uma professora leciona só nesta rede privada.

A professora da rede municipal desempenha também sua docência na rede privada. Os outros dois professores da rede estadual só ensinam nesta rede.

O tempo de atuação dessas professoras e professores no magistério se distribuem da seguinte maneira: dois professores atuam entre um a três anos e os outros dois professores exercem entrem quatro a sete anos. Uma professora e um professor atuam há mais de quinze anos no fazer docente.

⁶ Foram aplicados e coletados nos meses de maio a agosto do ano corrente.



A respeito das experiências estéticas e/ou artísticas revelados pelos os sujeitos no que tange à sua formação escolar, todas tiveram aulas de Arte na escola, distribuídas nos seguintes níveis de ensino: os três professores que lecionam na rede privada, um teve aula de Arte no ensino fundamental I (antigo 1ª a 4ª séries), uma professora vivenciou as aulas de Arte no ensino fundamental I, II e médio e o outro professor no ensino fundamental II (5ª a 8ª séries).

Os dois professores da rede estadual tiveram aulas no ensino fundamental I e II e, só um prosseguiu no ensino médio (antigo 2º grau).

A professora da rede do ensino municipal teve aulas de Arte no ensino fundamental I, II, médio e no curso superior.

As linguagens artísticas expressivas abordadas nessas aulas durante o percurso escolar dos professores participantes, foram: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artesanato em geral.

Quanto aos dois professores da rede estadual, só um teve contato com as artes visuais e o outro com o Teatro e a Dança. Os três professores da rede privada, só um teve aulas de Artes Visuais, enquanto que as duas professora, além de terem contato com as aulas de Artes Visuais, só uma teve Artesanato em geral e a outra Dança e Teatro.

A professora da rede municipal teve contato com as quatros linguagem artísticas - Artes Visuais, Teatro, Dança, Música -, menos com o Artesanato em geral.

Ainda referente as experiências estéticas dos participantes, apenas dois professores costumam frequentar museus, teatros, apresentações artísticas e culturais, predominando as linguagens das artes visuais e cênicas como a mais frequentadas. Os outros quatro professores raramente frequentam os espaços, e só um, dentre esses, quando frequenta, faz visita a equipamentos culturais na cidade do Recife e em outros estados.

Participam como profissionais da área de artes duas professoras, que utilizam o teatro e a dança como elementos de construção para suas atividades artísticas. Os outros quatro professores não participam e nem praticam alguma atividade artística como meio profissional.



Frequentemente, uma professora e um professor costumam ler artigos sobre artes e seus acontecimentos; especificamente, através de livros, revistas, jornais e sites na internet.

Só um professor costuma ler raramente artigos sobre artes, e não especificou o veículo que utiliza. Entretanto, quatro professores especificaram o veículo de comunicação, sendo eles: livros didáticos, livros, revistas, jornais e internet.

Os seis professores participante da pesquisa, raramente leem ou leram livros especializados em artes.

Uma professora e um professor nunca assistiram filme sobre a história de algum artista. Enquanto que quatro professores raramente assistem, só um professor especificou o filme que já assistiu, sendo ele, Eclipse de uma Paixão⁷.

A parte específica contida no questionário, corresponde a prática pedagógica relativa a avaliação da aprendizagem em Arte, que os professores participantes da pesquisa exercem em sua ação docente.

Bimestral, foi a resposta firmada que os seis professores avaliam frequentemente os seus alunos.

Um professor da rede estadual tem como itens necessários para avaliar: o comportamento, a assuidade e pontualidade, a realização dos trabalhos e a participação nas aulas. Especificando, a avaliação da aprendizagem como prova.

O outro professor da mesma rede assinalou: o comportamento, a realização dos trabalhos e os assuntos trabalhados nas aulas como outro elemento importante para a avaliação.

A professora da rede municipal avalia na sua disciplina, também: o comportamento, a assuidade e pontualidade, a realização dos trabalhos e a participação nas aulas. Não especificou outro elemento para compor o processo avaliativo.

A professora da rede particular avalia a realização dos trabalhos e a participação na aulas, enquanto que o professor da mesma rede avalia somente a participação nas aulas. A outra professora da mesma instituição avalia também a

⁷ O filme narra o conturbado relacionamento amoroso entre o jovem poeta Arthur Rimbaud e o consagrado escritor Paul Verlaine. Do diretor Agnieszka Holland, 1995, 112 minutos.



assuidade e pontualidade, além dos citados a cima. Nenhum desses professores incluíram outro elemento para a avaliação.

Cinco professores afirmaram que convidam seus alunos a participarem do processo avaliativo e, só um professor confirmou que não os convidam.

Os professores da rede estadual assinalaram que dispõem de livros, computador, aparelho de dvd, revistas, internet, retroprojektor, materiais para produção de atividades escolares, data show, aparelho de som, dvds e cds.

Os três professores da rede privada e a professora da rede municipal, confirmaram que só não dispõem de cds e dvds.

A professora da rede municipal também certificou que não dispõem de livros na sua escola como material de apoio pedagógico para as suas atividades.

Um professor da rede estadual conferiu que já levou os seus alunos para outros espaços artísticos e culturais para dar aulas, citando o Museu do Mamulengo, em Olinda. Enquanto que os cinco professores pesquisados nunca levaram os seus alunos para outros espaços artísticos e culturais para ministrar aulas.

A professora da rede municipal assinalou que ela é que define o formato e o tempo da avaliação.

Os dois professores da rede estadual distribuíram-se nas seguintes afirmações: o primeiro professor confirmou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é o que definem o formato e o tempo da avaliação, enquanto que o segundo professor, confirmou que é o mesmo quem define o formato e o tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirma o professor da rede privada, são os que definem o formato e o tempo da avaliação. As professoras da mesma rede confirmaram que é a coordenação e as mesmas, que definem o formato e o tempo da avaliação. Só uma professora alertou que a direção também definem o formato e o tempo da avaliação.

Os resultados apresentados aqui são preliminares e estamos agora na fase das entrevistas com as professoras e com os professores.

Prosseguiremos também com as observações in lócus, entrevistas com os alunos e alunas desses professores e professoras e a análise dos documentos oficiais e escolares.



Acreditamos que trarão novos referenciais para essa e outras discussões, após os encontros e desencontros dos dados interpretados elencados com os nossos referenciais teóricos.

Referências

BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARRBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-387.

SCHIAFFARINO, Júlia. **Futuro promissor atrai candidatos**. Diário de Pernambuco. Recife, domingo, dia 06 de maio de 2012. caderno de Política. p. A4.

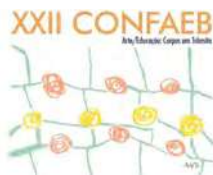
GUIMARÃES, A. L. B.. **Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidade**. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Lopes Torres da. **Educação na cidade dos eucaliptos**. Recife: EDUPE, 2006. 166p.

VEIGA, I. P. A.. As dimensões do processo didático na ação docente. In: JUNQUIERA, Sérgio R. A. MARTINS, Vera Lúcia O. ROMANOWASKI, Joana P.. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente** (org.). Curitiba: Champagnat, 2004. 13-29p.

Fábio Santana da Silva

Educador e artista visual com participação em exposições nacionais e internacionais, é bolsista pela Capes no Programa Associados de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Possui especialização em Arte-Educação pela UNICAP e Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFPE. É músico e baterista de uma banda de hardcore.



MEDIAÇÃO CULTURAL EM EXPOSIÇÕES INTERATIVAS: FILE UMA EXPERIÊNCIA.

Eliane Weizmann

IED Istituto Europeo di Design e FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica

eweiz@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137056H0>

RESUMO

A mediação cultural em exposições é a interface entre a curadoria, as obras, os artistas e o público. A mediação aproxima o público da obra oferecendo informações e instigando a reflexão. A equipe educativa é essencial para potencializar a fruição do público com as obras. Ela é preparada para receber grupos bem como para atender ao público espontâneo compartilhando conteúdo e propondo desafios que promovam o melhor aproveitamento da visita. Há treze anos trabalho no FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica e há seis anos coordeno o educativo e neste período tive a oportunidade de formar e coordenar a equipe de educadores de doze edições do evento em três cidades diferentes do Brasil. É sobre esta experiência que trato neste artigo, refletindo sobre diferentes aspectos da mediação em exposições de arte interativa.

Palavras-chave: educativo, interatividade, arte.

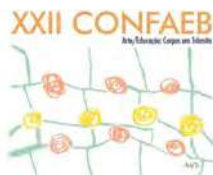
ABSTRACT

Cultural mediation in exhibitions is the interface between the curator, the works, the artists and the public. Mediation brings the public closer to the work, offering information and instigating reflection. The educational team is essential to enhancing the enjoyment of the works by the public. It is ready to welcome groups as well as to serve the spontaneous public, sharing content and proposing challenges that promote the best use of the visit. For thirteen years I have been working in the FILE - Electronic Language International Festival - and for six years I have coordinated education, and during this period I have had the opportunity to train and coordinate the team of educators from twelve editions of the event in three different cities in Brazil. It is this experience that this article deals with, reflecting on different aspects of mediation in interactive art exhibitions.

Keywords: education, interactivity, art.

FILE

O FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem por meta potencializar a relação das artes com a ciência e as tecnologias através de exposições, debates, palestras e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

cursos que ocorrem em um ponto de encontro entre profissionais da área das artes e das novas mídias internacionais, no Brasil.

O FILE tem por objetivo a realização de uma exposição de Artes Visuais, de obras criadas por netartistas, webdesigners e artistas multimídia, expressando as principais manifestações estéticas e artísticas das novas tendências da arte eletrônica, promovendo e divulgando a criatividade coletiva, onde o público visitante participará de forma interativa com os trabalhos expostos.

O FILE acontece anualmente em São Paulo, desde 2000, e no Rio de Janeiro desde 2006. Já foi realizado também nas cidades de Porto Alegre e Curitiba, além de participações em outros eventos no Brasil e no mundo. Toda a programação do FILE é gratuita, favorecendo o acesso de um público abrangente.

Ao longo de todos esses anos, o projeto constituiu um arquivo inédito em mídia rígida e *online*, com mais de 4.000 trabalhos nacionais e internacionais.

Para a exposição anual criou-se um ambiente expositivo propício, onde o visitante tem, à sua disposição, equipamentos adequados com tecnologia de ponta que possibilita interagir com as obras expostas. O FILE vem divulgando durante os 13 anos de existência, através de eventos e de publicações, as linguagens eletrônicas e digitais. Desde o ano 2000, o evento obteve grande sucesso tanto pela cobertura jornalística como pelo público em geral, se consagrando o maior evento deste gênero no Brasil e na América latina. Em 2012 no FILE São Paulo recebemos obras de aproximadamente 430 artistas de 36 países.

Reunindo arte e diferentes mídias eletrônicas, os trabalhos levam os visitantes a produções criativas das linguagens visuais e sonoras. O festival contempla alguns aninhamentos: FILE Instalações Interativas, FILE Games, FILE Maquinema, FILE Anima+, FILE Tablet, FILE Media Art, FILE Hipersônica e FILE Symposium e Workshop.

FILE Instalações interativas caracteriza-se pelo conjunto de instalações montado no espaço expositivo.

FILE Games apresenta projetos que refletem a cultura *game* em diferentes áreas das artes eletrônicas: videoinstalações e jogos eletrônicos desenvolvidos para diversas plataformas, principalmente por produtores independentes.

FILE Maquinema mostra filmes feitos em jogos eletrônicos ou mundos virtuais interativos, eles mesclam a estética dos *games* com as técnicas de produção cinematográfica.

FILE Anima+ reúne diferentes gêneros de animação, que vão desde curtas e longas-metragens experimentais até filmes de grandes estúdios.

FILE Tablet é uma seleção abrangente de aplicativos nas categorias *e-book*, games e entretenimento disposta em *tablets*.

FILE Media Art é a mostra de trabalhos tanto *online* como *off-line* cuja interação se dá diretamente nas interfaces da máquina.



FILE Rio 2012

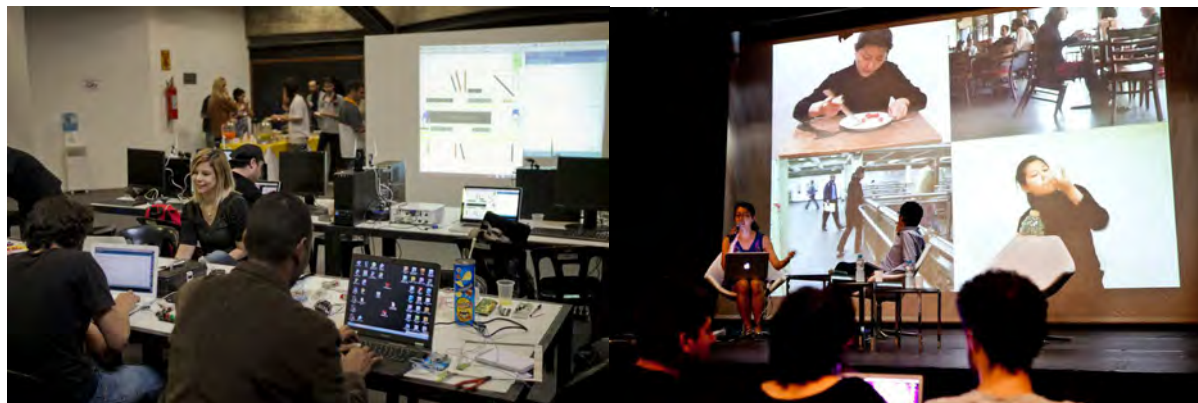
FILE São Paulo 2012

FILE Games Rio 2011

FILE Hipersônica é um evento experimental de sonoridade eletrônica que oferece ao público um leque de produções sonoras inovadoras que fazem uso das ferramentas digitais contemporâneas.

FILE Symposium apresenta uma programação extensa sobre a diversidade do pensamento da cultura digital através de palestras, debates e mesas redondas.

FILE workshop proporciona uma experiência prática com pesquisadores e profissionais com o objetivo de difundir a tecnologia como linguagem criativa e processo de desenvolvimento artístico.



Workshop São Paulo 2011

Symposium Rio 2012

Arte e tecnologia

Adentramos o século XXI com as inovações tecnológicas que dia a dia nos surpreendem com sua capacidade de aprimoramento e superação. Os artistas que, ao longo da história da arte, sempre exploraram e subverteram os meios, há trinta anos vem estabelecendo uma relação híbrida entre arte, tecnologia e ciências. Os artistas se apropriam das tecnologias de forma criativa para desenvolverem com elas uma poética própria. A arte produzida nas mídias digitais representam o pensamento e a criatividade do séc. XXI.

A Internet, a interatividade, a conectividade, a mobilidade, o ciberespaço, a virtualidade fazem parte de um novo vocabulário que representa o uso de novas ferramentas de produção no processo artístico.

Uma exposição de arte e tecnologia promove mudanças em várias camadas que caracterizam uma mostra de arte. Muda o perfil das obras e dos artistas, a estrutura espacial expositiva, a ambientação da mostra, a relação do público com a obra e, portanto, muda também a mediação cultural.

As obras não são mais estáticas e analógicas, elas são dinâmicas e interativas, elas não ficam mais protegidas do público através de uma fita amarela no chão e avisos

de não tocar ou enclausuradas em caixas de vidro. A ordem é participar, interagir, manipular.

A exposição não ocupa mais um cubo branco com iluminação dirigida às obras, onde é proibido usar celulares e câmeras fotográficas e o silêncio domina o espaço. Este espaço expositivo é escuro e é a luz das projeções das obras que iluminam o local, os celulares muitas vezes são necessários para interagir com as obras quando não são eles próprios o objeto de arte, e os sons são múltiplos e simultâneos chamando a atenção do visitante de uma obra para outra.

Nas exposições de arte e tecnologia o expectador não tem mais uma postura passiva e introspectiva, nelas ele joga, escolhe, define, ele interage.



Visitante interage com obra no FILE São Paulo 2012



Visitante interage com obra no FILE Rio 2012



Mediação

Diante das características das exposições que trazem o que chamamos de “a arte do século XXI” observamos que novos caminhos de mediação cultural precisam ser encontrados.

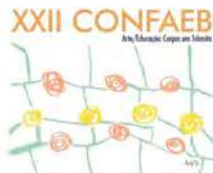
O educador deve estar preparado para atuar como um interlocutor da mudança de postura frente a estas obras de arte. Ele tem o desafio de mostrar ao visitante que ele está numa exposição de arte que usa a tecnologia como meio e processo de criação, e que a interação é a continuidade deste processo que nunca termina. Esta interação deve ser intencional e promover um diálogo entre a obra e o interator.

Numa exposição de arte e tecnologia não há somente a contemplação passiva que demanda um tempo de fruição, há ainda o tempo do *feedback*, da construção do novo sentido que foi dado à obra através de um *input*, seja ele de toque, de presença, de calor, da voz, etc. O objetivo é aproximar o público da arte através da experiência sinestésica, da imersão proporcionada pelos projetos dos artistas tecnológicos.

Além das considerações feitas acima, um fator que deve ser levado em consideração no caso do FILE é a quantidade de visitantes que ele recebe diariamente, em média mais de mil por dia. Em 2012 tivemos em 35 dias de exposição um total de 43.519 pessoas. O fluxo de público manipulando as obras e circulando pelo espaço é muito grande e a exigência de uma mediação ativa e fluida é vital, não só para preservar as obras como também para mostrar aos visitantes as possibilidades de se relacionar com estas obras de arte.

O público do FILE é muito heterogêneo e as expectativas em relação à exposição são variadas. Cabe ao educativo administrar estas expectativas que transitam entre a curiosidade, o entretenimento e o interesse cultural. O educativo deve mediar a visita equilibrando o deslumbramento inicial com a interação, os efeitos visuais e sonoros e o conceito das obras.

A mediação não está calcada somente na equipe de educadores e sabemos que não temos como transmitir tanto conteúdo em curtos minutos de troca com o público



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

espontâneo e em uma hora de visita agendada. Para complementar este trabalho fornecemos a apostila com informações das obras e dos artistas para todas as escolas no ato do agendamento, para que as mesmas possam preparar seus alunos e professores para a visita. No site do festival também se encontram todas as informações sobre o festival, a programação, os participantes, as obras, etc. No espaço expositivo são distribuídos folders e há a sinalização afixada nas paredes sobre cada uma das obras.

A equipe do educativo do FILE é composta pela coordenação, assistente de coordenação, supervisores, supervisor técnico e educadores. Todos participam do curso de formação que antecede a abertura do festival.

Para o curso de formação disponibilizamos antecipadamente uma apostila com todo o conteúdo das obras com *links* para os vídeos demonstrativos para que os educadores cheguem com repertório para debater os conceitos e aprimorar o discurso que irão propor aos visitantes. Além da apostila conversamos com os artistas que apresentam suas obras e agregam ainda mais informação complementando e tirando as dúvidas da equipe.

Procuramos discutir nos encontros as questões inerentes ao educativo e os aspectos diferenciais do FILE, contrapondo as experiências pessoais em exposições tradicionais e a dinâmica numa exposição de arte digital. O debate gira muito em torno do limiar entre arte, entretenimento, ludicidade, conceito e tecnologia.

Acreditamos que estamos fazendo um trabalho de cultivo cultural, ou seja, há treze anos estamos plantando sementes e regando para que, a cada nova edição, possamos colher frutos desta dedicação.

Hoje contamos com um público espontâneo que nos acompanha e escolas que todo ano agendam visitas. Já formamos aproximadamente 300 educadores ao longo dos seis anos do educativo, a maioria estudante de artes, novas mídias, design, entre outros.

Um dos educadores da edição de 2012 em São Paulo relatou:

A participação como educador do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica FILE - 2012 foi muito enriquecedora para meus estudos voltados para arte e tecnologia. Através do FILE pude lidar com um público muito diversificado. Aprimorei meu vocabulário para a explicação das obras, adaptando o conteúdo de acordo com a especificidade do grupo ao qual lidava. Conheci trabalhos que dialogam com meu objeto de estudo, os quais remetam à tecnologia atrelada à imagem e geoposicionamento, além daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para meu enriquecimento pessoal.



Curso de formação da equipe do educativo do FILE São Paulo 2012



Curso de formação da equipe do educativo do FILE São Paulo 2012



Educador com visitantes no FILE São Paulo 2012



Educador com grupo no FILE São Paulo 2012



Educadora com grupo no FILE São Paulo 2012



Educadora com grupo no FILE São Paulo 2012

Referências

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, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Martins Editora, 2010.

FILE. **Teoria digital:** dez anos do FILE – Festival Internacional de Linguagem Eletrônica. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

Eliane Weizmann

Mestre em Artes Visuais pela Unesp (2006), graduada em Licenciatura em Educação Artística pela FAAP (1990). Atualmente é coordenadora do educativo do FILE Festival Internacional de Linguagem Eletrônica e coordenadora adjunta do curso de graduação em Produção Multimídia do IED Instituto Europeo di Design. É artista multimídia e já participou de mostras nacionais e internacionais.



**A TEORIA E A PRÁTICA NO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO:
EXPERIMENTOS, TROCAS E REFLEXÕES ACERCA DA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS**

Davi de Oliveira Pinto
Universidade Federal de Ouro Preto
ddolpi@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5661114112130354>

RESUMO: No intuito de colaborar para a reflexão acerca da integração teoria/prática na formação inicial de professores de artes cênicas, relata-se e reflete-se sobre a experiência da disciplina "Laboratório de Pedagogia do Teatro", componente curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Ao longo da disciplina, diversos autores e textos foram escolhidos como ponto de ancoragem teórica para a elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrassem saberes já construídos anteriormente a outros novos, experimentais. Avalia-se que, ainda que não se tenha superado completamente a dicotomia entre o fazer e o pensar, abriram-se espaços e tempos para uma experimentação mais ampla e diversa, na qual os alunos se colocaram como professores-criadores, enriquecendo seu percurso de formação.

PALAVRAS-CHAVE: artes cênicas, teoria/prática, formação inicial

RESUMEN: Para colaborar en la reflexión sobre la integración entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesor de artes escénicas, se informa y se refleja en la experiencia de la disciplina "Laboratorio de la Pedagogía del Teatro", que forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Ouro Preto. Varios autores y textos fueron elegidos como punto de anclaje teórica para el desarrollo de las prácticas de enseñanza que integren el conocimiento ya construido con otros nuevos, experimentales. Se estima que, a pesar de no haber sido superada por completo la dicotomía entre hacer y pensar, se abrió un espacio y tiempo para una experimentación más amplia y diversa, de modo que los estudiantes han podido ponerse como profesores-creadores, enriqueciendo su trayectoria educativa.

PALABRAS CLAVE: arte escénico, teoría/práctica, formación inicial

O percurso do aluno de Licenciatura em Artes Cênicas, ao longo de sua formação inicial, pode ser compreendido como um corpo em trânsito, como um sujeito que vai se diferenciando de si mesmo, na medida em que toma contato com objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações constituintes dos diversos componentes curriculares pelos quais passa.



Muitas vezes, no início, o (a) licenciando (a) tem pouca ou nenhuma noção de que está se formando como futuro (a) professor (a), voltando sua atenção, principalmente, para a função de ator (atriz), como se fosse esse o (a) profissional que o curso objetivasse preparar. Aos poucos, particularmente quando começam os estágios, o (a) aluno (a) vai se apercebendo da diferença entre preparar-se para a cena e para coordenar processos ensino/aprendizagem relacionados com a mesma. Saberes afins, porém, diferenciados.

No caso do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (DEART/IFAC/UFOP), em Ouro Preto – MG, o currículo, na primeira metade do curso, apresenta, como desenho geral, uma formação inicial básica, com disciplinas de ênfase teórica e outras cujo foco é a prática. Por meio desses componentes curriculares, o aluno conhece a cena por meio de sua história, teoria, bem como do exercício do corpo, da voz, e de experiências de jogo teatral, atuação e noções de direção teatral. Além desses campos, os alunos também são introduzidos em questões do campo educacional (história e psicologia).

A partir da segunda metade do curso, começam os estágios (observação e regência), e as práticas de ensino (na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio e na Educação Não Formal), além de aportes de música, cenografia e discussões sobre a arte na contemporaneidade. No campo educacional, acrescentam-se a gestão educacional, aspectos de didática e antropologia da educação.¹

Tendo em vista esse trajeto (que, evidentemente, tem sido revisto e modificado paulatinamente), surgiu a ideia de acrescentar laboratórios onde pudessem ser investigados, teórico-praticamente, conteúdos considerados importantes para a formação do (a) licenciando (a).²

¹ Essa descrição não pretende, absolutamente, ser exaustiva, nem se coloca como parte de uma análise e interpretação ampla e aprofundada da atual matriz curricular, até porque esse processo demandaria uma consideração do Projeto Pedagógico em vigor, o que escapa aos limites do presente artigo. A descrição visa apenas contextualizar a inserção da disciplina que é o objeto da presente reflexão.

² A ideia dos laboratórios tem como uma das professoras que cogitou sua introdução no currículo, a professora Neide das Graças de Souza Bortolini (DEART/IFAC/UFOP), no momento licenciada para doutoramento.



Um desses laboratórios, acrescentados recentemente, é a disciplina “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, cuja primeira edição se deu no segundo semestre de 2011.³

Nessa primeira tentativa, a disciplina objetivava promover a criação de práticas pedagógicas em artes cênicas a partir de referências teóricas diversos, ampliar as perspectivas teórico-metodológicas dos (as) licenciandos (as) em curso, estimular neles (as) uma postura investigativa e autoral em suas propostas de ensino/aprendizagem e enfrentar o complexo diálogo entre teoria e prática, questão enfrentada por todo (a) docente, não só na área de artes cênicas, mas em qualquer área do conhecimento humano.

O caminho escolhido foi, num primeiro momento, apresentar algumas propostas de prática pedagógica, elaboradas a partir de determinados referenciais teóricos, escolhidos por mim (professor da disciplina) e também por outros professores (as) do Departamento.⁴ Num segundo momento, em grupos, os (as) alunos (as) passariam a propor práticas pedagógicas em artes cênicas, elaboradas em conexão com aportes teóricos de seu interesse.

A ideia era que se definisse um texto teórico e, a partir dele, se criasse uma sessão de atividades voltadas para o ensino/aprendizagem de artes cênicas, sessão que seria sucedida por um encontro onde pudesse ser feita uma reflexão sobre o vivenciado e uma discussão sobre a relação entre as atividades e o texto do qual se partira para a prática pedagógica. A perspectiva era a de um professor-criador (a) (cf. PINTO, 2009, p. 33-38).

Reconheço que esse modelo ainda se apresenta como dicotômico, mas, a meu ver, ainda assim, serviu de estopim para problematizar essa interconexão entre

³ Agradeço aos alunos da turma que cursou a primeira edição da disciplina, pois foi a partir de sua resposta que posso elaborar a presente reflexão. São eles: Bárbara Lopes Henriques, Carolina de Sá Simões Da Silva, Daniela Fontana de Lima, Daniel da Silva, Danilo Felisberto Pedroso, Elisangela Mira da Costa, Fernanda Moreira Moraes da Silva, Fernanda Prete Bento, Gabriela Pereira Severini, Georgianna Gabriella Dantas, Heverton Ferreira Alexandre, Jefferson Henrique Cunha, João Rafael Vieira Ribeiro, Keila Sirio Campanelli, Luciana Pereira da Silva, Márcio Oliveira Souza da Silva, Mariella Siqueira Da Silva, Marina Rainho Pinto, Mayra Fernandes Pimenta, Nicole Maria da Costa Silva, Thaiz Barros Cantasini, Weber Miranda Cooper Neto.

⁴ Agradeço a meus colegas, os professores Acevesmoreno Flores Piegaz e Aline Mendes de Oliveira, por terem aceito contribuir para a disciplina, cada qual com um aporte de seu interesse.



os saberes teóricos e práticos que, muitas vezes, encontram-se muito separados na formação inicial do (a) licenciando (a) em artes cênicas.

Cumprido o trajeto proposto, faço aqui alguns apontamentos reflexivos, a fim de compreender um pouco melhor o que ocorreu, buscando identificar conquistas e limitações, as quais constituíram esse percurso, e abrir a possibilidade de diálogo com outros (as) professores-formadores (as) e outros (as) licenciandos (as), de outras instituições de Ensino Superior, além daqueles (as) que compartilham comigo a docência e a discência no DEART/IFAC/UFOP.

Início meus apontamentos descrevendo, sucintamente, as propostas que foram experimentadas pela turma e professor.

De minha parte, propus quatro práticas pedagógicas distintas, conforme se segue.

A primeira delas foi baseada no conceito brechtiano de *Gestus* (BRECHT, 1967, p. 77-80), quando busquei que os (as) alunos (as) partissem da observação de imagens de professores (as) brasileiros (as) em greve (que haviam terminado recentemente ou ainda estavam acontecendo), passando pela transferência do observado para o corpo (posturas, modelagem corporal) e então vinham improvisações advindas desses dois momentos, nas quais eram utilizados versos de um poema de Bertolt Brecht.

O encontro reservado à reflexão sobre a prática pedagógica se pautou na recordação estimulada (cf. JAPIASSU, 2001, p. 71) por meio de fotos dos (as) licenciandos (as) realizando as atividades propostas, e partindo para a discussão do texto, dividido em trechos entregues aos (às) alunos (as), que, individualmente, apresentavam seu comentário sobre a relação entre aquele fragmento textual e o que havia sido vivenciado no encontro anterior.

As três propostas seguintes, também feitas por mim, e seguindo uma estrutura semelhante, com algumas variações, basearam-se, respectivamente, na noção de mobilidade do signo teatral (Honzi In: GUINSBURG, NETTO e CARDOSO, 1998, p. 125-147), na abordagem triangular (BARBOSA, 1998, p. 30-51) a partir da



reflexão de Regina Stela Machado (2010, p. 64-79), adaptada para o ensino de artes cênicas, e, por fim, na proposta de uma leitura transversal do espetáculo teatral, segundo Richard Demarcy (In: GUINSBURG, NETTO e CARDOSO, 1998, p. 23-28).

Meus colegas de Departamento propuseram, um deles, uma sessão de criação cênica, via atuação, ancorada na ideia de dinâmica cênica (OLIVEIRA, 2010, não paginado) e sua respectiva discussão, e o outro colega, uma sessão onde foi indagada a relação entre a cultura visual e o universo de imagens corporais e cênicas que surge quando se trabalha artes cênicas na escola, partindo da reflexão apresentada por Irene Fernandes Tourinho (2011, p. 9-14).

Os alunos, por sua vez, abrangeram todo um leque diferenciado de práticas pedagógicas e referenciais teóricos, trabalhando a noção de conhecimento prévio (FERNANDES, 2011, p. 70-73), a experimentação do corpo como objeto de arte (JEUDY, 2012, p. 11-21), a indagação a respeito das relações entre mente e comportamento a partir do behaviorismo radical (ZILIO, 2011, p. 47-54), a realização de exercícios de exaustão física pensando em sua utilização pelo professor de artes cênicas, partindo de Jerzy Grotowski (REIS, 2009, p. 31-52), a busca de aguçar os sentidos para daí iniciar a criação de personagens (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 81-111), a problematização do preconceito em relação ao funk, como expressão cultural que pode ser definida para se iniciar um processo significativo de ensino/aprendizagem de artes cênicas (CONCEIÇÃO, 2005; ESSINGER, 2005, p. 276-279; HERSCHMANN, 2005, p. 89-123), o estímulo da relação entre corporeidade, espaço e memória, indo ao encontro de um olhar etnopoético (ROCHA, 2001, p. 145-163) e, por fim, o manifesto artístico como texto de partida para a prática pedagógica em artes cênicas numa direção mais performática (SCHECHNER, 2011, p. 165-170).

Considerando que cada proposição dos discentes contribuiu a seu modo para a constituição de um trânsito coletivo por diversos terrenos pertinentes ao ensino e à aprendizagem de artes cênicas e tendo em vista os limites deste artigo, focalizarei apenas uma das propostas, a qual foi, para mim, particularmente desafiadora e



instigante. Trata-se da prática pedagógica que trouxe o funk para a sala de aula do Departamento de Artes Cênicas.

A sessão de atividades corporais e cênicas iniciou-se com a proposta de um aquecimento corporal onde o funk, em sua versão mais massificada, foi o ponto de partida para o movimento e a interação entre os participantes. Nesse momento, meus preconceitos foram ativados e ficaram à flor da pele. Dançar e cantar um gênero musical que não faz parte de minhas escolhas culturais foi extremamente difícil e enormemente incômodo. No entanto, fui em frente, apesar de minhas limitações.

Após o canto e a dança, veio a proposta da criação de uma partitura corporal, que cada um deveria elaborar em diálogo com um trecho do livro de Fernando Conceição (2005), fragmentos de texto que focalizavam o preconceito em relação ao negro no Brasil. A essa produção individual, seguiu-se a reunião em grupos, e a reelaboração das sequências, tendo como meta a criação de uma cena que retirasse elementos do trabalho de cada componente. As cenas foram, então, apresentadas e comentadas, buscando sua compreensão pelos presentes, e sua relação com o aquecimento que partira do funk.

No encontro seguinte, quando discutimos a prática pedagógica conduzida pelas alunas que a haviam idealizado, aconteceu um debate que se destacou pela intensidade com a qual cada um colocava seus preconceitos e sua relação singular com a cultura de massa que havia sido trazida para a nossa sala de aula. As proponentes relataram que estavam trabalhando com o funk junto a seus (suas) alunos (as), com os (as) quais trabalhavam em uma cidade próxima a Ouro Preto, a partir do universo das crianças e pré-adolescentes que compunham as turmas. O funk fazia parte do cotidiano desses (as) alunos (as), e fora por isso que as licenciandas haviam passado a trabalhar esse conteúdo em suas aulas. Elas haviam escolhido levar justamente essa experiência para a universidade, por meio da prática pedagógica que havíamos desenvolvido.

A possibilidade de que alunos (as) da disciplina manifestassem seu desconforto ao ver que o funk não era aceito com facilidade por seus (suas) colegas



de turma, nem mesmo por mim, foi uma oportunidade para deslocar o simplismo com que enfrentamos temas como esse, que está diretamente ligado à multiculturalidade que caracteriza a formação cultural de nosso país.

Os dois textos lidos para a discussão da prática pedagógica realizada haviam trazido informações novas para mim, por exemplo, a descrição e análise do processo de emergência de compositores (as) de funks e sua inserção no mercado musical carioca, processo esse que reúne a internet, os bailes e os programas de rádio, elaborado por Silvio Essinger (2005, p. 267-279), foi uma forma de conhecer, do ponto de vista da narrativa histórica descritiva, a trajetória de alguns (algumas) profissionais desse gênero musical e a sua produção.

De outra parte, Micael Herschman (HERSCHMANN, 2005, p. 89-123) analisa, em um capítulo de seu livro, o discurso da mídia sobre o funk, trazendo a visão de que, entre outros aspectos abordados,

[...] a violência com que temos contato e que é aqui analisada – a partir do estudo de caso do funk e do hip-hop –, constantemente associada a grupos juvenis dos centros urbanos, é na verdade uma interpretação, um relato, visto do ângulo da enunciação jornalística. (HERSCHMANN, 2005, p. 90)

Esse autor nos adverte que estigmatizar funkeiros (as) como violentos (as) é uma forma superficial de compreender o sentido da expressão musical de populações que têm suas características e contextos próprios, marcados por uma evidente exclusão social, a qual produz e projeta a violência.

O enquadramento de Herschmann desloca o imediatismo de se atribuir a um determinado grupo de produtores de determinado gênero musical um significado que tem muitos outros desdobramentos a serem tratados, para que se faça uma reflexão mais abrangente sobre questões que devem ser discutidas a partir de pontos de vista complementares, e não somente fundamentado em um único olhar redutor.

A soma da vivência sensório-corporal do funk, da criação teatral permeada pela discussão do preconceito contra o (a) negro (a) no Brasil e a leitura e discussão dos textos acima citados, se constituiu em um momento de intensa revisão de



valores e atitudes, no meu caso, e sei que também impactou a turma, haja vista a veemência que caracterizou o círculo de discussão proposto pelas coordenadoras para a reflexão sobre a proposta. Me senti, efetivamente, colocado em questão como educador.

Não tenho, absolutamente, a pretensão de resolver neste artigo as complexas interrogações que me chegaram por meio de minha participação na prática pedagógica que descrevo acima, como modo de exemplificação da disciplina aqui focalizada, mas penso ser importante o fato de que essas (e outras) perguntas passaram a me acompanhar. Enriqueceram meu repertório de (auto) questionamentos.

Muitos outros detalhes poderiam ser trazidos aqui, referentes a cada uma das outras práticas pedagógicas, que podem ser consideradas como ocasiões singulares de experimento e reflexão, mas a descrição acima me parece ilustrar o suficiente a pertinência do caminho percorrido em comum, licenciandos (as) e professor-formador.

Partindo da diversidade de caminhos percorridos, alguns pontos me chamam a atenção, particularmente.

Em primeiro lugar, a pluralidade mesma de interesses dos (as) alunos (as) de uma mesma turma, em sua maioria transitando juntos pela Licenciatura desde o 1º período, até o 6º, quando a disciplina foi ministrada. A oportunidade de acompanhar uma possibilidade tão diversificada de caminhos de ação e reflexão acerca do ensino de artes cênicas apresentou-se como uma espécie de “termômetro” das tendências teórico/práticas que se desprendem da experiência curricular e extra-curricular dos alunos.

Pelos comentários feitos acerca da origem dos textos escolhidos, descobri que muitos haviam sido trabalhados em outras disciplinas, anteriores ou paralelas ao “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, ou então eram textos que determinados (as) alunos (as) haviam encontrado ao longo de projetos pesquisa no nível da Iniciação Científica, e alguns outros textos haviam sido sugeridos por outros professores, não necessariamente relacionados a um componente curricular específico do curso.



Os (as) alunos (as) da disciplina sobre a qual reflito aqui haviam sido incentivados por mim a escolherem textos de que gostassem, com os quais houvessem se identificado, seja ao longo do curso, seja em situações anteriores ou paralelas ao mesmo. Essa orientação me pareceu ser um dos fatores que produziram a riqueza da experiência por todos vivenciada na disciplina.

Outro ponto que me parece relevante trazer aqui é a oportunidade de os (as) alunos (as) apresentarem, para seus pares, atividades e respectivos referenciais teóricos, que estavam sendo desenvolvidas no estágio de regência, que ocorria paralelamente à disciplina em foco (essa situação era específica de determinados (as) licenciandos (as), não era o caso de todos).

Muitas vezes, percebo que as experiências relatadas nos círculos de discussão de estágio não se tornam tão significativas, entre outros motivos, pelo fato de não haver um momento onde os colegas possam trocar e vivenciar propostas e textos usados ao longo dessa modalidade de estágio. Esse elo de ligação ocorreu no “Laboratório de Pedagogia do Teatro”, ao menos em alguns momentos.

Um fator extremamente positivo, a meu ver, foi o fato de eu ter participado de todas as propostas feitas pelos (as) meus (minhas) colegas e pelos (as) meus (minhas) alunos (as). O tornar-se “aluno de meus (minhas) alunos (as)” foi um deslocamento pedagógico em minha função de conduzir o processo ensino/aprendizagem que, sem que fosse exatamente verbalizado pelos (as) alunos (as) (mas observado por mim), trouxe uma nova qualidade de relação professor/aluno entre nós, tendo em vista que a maioria da turma já havia feito duas outras disciplinas sob minha responsabilidade, sem que, nessas oportunidades anteriores, esse “entrar no jogo” houvesse sido experimentado por mim com tamanho vigor.

Por outro lado, não posso dizer que tenha dado tudo certo na disciplina, pois houve fatores adversos, como a sobrecarga dessa turma, que se encontrava entre dois currículos, tendo em vista que foi a primeira a cumprir disciplinas que recentemente haviam sido propostas na reforma curricular implementada em 2011. Muitas vezes, não havia tempo suficiente para uma preparação mais elaborada e



toda a energia necessária para a condução e participação nas práticas pedagógicas feitas e discutidas.

E a sobrecarga não advinha somente dos (as) alunos (as), eu também estava em pleno curso de meu doutoramento, feito ao mesmo tempo em que realizava minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade. Havia “ventos contrários” vindos de várias direções.

Outro limite, que identifico agora, refletindo *a posteriori*, se encontra no fato de que a relação teoria/prática, como já disse no começo deste texto, não se modificou muito, ao longo da disciplina, para além da tradicional dicotomia vivida por nós, docentes e discentes, não somente na universidade, mas em nossa pregressa trajetória escolar.

Como decorrências dessa trajetória, a dificuldade de descobrir o prazer da leitura teórica e de encontrar/inventar modos diferenciados de se trabalhar um texto teórico em sala de aula também são questões que interferiram no desenvolvimento das aulas.

Ainda assim, a possibilidade de se transformar a reflexão advinda de um texto teórico em uma prática pedagógica onde a dimensão sensório-corporal está implicada continua me parecendo uma tentativa válida para promover a fricção entre esses dois pólos, e a superação dos entraves cognitivos que tal separação provoca em nossas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Trata-se de um caminho já trilhado, esse que busquei aqui socializar, mas que se mantém igualmente apontando para ajustes e transformações. Percorrê-lo, transitar nele, insistir no mesmo até que se revelem outras adjacências, me parece, é uma questão de tempo, abertura e decisão.

Nesse processo, se torna fundamental o diálogo com outros (as) professores-formadores (as), outros (as) licenciandos (as), e com professores (as) de artes cênicas, nos diversos níveis de ensino e também da Educação Não Formal, em pleno exercício de seu trabalho artístico-educacional.



Dialogando entre nós, a questão da relação teoria/prática na formação inicial do (a) professor (a) de artes cênicas – entre outras inúmeras questões que fazem parte de nossos desafios comuns – pode ser melhor compreendida e enfrentada, em direção a processos mais amplos e profundos de integração e descoberta artística e educacional.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 30-51.
- BRECHT, Bertolt. A Música-“*Gestus*”. In: _____. **Teatro dialético**. Tradução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 77-80.
- CONCEIÇÃO, Fernando. **Como fazer amor com um negro sem se cansar**: e outros textos para o debate contemporâneo da luta anti-racista no Brasil. São Paulo: Terceira Margem, 2005.
- DEMARCY, Richard. A leitura transversal. In: GUINSBURG, Jacó; NETTO, José Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 23-38.
- ESSINGER, Silvio. A nossa missão é te excitar a todo instante. In: _____. **Batidão**: uma história do FUNK. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 267-279.
- FERNANDES, Elisângela. O que cada um sabe é a ponte para saber mais. In: **Nova Escola**, Editora Abril Cultural, Ano XXVI, n. 240, mar. 2011, p. 70-73.
- HERSCHMANN, Micael. Demonização e glamorização da mídia. In: _____. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, p. 89-123.
- HONZL, Jindrich. A mobilidade do signo teatral. In: GUINSBURG, Jacó; NETTO, José Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 125-147.
- JEUDY, Henri-Pierre. Introdução. In: _____. **O corpo como objeto de arte**. Tradução de Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 11-21.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-79.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: _____. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 85-111.

OLIVEIRA, Aline Mendes de. Apontamentos sobre a noção de dinâmica cênica: visões do teatro contemporâneo. In: VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo. Não paginado. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.portalabrace.org/vicongresso/territorios/Aline%20Mendes%20de%20Oliveira%20-%20Apontamentos%20sobre%20a%20no%20E7%E3o%20de%20din%20mica%20c%20EAnica%20%96%20Vis%20do%20teatro%20contempor%20neo.pdf>>. Acesso em 30/11/2012.

PINTO, Davi de Oliveira. Por um professor-criador: considerações sobre a Prática de Ensino na formação inicial de professores de teatro. In: **Caderno de Encenação**, Publicação do Curso de Graduação em Teatro, v. 2, n. 9, Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 33-38.

REIS, Demian Moreira. A ação física e a composição do ator de Grotowski. In: **Mimus Revista on-line de mímica e teatro físico**, ano 1, n. 1, fev. 2009, p. 31-52. Disponível em: <<http://www.mimus.com.br/demian2.pdf>>. Acesso em 30/09/2012.

ROCHA, Gilmar. Etnopoética do olhar. In: **Sociedade e Cultura**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 4, n. 1, jan./jul. 2001, p. 145-163. Disponível em <www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/2229/2184>. Acesso em 14/09/2011.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luis/MA: EDUFMA, 2000.

SCHECHNER, Richard. Pontos e práticas: manifestos. In: **Revista Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 16, jun. 2011, p. 165-170. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/urdimento16b_web_28082011.pdf>. Acesso em 30/09/2012.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola tem que lidar com isso? In: **Salto para o futuro**, Ano XXI, Boletim 09, Agosto, 2011 (Cultura visual e escola), p. 9-14. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em 15/06/2012.

ZILIO, Diego. A mente é comportamento. In: **Filosofia**, Ano VI, Ed. 63, São Paulo, Ed. Escala, 2011, p. 47-54.

Davi de Oliveira Pinto

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG, Mestre em Artes Visuais pela mesma instituição, Especialista em Arte/Educação pela UEMG, Licenciado em Educação Artística pela Escola Guignard (UEMG) e ator formado pelo curso técnico da Fundação Clóvis Salgado (Palácio das Artes). Professor Adjunto I do DEART/IFAC/UFOP. Ator, diretor, dramaturgo e compositor de canções para teatro.



DANÇA E GYROKINESIS[®]: RESPIRANDO NOVOS MOVIMENTOS PARA CENA

Rosana Lobo Rosário
Universidade Federal do Pará - UFPA
rosanaloborosario@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1019338730295362>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a utilização da Educação Somática, em especial o método **GYROKINESIS[®]**, utilizado no projeto de extensão *BaléKinesis: respirando novos movimentos para cena*, composto por alunos dos cursos Técnico em Dança e Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA. Os encontros foram realizados duas vezes na semana com duração de 90 minutos cada e registrados com foto e filmagens. Através da análise dos laboratórios experimental e dos relatos dos participantes do projeto, concluiu-se a importância da utilização do método **GYROKINESIS[®]** na preparação corporal de dançarinos a partir da conscientização corporal que o método proporciona e os possíveis desdobramentos no processo de criação cênica.

Palavras-chave: **GYROKINESIS[®]** Educação Somática; Dança.

ABSTRACT: This article has as objective to reflect on the use of Somatic Education, especially the method **GYROKINESIS[®]**, used in the project *BaléKinesis: breathing new moves to the scene*, composed of students of Technical Course in Dance and Graduation in Dance of the School of Theater and Dance of UFPA - ETDUFPA. The encounters were accomplished twice in the week with duration of 90 minutes each and registered with picture and filmings. Through the analysis of the experimental laboratories and of the participants' of the project reports, the importance of the use of the method **GYROKINESIS[®]** was concluded in the dancers' corporal preparation starting from the corporal understanding that the method provides and the possible unfoldings in the process of scenic creation.

Key words: **GYROKINESIS[®]** Somatic Education; Dance.

Introdução

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto por diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo, dessa forma propõe um processo de aprendizado, teórico e prático educacional, através do movimento, no qual considera o ser humano como um experienciador de si mesmo.

Conhecida na Europa sob a designação de cinesiologia¹ ou de análise funcional do corpo, o termo Educação Somática só foi criado em 1976 pelos membros do *Regroupement pour l'Éducation Somatique (RES)* em Montreal,

¹ Segundo Van de Graaff (2003), cinesiologia é o nome dado à ciência que estuda o movimento do corpo.



Canadá, e depois da formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association*, nos Estados Unidos².

É definida por Hanna³ *apud* Strazzacappa (2009) como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA *apud* STRAZZACAPPA, 2009, p. 48).

Os criadores desses métodos, muitos deles motivados pelo desejo da auto-cura, rejeitando as respostas oferecidas pela ciência tradicional⁴, passaram a investigar o movimento em seus próprios corpos. Dessa forma, os pioneiros como Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Irmgard Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Mabel Todd (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-Mind Centering), Juliu Hovarth (**GYROTONIC**[®]) entre outros, criaram suas teorias baseadas em suas próprias experiências.

A história de criação dos métodos [...] está estreitamente ligada à história pessoal de seu criador. Vários chegaram à formulação de técnicas em uma tentativa de solucionar questões pessoais: a perda de voz de Mathias Alexander; o problema de joelho de Moshe Feldenkrais; a doença renal de Mabel Todd; a insuficiência cardíaca de Gerda Alexander; as hérnias de disco de Seijas; os traumas pós guerra de Conrad; as limitações físicas de Pilates; o traumatismo do calcâneo de Horvath, etc. (BOLSANELLO, 2010, p. 19-20)

O que esses criadores visavam eram soluções para seus problemas e não o desenvolvimento de novas técnicas terapêuticas, nem ao menos colocar em cheque as práticas médicas já existentes. Embora o desenvolvimento dessas técnicas tenha surgido da necessidade de auto-cura, o principal objetivo é resgatar a unidade e identidade do ser humano, e para tal partem do princípio de que nenhum

² Segundo Sylvie Fortin, após a realização do primeiro simpósio bianual “*Science and Somatics for Dance*”, em 1989, o termo passou a ser gradualmente consolidado, o que se verifica depois da formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association*, nos Estados Unidos, e do *Regroupement pour l'Éducation Somatique*, no Quebec. [...] (STRAZZACAPPA, 2009, p. 48-49)

³ Thomas Hanna, filósofo e escritor, desenvolveu um método de mudança do corpo a partir de uma reeducação de movimentos, no sentido do interno para o externo. Ele define pela primeira vez, em 1983, a expressão Educação Somática, em um artigo publicado na revista *Somatics*.

⁴ Strazzacappa (2009) esclarece que os criadores das técnicas questionavam a medicina tradicional praticada, e não a medicina ocidental, uma vez que não se pode negar os grandes avanços da ciência obtidos nas áreas da saúde.



ser humano é igual ao outro, e essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas, levando o indivíduo a refletir sobre o seu próprio corpo e movimento.

[...] Estas práticas, ainda que sem o rótulo de médicas, trazem benefícios aos indivíduos que as praticam, oferecendo-lhes exatamente aquilo que procuram na medicina tradicional, mas que raramente encontram: a atenção à sua integridade. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 51)

Isso se deve exatamente ao fato da educação somática entender o indivíduo como um ser pleno e único, que através da pesquisa do próprio movimento provoca uma reeducação de sentidos.

Entre as diversas técnicas, sistemas e métodos alternativos existentes para o trabalho corporal, terapêutico e artístico será abordado nesse artigo algumas particularidades do método **GYROKINESIS**[®] no que se refere em integrar os diversos sistemas do corpo no ensino da dança e a exploração do movimento experimentados no projeto de extensão *BaléKinesis: respirando novos movimentos para cena* realizado na Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Método GYROKINESIS[®]

O método **GYROTONIC**[®], criado por Juliu Horvath no final dos anos 70, é inspirado nos princípios-chaves do Yoga, tai-chi-chuan, natação, ginástica artística e balé. É um método de descoberta e de (re)educação corporal através do movimento através da construção da consciência e de uma auto-organização interna, a qual propicia um equilíbrio no eixo físico-emocional.

De origem húngara, mas criado na Romênia, Horvarth, desde criança, praticou diversos esportes, tal como natação, ginástica, remo e outros. Aos 19 anos começou a se interessar pelo balé clássico, tornando-se solista do corpo de baile da *Romanian State Ballet*. Em 1970 foi para os Estados Unidos onde passou a dançar no *New York City Opera*, e mais tarde tornou-se primeiro bailarino do *Houston Ballet*, até que uma lesão no tendão de Aquiles fez com que parasse sua carreira de bailarino.

Almejado recuperar sua forma física, iniciou uma profunda experiência e estudo do Yoga e Acupuntura. No processo, ele observou atentamente os elementos



da natureza, e desenvolveu um vocabulário de exercícios e princípios próprios, criando assim uma série de movimentos praticados no solo, conhecido originalmente de “Yoga para Bailarinos”, e hoje é denominado de **GYROKINESIS**[®], o qual constitui a base de todos os exercícios de movimentos de **GYROTONIC**[®],

O primeiro nível de **GYROKINESIS**[®], denominado como **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICS**TM - A essência do corpo dinâmico – é a base de toda a metodologia. A palavra chave é fluidez, onde as posturas não são mantidas por longos períodos de tempo, elas se conectam umas com as outras de forma harmoniosa através da respiração. Segundo Rita Renha (2010), o método trabalha o corpo em sua plenitude, priorizando a capacidade funcional da coluna vertebral coordenados com a respiração:

O método Gyrotonic trabalha o corpo como um todo ao invés de atuar em partes de forma isolada, priorizando a capacidade funcional da coluna vertebral. Consiste num sistema de exercícios cujos movimentos circulares e em espirais, contínuos, rítmicos e integrados aos padrões ventilatórios correspondentes, exploram a tridimensionalidade do corpo através do elemento rotação (torção) e as mudanças de direções em planos combinados. Dessa forma, difere-se da maioria dos sistemas de exercícios, já que estes utilizam movimentos lineares ou isolados (flexão-extensão/abdução-adução), que levam ao uso de força sem coordenação e essencialmente restringem a energia circulante do corpo, causando acúmulo e estagnação. (RENHA, 2010, p. 342).

As aulas de **GYROKINESIS**[®] podem ser iniciadas com uma automassagem ou com esfoliação utilizando uma toalha de banho que estimula pele, músculos, articulações, ossos e órgãos internos.

Despertar a sensibilidade superficial e profunda da pele⁵ é necessário para o desenvolvimento da percepção consciente da pele, de suas funções e de sua relação com o interior do corpo, que segundo Dascal (2008) “estar mais consciente da própria pele ajuda a obter uma imagem mais clara do corpo” (DASCAL, 2008, p. 80). Além da sensibilização da pele, as aulas de **GYROTONIC**[®] podem iniciar diretamente pela sequencia de movimentos de *Arch and Curl* (extensão e flexão da

⁵ A pele, ou tegumento, e suas estruturas anexas (pelos, glândulas e unhas) constituem o sistema tegumentar. Incluído nesse sistema estão os milhões de receptores sensitivos da pele e sua extensa rede vascular. A pele é uma interface dinâmica entre o corpo e o ambiente externo, e protege o corpo do ambiente até mesmo quando interage com o ambiente. (VAN de GRAAFF, 2003, p. 106)



coluna), realizados inicialmente na posição sentada em um banquinho e evoluiu para posições deitadas ou em pé.

As posturas não são mantidas por longos períodos de tempo. Ao invés disso, elas conectam-se umas com as outras harmoniosamente através da respiração, fazendo os exercícios parecerem mais com uma dança do que com uma prática tradicional do Yoga. Estas contínuas transições promovem a estimulação cardiovascular – aeróbica, ora vigorosa, ora suave (dependendo da intensidade e velocidade com que os exercícios são executados). (RENHA, 2010, p. 343)

Utilizado principalmente por dançarinos, **GYROTONIC**[®] e **GYROKINESIS**[®] também treina atletas, e atendem aos indivíduos que precisam de reabilitação, como também por pessoas que buscam a saúde e a aptidão física. Nos EUA e Europa, **GYROTONIC**[®] e **GYROKINESIS**[®] são indicados por ortopedistas e fisioterapeutas como condicionamento físico, tanto no trabalho preventivo como no auxílio da reabilitação (KITAJIMA; YASUI; MAYUZUMI; MEREN, 2002).

Alguns Princípios-Chaves

O conhecimento de alguns princípios básicos do trabalho do **GYROKINESIS**[®] ajudará a compreender alguns exercícios. Esses princípios incluem a estabilização através do contraste, criação de espaço entre as articulações, movimentos e padrões respiratórios correspondentes, a intenção como força motriz que move o corpo, estreitamento da pélvis, *scooping* das pernas e dos braços e a visão que orienta todo movimento.

O primeiro princípio é a ideia de criar estabilização por contraste. Ou seja, ao invés de criar estabilização através da fixação ou o uso do corpo em uma posição particular, as sessões de **GYROKINESIS**[®] incentiva o executante a encontrar um equilíbrio através do uso de forças opostas a partir do centro do corpo para as extremidades. Em outras palavras, no ponto de iniciação de duas forças opostas, há energia e estabilidade e do centro de gravidade que reflete uma atividade, ao mesmo tempo centrífuga e centrípeta.

Campbell & Miles (2006) explica esse princípio com o seguinte exemplo:

Imagine-se na margem de um lago, estendendo a mão para ajudar a puxar um nadador para a margem. Você estende completamente o seu braço para alcançar a mão do nadador, você se conecta, simultaneamente, fortemente,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

os músculos do seu *core*⁶ abdominal, enquanto enraíza sua poderosa energia de seu sacro, pernas e pés. Mesmo assim, essa oposição não é estática, em vez disso, há uma onda contínua, como uma pulsação de alcançar para fora a partir do centro do corpo. Desta forma, a estabilidade é alcançada através de um contrapeso de forças opostas.⁷ (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 148-149, tradução minha)

O segundo princípio é o de criar espaço entre as articulações. Articulações quando são excessivamente compactados, comprimidas, não podem se mover livremente. Uma maneira de criar este espaço é através da oposição de forças descrito acima. Os exercícios do **GYROKINESIS**[®] requer ao executante a atenção durante a realização do movimento ao redor da articulação realizando o movimento através do uso do próximo princípio aqui abordado: *scooping* (escavar) das pernas e dos braços para dar este espaço ao redor das articulações. Por exemplo:

[...] quando realiza-se a flexão da perna na articulação do quadril, a sabedoria tradicional sugere que o executante pense em um vinco na articulação do quadril, sugerindo uma ação 90° de flexão. Se em vez disso, pensar na ação de escavar “scooping” no encaixe do quadril (hip socket), e movendo-se em torno da articulação de uma forma circular, irá criar um espaço maior na articulação do quadril. A mesma ideia pode ser aplicado a maioria das principais articulações do corpo⁸. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149, tradução minha)

Neves (2008), ao falar dos tópicos fundamentais do trabalho, também da atenção ao espaço articular, onde é definido como um espaço interno oriundos da oposição de forças que sustentam, equilibram e movem o corpo e que, aliadas a uma determinada direção óssea, geram uma maior amplitude de movimento articular. (NEVES, 2008). Para exemplificar mais ainda essa ideia de espaço articular, utilizarei o exemplo que Campbell & Milles (2006) no qual a pessoa deve se imaginar dentro de uma enorme bola, e na tentativa de tocar a superfície da bola

⁶ Trabalho de estabilização dinâmica que permite o movimento corporal na tridimensionalidade.

⁷ Imagine standing on the shore of a lake, reaching out to help pull a swimmer to shore. As you fully extend your arm to reach for the swimmer's hand you would simultaneously connect strongly into the muscles of your abdominal core, while grounding your energy powerfully through your sacrum, legs and feet. Even this opposition is not static; instead, there is a continuous wave-like pulsation of reaching out and reeling in from the center of the body. In this way, stability is attained through a counterbalance of opposing forces. (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 148-149)

⁸ For example, when flexing the leg at the hip socket, traditional wisdom would suggest that the mover think of a crease at the hip socket, suggesting a 90° folding action. If instead one thinks of creating a scooping action at the hip socket, and moving around the joint in a circular manner, greater space may be attained in the socket. The same idea can apply to most major joints of the body. (CAMPBELL & MILES, 2006, p. 149)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

com ambos os braços, estendidos lateralmente, é possível criar esse espaço articular, com isso há liberdade de movimento e amplitude do mesmo.

[...] veja-se de pé dentro de uma grande bola de exercício. Ela é grande o suficiente que quando você estica os braços para o lado com as palmas para cima na altura dos ombros, você não consegue tocar a superfície interior da bola. Você ativamente os braços para longe da bola. Ativa os braços para longe de seu corpo, tentando tocar a superfície interna com os dedos. Lentamente você leva os seus braços acima da cabeça, mantendo a ideia de alcance, como se estivesse traçando um caminho ao longo do interior da bola em vez de passar diretamente para a cima da cabeça. Assim você cria abertura e espaço em sua articulação do ombro⁹. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149, tradução minha)

Outro princípio diz respeito a importância da respiração na execução dos movimentos, onde movimento gera respiração, e respiração gera movimento. Em seu nível mais básico, isso envolve inspiração e expiração no local apropriado no movimento: geralmente, quando inspiramos os movimentos são de expandir ou abrir, e quando expiramos os movimentos são de contrair ou fechar. Na inclinação lateral do tronco, no início do movimento (expansão) deve inspirar, enquanto que no final do movimento (contração) ocorre a expiração.

Nas sessões de **GYROKINESIS**[®] são utilizadas diferentes formas de respirar, várias delas são semelhantes aos *pranayama*¹⁰ realizados nas sessões de Yoga. Entre os padrões respiratórios representativos, incluem, entre outros, a Respiração de Expulsar (*Expelling Breath*), uma respiração lenta, que emite um som de "whoosh" semelhante com o suspiro do oceano; ou a Respiração Tosse (*Coughing Breath*), uma respiração intensa semelhante a um movimento lento de uma tosse, que ativa os músculos abdominais profundos.

Outro princípio importante dentro do método **GYROKINESIS**[®] é o *Narrowing the pelvis*, ou estreitamento da pelvis, o qual concentra a energia para

⁹ For example, see yourself standing inside of a big, plastic exercise ball. It is large enough that when you stretch your arms out to the side with palms up at shoulder level, you cannot quite touch the inside surface of the ball. Actively lengthen the arms out away from your body, trying to touch the inner surface with your fingertips. As you slowly bring your arms overhead, maintain this reach, as if you were tracing a path along the inside of the ball rather than moving directly toward the endpoint overhead. Thus you create openness and space in your shoulder joint.

¹⁰ *Pranayama* é uma prática de respiração controlada, na qual aumenta a vitalidade e a concentração mental, além de expandir o nível de consciência. A respiração atua como uma ponte para o sistema nervoso e por meio das práticas de *pranayama*, é possível observar o nível de profundidade de sua conexão com a mente. Assim como a respiração se altera de acordo com os estados de espírito, também os estados psicológicos podem ser alterados pelo controle da respiração. [...] (BROWN, 2009, p.314)

dentro em direção ao centro, como também auxilia no alongamento da coluna vertebral em duas direções: cranialmente (em direção à cabeça) e caudalmente (em direção ao coccix).

[...] um par de imagens pode ajudar a trazer o termo [narrowing the pelvis] à vida. Visualize uma bola de futebol dentro de sua pélvis. Se você utilizar os músculos profundos para espremer essa bola de futebol, a forma será alterada e a bola se transformará numa bola de futebol americano. Assim, a pelve na verdade se torna mais estreita. Para uma resposta mais cinestésica, imagine como sua boca se espreme quando você chupa um limão. Transfira esse sentimento para dentro de sua pélvis, e sinta o estreitamento ocorrer.¹¹ (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149-150, tradução minha)

O estreitamento só ocorre se ativar a musculatura profunda do assoalho pélvico. Numa abordagem anatomica, o *Narrowing of the pelvis* é estabilização dinâmica¹² da coluna isso só pode ocorrer por ativar, de forma seletiva, alguns musculatura profunda na pelve e do assoalho pélvico.

Aplicabilidade do Método GYROKINESIS® na Dança

Nos últimos anos, cada vez mais, artistas e educadores interessam-se pela integração dança e educação somática tornando-se um instrumento para a performance do mundo contemporâneo.

Esse estudo utilizou-se da pesquisa-ação como recurso metodológico com 32 participantes do projeto de extensão *Balekinesis: respirando novos movimentos para cena*, alunos do curso Técnico em Dança e curso de Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Os encontros ocorreram duas vezes na semana com duração de 90 minutos cada no período de três meses. Importante destacar que o grupo era bastante heterogêneo, com vivência nas mais

¹¹ [...] a couple of images may help bring the term [...] to life. Visualize a soccer ball sitting inside your pelvis. As you use deep internal muscles to squeeze the soccer ball, its shape alters to become a football standing on end. Thus, the pelvis actually becomes narrower For a more kinesthetic response, imagine how your mouth puckers up as you suck on a lemon. Transfer that feeling to deep inside the pelvis, and feel the narrowing occur. (CAMPBELL & MILES, 2006, p.149-150)

¹² Segundo Renha (2010) estabilização dinâmica é a capacidade de controlar movimentos intervertebrais e globais do tronco, o que contribui para o controle de movimentos de segmentos distais e a sustentação de carga através do recrutamento coordenado de seus músculos, os eretores da coluna, multifídius, o quadrado lombar, psosas, músculo ilíaco, todos os músculos abdominais e do assoalho pélvico. [...] (RENHA, 2010, p. 345)



diversas áreas da dança, tal como ballet clássico, sapateado, dança do ventre, dança de salão, hip-hop, vogue e dança folclóricas do Pará.

Nesses encontros, os participantes experimentaram o nível 1 do método Gyrokinesis® que atualmente encontra-se formatado por dois tipos de sessões, uma de 60 minutos e outra de 90 minutos. Para este estudo, foi optado pela sessão de 60 minutos por ser a fase inicial do método.

Estas aulas foram vivenciadas pelos participantes quase sempre em sua totalidade. A partir da sexta aula foram privilegiados os exercícios realizados sobre o banco, que é a primeira parte da aula para mobilização da coluna e os exercícios se concentram especificamente nas torções, flexões e extensão do tronco.

Depois de dois meses de aula foi introduzido no projeto o programa de respiração do **GYROKINESIS® - GYROKINESIS® Breathing Program** – somente a sequência *Shivering Sequence*. Que consiste em uma série de exercícios sincronizados que utiliza uma música instrumental específica para a realização dos movimentos.

A partir daí os alunos foram instigados a pensar numa palavra que representasse para si a sensação sentida após a realização da aula. Posteriormente, foi solicitado que executassem uma sequência de movimentos, relacionada à palavra anteriormente pensada. No início essa improvisação foi realizada no chão, no segundo momento a partir da posição sentada no banco, e no terceiro momento em pé.

No quarto encontro de improvisação, foi solicitado que os alunos trouxessem memorizado um trecho de uma música, de um poema ou de um texto que complementasse a sensação da palavra inicialmente pensada. A experiência consistia em falar o texto memorizado e executar movimentos de **GYROKINESIS®** realizado ao longo dos encontros. No final foi aberto um momento para que cada um compartilhasse o que aquela experiência significou.

Além das aulas práticas, foram realizadas leituras sobre educação somática, métodos Gyrotonic® e **GYROKINESIS®** apresentação de seminários onde



os participantes executaram e explicaram os exercícios propostos pelo método, além da rica discussão dessa vivência. Os participantes perceberam como essas experiências refletiram no dia-a-dia como também dentro da prática corporal de cada um nos mais diversos aspectos, seja ele emocional, físico, fisiológico ou cinestésico.

No relato de muitos, ficou evidente a sensação de bem estar que a prática proporcionou e a conscientização de que a realização de qualquer movimento coordenado com a respiração parte do conhecimento anatômico proporcionando assim uma (re)educação corporal.

Para Bolsanello (2011) o “não-reconhecimento dos limites das estruturas do corpo pode resultar em acidentes ou em compensações musculoesqueléticas e dores crônicas” (BOLSANELLO, 2011, p. 6).

A procura de um alinhamento que respeite as estruturas e funções músculo-esqueléticas do corpo se apresenta como um meio preventivo a traumatismos em dança. [...] Para os educadores somáticos, as trocas no movimento não se fazem unicamente pelos exercícios motores voluntários e repetitivos, que às vezes têm a tendência a brechar a aquisição de novas formas de se mexer, mas também por um trabalho de refinamento sensorial. [...] Um trabalho de refinamento da propriocepção facilitará a aprendizagem do dançarino. [...] Agir no intuito de aumentar as possibilidades de escolha, logo, aumentar sua liberdade. (FORTIN, 1999, p. 41-42)

Percebe que por enfatizar a consciência corporal e a aquisição de novas habilidades motoras a Educação Somática tem uma importante contribuição na formação do bailarino e no aprimoramento técnico do movimento, respeitando assim os processos fisiológicos e estruturas musculoesqueléticas do corpo. Fortin (1999) afirma que “os estudantes ao praticarem um método de educação somática além de suas aulas de dança, adaptarão ou mudarão eventualmente sua maneira de trabalhar no interior da aula de dança.” (FORTIN, 1999, p. 45).

Considerações Finais

A relação de performance artística associada ao método **GYROKINESIS®** vem se tornando, cada vez mais. Na minha experiência como professora do método, sempre percebi uma grande demanda de pessoas ligadas à área artística,



principalmente da dança, procurando se desenvolver através do método Gyrokinesis®.

Desde 2011 coordeno e realizo projetos de extensão na Escola de Teatro e Dança da UFPA voltado a essa prática. E desde 2008 atendo bailarinos no Gyrotonic® Belém, instituição particular vinculada com o Centro de Dança Ana Unger. A partir da minha experiência nessas instituições é possível perceber a transformação e valorização da performance do artista através do trabalho desenvolvido nas aulas de **GYROKINESIS®** e de **GYROTONIC®**.

Dos princípios vivenciados no Gyrokinesis® surgem novas possibilidades de movimentos de dança a partir do entendimento e da progressão de um conteúdo, pois o método propicia uma reflexão sobre padrões de movimentos, e confere outros novos valores que redimensiona a organização de por onde iniciar e como direcionar o movimento.

O projeto de extensão *Balékinesis respirando novos movimentos para cena*, de maneira semelhante a alguns outros projetos, inclui a educação somática nas suas possíveis interfaces com a dança, através do aprendizado teórico-prático, recurso de investigação corporal e de qualidades diferenciadas de movimento, para fomentar as potencialidades criativas de seus participantes.

Nas aulas de **GYROKINESIS®** além de providenciar possíveis melhoras na performance técnica, e evitar lesões, é também capaz de ampliar a investigação estética do dançarino do ponto de vista expressivo e criativo.

Por ora, percebo que este estudo não é conclusivo, e muito ainda deve ser escrito, vivenciado, experimentado e refletido. Dessa forma faço o convite àqueles que vierem a ler este trabalho: é necessário refletir e contribuir dentro da área da educação somática e a sua relação com a dança como agentes transformadores de novos movimentos para cena.

Referências

BOLSANELLO, Débora. Afinal, o que é educação somática? In: _____ **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010, p.18-31.



_____. **Mexer sem tirar do lugar:** a educação somática e o profissional de dança. Artigo publicado em <http://www.movimentos.com>. Rio de Janeiro, 2011.

BROWN, Christina. **A bíblia do yoga:** o livro definitivo em posturas de yoga. São Paulo: Pensamento, 2009.

CAMPBELL, J; MILES, W. Analyzing the **GYROTONIC**[®] arch and curl. In **Journal of Bodywork and movement therapies**. V. 10, p147-153, 2006.

DASCAL, Miriam. **Eutonia:** o saber do corpo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática:** Novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE – CIT. nº2. Salvador: UFBA, 1999.

KITAJIMA, Mie. YASUIT, Toshihide; MAYUZUMI, Makoto.; MEREN, Junji. **A case study of three-dimensional analysis on gyrotonic method.** In. **Science Links Japan. Vol. 49;** Japan, 2002, p. 7-13.

RENHA, Rita. O método **GYROTONIC**[®], *The Art of Exercising and Beyond*[®] a arte de se exercitar e ir além. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010, p.342-350.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. In **Repertório:** teatro & dança – Ano 12, n.13 (2009.2) – Salvador: UFBA/PPGAC, 2009.2.

VAN DE GRAAFF, Kent M. **Anatomia humana.** Trad. Da 6. Ed. Original e revisão científica Nader Wafae – Barueri, SP: Manole, 2003.

Rosana Lobo Rosário

Mestranda do PPGARTES da UFPA, é formada em Educação Física e pós graduada em Atividade Física e Saúde. Atuou como bailarina na Escola de Ballet Clássico Vera Lúcia Torres e no Centro de Dança Ana Unger. Foi professora de Dança da Secretaria de Esporte Juventude e Lazer. Atualmente é professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA, além de ser instrutora certificada no método **GYROTONIC**[®] e **GROKINESIS**[®].

GYROTONIC[®], **GYROKINESIS**[®] and *The Art of Exercising and Beyond*[®] are registered trademarks of Gyrotonic Sales Corp and are used with their permission. **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICS**[™] is a trademark of Gyrotonic Sales Corp.



ENTRE A PROFESSORA E A ARTISTA: REFLEXÕES EM TORNO DO HÍBRIDO PROFESSOR-PERFORMER

Denise Pereira Rachel

Programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP

deniserachel80@gmail.com

Currículo Plataforma Lattes – <http://lattes.cnpq.br/6061278186073290>

RESUMO: É possível atuar como artista e professor(a) na sala de aula? Pode a sala de aula constituir-se como espaço de experimentação artística? Estas são algumas das questões que me fizeram retornar à academia, como uma possibilidade de reflexão a respeito de minha atuação como artista e educadora, como forma de organizar experiências e apreender outras concepções de arte/educação dentro e fora da instituição escolar. Para compor esta reflexão, contei principalmente com a colaboração de Naira Ciotti, que discute o conceito de híbrido professor-performer e Valentin Torrens, o qual traz exemplos de diferentes abordagens relacionadas à pedagogia da performance, na constante reformulação pessoal da artista em relação à educadora.

Palavras-chave: arte, educação, performance.

ABSTRACT: Is it possible to act like artist and teacher in classroom? Can classroom compose itself as an artistic experimental space? These are some questions that made me return for academy, as a possibility to though about my actuation like artist and educator, as a form to organize experiences and perceive other conceptions of art/education in and out of the school institution. To compose this reflection, I counted on the contribution of Naira Ciotti, with discussion about the concept hybrid teacher-performer and Valentin Torrens that brings examples of different approaches related to performance pedagogy, with constant personal reformulation of artist in relation to teacher.

Key words: art, education, performance.

Difícil saber como tudo começou. Mas, nessa trajetória incerta que permeia a vida, posso recordar alguns momentos que influenciam até hoje em minhas atitudes e escolhas diante do mundo. Destaco estes momentos como experiências de aprendizagem, de quebra de paradigmas, oportunidades para rever posturas, me



reinventar. Então, convido o leitor a partilhar um pouco de minhas reflexões em torno dessas experiências, neste exercício de escrita que constitui um organizar e reorganizar constante de ideias.

Mulher, afrodescendente, trinta e dois anos de vida, filha de professores, dez anos como professora da rede pública de ensino, vinte anos de educação formal, três anos como artista orientadora do Projeto Vocacional¹, oito anos de trabalho como performer, resolve fazer uma pausa para reflexão em torno de um limiar crítico em sua vida: “há uma cisão entre a minha atuação como artista e como professora”. Existe a possibilidade de desburocratizar a relação entre a professora e a artista? Será possível juntar as experiências da artista e da professora dentro e fora da sala de aula? Atuando em um contexto sócio-histórico-cultural em que a separação por categorias, disciplinas, especialidades é algo intrínseco e até, arrisco afirmar, naturalizado, este conflito pode causar certo estranhamento, pois não há explicitamente um problema em isolar o trabalho como artista, do trabalho como professora, pois são categorias diferenciadas de atuação na sociedade. Aí está talvez o primeiro grande dilema.

No entanto, se retornar a um dos momentos fundantes que levaram a este limiar crítico, algo me diz que esta cisão não contribui para o desenvolvimento de uma concepção de ensino, de arte e de vida aberta às mudanças, aos diferentes discursos e práticas possíveis, diferentes formas de se relacionar com o outro (ser vivo, cidade, instituição...). Posso destacar como um destes momentos quando folhee pela primeira vez as páginas do que, aparentemente, seria um livro didático, durante uma das pesquisas para apresentação de seminário, nos tempos em que

1 O Projeto Vocacional é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo que teve início em 2000 com foco no trabalho com a linguagem teatral em espaços da periferia da cidade, para formação e acompanhamento de grupos de teatro nestas regiões. Atualmente, além de ter se tornado um programa (fato que garante sua continuidade por prazo indeterminado), o Vocacional ampliou seu campo de ação para outras linguagens artísticas. Mais informações disponíveis no site: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/>. Acesso em: 12 jul. 2012.



cursava o antigo magistério no CEFAM-Itaim (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e vi aquelas imagens contundentes, em uma estética semelhante às charges de jornais e revistas: um grande funil repleto de pessoas, com uma grande abertura lateral por onde uma multidão escapa, acoplado a funis menores que, ao final da sequência, de toda aquela multidão, apenas uma pessoa é depositada em um pequeno frasco; ou aquela em que nas carteiras enfileiradas estão orelhas e no lugar da cabeça do professor há uma enorme boca que fala ininterruptamente; ou ainda das formas geométricas tristes por não conseguirem se encaixar em uma forma que só contem aberturas circulares... Estas são descrições de alguns dos desenhos feitos por Claudius Ceccon para o livro “Cuidado, escola!”, elaborado juntamente com Babette Harper, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira e apresentado por Paulo Freire, em maio de 1980, mês e ano em que nasci. O choque foi grande – eu estava corroborando para a continuidade daquele tipo de educação representado nas figuras de “Cuidado, escola!”?

Antes de me deparar com aquelas imagens, no início da minha adolescência, tive a oportunidade de fazer um curso de teatro com uma professora que (jamais poderia prever) reencontraria na graduação, no Coletivo Alerta!² de performance e intervenção urbana e reencontro agora no mestrado como orientadora, Carminda Mendes André. Neste curso entrei em contato com a linguagem teatral através das técnicas de improvisação de Viola Spolin e, ao término, cenas que surgiram a partir de um texto que escrevi foram levadas ao palco. Lembro-me bem de ter representado em uma das cenas a figura de uma professora extremamente autoritária, que gritava com os alunos o tempo inteiro; em cena aquela atitude me parecia exagerada, bem próxima a um realismo fantástico ou a um expressionismo,

2 O Coletivo Alerta! de performance e intervenção urbana foi um grupo de extensão universitária, vinculado ao Instituto de Artes da UNESP, em atividade entre 2004 e 2008, composto por Alan Livan, Álvaro Dias Cuba, Carminda Mendes André, Danilo Bezerra, Denise Rachel, Diogo Rios, Jordana Dolores, Lia Aleixo, Marcos Ave, Milene Valentir, Tábata Costa, Thaís Carvalho e Vinícius Alcadipani.



mas para o meu primo que foi assistir à peça e cursava o antigo ensino primário, a representação da figura da professora lhe pareceu um retrato fiel daquela que tinha que lidar diariamente na escola. O que parece absurdo para alguns pode ser realidade para outros.

Já graduada, outro momento que posso destacar como fundante para esta reflexão foi quando participei de um dos últimos trabalhos do Coletivo Alerta!, realizado em evento de Teatro Contemporâneo no Centro Cultural São Paulo, numa palestra e cerimônia de posse inventadas, na qual surgiu a Universidade das Couves. Tal instituição foi inspirada nas ideias desenvolvidas pelo Colégio de Patafísica³, que emergiu no período das chamadas vanguardas históricas artísticas europeias, em que a academia, as verdades científicas, a institucionalização do saber eram questionados de forma bem humorada. Neste evento, usamos e abusamos do recurso do *power point*, programa de computador amplamente utilizado em aulas, seminários, simpósios, congressos... como ferramenta padrão para ilustrar falas acadêmicas. Após longa explanação acerca dos fundamentos da Universidade das Couves, seguia uma espécie de ritual que era uma mistura de posse da Academia Brasileira de Letras, com uma cerimônia do chá ao som de *Je t'aime, moi nos plus* de Jane Birkin e Serge Gainsbourg. A Universidade das Couves não consistia em uma instituição revolucionária, nem pretendia se concretizar como tal, mas brincava com os cânones de eventos institucionais, principalmente aqueles ligados à academia, causando talvez certo ruído em torno dos padrões aos quais nos acostumamos a lidar dentro da universidade.

A partir disso, levanto mais uma questão: a passagem pela academia é uma experiência necessária para a formação do artista e do professor? No caso do

3 Segundo Stewart Home, em seu livro *Assalto à Cultura*, o Colégio de Patafísica advém da ciência homônima de soluções inventadas, proposta por Alfred Jarry (1873-1907) em peças teatrais como *Ubu Rei*. Apesar de não se caracterizar nem como movimento artístico, nem como instituto de educação alternativa e de não ter existido além do plano das ideias propagadas também através de revistas, panfletos, postais, artistas como Joan Miró, Marcel Duchamp, Eugene Ionesco e Marx Ernst declararam-se membros do Colégio.



primeiro, é possível localizar inúmeros exemplos de artistas que nunca cursaram o ensino superior e isso não os impediu necessariamente de exercer a atividade artística, mas neste caso entra um amplo espectro de discussões acerca da condição do artista como profissional ou amador e da precarização das condições de subsistência dos profissionais desta área, no Brasil. Já no segundo, apesar da indicação de prioridade para formação superior dos profissionais que atuam em todos os níveis de ensino, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a educação) de 1996, o debate em torno de qual seria a formação adequada aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil permanece até hoje sem chegar a um consenso diante das diferentes realidades coexistentes em um país de extensões continentais.⁴

Através desses questionamentos e experiências como estudante e artista, comecei a investigar outras possibilidades de me relacionar com o saber/fazer artístico em sala de aula. Durante este processo, pude confrontar posturas aceitas pelo senso comum como a do professor detentor/transmissor exclusivo do conhecimento e do artista como gênio criador provido de um dom especial que o diferencia dos demais seres humanos. Neste confronto, pude perceber que é possível encarar a figura do professor de outras maneiras, por exemplo, o *professor-mediador* proposto por CHIOVETTO⁵:

4 O fim do curso de magistério em nível médio ocorreu em muitas capitais do Brasil, a partir do momento em que se lançou a obrigatoriedade do diploma em nível superior para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Entretanto, em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os chamados professores leigos, que não possuem formação específica para lecionar, continuam em atividade por conta da carência de profissionais qualificados para atender à demanda nessas regiões. Para saber mais a respeito desta discussão vide: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art4ii. Acesso em: 12 jun. 2012. Vide também, artigo publicado há pouco mais de dez anos atrás, mas que traz importantes aspectos desta discussão: RAINHO, João Marcos. Coisa de Louco. **Revista Educação**. São Paulo: fev. 2001. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm. Acesso em: 12 jun. 2012.

5 Para saber mais sobre o conceito de professor-mediador, vide: CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. **BOLETIM**, Número 24, Outubro/Novembro 2000. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=13. Acesso em: 12 jul. 2012



O professor não é um “vaso”, um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente. (CHIOVETTO, 2000)

Para a autora, o professor deve estar entre o conhecimento e o aluno, como facilitador da construção significativa de um saber coletivo, promovendo o diálogo entre artista e público, obra e espectador. Ainda nesta mesma linha, mas propondo um vocábulo mais instigador do que a ação de mediar, está o *professor-provocador*, como uma variação que almeja esclarecer uma possível interpretação do *professor-mediador* como apaziguador de conflitos em sala de aula, para enxergar o docente como um provocador de conflitos no sentido de desacomodar o processo de ensino/aprendizagem, estimular a discussão e o interesse pelo conhecimento. Outras adjetivações que acompanham uma ideia de aperfeiçoamento da função de professor são a do *professor-pesquisador* e do *professor-reflexivo*, como resposta a um possível entendimento de que o professor, no decorrer de sua carreira por diversos motivos, acaba se acomodando a um determinado padrão de conhecimento e de práxis, sem preocupar-se em acompanhar ou relacionar-se com as mudanças sócio-histórico-culturais vigentes; ou ainda, de um professor que simplesmente acata conteúdos estipulados por parâmetros curriculares e livros didáticos sem tecer uma reflexão a respeito da pertinência dos mesmos no contexto em que trabalha⁶.

Ao experimentar estas propostas diversificadas de práxis docente, pude perceber que minha relação com os estudantes afastava-se cada vez mais daquele modelo caricatural representado em *Cuidado, Escola!*, junto à ideia de *professor-*

6 Uma ampla discussão sobre essas nomenclaturas em torno da função de professor realizada pelo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada) da Faculdade de Educação da UNICAMP, está organizada no livro: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.



*profeta*⁷ como visionário de um futuro melhor para os alunos, a partir de um conhecimento a ser professado de forma reveladora para os mesmos, a qual diminuía gradativamente a medida em que busquei de formas variadas constituir espaços para que os estudantes se sentissem à vontade para falar, discutir, agir coletivamente em torno do saber/fazer artístico. No entanto, ainda persistia a separação entre a atividade da professora e a atividade da artista, pois permanecia o distanciamento do que seria uma obra de arte realizada em contextos diversos do da sala de aula, valorizada por instituições artísticas, reconhecida pelo público ou senso comum como arte e o trabalho artístico realizado pontualmente em sala de aula, como etapa de um processo educacional, que poderia ser lido como cumprimento de tarefas para aquisição de conceitos através de uma avaliação. Foi então que, através de Diego Marques, amigo e integrante do Coletivo Parabelo⁸, do qual faço parte atualmente, entrei em contato com o conceito de *híbrido professor-performer* proposto por CIOTTI em sua dissertação de mestrado defendida em 1999, na PUC-SP. A partir deste contato, pude aos poucos experimentar de forma mais consciente – pois essa investigação já era premente desde o início de minha atividade docente, fato que me levou a trabalhar por um tempo como *artista orientadora* ao invés de *professora* no Projeto Vocacional – como se dá esta aproximação entre a professora e a performer, ao levar em conta que a linguagem artística a qual escolhi como prática de vida é a performance. Assim, o primeiro capítulo da presente dissertação é a narrativa de meus embates com estas

7 Toni Negri tem afirmado que jáo não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num **professor-profeta**, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de **professor-militante**, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (GALLO, 2002, p. 170, grifo nosso).

8 O Coletivo Parabelo surgiu em 2005 e é composto por pessoas provenientes de diferentes periferias paulistanas. Atualmente investiga a relação entre corpo e performance no espaço urbano através de ações realizadas em diversos pontos da cidade de São Paulo. Seus integrantes são: Bárbara Kanashiro, Denise Rachel, Diego Marques, Eliane Andrade, Flora Rouanet e Thalita Duarte.



adjetivações relacionadas ao sujeito professor, com foco específico em torno do conceito de *professor-performer*, com o qual almejo maior proximidade na práxis dentro e/ou fora da sala de aula, como proposta de ruptura com a cisão entre professora e artista. Como momento fundante desta fase de experimentação em sala de aula, destaco a oportunidade oferecida por outro amigo e companheiro de graduação, Coletivo Alerta! e mestrado, Alan Livan, professor da EE Maria José e integrante do grupo teatral Tia Tralha, de participar do evento *Construindo um Porto de Poéticas Teatrais*, com a performance *Cuidado! Escola*⁹, na qual discutimos questões propostas no livro referido anteriormente através da linguagem da performance.

Dessa forma surge mais um importante questionamento para esta dissertação: o que pode a performance na educação? Ou melhor, o que pode a *arte da performance* na educação? Pois o termo performance possui várias acepções¹⁰ e ao se relacionar com a educação pode sugerir um estudo a respeito do desempenho do professor e demais pessoas envolvidas na ação de educar a partir de uma perspectiva produtivista, isto é, que almeja o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo do desempenho dos envolvidos no processo educacional, com o intuito de produzir melhores resultados (melhorar a *performance* dos professores, aprimorar a *performance* da gestão escolar, avaliar a *performance* do aluno em termos de apreensão de conteúdos). Esta perspectiva é diametralmente oposta à associação que pretendo fazer da arte da performance com a educação, porque esta linguagem artística já se constitui em um contexto de contracultura nas décadas de 1960 e 70, sob influência dos movimentos artísticos das vanguardas históricas da

9 A respeito desta performance ver: MARQUES, Diego. *Cuidado Escola: Em Busca de um Tempo Espaço Relacional*. Disponível no site: <http://coletivo-parabelo.blogspot.com>. Data de acesso: 12 jul. 2012.

10 SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. New York: Routledge, 2002.



primeira metade do século XX, segundo GOLDBERG (2006), TORRENS (2007) e COHEN (2009), possuidora de um caráter híbrido, por reunir diferentes áreas não só artísticas mas de outras formas de conhecimento, em um trabalho processual que não tem por objetivo gerar um objeto artístico e portanto é efêmero, se constitui através de uma ação direta no tempo-espaço presente, pela invenção de um vocabulário próprio do performer a partir de suas idiossincrasias, do contexto sócio-histórico-cultural em que vive e das trocas que podem se estabelecer com o outro (ambiente, público, objeto...).

A partir dessa discussão em torno das possíveis interfaces entre performance e educação, pretendo, com esta pesquisa, aprofundar a reflexão acerca de duas proposições de aula: a aula de performance e a aula performática. Neste âmbito, surge um questionamento relacionado à fala de Nelson Leirner¹¹ em um vídeo institucional sobre o ensino de artes na escola, “Sei que este vídeo tem um determinado fim e então eu gostaria de dar um título a ele, de que arte não se ensina?”. Arte se ensina? Posso transpor esta questão para a linguagem da performance. Performance se ensina? O termo *pedagogia da performance*, o qual está em voga, é pertinente com os pressupostos desta linguagem artística?

Em uma conclusão provisória, a pesquisa apresentará uma reflexão a respeito da experiência de levar o projeto Perfografia¹², desenvolvido pelo Coletivo Parabelo, para a instituição escolar, como proposta de aproximação entre o trabalho da professora e da performer junto ao coletivo do qual faz parte. Neste projeto, o

11 Nelson Leirner (1932), se autodenomina artista intermídia e entre inúmeras obras reconhecidas, foi fundador do Grupo Rex (1966-67) junto com Wesley Duke Lee, Geraldo de Barros, Carlos Fajardo, José Resende e Frederico Nasser, o qual realiza a emblemática Exposição-não-exposição, que oferece obras de arte gratuitamente para o público. Mais informações sobre o artista disponíveis em: <http://www.nelsonleirner.com.br/>. Acesso em 12 jul. 2012. Informações sobre o material didático para o qual Leirner concedeu entrevista, disponíveis em: http://www.artenaescola.org.br/mediateca_todo.php. Acesso em 12 jul. 2012.

12 Para mais informações sobre as edições anteriores do projeto Perfografia, acesse: <http://www.coletivo-parabelo.blogspot.com.br/>



coletivo propõe uma pesquisa em torno do performer como cartógrafo e da performance como cartografia na relação entre corpo, cidade e a arte da performance a partir do diálogo com referências como: os escritos dos situacionistas¹³, o conceito de *zona autônoma temporária* de Hakim Bey¹⁴, o conceito de cartografia proposto por Suely Rolnik¹⁵ e a ideia de *hódos-meta*¹⁶ desenvolvida por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Através desta experiência aparece uma derradeira indagação: se admitirmos que é possível conceber uma pedagogia da performance, existiria(m) método(s) para compartilhar este saber/fazer performático?

Assim, por esta efervescência de inquietações que emergem do conflito entre as concepções de professor e artista, em uma sociedade constituída pela fragmentação das atividades e, por consequência, do próprio indivíduo, intento exercer a capacidade de me (re)inventar nesta prática da escrita acadêmica, em

13 Segundo Stewart Home, em obra citada anteriormente, os situacionistas fizeram parte das vanguardas históricas europeias através do movimento intitulado Internacional Situacionista, organizado em meados da década de 1950 e prosseguiu até o início da década de 60, que reunia membros de diferentes países da Europa como Guy Debord, Raoul Vaneigem, Walter Olmo, Ralph Rumney, entre outros, os quais desenvolveram ações em torno das ideias de situação construída, deriva e psicogeografia como propostas de experienciar e (re)construir o espaço urbano, questionando os padrões vigentes. Debord define o ato de construir situações como algo que “começa nas ruínas do espetáculo moderno” o qual “está ligado à alienação do Velho Mundo” e consiste em uma forma de “quebrar a identificação psicológica do espectador com o herói, para leva-lo à atividade, provocando sua capacidade de revolucionar sua própria vida.”

14 Em linhas gerais, podemos dizer que TAZ (zona autônoma temporária) é uma brecha encontrada no sistema vigente para que se estabeleçam de modo efêmero, como estratégia para a não cooptação, formas de organização divergentes. Estas ideias são desenvolvidas em: BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária**. Col. Baderna. São Paulo: Conrad, 2001.

15 Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/>. Acesso: 12 jul. 2012.

16 Os autores propõem uma reversão etimológica da palavra *método*, na qual *meta* é o objetivo e *hodos* o percurso, para experimentar uma metodologia que se faz através da experiência, ou seja, do caminho que se faz caminhando. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.



uma narrativa que reúne uma multiplicidade de vozes que me influenciaram e ainda influenciam nesta trajetória. Sem buscar convicções e verdades que podem enrijecer o jogo de cintura necessário para lidar com os desafios inerentes à vida, mas a procura por tantas outras inquietações que podem se constituir como parte destes desafios que dão sentidos (percepção, interpretação, emoção, intuição, afeto) à existência, como forma de resistência a um saber/fazer/viver padronizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECCON, C; FREIRE, P.; HARPER, B.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola! – Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas**. 30. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CIOTTI, Naira. **O híbrido professor-performer: uma prática**. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Dossiê Gilles Deleuze. In Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERNANDÉZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

TORRENS, Valentín(Edic.). **Pedagogia de la performance**. Programas de cursos y talleres. Huesca: Disputación Provincial de Huesca, 2007.

VIDIELLA, Judit. **Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización**. In DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

(org.). Corporeidade e educação: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, p.175-202, 2010.

Denise Pereira Rachel

Professora de artes na rede municipal de ensino de São Paulo, integrante do Coletivo Parabelo de performance urbana. Desenvolve a pesquisa de mestrado intitulada: *Adote o artista não deixe ele virar professor – reflexões acerca das possíveis interfaces entre a arte da performance e o ensino de artes*, sob orientação de Carminda Mendes André, pelo programa de pós graduação do Instituto de Artes da UNESP.



**ARTE-EDUCAÇÃO E UM DOS SEUS MEIOS DE EDUCAR:
O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA**

Dayla Gonçalves Duarte
Universidade de Brasília – UnB
daylagd@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2210267439520038>

RESUMO: Este artigo é uma investigação introdutória, direcionada à pesquisa de livros que tenham por tema as artes visuais/plásticas e se voltem para as crianças. Por meio de seleção de vasta bibliografia, navegações na internet, discussões em grupo e visitas as livrarias, investiga-se, o significado do livro na contemporaneidade, o mesmo como objeto, sua expansão e as alterações no seu significado, passando a pensar nas características dos livros para as crianças, no que tange sua identificação, classificação, história e direcionamento a público específico. Por fim, se explora a associação entre aspectos pedagógicos e literários por um viés histórico, que se apoia em duas outras histórias – a do livro e a da criança – instigando demais reflexões, com o intuito de incentivar o uso do livro de arte para a criança, como objeto criativo que é em seu todo, na fruição da vivência da arte-educação.

Palavras-Chave: Arte-Educação, Criança, Livro.

ABSTRACT: *This article is the beginning of an investigation, directed to a research on books that have the visual/plastic art for children as subject. Through the selection of a wide source on literature, internet, group discussions and visits to bookstores, investigates the significance of the book in contemporary times, as an object, its expansion and changes in its meaning, starting to think through the characteristics of books for children, regarding their identification, classification, history, targeting a specific audience. Finally, we explore the association between educational and literary aspects by a historical bias, which relies on two other stories - the book and the childhood - prompting other reflections, in order to encourage the use of the art book for children as an entirety object that is creative in itself, in the living fruition of the experience of art education.*

Key words: *Art-education, children, book.*

Temos acesso à informação por vários meios. Informações relativas à arte estão em todos eles. O livro, que é um dos meios mais populares e antigos, está vivendo adaptações, mas ainda nos é um suporte importante para se compartilhar conhecimentos de arte e sobre arte. Porém, pensar em livro hoje, não é somente



imaginar a ideia mais comum: um conteúdo impresso em folhas e encadernado, guardado numa estante. O livro, assim como outros meios, passou por adaptações, sofreu expansão da sua pluralidade já existente e está disponível, impresso, *online*, em *kindles*, *ipads* e demais suportes.

A compreensão que se tem hoje sobre o que são as crianças e a especificidade de livros destinados a elas também são reflexos de mudanças históricas. Com a ascensão da classe burguesa no séc. XVIII, que altera o “ser” criança e a responsabilidade da família em relação a ela, modifica-se a relação entre o ensino, o objeto livro e seu conteúdo. Conseqüentemente, altera-se a percepção do livro para criança, da literatura Infantil. Assim, esta vem sendo percebida mais pelas suas especificidades do que pelo caráter generalista usado para denominar e classificar qualquer livro que seja para a criança.

Entre culturas impressas e digitais e suas combinações, partindo da investigação sobre o que é o livro na contemporaneidade, essa pesquisa se volta para os livros que tem como tema a arte e são direcionados às crianças. Propõe-se a investigar, consultando exemplares impressos, disponíveis no mercado editorial, algumas das características que permitem a classificação desses livros como literatura/livro para criança, assim como seu vínculo à ideia de ensino, destacando sua importância como possibilidade geradora de conhecimento em e de educação em arte.

Livro

Esse objeto tão corriqueiro e que pode, nas mais extremistas hipóteses, vir a desaparecer, já vem sofrendo modificações em sua tecnologia e matéria há aproximadamente seis mil anos e, antes de ter o papel manufaturado como principal suporte, utilizou-se de matérias-primas oriundas de diversas plantas e animais — folha de palmeira e pele de carneiro, por exemplo. Hoje, pode-se pensar nas conexões que associamos ao objeto livro: palavras como *pdf*, *kindles*, *ipad*, *e-book*, livros virtuais, já começam a se incorporar e a se popularizar em nosso vocabulário, não nos restringindo somente ao papel como matéria-prima.



Dentre as definições do que é livro, não se nega o objeto, sua função de registro e propagação de conhecimento. Sobre o aspecto de ser um objeto, ele ainda o é, não perdeu essa característica, mas é preciso falar de sua mutação e da expansão do seu conceito e de sua materialidade. É necessário, portanto, pensar nas alterações da maneira como o livro é atualmente concebido, publicado e lido, indo além do impresso.

O historiador Roger Chartier, em seu livro “A aventura do livro: do leitor ao navegador”, diz que o objeto-livro hoje é “a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido” e chama a atenção para as diferenças de sua relação com o leitor, “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.” (CHARTIER, 1999, p.13).

Outro fato que explica as novas atribuições de sentido ao livro em suas diferentes modalidades são as terminologias associadas à *imagem-objeto-livro*, as quais permanecem predominantemente baseadas nas estruturas fundamentais do códex. Essa terminologia (página, índice/*menu*, capítulo etc.) são tão fortes e enraizadas que transferimos as palavras relacionadas ao seu vocabulário para as novas tecnologias e modalidades de publicação, criando uma extensão e modificando o significado do que é o livro como objeto e não criando e redefinindo um novo vocabulário para as novas tecnologias.

Giselle Beiguelman remete este fato a um problema epistemológico: “A identificação do conteúdo *online* com a página reitera a linearidade de uma história sobre o mesmo que se faz pelo apaziguamento das instabilidades.” (Beiguelman, 2003, p.11). Já Chartier vê o fato como defasagem e domesticação, no sentido de que se modifica a estrutura e elementos de algo (nesse caso, o livro impresso) que já nos era familiar e, paralelamente, de forma consciente ou inconsciente, faz-se um esforço para continuar impondo os critérios e estruturas do universo do livro impresso para o texto eletrônico. Ele identifica tal fato como uma dificuldade, “de perceber a inovação como inovação” e então há a tentativa de limitar por meio “de nossa terminologia ou de nossos costumes”.



Como um exemplo desse mutualismo e simbiose das diferentes possibilidades e especificidades que ambos universos (impresso e eletrônico) permitem, podemos citar os livros virtuais. Estes se utilizam de recursos disponibilizados por sites, blogs, *wordpress*, *tumblr*s e afins, bem como da possibilidade que esses permitem de que haja interferência direta em seus códigos. Os livros virtuais, assim entendidos, evidenciam uma prática de leitura e de escrita multimídia e hipertextual na cibercultura: “publicar um livro, (...) pode ser simplesmente transformar um *weblog*, que tenha características conceituais de livro, em um *website*.” (BARROSO, 2011, p.7).

Independente de reflexões e discussões sobre ser necessário ou não a redefinição do livro eletrônico, a realidade é que se expandiu e se redirecionou o seu sentido. Livros impressos e eletrônicos ainda partilham do mesmo “nome” e estão sendo vivenciadas as relações entre superfície e interface. Em virtude disso, hoje se admite o uso da palavra livro para identificar:

Projetos criativos que têm como denominador comum o fato de expandirem e redirecionarem o sentido objetivo do livro, permitindo pensar experiências de leitura pautadas pela hibridização das mídias e cibridização dos espaços (*on line* e *off line*). (BEIGUELMAN, 2003 pp.10-11).

A partir dessa compreensão acerca do livro na contemporaneidade, podemos seguir na investigação sobre o mesmo, mais especificamente como um suporte destinado a crianças. Isso tornará possível descobrir as relações que se estabelecem entre algumas de suas características e sua potencialidade em artes visuais.

Características dos livros para criança

Temos hoje diversas classificações para os assuntos aos quais se referem os livros, sendo uma delas, por exemplo, os livros sobre arte e, entre esses, os que são destinados às crianças. Quem ou o que determina que esses livros sejam para crianças? Engraçado perceber que mesmo sem nos dar conta, sabemos fazer essa distinção, e isso implica a percepção de que há uma estética e uma linguagem características, que nos fazem criar essa separação de modo quase “inconsciente”.



De acordo com as investigações de Jesualdo Sosa (1978), no que diz respeito às características que distinguem uma literatura infantil, quatro elementos se destacam. Os primeiros traços da literatura infantil a caracterizam como uma atividade feliz e fácil, com um final feliz. Feliz e fácil no que diz respeito a toda a dedicação e o esforço que são recompensados. A segunda característica é o uso da imaginação, que a criança usa para se projetar na exploração de seu próprio drama, “O drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores e quanto o pequeno leitor, nele, se sente viver.” (SOSA, 1978, p.39).

Os dois outros elementos seriam a técnica do desenvolvimento, isto é, a maneira como se apresenta a invenção, e a linguagem, o instrumento utilizado no desenvolvimento do drama. Na técnica, nos seria dado admirar e analisar o modo como o autor desenvolve o trecho dos acontecimentos ante o suposto desejo do leitor, a maneira que distribui os elementos imprescindíveis, reais ou ilusórios, para o desenvolvimento do assunto. Já na linguagem, pode-se perceber a habilidade do criador: “Quanto mais depurada a expressão, quanto mais simples e bela a entonação da linguagem, mais a criança apreciará a leitura, para a qual se sentirá mais atraída” (SOSA, 1978, p.39).

Regina Zilberman também apresenta algumas características particulares do gênero. Para ela, a literatura infantil está estritamente direcionada a certo tipo de leitor: a criança. Além disso, todos os meios empregados pela autora para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de **adaptação estrutural**: assunto, forma, estilo e meio. (ZILBERMAN, 1987, pp. 50-52). Temos assim, de modo resumido, o seguinte:

— Adaptação de assunto: não excluindo que não existam histórias originais, admite-se que sempre há a preocupação de se pressupor a compreensão de mundo do receptor e por isso há uma restrição no tratamento de certos temas, ou seja, o seu uso visa não colher ou identificar a opinião do leitor, mas formar suas opiniões (Hunt, 2011, p.85), quem escreve são adultos e, portanto se percebe controle, decisões morais.



— Adaptação da forma: leva-se em consideração a percepção do leitor sobre o real. O enredo, na maioria das vezes, se dá de forma linear; os personagens são pensados para motivar identificação; há uso de *flashbacks* ou se interrompe o andamento da história para introduzir conceitos e ensinamentos morais, ou ainda, o autor, para manter a atenção, evita trechos muito longos e adota mecanismos de suspense, intensificando a ação da aventura.

— Adaptação de estilo: refere-se ao vocabulário, morfologia e formulação sintática. Na literatura infantil, temos frases e elos frasais relativamente curtos, poucas orações subordinadas, geralmente de primeiro grau, utilização mínima da voz passiva e do discurso indireto, pouco uso de atributos e designações mais elaboradas e falta quase total de compostos nominais mais complexos. Como exemplos, podemos destacar a puerilidade, que se percebe principalmente pelo uso de diminutivos, ou de palavras ou termos infantilizados, e na presença de marcações do discurso oral (Hunt, 2011, p.160): “Na nossa rua tem uma casa vermelha, cor de xangô (...) Ele morava sozinho – mas acompanhado de muitos livros e fotos que ele mesmo havia tirado. **Ah**, e também tinha dois gatos...” (LÜHNING, 2011, p.7); “**Era uma vez** um país chamado Brasil” (FIGUEIREDO, 2011, p.11); “Eu gostava muito de visitar minha Tia Tarsila.(...) Ela foi, **muito, muito** famosa, você deve conhecer algumas pinturas que ela fez.” (AMARAL, 2011, contracapa)

— Adaptação do meio: presença de ilustrações e demais referências visuais, que são características antecipatórias. Às vezes, é somente por elas — nem chegando a ler o texto do livro ou saber da editora responsável pela publicação —, que muitos classificam os livros para criança. Entram aqui elementos de paratexto: formato do livro, fonte tipográfica, título, capa, guardas, frontispício, quantidade de páginas, gramatura do papel, cor etc. Como escreveu Regina Zilberman, pode-se considerar a existência de uma literatura infantil, com características bem definidas referentes aos aspectos editoriais.

Livros para criança como meio de ensino



Historicamente, sabemos que a criança e a infância nem sempre foram tratadas com a especificidade que são hoje. Por meio de várias mudanças indiretas e diretas, progressivas, somente durante o século XVII a palavra **infância** ganha um sentido semelhante ao atual (ARIÈS, 1981). No século XVIII, posteriormente à ascensão das famílias burguesas, a criança e a escola sofreram alterações em como são e eram vistas socialmente. A família passa a ser responsável pela formação social e pela educação de seus membros. É basicamente nesse cenário que educadores vêem a possibilidade de usar a literatura como tática pedagógica.

Há divergências sobre a origem da literatura infantil e seu significado atual. Alguns pesquisadores, como Regina Zilberman e Maria Lúcia Amaral, por exemplo, aceitam a origem associada aos aspectos pedagógicos, cujo aparecimento se estabelece em meados do século XVIII. Porém, há pesquisadores, como Lúcia Pimentel Góes, que questionam e propõem que é no século XVIII que ocorre o surgimento do livro infantil, mas que a literatura infantil tem origem na idade oral do mito. Da mesma forma, Cecília Meireles nos escreve que a literatura, na pluralidade de seus gêneros, tem sua origem na oralidade, é, portanto, muito anterior ao surgimento da escrita e do livro, e que “literatura infantil”, tal como é entendida na contemporaneidade, configurasse como uma especialização literária visando particularmente os pequenos leitores. Para a poetisa, a Literatura Infantil “em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças lêem com agrado” (MEIRELES, 1979, p. 77).

Independente de algumas divergências, a relação entre aspectos pedagógicos e literatura no século XVIII é aceita entre alguns teóricos (PERROTTI, 1986) para entender o início do uso de um meio, o livro para criança, como recurso para alcançar objetivos de ensino, objetivos educacionais. Então, o livro para criança oscila desse modo, entre a elaboração literária, detentora de uma capacidade estética que o aproxima da arte, e a formação pedagógica e moral (livros didáticos, de não ficção, e paradidáticos), e cujas funções são amplas e talvez indispensáveis ao ensino.

O livro de arte para crianças



Os livros impressos nos são apresentados desde a infância cronológica como objetos relacionados ao ato de brincar, de aprender, como estímulo à imaginação, à aquisição da linguagem e à ascensão intelectual, seja no ambiente familiar ou escolar. Embora a leitura não seja algo vital, ela é essencial para a sobrevivência em nossa cultura e é vivenciada, aprendida, ensinada, em diversos aspectos e não somente na alfabetização do ABC. Ela é vivenciada na aprendizagem do ler e escrever, que vai além do reconhecimento de determinadas imagens que se associam a sons e a uma grafia.

Mediante isso, o incentivo à leitura em sua plural abrangência pode e deve ser associado à educação do olhar, ao despertar da fruição e à arte-educação. Desde tenra idade o livro de arte para criança ajuda muito bem em todas essas instâncias. No texto de Ana Mae Barbosa, *Arte Educação não é mero exercício escolar*, do livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos” (2008), a autora nos leva a refletir sobre a necessidade da arte para o ser humano no momento da alfabetização. Algumas características dessa importante relação seriam o fato de que alfabetização não se faz apenas juntando letras, o que lembra a fala de outro exímio educador, Paulo Freire, que nos deixou escrito que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”; e há então, uma alfabetização cultural que é essencial para significação da letra, “A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 2008, p.28). Nesse sentido, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem podar o processo criador, ativa, assim, uma visualidade que auxilia a diferenciar os aspectos gestálticos e visuais das palavras. Tal diferenciação é uma capacidade básica para apreensão do código verbal, que também é visual.

A pesquisadora Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, em seu artigo – *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares* (2005), também compartilha sua ideia de que ter acesso a fotografias de pinturas, ou a qualquer forma de registro de obra de arte por meio dos livros não substitui a experiência de estar diante de uma obra na sua dimensão real, na sua materialidade, mas é inegável que “todas as experiências do olhar fazem parte de



nossa educação visual” (LEITE, 2005, p.6) e de que a arte nos dá acesso a diferentes verdades e realidades:

Uma coisa é ver a obra a partir do que ela me faz pensar. A obra me remete a quê? São aspectos que acionam afetividade, desejos, uma descarga maior de subjetividade, imponderabilidade – desafios interessantes para a construção de um olhar crítico e curioso. (LEITE, 2005, p.7)

E é nessa perspectiva de fazer usufruto da arte, da educação, da literatura, da infância, tudo junto e misturado, se explorando as diversas conexões e maneiras de uso das mesmas, para se ampliar e instigar ainda mais o desenvolvimento e participação na criação e uso de alternativas na prática do arte-educar, que essa pesquisa segue, no caminho de reconhecer e valorizar esse objeto criativo — o livro de arte para crianças — independentemente de seu suporte, impresso ou eletrônico, para estimular o hábito de se ler um universo que anseia por ser lido e nos proporciona em sua pluralidade diversas leituras.

Referências

AMARAL, Tarsila do. O Anel Mágico de Tia Tarsila. Cia. das Letrinhas, 2011.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARROSO, Ana Beatriz. Arte, conhecimento e livros virtuais. In: #10.ART, 2011, Brasília. Anais #10.ART, 2011.

BEIGUELMAN, Giselle. O livro depois do livro. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDEIRA, Cinderela. Do papiro ao papel manufaturado. Disponível em



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia>. Acessado em 20/07/2012.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. História da Arte para Criança. Cengage, 2010.

GÓES, Luciana Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1984.

HUNT, Peter. Crítica, Teoria e Literatura Infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEITE, Maria Isabel F.P. Livros de Arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. 2005. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t169.pdf>>. Acessado em 28/02/2012.

LÜHNING, Angela. Fotografando Verger. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Sumus, 1979.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone Editora, 1986.

SOSA, Jesualdo. A literatura Infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Dayla Gonçalves Duarte

Estudantes de Artes Plásticas - licenciatura da Universidade de Brasília. Tecnóloga em produção publicitária pelas Faculdades Integradas - ICESP. Integrante do grupo de iniciação científica em livros virtuais, coordenado pela professora Dra. Ana Beatriz Barroso (VIS/UnB). Pesquisadora em arte-educação, literatura e ilustração, direcionadas a criança e a infância.



RETRATOS DE MULHER: AS RELAÇÕES ENTRE CORPO, MEMÓRIA SOCIAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CARIRI CEARENSE.

Marcela dos Santos Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
marceladlima@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5759494161818095>

RESUMO

Este estudo refere-se aos resultados obtidos durante o ano de 2012 com o projeto de pesquisa “Retratos de Mulher – a violência contra a mulher no Cariri”, inserido na linha “Processos Criativos nas Artes Cênicas com as Novas Mídias” do grupo de pesquisa: Teatro/Dança e Novas tecnologias - CNPq, liderado por esta pesquisadora. O resultado do estudo culminou na criação do espetáculo de Dança-Teatro “Retratos de Mulher”. É sabido que a violência contra a mulher é assunto emergente, sobretudo, no contexto do Cariri Cearense cujo índice é muito elevado. Percebo que o universo feminino é um meio que demonstra as linhas dos preconceitos morais, estéticos, ideológicos e filosóficos, costurados e remendados em corpos femininos no decorrer dos tempos.

Palavras-chaves: Gênero; Memória; Dança-Teatro.

ABSTRACT

This study refers to the results obtained during the year 2012 with the research project "Portraits of Women - Violence against women in Cariri", inserted the line "Creative Processes in the Performing Arts with the New Media" of the research group : Theatre / Dance and New Technologies - CNPq, led by this researcher. The result of the study culminated in the creation of dance-theater show "Portraits of Women". It is known that violence against women is emerging subject, especially in the context of Cariri Cearense whose index is very high. I realize that the female is a medium that shows the lines of moral prejudices, aesthetic, ideological and philosophical, stitched and patched in female bodies throughout the ages.

Key words: Gender; Memory; Dance-theater.

Desvendando o obscuro

O universo feminino há 42 anos habitado por mim, em um corpo de mulher e nas relações que esse corpo-sujeito realiza com o seu externo, tornou-se o ambiente, o núcleo, o útero e o imaginário da artista-professora-pesquisadora que me tornei, sem querer propor um sentido definitivo das coisas e de mim mesma, mas sim, a de alguém sempre a manter-se a caminho. E nesse caminho fecundante pelas investigações e pesquisas sobre o feminino na arte, inicialmente na



Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança¹ – UFBA e logo depois no Mestrado em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UFBA², meu corpo, meus olhares e meus gestos, voltaram-se para a pesquisa sobre a violência contra a mulher. Não é forçoso argumentar que, é um assunto extremamente delicado, mas ao mesmo tempo, necessário. É desse lugar que extraio essas páginas para tentar desvendar o obscuro, o grotesco da vida privada na qual acontece à violência doméstica, pois a maioria dos agressores são os próprios maridos, namorados, noivos, amantes e até mesmo os filhos, ou seja, é no espaço familiar e ou doméstico onde esse fenômeno acontece e torna-se rotina.

Esforço-me em procurar entender, mas a realidade das vozes silenciadas que permeiam a construção deste artigo ultrapassa qualquer possibilidade de entendimento. Ao chegar à região do Cariri, sobretudo nas cidades: Barbalha, Juazeiro do Norte e Crato em janeiro de 2011, para assumir o cargo de professora efetiva na Universidade Regional do Cariri, do estado do Ceará, deparei-me com inúmeros casos de violência de gênero que tem na sua expressão máxima o assassinato de mulheres.

No artigo “Femicídio no Ceará: machismo e impunidade?” (2008) as pesquisadoras Maria Helena de Paula e Vívian Matias dos Santos consideram que o Cariri é uma das regiões nas quais se destaca o assassinato de mulheres realizado com extrema perversidade, o que se expressa no seguinte relato:

Maria Eliana Gonçalves da Silva, 29 anos, Servidora Pública, no dia 21 de junho de 2001, foi assassinada no Cariri, teve os dedos da mão esquerda, e o dedo polegar da mão direita arrancados. Um tiro no lado da cabeça, um tiro na região pélvica, as duas pernas foram amputadas por objeto cortante, ausência dos pés. Seu corpo foi encontrado em um matagal, o motivo do crime não foi publicado na matéria. O laudo sobre a morte de Maria Eliana explicita que a mesma foi morta com um tiro de cima para baixo, no lado direito da cabeça. De acordo com o legista, Maria Eliana teve o dedo polegar arrancado, o que em sua concepção demonstra uma lesão clara de tortura. Além disso, a mão direita apresentava apenas dois dedos, e na mão esquerda nenhum dedo. “Ela também teve as duas pernas amputadas com sinais de que o assassino usou algum tipo de faca para cortá-las, uma vez

¹ Um outro corpo. Uma reflexão sobre a longevidade na carreira do bailarino e sua duração – Hoje você dança... E depois? Monografia publicada no **Cadernos do GIPE-CIT**, nº 18, 2008.

² **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação defendida no Teatro do Movimento, na Escola de Dança - UFBA, no dia 27 de abril de 2009.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que os cortes eram simétricos. Se esses cortes fossem provocados por animais, eles seriam arredondados e jamais simétricos” explicou.

Nos últimos 12 anos cerca de 200 mulheres foram assassinadas na região, conferindo-se o *femicídio* resultante do machismo, da impunidade e da opressão. A expressão *femicídio* está relacionada ao histórico processo de subordinação e de inferioridade das mulheres em relação aos homens nos contextos das relações sociais, políticas e culturais. Portanto, entende-se por *femicídio*, o assassinato de mulheres por razões relacionadas às relações de gênero.

Outros fatores determinantes na região são os padrões moral e estético característicos do sertão. A imagem do sertão quando relacionada à violência de gênero é normalmente aquela que se julga presente na relação de posse do homem sobre a mulher, definindo esta, como subjugada àquele (MARQUES, 2009).

A violência que se expressa na região do Cariri é considerada como motivo de indignação pública, definida como algo incompatível e absurda se comparada a outras regiões. Diante do obscuro quadro de mortes resultantes da violência contra a mulher no contexto do Cariri, criaram-se vários órgãos em defesa da mulher, entre eles a “Delegacia de Mulher” na cidade do Crato, o “Conselho Municipal dos Direitos da Mulher Cratense”, criado pela Lei Nº 1515/93 de 22 de Novembro de 1993, em 2004 foi criado o “Fórum de Mulheres da Região Cariri Centro Sul”, dentre vários outros órgãos e instituições responsáveis pela defesa da mulher que sofreu algum tipo de violência. Porém, segue a impunidade gerando uma enorme vulnerabilidade social.

Vidas Silenciadas

A arquitetura deste trabalho está enraizada no temporal. Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo.
Frantz Fanon

O levantamento dos dados sobre a violência contra a mulher no contexto do Cariri fez-me a partir dos estudos de gêneros, desenvolver o projeto “Retratos de Mulher” que se insere na linha de pesquisa: Processos Criativos nas Artes Cênicas

com as Novas Mídias do grupo de pesquisa: Teatro/Dança e Novas tecnologias, cadastrado no CNPq. Desenvolvi esse projeto na tentativa de conscientizar a urgência e a importância em denunciar a violência contra a mulher - as vozes silenciadas precisam falar.

O projeto visa à pesquisa teórica, levantamento de dados e a criação do espetáculo de dança-teatro “Retratos de Mulher”. O interesse em criar o espetáculo se dá na sua visibilidade em instituições, associações e ONGs que são responsáveis em dar proteção e apoio às mulheres que sofreram algum tipo de violência e preconceito social, objetivando ampliar as reflexões advindas da própria vida de mulheres violentadas.



Espectáculo “Retratos de Mulher” – Coreografia e direção geral: Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro - 2012

O espetáculo “Retratos de Mulher” problematiza o corpo feminino no novo século, porém, para além dos aspectos socioculturais que estão presentes no corpo sexuado, o espetáculo destaca a crescente luta feminina pelo (re)conhecimento de um espaço, pelo (re)conhecimento de si mesma enquanto corpo-sujeito, dona de sua própria história e de seus desejos. E assim, objetivamos articular uma busca de uma nova identidade feminina a partir do que está em cena em direção à vida real, na perspectiva de ampliar as reflexões da própria vida de mulheres que sofreram



algum tipo de violência. Neste artigo, portanto, abordaremos as questões de gênero imbricadas com os processos criativos que levaram à construção do espetáculo, e refletir para além das perturbações entre o público e privado, revelando o que é oculto e múltiplo em situações de intimidade e de violência contra a mulher.

Compreendemos que a violência contra a mulher não é um assunto e nem uma realidade assentada apenas no Cariri Cearense, encontra-se violência doméstica em todas as classes sociais no e do mundo, assunto esse que atravessa séculos de opressão e de silêncio na história da humanidade. O interdito à palavra, o interdito ao exercício pleno da sexualidade e o interdito à enunciação da sexualidade.

A interdição à fala feminina encontra raízes assentadas no Novo Testamento, quando Paulo, dirigindo-se a Timóteo, afirmava incisivamente que a mulher deveria ouvir a instrução em silêncio e submissão. Assim, no que se refere à modalidade oral da linguagem, sussurros, lamentos e a cantilena das orações constituíram, por muito tempo, o quinhão discursivo atribuído e concedido às mulheres. (SILVA, *apud*, PIRES, 2008, p. 159).

Esses diálogos iniciais introduzem o tema problema deste artigo: as inter-relações entre os universos: feminino e o masculino e a violência contra a mulher. E assim se estabelece o conflito, não apenas na dialética entre as afirmações da mulher perante a essa nova contemporaneidade, mas também, nas dimensões da própria existência, um devir-a-ser em uma realidade dramática. O trágico encarnado em sangue, suor e lágrimas se manifesta pelo conflito permanente, pela luta entre as possibilidades humanas e suas subjetividades.

Sendo assim, pretendemos através do espetáculo “Retratos de Mulher” que essas possibilidades humanas se traduzam e (re)significam a própria vida, no desejo de mudança, de transformação, na luta entre as forças internas e externas, nas próprias paixões, na lucidez, na loucura, no guardar, o de sempre lembrar, reviver, manter viva a memória, de garantir o reconhecimento de si mesma e do outro, de amar fortemente, de querer e devires não apenas das cinco intérpretes criador@s que estão em cena e que carregam consigo as imagens de diferentes mulheres, mas também, daqueles que as assistem.



Segundo Leonardo Boff (2002), o homem e a mulher se encontram no mesmo chão comum da humanidade. Falar de gêneros é falar de uma forma muito singular de ser e estar no mundo, questões que atravessam a própria história da humanidade, sempre tensa e conflituosa. Dessa forma, o espetáculo demonstra diferentes questões sociais e culturais que agravam o preconceito contra as mulheres e reafirmam a majestade do patriarcado indo ao encontro dos mistérios da própria existência humana. Para Descartes:

“O ‘destino manifesto’ do patriarcado já há quatro mil anos foi sempre este: buscar o domínium mundi, assenhorear-se dos segredos da natureza para submetê-los aos interesses humanos e fazer-se ‘mestre e possuidor de todas as coisas’”. (DESCARTES, *apud*, BOFF, 2002, p. 19, 20).

Tanto na antiguidade como na contemporaneidade, todos os sentidos da cultura se fundem: na arte, na literatura - reflexos de uma sociedade. Os mitos ancestrais permanecem como se estivéssemos a eles ligados por um cordão umbilical. Percebemos que o universo feminino é um meio que demonstra as linhas dos preconceitos morais, estéticos, ideológicos e filosóficos, costurados e remendados nos corpos femininos no decorrer dos séculos. Ou seja, o corpo é uma complexa história das falas sociais. Nesse sentido, Grosz considera que a discriminação das mulheres encontra base na relação entre o pensamento misógino e a dualidade mente/corpo.

O pensamento misógino frequentemente encontrou uma justificativa conveniente para a posição social secundária das mulheres ao contê-las no interior dos corpos que são representados, até construídos, como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis, sujeitos a várias instruções que estão fora do controle consciente. A sexualidade feminina e os poderes de reprodução das mulheres são as características (culturais) definidoras das mulheres e, ao mesmo tempo, essas mesmas funções tornam a mulher vulnerável, necessitando de proteção ou de tratamento especial, conforme foi variadamente prescrito pelo patriarcado. (GROSZ, 2000, p. 67).

O corpo feminino enquanto sujeito como tema artístico do espetáculo “Retratos de Mulher” instaura a problemática do corpo como objeto de culto, desejo, submissão e de inferioridade, conceitos cristalizados e fortemente estabelecidos. Dessa forma, este espetáculo se justifica pela necessidade de questionar e fazer refletir sobre a essência histórica na reprodução da imagem feminina como objeto,



com origem na visão masculina e que vai muito além da arte, da literatura. Ou seja, configura-se ainda, em nossa sociedade, a divisão dos gêneros em direção a duas qualidades opostas: “a força para o homem, a beleza para a mulher; para um, ‘o trabalho da cidade e do campo’, para outra, ‘o agasalho da casa’. Fronteiras decisivas entre os papéis, fronteiras decisivas entre as aparências” (VIGARELLO, 2006, p. 24), e assim, aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão; às mulheres, o coração, a intuição e a sensibilidade.

A mulher não deve apenas engolir pela garganta dos olhos a beleza e a fome, a mulher verdadeiramente faminta de vida, anseia por mais, ela deseja ser tratada com respeito, anseia por ser aceita, e no mínimo anseia por ser vista sem preconceitos. Ela está pedindo aos gritos que terminem as projeções desrespeitosas que os outros lançam sobre seu corpo, seu rosto, sua idade (ESTÉS, 1994).

Retratos de mulher: retratos do corpo

*“Sem dúvida, a memória nutre-se de sobras empilhadas
nos cantos escuros do porão da minha casa.
Estes restos, longe da vista, suplicam ficar a sós comigo,
que eu lhes dê atenção.
Afinal, a memória nem sempre fala,
para isto é mister avivá-la com a invenção,
a que recorro a fim de receber de volta pedaços do passado”.*
Nelida Piñon

O espetáculo “Retratos de Mulher” se objetiva a representar, traduzir, (re)significar e fazer refletir sobre o universo feminino através do encontro entre dança, teatro e literatura. O corpo da mulher e suas representações no contexto contemporâneo, neste espetáculo, são traduzidos a partir de poesias em formas de gestos, sabores, (des)sabores, memórias e danças. Como objetos poéticos para a construção criativa, apoiamos nas obras das poetizas: Elisa Lucinda, Marina Colasanti e Ana Cristina Cesar. Mulheres importantíssimas para o cenário da literatura nacional e que traduzem em suas escrituras o feminino em diferentes olhares e contextos. Além disso, usamos fatos e projeções de imagens reais que denunciam a violência contra a mulher na região do Cariri.



Poemas como “Sexta-feira à Noite” atestam as diferenças entre a subjetividade masculina e a feminina, o sexo por obrigação e a ideia de que a maioria das mulheres espera e acredita em príncipes encantados.

Sexta-feira à noite

*os homens acariciam o clitóris das esposas
com dedos molhados de saliva.
o mesmo gesto com que todos os dias
contam dinheiro papéis documentos
e folheiam nas revistas
a vida dos seus ídolos*

Sexta-feira à noite

*os homens penetram as suas esposas
com tédio e pênis.
o mesmo tédio com que todos os dias
enfiam o carro na garagem
o dedo no nariz
e metem a mão no bolso
para coçar o saco*

Sexta-feira à noite

*Os homens risonham de borco
Enquanto as mulheres no escuro
Encaram seu destino
E sonham com o príncipe encantado
(Marina Colasanti)*

As construções poéticas dos movimentos foram nascendo a partir das consequências e possíveis desvios do “não querer lembrar”. Os poemas presentes na dramaturgia do espetáculo foram de fundamental importância para as conexões estabelecidas entre o externo e o interno do corpo, essas imagens subjacentes das próprias células (re)apropriadas tornaram-se partituras de movimentos, tornaram-se dança, tornaram-se denúncia. Essa denúncia diz respeito às conquistas imbricadas na vivência, tornando-se memória. Essa memória é palpável, registro que gruda na pele traduzido em singularidade. Ela representa um sujeito-saber, uma espécie de pele perfurada, rasgada e impregnada de poros da experiência sensível, é a própria memória da pele que tece o registro do movimento.

Construo este artigo, a partir das experiências vividas em sala de ensaio com as intérpretes-criadoras. Tenho a necessidade, nesse momento, de resgatar e afirmar o “afetivo”, de falar sobre o tempo e sobre as mudanças do corpo na singularidade de cada artista e de sua necessidade de se comunicar através do seu único veículo de expressão – o corpo na dança. Sem isolar a arte da vida, penso e

escrevo essas linhas com todo reconhecimento e agradecimento a essas intérpretes-criadoras, pelas quais tenho profundo respeito, carinho e muito cuidado com suas histórias de vida. A cada encontro meu com essas mulheres, encontros de crescimento e aprendizado, a pesquisa foi tomando humanisticamente o seu próprio rumo, sua trajetória, seu corpo. O que aqui venho registrar neste momento é, sobretudo, as minhas impressões e reflexões deste trabalho, cuja germinação, enquanto construção criativa teve um ano de processo até culminar em sua estreia no SESC – Crato em Junho de 2012.



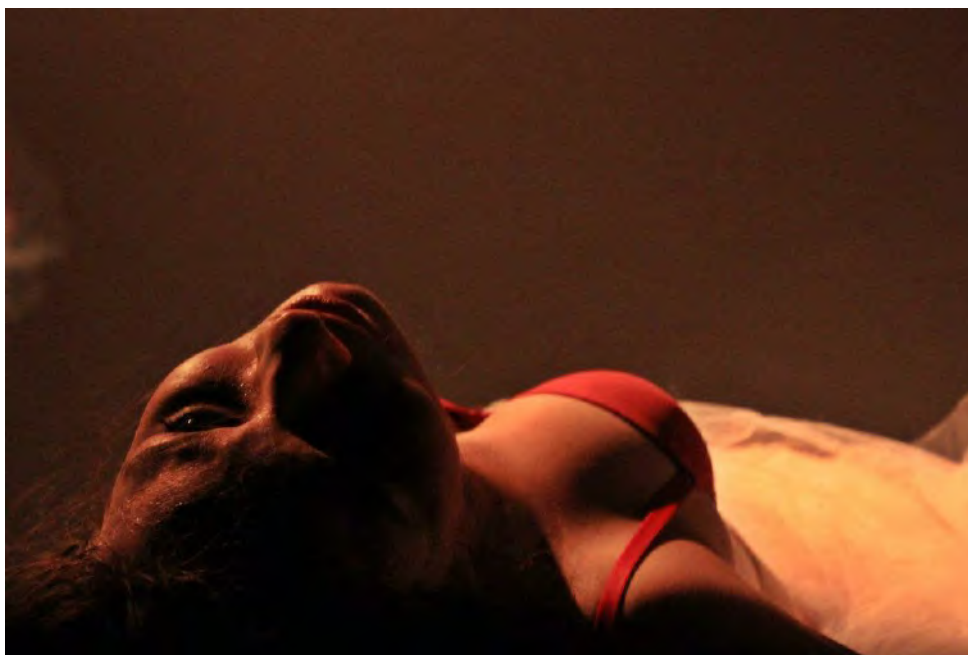
Espectáculo 'Retratos de Mulher' – Coreografia e direção geral Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro – 2012.

O corpo que dança é uma forma de ação no mundo e assim o próprio universo da dança se amplia. A coreógrafa francesa Maguy Marin declara que: “[...] a dança precisa estar articulada com a sociedade e, para isso, precisa olhar para além de si mesma” (2003, p. 17). Sendo assim, a construção do corpo criativo do espetáculo “Retratos de Mulher” se deu a partir dos exemplos e das falas das próprias intérpretes-criadoras. Suas histórias de vida, seus olhares, seus corpos, suas danças. Portanto, falo de relações com o mundo. Nessas relações, a dança é construída tornando-se visível da irradiação de um si, de um sujeito que só se

conscientiza do seu próprio viver através das experiências vividas e sentidas corporalmente e aqui, a memória tornou-se dança.

Em “Retratos de Mulher” as relações entre memória e esquecimento se imbricam nas histórias dos sujeitos envolvidos. Presente, passado e futuro se mesclam, pois todas as intérpretes-criadoras passaram por experiências de violência e opressão. O espetáculo inicia com projeções de fotos das intérpretes desde a infância até os dias atuais, traduzindo assim a passagem do tempo, de lembranças e de vida. Esses mapas da existência representam-se na transgressão do tempo presente, cenas de mundos perdidos, mundos distantes, mundos reais, mundos que moram ao lado.

O corpo se lembra, os ossos se lembram, as articulações se lembram. Até mesmo o dedo mínimo se lembra. A memória se aloja em imagens e sensações nas próprias células. Como uma esponja cheia de água, em qualquer lugar em que a carne seja pressionada, torcida ou mesmo tocada com leveza, pode jorrar dali uma recordação. (ESTÉS,1994, p. 251).



Espectáculo 'Retratos de Mulher' – Coreografia e direção geral Marcela Lima – Fotografia: Diêgo Linard. SESC Juazeiro – 2012.

Na sala de ensaio criamos um ambiente de reverberações transpassado pelas inquietações de um fazer artístico, só assim é que se pode afirmar uma



identidade e que a característica principal dessa identidade, seja a busca de constantes renovações galgadas no respeito às singulares. Portanto, é importante identificar de que corpo estou falando. Esse corpo é feminino, um corpo vivo, singular e aberto a diferentes realizações na vida e na dança. Em algum momento esse corpo enfrentou e ultrapassou suas próprias resoluções e questionamentos profundamente individuais e particulares, buscando se representar na vida e na cena. A dança acontece no corpo, ela faz parte de um mundo vivido pelo próprio instrumento ao qual pertence. Esse instrumento, enquanto corpo-veículo, é todo um passado, um presente e um futuro por acontecer.

Sendo assim, o que existe de semelhante entre as intérpretes-criadoras é a permissão de experimentar novos rumos na dança, passando longe dos padrões convencionais, tanto estéticos quanto artísticos. Dessa forma, o corpo tornou-se um universo infinito de espaços ampliados, considero então, que a base para a construção criativa do espetáculo encontra-se na própria memória afetiva das intérpretes. O corpo é memória viva em movimento, lugar onde o subterrâneo do ser torna-se visível. Portanto, essa dança é singular e nasce de uma subjetividade encarnada, uma subjetividade-corpo, construída nas relações com o mundo e no campo da percepção.

Segundo o filósofo Bruce Wilshire, “a questão toda da arte é colocar-nos em contato com coisas que estão longe ou perto demais de nós, para que as vejamos em nossa vida comum, fora do palco” (WILSHIRE, apud, HANNA, 1999, p. 31). Dessa forma, o propósito do espetáculo “Retratos de Mulher” é mostrar, por uma ótica cardíaca, portanto, singular e pessoal, a construção híbrida manifestada da palavra à imagem, com os fatos reais: as mortes, a saudade de mães e de filhas, de amigas, a saudade de ser humano.

Assim, diante de todas essas colocações, instaura-se a necessidade de discutir e ampliar as discussões sobre gênero, reformular conceitos e antigos valores que permeiam o universo humano. E por isso, para sobreviver tratável, me diluo e me reconstruo em pequenos encontros de amor, afeto e de amizade. Eu não quero, não desejo e nem defendo a superficialidade nas relações com o mundo, pois o



mundo (o de fora) e o meu (o de dentro) se mostram no precisar de um pouco mais de delicadeza.

Referências

- BOFF, Leonardo, RIBEIRO, Lúcia. **Masculino, feminino: experiências vividas**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ESTÉS, P. Clarissa. **Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. (Trad.) Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- GROSZ, Elisabeth. **Corpos reconfigurados. Cadernos Pagu** (14). Campinas: Unicamp, 2000.
- HANNA, L. Judith. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. (Trad.) Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LIMA, S. Marcela. **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O corpo feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação de Mestrado. PPGAC/UFBA, 2009.
- _____. **Um outro corpo**. Uma reflexão sobre a longevidade na carreira do bailarino e sua duração – Hoje você dança... E depois? Cadernos do GIPE-CIT, nº 18, 2008.
- MARIN, Maguy. Por uma arte do presente. In: **Revista Gesto**, nº 2, junho de 2003. Instituto Municipal de Arte e Cultura – RIOARTE. Rio de Janeiro, 2003, p. 17.
- MARQUES, Roberto. Gênero, agência e trânsito de mulheres no Cariri contemporâneo. In: SILVA, M. A; BENEVIDES, N. Z; OLIVEIRA JUNIOR (org). **As vozes do tempo: polissemia das fontes históricas**. Fortaleza: EDUECE, 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. (Trad.) Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes. 2006.
- PIRES, Maria Isabel (Org.). **Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- VIGARELLO, Georges. **História da Beleza: o corpo e a arte de se embelezar, do Renascimento aos dias de hoje**. (Trad.) Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro. 2006.
- Femicídio no Ceará: machismo e impunidade?** Disponível em:
http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&gs_l=1&cp=18&gs_id=en&xhr=t&q=Femic%C3%ADdio+no+Cear%C3%A1&pf=p&output=search&scient=psy-ab&oq=Femic%C3%ADdio+no+Cear%C3%A1&gs_l=&pbx=1&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.r_qf.&p=4ef4c30d9cd42878&biw=1280&bih=707. Acesso em: 10 Fev. 2012.

Marcela dos Santos Lima

Professora efetiva 40h DE da URCA - Universidade Regional do Cariri - CE. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC - UFBA. É artista plástica, bailarina profissional pelo Sindicato da Dança do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de arte-educação, dança/teatro, consciência corporal, direção, performance e em estudos contemporâneos em dança. Desenvolve pesquisa sobre corpo, estudo de gêneros e visualidade na cena.



TEATRO BIDIMENSIONAL: OUTRAS POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZADO EM MAQUIAGEM, FIGURINO E CENOGRAFIA

Marcela dos Santos Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
marceladlima@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5759494161818095>

Jéssica Sampaio de Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
jpasur@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3580987935550065>

RESUMO

Este estudo baseia-se em processos de construção criativa desenvolvidos no decorrer do primeiro e segundo semestres de 2011 e primeiro semestre de 2012 na disciplina Elementos Visuais do Espetáculo II, a qual ministrou na Universidade Regional do Cariri - URCA. O objetivo deste artigo é o de refletir sobre o corpo e as criações de imagens advindas de releituras de obras de arte por meio da caracterização de atores (maquiagem e figurino) e suas relações com a fotografia, mas, sobretudo, a construção e a busca de novas formas expressivas e perceptivas no trabalho criativo do ator.

Palavras-chaves: Teatro; Fotografia; Maquiagem.

ABSTRACT

This study is based on building creative processes developed during the first and second halves of 2011 in the discipline of Visual Components Entertainment II, which the Universidade Regional do Cariri - URCA. The objective of this paper is to reflect on the body and the creations of images arising from readings of works of art through the characterization of actors (makeup and costume) and their relationship with photography, but especially, the construction and the search for new forms of expression and perceptive in the actor's creative work.

Key words: Theater; Photography; Construction images.

- Do começo

Como artista plástica, coreógrafa e bailarina, tenho o hábito de dizer que sou produtora de imagens. Ao assumir as disciplinas Elementos Visuais do Espetáculo do curso de Licenciatura em Teatro da URCA - Universidade Regional do Cariri; assumi ao mesmo tempo um compromisso comigo mesma enquanto artista e educadora, o de proporcionar aos alunos o pensar, o refletir e a produzir imagens a



partir de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à visualidade do espetáculo. A referida disciplina não possui como objetivo formar cenógrafos, maquiadores, iluminadores e/ou figurinistas, mas, sobretudo, fornecer construtos para se pensar sobre a visualidade e a produção da mesma em uma obra cênica. Pensar em linhas, formas e cores, pensar conscientemente sobre traços-mundo-rasgados de si mesmo e do outro no espaço cênico e, sobretudo, pensar na comunicação que se estabelece entre o corpo do ator/atriz com os elementos visuais do espetáculo e, entre estes, com o espectador, preocupando-se com as ranhuras visuais que geralmente podem acontecer na cena. Estes são alguns conteúdos relacionados a esta disciplina e com os quais tenho me dedicado a pesquisar.

Detenho-me aqui a apenas relatar a experiência vivida por mim e pelos meus alunos da disciplina Elementos Visuais do Espetáculo II durante o ano de 2011, para tanto, utilizo das imagens produzidas como trabalhos finais da referida disciplina e que posteriormente, tornaram-se obras expostas na Galeria de Arte do SESC na cidade do Crato - CE. Divido essas linhas com a aluna Jéssica Sampaio de Lima que muito contribuiu com seus olhares de atriz-produtora e pesquisadora da visualidade.

Objeto Poético Para a Criação

*Uma imagem, pintada, esculpida, fotografada,
construída e emoldurada é também um palco, um local para representação.
Alberto Manguel*

Os conteúdos básicos a serem trabalhados na disciplina EVE II - Elementos Visuais do Espetáculo II compreendem-se máscaras, maquiagem e figurino. É uma disciplina obrigatória para os alunos do curso de Licenciatura em Teatro e optativa para os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA – Universidade Regional do Cariri. Dessa forma, compreendo que a disciplina EVE II encontra-se em um lugar híbrido e interdisciplinar, dialogando não apenas com a construção de imagens cênicas (dentro do contexto do Teatro, Dança e Performance), mas também, com outras linguagens visuais como a Pintura e a Fotografia. O trabalho realizado na referida disciplina utiliza-se da caracterização visual de atores, sendo



esta a base e o ponto de diálogo para traduzir as interseções entre teatro e fotografia.

Um dos objetos poéticos, como fonte de criação e (re)leitura de imagens para o desenvolvimento dos trabalhos realizados durante a disciplina, foi a obra da fotógrafa norte-americana Cindy Sherman. Segundo a pesquisadora Adriana Vaz Ramos, em seu texto: “Teatro Bidimensional: considerações sobre a obra de Cindy Sherman” a artista constrói imagens que são espetáculos fotográficos.

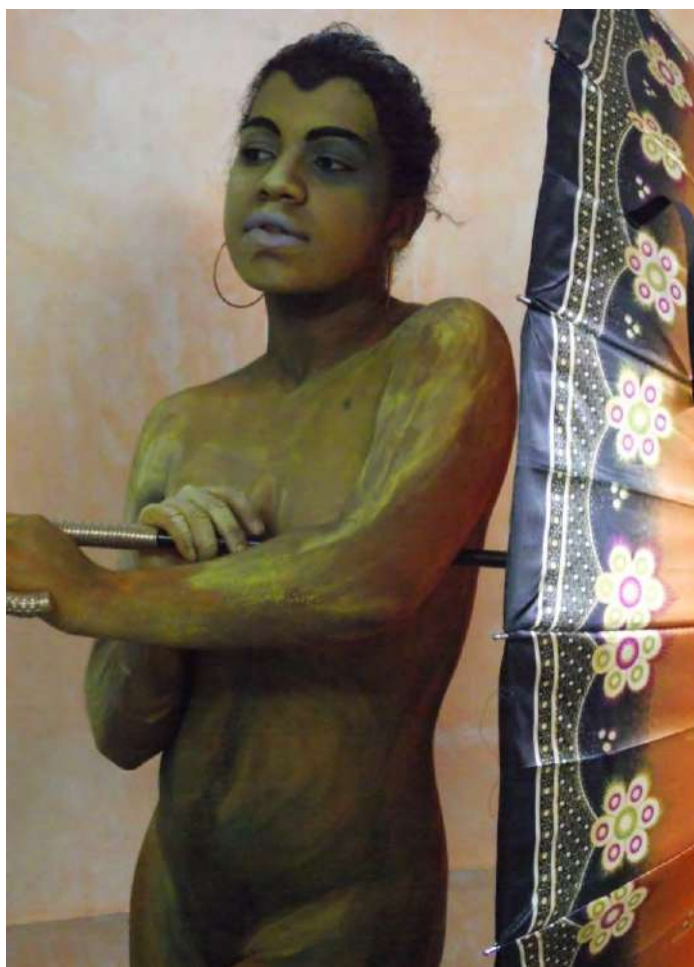
Sherman, que, tal como uma atriz teatral, explora as várias formas que sua aparência pode assumir, como meio de expressão. Para tanto, a artista dispensa os *softwares* de manipulação de imagens do tipo *photoshop* e utiliza todos os recursos da linguagem de caracterização visual de atores, particularidade que imprime forte teatralidade em sua obra. (RAMOS, 2007, p. 47).

Dessa forma, interessei-me em pesquisar o que Ramos denomina de *Teatro Bidimensional* e, inspirada no trabalho da fotógrafa Cindy Sherman, sobretudo, pela ideia de construção de personagens, recurso este fortemente utilizado em sua obra, sendo Sherman a personagem e a fotógrafa da sua própria encenação, construí a metodologia de ensino para a disciplina EVE II que teve como resultado uma série de registros fotográficos. Alguns desses registros estão presentes neste trabalho.

Teatro Bidimensional, portanto, é objeto deste estudo e ganha corpo quando relacionamos este termo com outras abordagens como a *Fotografia Encenada*. Essa abordagem, não necessariamente nova, realiza conexões com o campo das Artes Cênicas, sobretudo, no que se refere à encenação. Ou seja, tanto o *Teatro Bidimensional*, quanto a *Fotografia Encenada*, imbricam-se com determinados elementos característicos do meio teatral. “Evidentemente, toda arte é específica, mas nem por isso totalmente autônoma: é preciso articular as histórias das artes com as geografias das artes. Sejamos então cartógrafos” (SOULAGES, 2010, p. 67). Nessa cartografia, fazendo-se acontecer, o *Teatro Bidimensional* encontra-se no âmbito da *Fotografia Encenada*, na qual o processo se identifica e se aproxima da criação cênica, sendo necessário em ambos, pensar o cenário, a luz, o figurino e a maquiagem para a realização do registro fotográfico. Este, por sua vez, assume um grande poder de teatralização nos abrindo as potencialidades a múltiplas leituras.

Nesse sentido, ainda sobre a obra de Sherman, é relevante citar a análise de Arlindo Machado para uma maior compreensão sobre o assunto:

Para Sherman, fotografar consiste menos em apontar a câmera para alguma coisa preexistente e fixar sua imagem na película que em criar cenários e situações imaginárias para serem oferecidas por ela, tal como acontece no cinema de ficção. A fotografia é concebida como criação dramática e cenográfica, ou como *mise-en-scène*, na qual a fotógrafa interpreta ao mesmo tempo os papéis de diretora, dramaturga, desenhista de cenários e atriz. (MACHADO, 2001, p. 134).



Aluna Suzana Carneiro e sua releitura da obra *Aita tamari vahine Judite te parari* de Paul Gauguin. Caracterização: Jaildo Oliveira. Fotografia: Orismídio Duarte.

Ou seja, inspirados na obra de Sherman, realizamos conexões entre a construção dos elementos visuais do espetáculo: cenário, figurino e maquiagem com a fotografia para a realização dos trabalhos que denominamos como *Teatro Bidimensional*, onde cada aluno teve que construir personagens e suas



caracterizações apropriando-se dos conhecimentos corporais e, sobretudo, o de interpretação. Nesse sentido, vale ressaltar que a pose, fortemente presente nos trabalhos fotográficos, segundo Annateresa Fabris é elemento definidor da concepção de identidade, “a pose, é sempre uma atitude teatral. [...] O indivíduo deseja oferecer à objetiva a melhor imagem de si, isto é, uma imagem definida de antemão, a partir de um conjunto de normas, das quais faz parte a percepção do próprio eu social” (2004, p. 35-36). Dessa forma, o trabalho da aluna Suzana Carneiro, traduz essa concepção, lugar no qual a pose para a realização fotográfica (re)significa a construção de novas identidades enquanto personagens de um “si”.

Voltemos ao começo. Iniciei a disciplina EVE II durante o ano de 2011 propondo aos alunos o trabalho de releitura de imagens (obras artísticas), para compor o trabalho de caracterização de atores, lancei ideias para que estes pudessem realizar livremente a sua investigação pessoal. A prática criativa em sala de aula permitiu aos alunos após a seleção da obra para a (re)leitura, desenvolver o trabalho de maquiagem, figurino e cenografia. Sendo assim, feita a caracterização, montávamos a “cena” para que a mesma fosse registrada fotograficamente.

O trabalho final constituiu-se dos registros fotográficos, estes, enquanto imagens assumiriam a narrativa e o drama de uma única cena. Sendo assim, o *Teatro Bidimensional* apropriasse dos conhecimentos dos elementos visuais do espetáculo e traduz a partir da *Fotografia Encenada* a imagem enquanto texto, corpo-imagem enquanto caracterização de atores, corpo-imagem-persona, corpo-imagem-memória.

O *Teatro Bidimensional* responde por ele mesmo, ou seja, a fotografia é a obra em si mesma, tudo é preparado para que uma única cena aconteça e seja registrada: a luz certa, o espaço, a cenografia, a maquiagem, o figurino associado ao poder de representação e de interpretação do ator. Dessa forma, não é forçoso argumentar que a apreciação da obra fotográfica é a sua única forma de fruição, ou seja, a fotografia passa a ser o espetáculo vivo, pulsante nas texturas dos papéis fotográficos e estes sobre seus suportes em direção à retina do espectador.

Fazer teatro é criar e recriar outros mundos nos conhecendo e reconhecendo neles, é dar vida a personagens como potenciação da própria vida, pois somente pela arte revelamos a nossa própria essência na existência.



Aluno Fábio Tavares e sua releitura do famoso auto-retrato de Van Gogh.

Caracterização: Jaildo Oliveira. Fotografia: Orismídio Duarte

Para Merleau-Ponty, “ser corpo, é estar atado a um certo mundo” (2006, p. 2004). Sim, a arte mora na mesma rua que a vida, no endereço de um mesmo corpo-casa, em um mundo de sensações, relações e significações. Algumas palavras são importantes e frequentam este estudo: imagem, corpo e essência. Tudo isso faz parte do próprio viver humano, relacionado ao contexto cênico, isso se potencializa nas cartografias humanas do “ser” ator/atriz, mas também no “ser” do espectador.

Barthes, como *Spectator*, só se interessava pela Fotografia por sentimento; ele queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso (2011, p. 31). Sendo assim, O *Teatro Bidimensional* permite ao ator/atriz verem-se como representação de si mesmos fora de toda intimidade possível, perante um “si” não em “si” refletindo sobre o mais

profundo da retina, engolindo-se pela garganta dos olhos. Esse foi o caminho metodológico para a construção da disciplina de EVE II, na qual o exercício criativo da e na prática pedagógica nos fez perceber, tantos os alunos quanto a mim, artista e educadora, a infinidade de possibilidades de construção de identidades estéticas.



Aluna Maria Freitas – (re)leitura da obra de Sylvia Ji¹

Fotografia: Orismídio Duarte. Cenografia: Maria Freitas. Caracterização: Francisco dos Santos

Para toda construção artística é necessário um tempo, um tempo para a criação, para nos ouvirmos e enxergarmos dentro dele. Pois a arte é uma penosa elaboração, agônica enquanto processo, trabalhamos sem rede de segurança, sem garantias, sem proteção. Enquanto artista-educadora-pesquisadora acredito na metodologia do desvio, do deslocamento como um fio condutor para a aventura do criar-pensar. Sendo assim, deslocando o corpo do ator/atriz do espaço tridimensional para o bidimensional, desobedecemos todo o pensamento relacionado ao que se refere ao espaço cênico. Observar a si mesmo enquanto

¹ Nascida e radicada em San Francisco, Sylvia Ji terminou em 2005 sua graduação na Academy of Art University of San Francisco com bacharelado em ilustração. Disponível em: <http://liveunderconstruction.wordpress.com/2011/04/22/sylvia-jy-caveiras-mexicanas/> acesso em 02/02/2012.



objeto da imagem fotográfica proporcionou aos alunos um criar-pensar diferente, interferindo, influenciando, modificando as relações dos mesmos com o seu entorno.

Considero que o lugar da criação é o lugar do não se deixar destruir, mas sim, o de se reconstruir sempre e eternamente, ou seja, recriar a si mesmo e a vida como um eterno rascunho, ter a coragem de remover e instaurar novas experiências, fazer de um “si” uma escrita poética e se entregar ao “outro” sempre em novos textos para novas leituras. Esse é o objetivo e condição primeira da existência de todo artista para consigo mesmo e para com a sua arte. Nesse sentido, a disciplina EVE II cumpriu o seu objetivo. Ou seja, abrindo o corpo de ator/atriz para novas imagens, novas possibilidades, novas leituras e (re)leituras de si mesmos, dessa forma, os alunos ampliaram suas hipóteses de vida e de “vida na arte”, essas possibilidades ganham sentidos em seus registros escritos nos “Diários de Bordo”. Dessa forma, nesse momento, compartilho com vocês alguns trechos desses diários, é relevante transcrever aqui esse se deixar manifestar tão vívido em “Notas sobre a Experiência”.

Notas Sobre a Experiência

- Relato de Ciriaedna Pereira – Aluna do curso de Licenciatura em Teatro

Estudar maquiagem e figurino é uma das práticas mais mágicas que já fiz e essa disciplina me proporcionou muitas coisas legais, concepções legais. Eu acredito ter vencido meus medos relacionados a essa prática, eu sempre me considerei uma pessoa incapaz e, nas quintas-feiras pela manhã, (dia da disciplina EVE II) eu me transformava em outra pessoa, alguém que passava a se considerar capaz.

- Relato de Francisco dos Santos – Aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Todo esse processo, assim como os textos lidos nessa disciplina, ajudou-me a nortear meu pensamento em relação a todo um conjunto de ações que só é possível serem percebidas por um âmbito mais direcionado, como os passos necessários para a montagem de uma peça, o próprio cenário, a maquiagem, o figurino, sempre uma coisa está ligada a outra, como em uma rede, que se uni para formar um todo, e esse todo não estará completo sem uma dessas partes.

- Relato de Karol Luan Sales Oliveira - Aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Lendo o livro “A Câmera Clara” de Roland Barthes, um trecho me chamou bastante atenção, neste, o autor diz que a fotografia dentro das artes está mais próxima do Teatro, relacionando isto com a nossa experiência na disciplina, é bem visível que esse diálogo entre foto e Teatro é bem forte.

A fotografia esteve por muito tempo associada a uma condição de ser “apenas” um registro do real. Nas experiências em EVE II pudemos ver e experimentar outro modo de se pensar a fotografia; como uma encenação bidimensional produzida especificamente para a câmera.



Aluna Taynná Alencar - releitura da obra de Sylvia Ji

Fotografia: Dinho Lima. Cenografia e Caracterização: Francisco dos Santos

Os trabalhos realizados na disciplina EVE II giravam em torno da ideia, de doar o corpo de ator e de atriz para a construção cênica. Submergir na imagem poética e vir à tona com sua originalidade, com suas experiências individuais, com ressonâncias do seu ser no mundo. Para a aluna Jéssica Avelino Sampaio a fotografia do início ao fim do processo cria a ideia de uma linha dramática pra a

leitura, o personagem toma vida e segue um roteiro improvisado com cenas capturadas pelo fotógrafo.



Aluna Jussyanne Emídio – (re)leitura da obra *Moça com Brinco de Pérola* – Vermeer.

Fotografia: Orismídio Duarte. Caracterização: Marcela Lima

Para a referida aluna, trata-se de um Artista-Personagem, colocado na cena-fotografia com a hibridação das linguagens. Os resultados das obras são as poéticas a serem construídas em cena tanto pelo artista personagem como pelo fotógrafo. Sendo assim, para o artista personagem o fotógrafo passa a ser plateia, ele cria a atmosfera, o olhar e a expressão do ator/atriz é diretamente transferido ao fotógrafo que por sua vez faz o recorte da cena. O fotógrafo Diego Linard fala que bidimensionalizar o teatro é trazer para a imagem toda uma carga emocional provando que o sentir vem antes da experiência e a imaginação projeta qualquer ideia em visualidade cabendo a ele transformar toda uma vida em um ângulo, em uma mirada, na contração dos músculos, no movimento e na intimidade.



Fotos do trabalho final de Elementos Visuais do Espetáculo II

Atriz: Jéssica Sampaio. Fotógrafo: Diego Linard. Maquiagem Marcela Lima

Independentemente da escolha, formas e modos de tornarem-se obras de arte, a ética não poderá ficar separada da estética. Seremos sempre “uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência” (LARROSA, 2005, p. 81). Não seria possível propor aqui o pensamento raso ou meramente fácil, embora sempre tenha me apoiado no simples, olhando nos olhos dos meus alunos e observando-os a cada novo desafio, na busca de se fazerem obras-primas. Pois não podemos confundir “o simples” com o banal. “O simples é o que pode ser compreendido diante do caos, do hermetismo e dos jargões que, até hoje, tanto protegeram quanto também proibiram o pensamento” (TIBURI, 2008, p. 11). Em cena, na sala de aula, busquemos a sabedoria do simples, de uma docência que se faz artista. Sendo assim, pergunto ao leitor: que tipo de obra de arte você seria?

Referências

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- DERRIDA, Jacques. **Enlouquecer o subjétil**. (Trad.) Geraldo Gerson de Souza. Editora UNESP, São Paulo 1998.
- FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- IONESCO, I. **Espelhos de luz e sombra**. Catálogo de Exposição. Caixa Cultural São Paulo.
- LARROSA, Jorge L. **Nietzsche & a educação**. (Trad.) Semíramis Gorini da Veiga, 2ª ed. Editora Autêntica, 2005.
- LIMA, S. Marcela. **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O corpo feminino e a emergência de outra estética através da dança. Dissertação de Mestrado. PPGAC/UFBA, 2009.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. São Paulo: Editora Papyrus, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (Trad.) Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

_____. **O olho e o espírito**: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. (Trad.) Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

MANGEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, A.; THRALL, K. (Orgs.). **Artes cênicas sem fronteiras**. Guararema, SP, 2007.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TIBURI, M.. **Filosofia em comum**: para ler junto. 4º ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Marcela dos Santos Lima

Professora efetiva 40h DE da URCA - Universidade Regional do Cariri - CE. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC - UFBA. Atua nas áreas de arte-educação, dança/teatro, consciência corporal, direção, performance e em estudos contemporâneos em dança. Desenvolve pesquisa sobre corpo, estudo de gêneros e visualidade na cena.

Jéssica Sampaio de Lima

Graduanda em Licenciatura em Teatro, atriz e produtora do Grupo Centauro de Teatro, Bolsista PIBID, assistente técnico de cultura da Secretaria de Cultura de Altaneira e produtora do curso dialogo das artes promovido pelo Centro Cultural Banco do Nordeste



**FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA POLO UFU DA
REDE ARTE NA ESCOLA**

Eliane de Fátima Vieira Tinoco
Universidade Federal de Uberlândia
elianedicult@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5904621804199084>

RESUMO

O Programa Polo UFU da Rede Arte na Escola teve seu início em 2004, a partir da assinatura de convênio entre a Universidade Federal de Uberlândia e o Instituto Arte na Escola em novembro de 2003. Uberlândia já tem tradição no ensino de arte, uma vez que possui cursos de licenciatura nas áreas de música, teatro e artes plásticas. A Rede Municipal de Ensino conta com profissionais habilitados nas três áreas de formação acadêmica oferecidas pela UFU, sendo a grande maioria das artes plásticas. O programa Rede Arte na Escola veio concretizar alguns de nossos sonhos de material de apoio, assessoria ao trabalho do professor de arte em sala de aula e investimentos em cursos, palestras e visitas culturais.

Palavras-chave: formação continuada; ensino de arte; programa.

ABSTRACT

The Programa Polo UFU da Rede Arte na Escola had its beginning in 2004, from the signing of an agreement between the Universidade Federal de Uberlândia and the Instituto Arte na Escola in November 2003. Uberlândia has a tradition in the teaching of art, since it has undergraduate programs in the fields of music, theater and visual arts. The Municipal Schools has qualified professionals in three areas of academic training offered by the UFU, the vast majority of the visual arts. The Programa Rede Arte na Escola came to realize some of our dreams support material, advice to the work of art teacher in the classroom and investments courses, lectures and cultural visits.

Key words: continuing education; art education; program.

Os professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG contam com um processo de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação desde 1992. Tal secretaria tem à disposição dos encontros de formação continuada um prédio com aproximadamente 2.200m² de construção, o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Especiais – Julieta Diniz). No entanto, os professores mais frequentes a esse local são os de Arte. O grupo de professores é coordenado por um de seus membros que é eleito a cada ano



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

mediante apresentação de projeto. Esse professor cumpre 20 horas no CEMEPE para cuidar da organização dos encontros, dar atendimento a professores, realizar visitas às escolas e atender às demandas da Secretaria Municipal de Educação.

Um dos núcleos de pesquisa do Instituto de Arte da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é o NUPEA (Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte) que existe desde 2000 e está cadastrado no CNPQ com certificação pela instituição. O NUPEA tem como objetivo intensificar as possibilidades de conexão entre os saberes constituídos nas práticas docentes dos contextos locais com a produção teórica sobre formação de professores, ensino da arte e poéticas visuais. Esse núcleo também é coordenado por um de seus membros com mandatos bienais.

As ações de formação continuada do Polo UFU da Rede Arte na Escola tiveram início em 2004, após a assinatura de convênio entre a universidade e o Instituto Arte na Escola (IAE). Desse modo, o Programa Rede Arte na Escola não foi o responsável por dar início aos processos de formação continuada em Arte nessa cidade. Tal informação é importante para que se tenha a real dimensão da importância de tal programa para os professores de Arte em Uberlândia. As ações do Polo UFU da Rede Arte na Escola envolvem a assessoria aos dois grupos acima citados.

Outra informação importante é que a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, mantém a disciplina Arte na grade curricular, com aulas em todas as séries da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com professores com formação em três linguagens da arte: Música, Teatro e Artes Visuais.

A assessoria do Polo aos dois grupos deu origem a uma série de projetos que passamos a identificar.

Projetos em parceria com o CEMEPE:

Mostra Visualidades

O grupo de professores de Arte das escolas municipais que participa da formação continuada no CEMEPE organiza anualmente, desde 2004, com o apoio do Polo UFU da Rede Arte na Escola, uma exposição denominada Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino de Arte. Essas exposições funcionam como testemunhos das



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ações pedagógicas realizadas e como prática de formação continuada para os professores. Elas são momentos de avaliação e visibilidade do trabalho realizado pelos docentes a cada ano, por meio de exposições coletivas e simultâneas dos trabalhos de seus alunos.

Na Rede Municipal de Ensino as exposições tinham primeiramente o caráter de Salão e premiavam os melhores trabalhos dos alunos em diferentes etapas. Por terem esse caráter, contavam com a participação de personalidades políticas locais no momento da premiação. Depois, tais exposições passaram a ter o nome de Mostra em duas edições sem premiação, mas com muitos conflitos e discussões quanto aos conceitos e à seleção dos trabalhos e, por esse motivo, foram suspensas de 1996 a 2003.

No ano de 2004 os encontros no CEMEPE foram realizados como cursos de extensão oferecidos pela PROEX/UFU, visando à formação continuada dos educadores. Os professores haviam avaliado, ao final do ano de 2003 que se sentiam inseguros para trabalhar na perspectiva de Projetos de Trabalho apesar de terem estudado a partir de vários autores, dentre eles, Hernández (2000) durante todo aquele ano. Sendo assim, naquele momento uma professora ligada ao Departamento de Artes Visuais da UFU foi convidada para ministrar o curso de extensão em 2004. Ela provocou o grupo de professores para que cada um planejasse um projeto que seria acompanhado por todos os participantes nas reuniões mensais e terminaria com uma exposição que apresentasse todo o processo e os resultados alcançados pelos professores. Via-se aí uma mudança no foco das exposições. Não era mais apenas o trabalho de alunos que estava em evidência e sim o processo de trabalho do professor que levou os alunos àqueles resultados. Os professores de Arte aceitaram a proposta e em dezembro de 2004 realizaram a Mostra Visualidades: Processos e Reflexões no Ensino da Arte, no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Cada professor tinha um espaço específico para apresentar as produções visuais, as anotações de seus alunos e os seus próprios textos, explicando o desenvolvimento de seu projeto. Desde então, essa exposição vem acontecendo anualmente. No entanto, passou a

ser realizada nas dependências das escolas com os professores que se interessam em participar. Em média tem havido a participação de quinze escolas.

Circuito Visualidades

Desde 2008, além da Mostra Visualidades, realizamos também o Circuito Visualidades que é um recorte das exposições realizadas nas escolas. A avaliação das exposições nas escolas foi favorável e, com o intuito de publicizar o trabalho em outros lugares, escolhemos três locais públicos (SESC, CEMEPE e Casa de Cultura Graça do Aché) onde os professores pudessem apresentar parte do processo educacional que realizaram. Essa exposição também valoriza o trabalho dos alunos uma vez que os leva para espaços diferentes, com montagem e materiais específicos de curadoria.

Durante a abertura do Circuito Visualidades a cada ano é convidado um professor da Universidade Federal de Uberlândia para fazer uma crítica sobre a exposição e sobre os trabalhos.



Figura 1 - Exposição de bonecos realizados pelos alunos da prof^a Maricele da E.M. Amanda Teixeira Carneiro no CEMEPE.



Figura 2 – Exposição do trabalho das professoras Vânia, Lana e Glayds da E.M. Sebastiana na Casa de Cultura Graça do Aché.

Viagem Cultural

Entendemos que para uma formação mais abrangente, necessitamos da ampliação da bagagem cultural por meio da fruição estética. As galerias e museus da cidade contemplam parte dessa necessidade. No entanto, acreditamos na importância de

viagens pela riqueza e diversidade cultural do Brasil: construções arquitetônicas, obras artísticas, pela história impregnada nas ruas, nas edificações dos espaços e contextos a serem visitados propiciando experiência de aprendizagem e conhecimentos que contribuem significativamente para a prática e o trabalho educativo.

Temos percebido durante esses anos a reverberação das viagens culturais nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente durante as Mostras Visualidades.



Figuras 3 e 4 – Professores em viagem a Curitiba em 2011.

Publicação de livro

Sempre incentivamos que os professores que participam da formação continuada registrassem suas práticas pedagógicas e as publicassem, visto a qualidade, a diversidade e a riqueza dos relatos que se apresentavam nos encontros de formação. Destaca-se o fato de que estas práticas vêm se constituindo ao longo desses vinte e um anos de encontros, trocas, diálogos, parcerias, resistências, enfrentamentos, estudos, reflexões e ações no ensino de Arte. Desse modo, construímos o livro *Artes Visuais: Ensino e Aprendizagem – experiências da Rede Pública Municipal de Uberlândia* que foi realizado com verbas do Fundo Municipal de Cultura, por meio de resposta a edital público.

Projetos em parceria com o NUPEA:

Falando de Arte

O projeto Falando de Arte aconteceu no ano de 2010 e surgiu a partir da necessidade de divulgação dos conteúdos da DVDteca Arte na Escola para outros públicos que não só os professores de Arte. Aconteceram 13 programas exibidos semanalmente de fevereiro a agosto de 2010 pela TV Universitária, cada um com a duração de 15 minutos. Ao polo cabia escolher o assunto e o DVD a ser exibido, fazer os roteiros e a seleção das cenas a serem exibidas.

Publicação de livro

No ano de 2006 a partir da constatação da falta de material educativo que apresentasse a produção artístico-visual da cidade de Uberlândia, o NUPEA deu início a uma pesquisa. Outra deficiência constatada era em materiais que possibilitassem e respaldassem o exercício e a aprendizagem em leitura de imagem nas aulas de Arte. Após tais constatações, os pesquisadores do NUPEA realizaram várias leituras sobre os métodos de leitura de imagens e deram início à produção de ensaios sobre essa temática. O resultado foi a publicação e distribuição do livro Poéticas Visuais em Uberlândia: ensaios e proposições educativas, conseguida por meio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura.



Figura 5 – Livro e material didático Poéticas Visuais em Uberlândia - 2010

Projetos em parceria com CEMEPE e NUPEA

Professor/artista

Em 2011 a partir de uma demanda dos professores de Artes Visuais foi organizado o projeto Professor/artista que trata da organização de atelier livre com o objetivo de promover ações de formação continuada que provoquem a retomada dos processos de criação nos professores de Arte, bem como oportunizar tempo e espaço para a prática das poéticas pessoais, organizar formas de debate sobre as mesmas e estabelecer relações entre a prática dos processos de criação pessoais com a dinâmica do ensinar Arte na Educação Básica.

Salles observa que o convívio entre artistas pode contribuir nos processos de criação (SALLES, 2008). As diferentes abordagens, mantendo suas singularidades, têm contribuído para uma ampliação de nosso conhecimento sobre o objeto estudado. Cada professor trabalha individualmente, com os materiais que leva para o atelier, mas as conversas, as trocas e as críticas que um faz ao trabalho do outro têm possibilitado o aprofundamento de pesquisas e a ampliação de repertório.

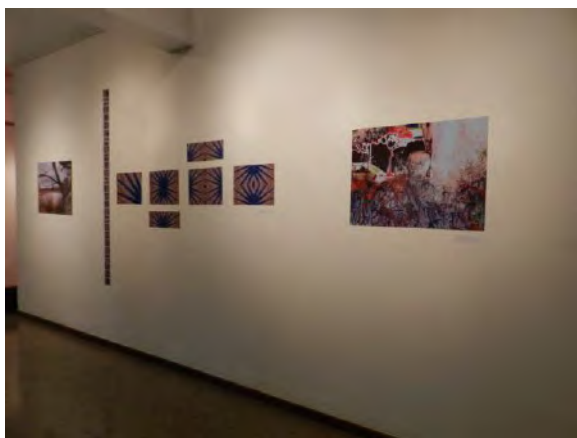


Figura 6 – Parede com fotografias na Exposição Professor/artista no SESC/MG em 2012



Figura 7 – Instalação da prof^a Mara Rúbia Colli na Exposição Professor/artista no SESC/MG em 2012

Encontros de Reflexões e Ações no Ensino de Arte

Outra ação relevante são os Encontros de Reflexões e Ações no Ensino de Arte que são organizados anualmente em parceria com o Instituto de Arte/UFU. São considerados momento de aprofundamento das discussões acerca do ensino de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Arte na cidade e região. Também são momentos de trocas entre os cursos de licenciatura em Arte mantidos pela UFU. Os professores que participam dos grupos do CEMEPE e do NUPEA são incentivados a escreverem e se inscreverem nas comunicações de experiências e pesquisas dos Encontros, criando oportunidades de registro escrito e imagético de suas práticas. Durante os Encontros acontecem mesas-redondas, palestras, comunicações e mini-cursos nas linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro.

Polo UFU da Rede Arte na Escola em Patos de Minas

No ano de 2012 o Programa Rede Arte na Escola na UFU passa a acolher também os professores da cidade de Patos de Minas e região. Tal programa já existia nessa cidade sob o convênio com uma instituição particular que decidiu encerrar suas ações. Nesse momento o IAE entrou em contato com a UFU que acabava de inaugurar um campus nessa cidade e ampliou o convênio, mantendo a coordenação do programa na cidade.

Concluindo

A formação continuada desenvolve-se com ações variadas objetivando a prática pedagógica reflexiva. As ações do Polo UFU da Rede Arte na Escola vieram agregar valor aos processos de formação continuada já existentes uma vez que auxiliam na concretização dos anseios dos grupos de professores por meio de resposta a editais, com verbas da própria UFU e do IAE. A formação continuada é organizada no coletivo pelos professores e pelos coordenadores de cada um dos grupos, assessorados pelo polo, em acordo com o que diz Fernandes:

Ou seja, abordagens em que a formação é feita *com* os professores e não *para* os professores, num processo em que as práticas não podem deixar de ser um elemento que contextualiza e dá real significado a todo o conjunto de perspectivas teóricas, discussões e reflexões que a formação deve proporcionar. (FERNANDES, 2009, p. 156).

Desse modo, apesar de os processos de formação continuada na cidade de Uberlândia terem sido anteriores à concretização do Polo UFU da Rede Arte na Escola, esse programa veio contribuir para o enriquecimento e fortalecimento das



ações. Além de Patos de Minas, a UFU pretende ampliar o programa para as outras cidades em que está atuando, a partir das demandas que estão chegando. Ao contribuir com a formação continuada de professores, essa instituição auxilia na melhoria do ensino de Arte na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002

CIRILO, Aparecido José. (Org.). **Arqueologias da criação** – estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: Com Arte, 2009.

FAVERO, Sandra. **As inquietações do artista professor**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\usuario010\Meus documentos\Disco E\Arte na Escola\texto pesquisa prof artista\Sandra Favero.htm> Acesso em: 12 abr 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001

SALLES, Cecília. **Redes de criação**. Construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2008.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. **Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes**. 2011

www.artenaescola.org.br

www.nupea.fafcs.ufu.br

www.poloufuartenaescola.blogspot.com

Eliane de Fátima Vieira Tinoco

Possui graduação em Educação Artística – Hab. Em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora nível 5 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, estando cedida para a UFU onde coordena o Polo UFU da Rede Arte na Escola. Autora de materiais pedagógicos do Instituto Arte na Escola. Pesquisadora do NUPEA/UFU.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE UM NOVO DESENHO CURRICULAR

Débora da Rocha Gaspar
Colégio de Aplicação/UFSC
debygaspar@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4552950915461624>

Maria Cristiane Deltregia Reys
Colégio de Aplicação/UFSC
cris_reys@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0602032030629366>

Sheila Maddalozzo
Colégio de Aplicação/UFSC
sheilamaddalozzo@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6845215289240543>

RESUMO

Currículos interdisciplinares e arte contemporânea têm muito em comum: hibridismo, quebra de hierarquias e categorias, miscigenação de saberes. Buscando desenvolver ações pedagógicas e práticas expressivas que contribuam com o ensino da Arte na Educação Básica, os professores de Arte do CA/UFSC criaram o grupo de pesquisa EBA – Educação Básica e Arte, que propõe a reformulação curricular da disciplina. A primeira ação do EBA em 2012 é uma intervenção interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, rompendo a estrutura formal de horários e de turmas diferenciadas. A abordagem de pesquisa-ação encontra em Barbier (1985), Duncum (2011), Hernández (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2002) algumas referências na busca de um estudo de currículo inovador do tipo integrado, em que as distinções entre as áreas do conhecimento são pouco marcadas.

Palavras-Chave: Arte; Educação Básica; Interdisciplinaridade.

SOMMAIRE

Les parcours interdisciplinaires et l'art contemporain ont beaucoup en commun: l'hybridisme, la rupture des hiérarchies et des catégories, l'assemblage des savoirs. A la recherche d'actions pédagogiques et des pratiques expressives qui aident l'enseignement de l'Art dans l'éducation de 6 à 18 ans, les professeurs d'art du CA/UFSC ont créé le groupe de recherche EBA–Education Scolaire et Art, qui propose la réformation de la discipline. La première action du EBA en 2012 est une intervention interdisciplinaire dans le cours élémentaire, où c'est rompue la structure formelle des horaires et des classes différentielles. L'abordage de la recherche-action trouve en Barbier (1985), Duncum (2011), Hernández (2007) et Silva (2002) quelques références à la recherche d'une étude de parcours innovateur du genre intégré, dans lequel les domaines de la connaissance sont peu démarqués.

Mots-Clés: Art; Education Scolaire; Interdisciplinarité.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Hibridismo, sincretismo e miscigenação são sinônimos pertinentes aos processos artísticos na contemporaneidade, uma mescla de linguagens, técnicas, discursos, em que se rompem as fronteiras estilísticas e as especialidades.

O que está em questão agora não é simplesmente o fim da unidade – o mundo contemporâneo não propõe o fim da unidade – mas uma outra noção na qual a unidade resultaria não de um núcleo interior profundo, mas da montagem, colagem ou edição de partes e fragmentos, análoga à unidade montada de um produto industrial, de um filme ou de uma ponte de ferro, ou à edição de um vídeo ou de um texto. (COCCHIARALE, 2006, p.64)

Influenciados por essas reflexões que aparecem tanto no universo artístico como educacional quando falamos de práticas interdisciplinares, procuramos desenvolver um desenho não retilíneo, mas fluído, de um currículo em Arte para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).

Criamos, nesta instituição, o Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq), constituído por oito professores de diferentes linguagens artísticas, que buscam desenvolver pesquisas, ações pedagógicas e práticas expressivas que venham contribuir com o ensino de Arte na Educação Básica. O Grupo EBA pretende repensar a estrutura curricular vigente no CA/UFSC, para romper com a linearidade atual, e ao mesmo tempo, atender às orientações nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010a) que preveem um mínimo de 20% do total da carga horária anual a programas e projetos interdisciplinares eletivos no Ensino Fundamental e Médio a fim de superar “o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos” (ibid., p. 3). Além disso, as normativas consideram a interdisciplinaridade como via que possibilita a “interlocação entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2010a, p. 5; 2012 p. 5) e orientam que o processo educativo deve ocorrer por meio de “currículos flexíveis” (BRASIL, 2010a, p. 7) a partir dos quais o estudante possa participar e fazer escolhas segundo seus interesses.

Tal perspectiva interdisciplinar, já analisada por autores como Zabala (2002) e Domingues (2005) entende a interdisciplinaridade como instigadora de práticas pedagógicas significativas, que aliam saberes de diferentes domínios do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

conhecimento. Zabala (2002) compreende a interdisciplinaridade como uma cooperação entre diversas disciplinas que se traduz em um mesmo conjunto de conceitos e métodos de investigação, salientando que a inter-relação das disciplinas com suas especificidades pode proporcionar uma maior compreensão da realidade, a qual é sempre de “natureza complexa” (MORIN, 2000).

Como primeira estratégia em 2012, o Grupo EBA iniciou uma ação interdisciplinar junto às três classes do primeiro ano do Ensino Fundamental do CA/UFSC nas linguagens de Teatro, Música e Artes Visuais, reunindo cinco professoras.

A proposta é integrar as turmas A, B e C em projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2007) que vivenciem as diferentes facetas do conhecimento em Arte, alternando os momentos de intervenção de cada linguagem em função das necessidades do processo e mesclando os alunos das diferentes classes. Espera-se com isso romper a estrutura formal de horários e de turmas diferenciadas, miscigenando as sessenta crianças em cinco novos grupos, cujas aulas serão pautadas pelo devir dos projetos.

A experiência tem sido constantemente avaliada pelas professoras e servirá como base para futuras intervenções relacionadas à pesquisa que visa à reestruturação da disciplina de Arte no currículo do CA/UFSC.

Com vistas à interdisciplinaridade necessária na contemporaneidade, o Grupo EBA entende que a disciplina de Arte aparece como grande amálgama dos processos rizomáticos, próprios à metodologia por projetos, atuando como agente aglutinador e potencializador de diferentes áreas do conhecimento.

De natureza qualitativa, a pesquisa-ação surge pela motivação sentida na prática dos pesquisadores e com o intuito de melhor atender a comunidade envolvida (BARBIER, 1985). Autores como Duncum (2011), Hernández (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2002) são alguns dos suportes teóricos na busca de um estudo de currículo inovador, mais relacionado ao tipo *Integrado*, em que as distinções entre as áreas de conhecimento são pouco demarcadas.



VIVÊNCIAS E ESPAÇOS COMPARTILHADOS

Cada ação desenvolvida na proposta interdisciplinar foi relatada pelas professoras-pesquisadoras em uma narrativa feita em ‘múltiplas vozes’, uma elaboração textual compartilhada por todas. Esses registros semanais permitem avaliar gradualmente cada atuação, repercutindo diretamente sobre o planejamento da aula seguinte.

Inicialmente as aulas de Arte nas turmas dos primeiros anos eram divididas por linguagem artística, sendo Música, Teatro e Artes Visuais em dias, horários e espaços separados. Para melhor atender a proposta interdisciplinar, em 2012 as aulas passaram a compartilhar o horário, acontecendo todas no mesmo dia e em sequência. Essa organização favorece em muito a prática educativa, pois permite estender os horários e intercalar as linguagens conforme as necessidades do projeto.

No início do ano, após o primeiro contato com as crianças, delineou-se o tema a ser trabalhado – o “Circo” – por mostrar-se de grande interesse de todos. No auditório do Colégio, a partir da apreciação da canção “O Palhaço e a Bailarina” de Cecília França, as crianças realizaram um desenho diagnóstico, que nos permitiria conhecer suas referências culturais. Em seguida foram formados três grupos: os palhaços, as bailarinas e os músicos, segundo os interesses de cada criança. Neste momento, houve uma primeira grande miscigenação das turmas originais, decorrente das escolhas pessoais. A junção das sessenta crianças foi bastante caótica, mas revelou-se muito significativa.

No final da tarde, os rastros de papel crepon sobre o palco vazio traziam a vivacidade daquela experiência e a sensação de que realmente uma dinâmica interdisciplinar e multilinguística entre as artes era possível de ser construída e que talvez para isso, assim como nas pós-vanguardas artísticas, tais práticas deveriam ser constituídas pelo acaso, performances, *assemblages* e rizomas, rompendo com as pedagogias tradicionais que povoam o espaço escolar. As crianças traziam seus pais pelas mãos para mostrar o local onde haviam tido aula de Arte naquela tarde, ávidos por narrar a experiência que haviam vivenciado. Será que os momentos caóticos de trocas entre os pares também não gerou uma forma de conhecimento para aquelas crianças? Um conhecimento empírico e interpessoal, subjetivo do ser criança em um espaço que lhes permitiu rir e brincar, imaginar e conhecer o outro? (RELATÓRIO, p. 1)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nas semanas seguintes visualizamos imagens de obras produzidas por artistas como Degas, Seurat, Lautrec e Kirchner que abordam a temática circense, cenas do *Cirque du Soleil* e o filme *O Circo* de Chaplin. As estratégias educativas realizadas com esses materiais embasaram-se nas relações entre a arte e o imaginário da cultura popular propostas pelos Estudos da Cultura Visual.

Esta vinculação pode ser interessante para os educadores do campo das artes visuais porque lhes permite transitar do conhecido em direção ao desconhecido, e também porque permite construir pontes, entre termos de apropriações (procedimento que está no fundamento das práticas artísticas), entre a cultura visual popular e as artes visuais tidas como tradicionais, mas que, em situações de intertextualidade, produzem novas representações e significados. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 53)

As crianças também elaboraram marionetes de seus personagens preferidos e os apresentaram cenicamente. Criaram a sonorização das cenas: o som do tombo do palhaço, a dança da bailarina, a tensão do equilibrista na corda bamba e o suspense no momento da mágica. Essas composições foram elaboradas pelas crianças a partir da exploração de diferentes materiais, da experimentação e da apreciação de repertórios relacionados ao tema. Por meio das composições foi possível vivenciar processos considerados prioritários para desenvolver o conhecimento em Música (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.10), pois a experimentação que “demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (ibid.) permitiu que as crianças pudessem transferir experiências vividas nas linguagens de Teatro e Artes Visuais para o som.

A partir da temática do Circo, os animais surgem como tema transversal, e a controversa figura do domador foi interpretada pela professora de Teatro em uma vivência pelo drama (CABRAL, 2006), “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história”. (DESGRANGES, 2010, p. 125). Nesta narrativa pelo drama, o domador, acusado de maltratar os animais, se vê desempregado e as crianças divididas em grupos por personagens circenses (palhaço, equilibrista, músico, mágico, bailarina) deviam ensinar-lhe outro ofício, servindo-se de materiais construídos anteriormente em aula, malabares, narizes de palhaço, bastões de mágico e de bailarinas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. (...) Esses episódios que estruturam as sessões de Drama podem ser compostos por atividades diversas: a narração ou leitura de partes de história; a proposição de jogos de improvisação teatral ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades. (ibid. p. 125, 127)

Esta temática concluiu-se com a exposição das crianças/personagens no auditório: palhaços, mágicos, equilibristas e bailarinas apresentaram-se ao som das sonorizações criadas por elas. A problemática do domador, por sua vez, introduziu a temática seguinte, os animais, tema desenvolvido no segundo trimestre tendo como referencial a peça *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque.

A partir deste novo tema, efetivamos formalmente a divisão das três classes originais A, B e C, reorganizando-as em cinco novas turmas, com doze crianças em cada uma. A divisão dos grupos foi elaborada de maneira muito criteriosa, considerando gênero, perfil, necessidades especiais dos estudantes, entre outros aspectos. As crianças aceitaram muito bem a nova formatação, a qual permite um desenho inédito das classes, miscigenando os estudantes e criando novas turmas. A intenção é revezar semanalmente os grupos entre as cinco professoras, de maneira que todos os estudantes vivenciem todas as atividades, sem perder de vista as necessidades das propostas.

Este segundo projeto de trabalho iniciou-se com a apreciação e execução de algumas das canções de *Os Saltimbancos*, na versão de Chico Buarque. Apesar de ser um clássico no repertório, poucas crianças conheciam a obra que propõe reflexões sobre a organização e as relações de poder na sociedade. Porém, em se tratando de crianças de 1º ano, centramos as aulas na vida dos animais.

As letras e as melodias bastante complexas exigiram vários recortes para viabilizar o trabalho vocal e a memorização. As canções foram apresentadas a partir das particularidades de cada animal e com a expressão sugerida por essas características. A cada nova peça, aumentava a curiosidade das crianças em conhecer ou reencontrar os temas dos outros bichos da história.

A expressão corporal foi um dos focos da proposta desenvolvida conjuntamente pelas professoras de Teatro e Música. As crianças, vestidas com fantasias de animais diversos, criaram sons e movimentos por meio de atividades lúdicas. Concomitantemente, foram elaboradas figuras de animais recortadas em silhueta, com o objetivo de projeção de sombras destes recortes, o que foi feito nas semanas seguintes.



Figuras 1 e 2: Construção das silhuetas para o Teatro de Sombras. Fonte: própria.

Na sala de Teatro, duas turmas reunidas se revezavam, ora como público, ora como manipuladores dos personagens em silhueta atrás da cortina iluminada, enquanto em Música, as crianças trabalhavam a expressão que caracteriza os animais em cada ato, além de arranjos e sonorizações referentes ao tema.



Figuras 3 e 4: Teatro de Sombras. Fonte: própria.

Também foram realizados dobraduras e desenhos complementares sobre a representação de animais. A partir de uma abordagem iconológica e buscando ampliar o repertório visual das crianças, visualizamos imagens de arte com essa temática, desde a pré-história, passando por Picasso, Banksy, Damien Hirst, CowParade até artistas catarinenses. Na sequência, de acordo com a narrativa dos *Saltimbancos*, as crianças projetaram a sua cidade ideal.

A proposta foi trabalhar com o sonho da cidade ideal. A cidade ideal para os bichos em *Os Saltimbancos* trazia as necessidades e os sonhos do cachorro, da gata, da galinha. “E o seu sonho qual é? Feche os olhos e imagine que você pode decidir qual o seu lugar ideal: como é esse lugar? Que cor ele tem? O que há nele? Há casas, árvores, pessoas? Olhe para os lados e repare em tudo!” (RELATÓRIO, p. 10)

As crianças realizaram seus desenhos, os recortaram e os colaram sobre um amplo suporte de papel pintado coletivamente. Também realizaram desenhos de observação de árvores ao ar livre, em que puderam perceber as diversas representações possíveis da natureza, e ampliar seu repertório visual.



Figuras 5 e 6: Detalhe do painel da cidade ideal. Desenho de observação no bosque da escola.
Fonte: própria.

A temática do espaço circundante e imaginário revelou-se instigante e aponta naturalmente possibilidades para os próximos projetos. Aos poucos a dinâmica do grupo em busca de um trabalho conjunto que integra as linguagens artísticas vai tomando forma e percebemos que, quando integradas, as linguagens fazem mais sentido às crianças em fase de alfabetização.



CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O desejo de um novo desenho curricular exige o repensar das ações pedagógicas considerando a história de constituição dos atuais currículos que formataram a grade escolar vigente, assim como os contextos e os interesses de todas as pessoas envolvidas, em uma atitude aberta e flexível. A reformulação curricular no Colégio de Aplicação da UFSC não é anseio exclusivo da disciplina de Arte. Atualmente, toda a comunidade escolar se mobiliza neste sentido, na busca de adequar o currículo às novas necessidades emergenciais descritas nos documentos oficiais e sentidas no cotidiano das salas de aula. Nosso Projeto Político Pedagógico está sendo reelaborado e todas as áreas, Humanas, Exatas e Linguagens, se encontram em meio aos debates sobre esse tema. A disciplina de Arte avançou nas discussões e iniciou o projeto de ensino que propõe a configuração interdisciplinar, cuja experiência relatada no presente artigo se constitui como a primeira modificação sugerida pela disciplina.

A prática interdisciplinar em Arte desenvolvida nos primeiros anos do Ensino Fundamental do CA/UFSC aponta desdobramentos singulares e sinaliza possibilidades significativas no ensino da Arte e na concepção curricular da Educação Básica. Mesmo em fase inicial de implementação, a proposta traz aspectos relevantes, tanto de ordem organizacional como de ordem ideológico/conceitual.

O rompimento da estrutura formal pré-estabelecida de turmas A, B e C parece bem sucedido, embora o tenhamos realizado poucas vezes até o presente. Considerando que as crianças chegaram à escola neste ano e que ainda estavam construindo seus referenciais, optamos por mesclar efetivamente as turmas só no segundo trimestre. Reorganizadas em cinco novos grupos de trabalho miscigenando estudantes das três classes, a nova organização foi bem recebida pelas crianças, que apreciaram compor um novo grupo. Entendemos que a nova configuração também seja parte efetiva da interdisciplinaridade, pois rompe com paradigmas socialmente construídos, abrindo-se a outras possibilidades de interação e que, ao mesmo tempo contempla a “diversidade nos agrupamentos de alunos” (BRASIL, 2010b, p. 6).



O fato de termos as três aulas de Arte em sequência nas três turmas nos permitiu romper o paradigma do horário e ‘burlar’ os tempos pré-definidos, estendendo ações que requereriam maior tempo, o que é uma enorme vantagem diante do sistema rígido da escola convencional. Nesse sentido, foi imprescindível a cooperação dos dirigentes do Colégio e das professoras regentes das turmas, sensíveis à nossa proposta, comprovando que sua cumplicidade é indispensável ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Essa flexibilidade vem ao encontro das atuais diretrizes nacionais que preveem a “mobilidade e flexibilização dos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2010b, p. 6) e “o dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas” (BRASIL, 2010a p. 3).

Em longo prazo, espera-se que esta flexibilidade se estenda aos demais anos do Ensino Fundamental e Médio: após um período de formação inicial em todas as linguagens artísticas, pretende-se possibilitar ao estudante construir seu próprio currículo em Arte, selecionando oficinas de acordo com a linguagem com a qual mais se identifica. O objetivo de um currículo flexível em Arte é o de proporcionar ao estudante autonomia e poder de decisão sobre sua própria formação nesta área de conhecimento, permitindo “itinerários formativos opcionais diversificados” e respeitando “múltiplos interesses e aspirações dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 4).

Conceitualmente, percebemos que a distinção entre as linguagens artísticas ainda é bastante presente entre as professoras, enquanto os estudantes começam a perceber as aulas de Arte como um todo. Ainda assim, é curioso registrar a questão de uma criança que, após uma aula em que as três turmas estavam reunidas, perguntou à professora se eles não poderiam “ter uma aula normal, estando uns aqui e outros lá”, o que comprova que mesmo para as crianças, essa configuração miscigenada é extraordinária e foge aos padrões convencionais.

No planejamento e na avaliação das propostas, a sintonia entre as professoras atuantes no projeto é imprescindível para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, pois a relação de cooperação na prática pedagógica transcende afinidades pessoais, abarca concepções de ensino e aprendizagem, e requer um



compromisso constante e autocrítico. A avaliação contínua do processo é indispensável, uma vez que expõe suas fragilidades e revela aspectos positivos que direcionam a continuidade da caminhada, a qual assume rumos inesperados, graças às contribuições das professoras e das crianças. Da mesma forma, o planejamento compartilhado durante todo o desenvolvimento dos projetos gera uma relação mútua de aprendizagem entre estudantes e docentes. Na continuidade da proposta, pretendemos ampliar as discussões e compartilhar as experiências com as pedagogas responsáveis pelas turmas no intuito de desenvolver temáticas conjuntamente, enriquecendo ainda mais os processos educativos.

As intervenções empreendidas até o presente ultrapassaram a interdisciplinaridade prevista inicialmente, chegando à transdisciplinaridade. O processo transdisciplinar (ZABALA, 2002) favorece a unidade interpretativa que entende a realidade sem compartimentos e, assim como a própria arte contemporânea, consiste no grau máximo de relação e integração dos conteúdos das linguagens.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010a.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010b.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **O Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COCCHIARELE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: editora Massangana, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2ª Ed. São Paulo: editora Hucitec: edições Mandacaru, 2010.

DOMINGUES, Ivan. Org. **Conhecimento e transdisciplinaridade II: Aspectos Metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Espigadores de La cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales**. Barcelona: Octaedro, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Débora da Rocha Gaspar

Licenciada em Artes Plásticas pela UDESC. Mestre em Educação pela UFSC e em Artes y Educación pela Universidad de Barcelona. Doutoranda do Programa Artes y Educación da Universidad de Barcelona (2009-atual). Professora de Artes Visuais do CA- UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq).

Maria Cristiane Deltregia Reys

Bacharel em Música (UNICAMP), Licenciada em Música e Mestre em Educação (UFSC). Professora de Música do CA UFSC e integrante do grupo de pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq), desenvolvendo pesquisas voltadas ao currículo e à história da Educação Musical.

Sheila Maddalozzo

Licenciada em Artes Plásticas pela UDESC. D.E.A. em História da Arte pela SORBONNE – Paris I. Doutora em História da Arte pela SORBONNE – Paris I. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS PARA O ENSINO DE ARTE:
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Jessica Villiana da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
jessicavilliana@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4928562739952500>

Fabiana Vieira Sobral de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco
fabiana_viera2010@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5156929500382580>

Fernanda Maria Santos Albuquerque
Universidade Federal de Pernambuco
fernanda_albuquerque@hotmail.com.br
<http://lattes.cnpq.br/0373233130566792>

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros
Universidade Federal de Pernambuco
Jane-nayara@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3292759884291201>

Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7499106178785950>

RESUMO

Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento que tem como objeto a formação inicial de pedagogos para o ensino de arte, mais especificamente as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam os currículos dos cursos de pedagogia no estado de Pernambuco. Assim, o objetivo geral é analisar as orientações teórico-metodológicas, ou seja, teorias que embasam a metodologia de ensino de arte, que são evidenciadas – explícita ou implicitamente – nos currículos dos cursos. A pesquisa se justifica, sobretudo, pela inexistência de investigações sistemáticas que permitam realizar diagnósticos da situação do ensino de arte no universo de cursos de Pedagogia de Pernambuco. Com o conhecimento da realidade desse contexto, as eventuais ações para melhoria da formação inicial em arte poderão atender às necessidades e às demandas mais urgentes.

Palavras-chave: ensino de arte, cursos de pedagogia, abordagens teórico-metodológicas

ABSTRACT. This work refers to an ongoing research that has as its object of study the pre-service training of teachers (pedagogues) for the teaching of art, specifically the theoretical and methodological approaches that underlie curricula of pedagogy courses in the state of



Pernambuco. The main goal is to analyze the theoretical and methodological approaches, in other words, theories that support the teaching methodology of art, which are evidenced - explicitly or implicitly - in the curricula of the courses. The research is justified mainly by the lack of systematic research that can deliver diagnoses about the teaching of art in the universe of pedagogy courses in the state of Pernambuco. We believe that with the knowledge of the reality of this context, eventual actions to improve pre-service training of teachers for the art teaching can reach out the needs and demands more urgent.

Key words: art teaching, pedagogy courses, theoretical and methodological approaches

INTRODUÇÃO

No momento atual, em que se tem buscado a inserção mais efetiva da arte no currículo da Educação Básica brasileira, é extremamente necessário que pesquisadores, docentes da área e arte/educadores em geral reflitam, busquem alternativas, e principalmente, realizem investigações sistemáticas em seu contexto de atuação, de modo a apontar caminhos para a consolidação da Arte-Educação em nosso país como um todo e em cada estado/região. Afinal de contas, cada contexto exige respostas e soluções específicas, adequadas à realidade local. A necessidade de nortear esse processo de inclusão da arte na escola básica é certamente maior nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde o pedagogo é geralmente o responsável pelas aulas de Arte, mas muito dificilmente se sente preparado para assumi-las (PENNA et al., 2000).

Desde a promulgação da LDB 9.394, de 1996, o ensino de arte na Educação Básica tornou-se obrigatório. Conforme o art. 26, § 2º da referida Lei: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11). No entanto, uma lei, por si só, obviamente não tem o poder de fazer uma situação ser modificada de uma hora para outra é necessário que tenhamos plena consciência da importância da Arte tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

O fato é que pouco tem sido feito para que a disciplina de Arte esteja efetivamente contemplada na escola básica: a defasagem de professores licenciados em artes é imensa, da mesma forma que muitos cursos de Pedagogia,



que formam o chamado professor(a) unidocente¹, ignoram a necessidade de oferecer, pelo menos, uma disciplina que habilite o pedagogo para o ensino de arte (COUTINHO, 2008, p. 155).

No estado de Pernambuco, algumas iniciativas importantes tem sido tomadas pela ANARTE (Associação Nordestina de Arte-Educadores / Núcleo PE), no sentido de promover uma aproximação entre professores que ministram a disciplina de Arte-Educação (e similares) em cursos de Pedagogia do estado. Como exemplo, podemos citar o Fórum Pernambuco “Ensino da Arte na Pedagogia”², que aconteceu em março de 2012, no Centro de Educação da UFPE.

O projeto de pesquisa ora proposto tem como escopo mais amplo justamente a preocupação em discutir e contribuir para a reformulação dos currículos de cursos de Pedagogia em Pernambuco. De modo mais específico, nosso interesse se concentra em descobrir quais as orientações teórico-metodológicas que estão na base das propostas curriculares desses cursos. Muitos autores da área de ensino de arte têm se ocupado do estudo de abordagens e tendências metodológicas, considerando inclusive suas respectivas implicações filosóficas (BARBOSA, 2001, 2008, BARBOSA; CUNHA, 2010; BRITO, 2001; BRAGA, 2010; FUSARI; FERRAZ, 2010; MATEIRO; ILARI, 2011; PAZ, 2000; SANTOS, 1994).

A questão da metodologia para o ensino de arte é um dos pontos fundamentais para se pensar a formação do pedagogo(a), no que se refere à capacitação para o ensino de arte. Relacionadas à problemática da metodologia para o ensino de arte, temos muitas questões fundamentais: como desenvolver experiências significativas no ensino-aprendizagem de artes contando com uma experiência de formação relativamente curta (muitas vezes só uma disciplina)? Quais teorias e paradigmas epistemológicos estão na base da orientação e prática metodológica nos cursos de formação? Quais os objetivos que se têm em vista quando se estabelecem currículos e metodologias para o ensino da arte?

¹ Professor unidocente é aquele que ministra todas as disciplinas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

² Conferir programação no endereço: <<http://www.anarte-pe.blogspot.com.br/>>



Como parte de nossa investigação, buscaremos reconhecer os fundamentos epistemológicos e as influências exercidas por movimentos nacionais e internacionais na área de ensino de arte, como é o caso do DBAE (*Discipline Based Art Education*), traduzido como “Arte-Educação entendida como disciplina” e do movimento “Educação Através da Arte”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base em Libâneo (1985) e Suchodolski (1978), Ferraz e Fusari (2010) fazem uma análise muito pertinente das principais correntes pedagógicas e suas manifestações na área de Arte, desde o século XIX até a contemporaneidade. Como parte da “Tendência Idealista-Liberal” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24), elas definem a “pedagogia tradicional”, a “pedagogia nova” e a “pedagogia tecnicista”. Já como manifestações da “Tendência Realista-Progressista” (Ibidem, p. 42), elas apontam a “pedagogia libertadora”, a “pedagogia libertária” e a “histórico-crítica”.

A *pedagogia tradicional* origina-se no século XIX, enfatizando o fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar. Cumpre a função de manter a divisão social existente na sociedade. Como exemplo de formas de desenho que foram trabalhadas entre os anos de 1930 e 1970, temos: desenho do natural, decorativo, geométrico e pedagógico, todos centrados em representações convencionais de imagens, com noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectivas (Ibidem, p. 25).

A *pedagogia nova* tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos. Ao invés da prática das “cópias” de modelos, valoriza os estados psicológicos das pessoas. A concepção estética predominante passa a ter orientação pragmática, com base na Psicologia Cognitiva, e orientação expressiva, apoiada na Psicanálise (Ibidem, p. 30). Segundo as autoras: “Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 1990 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte” (Ibidem, p. 30). As autoras citam trechos de Saviani em que são colocadas as



oposições entre a pedagogia tradicional e a da Escola Nova: da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do *diretívismo para o não-diretívismo*; da quantidade para a qualidade (Ibidem, p. 33).

A *pedagogia tecnicista* desenvolveu-se na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos. Na escola de tendência tecnicista é a organização racional dos elementos curriculares – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação - que está no centro das atenções (Ibidem, p. 39). Um dado que é importante de ser ressaltado é que a Educação Artística surgiu em meio a esse contexto de enraizamento da corrente pedagógica tecnicista no Brasil.

Desde o momento em que foi implantada, com a LDB de 1971, observa-se que a Educação Artística foi tratada de modo ambíguo, o que se evidencia na redação de documentos explicativos da lei, como o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. O mesmo parecer realça a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. No entanto, contraditoriamente a esse direcionamento um tanto “escolanovista”, os professores de Educação Artística, assim como todos os outros, eram orientados a explicitar muito bem os planos de curso, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações apresentados de forma bem clara e organizada (Ibidem, p. 40).

A *pedagogia libertadora*, proposta por Paulo Freire, objetiva a transformação da prática social das classes populares. Em sua metodologia de alfabetização de adultos, alunos e professores dialogam em condições de igualdade (Ibidem, p. 42). A influência do pensamento de Freire foi muito importante para o movimento de Arte-Educação no Brasil (BARBOSA, 1998, 2001), inclusive para a formatação das concepções de leitura de mundo, de educação e de arte como cultura, que inspiraram a criação da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa.

A pedagogia libertária, representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg e Miguel González Arroyo, dentre outros educadores, tem



como principal característica a ênfase em “experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43). Por isso, os partidários dessa corrente pedagógica defendem a independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (Ibidem, p 43).

No final da década de 1970, concomitantemente a essas duas correntes anteriores, surge um grupo de educadores que difundiram a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, por meio das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, que geraram uma atitude pessimista e, em termos práticos, a substituição dos conteúdos de ensino por “discursos políticos” (Ibidem, p. 43). Porém, no início dos anos de 1980, alguns destes teóricos percebem que era preciso superar o mero denunciamento, buscando promover uma compreensão mais profunda do papel específico da escola nas mudanças sociais. Trata-se da pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani:

[...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação de conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1980, p. 60 apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 45).

Qualquer metodologia de ensino tem que necessariamente se apoiar em teorias e princípios pedagógicos, ou seja, numa filosofia de educação que norteie a escolha e utilização de determinadas técnicas, procedimentos, recursos didáticos e postura perante os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ana Mae Barbosa, por exemplo, define a sua abordagem triangular do ensino de Artes Visuais como construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e, conseqüentemente, pós-moderna, pois procura articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam



internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 40-41). Assim, se um professor simpatizar e escolher empregar a abordagem triangular em suas aulas de arte, é importante que ele conheça esses fundamentos teórico-filosóficos, sob pena de desvirtuar o propósito e o sentido dessa abordagem. Como a própria Ana Mae Barbosa relata, a respeito do que tem acontecido com a abordagem triangular desde que foi proposta, há cerca de vinte anos: “Foram muitas as distorções da Abordagem Triangular, algumas mal-intencionadas com o propósito de destruir, apresentando-a como releitura e a releitura como cópia, outras por falta de conhecimento mesmo” (2010, p. 10).

O DBAE, movimento que aconteceu nos Estados Unidos no início da década de 1980, teve como resultado a proposição de um currículo que interligasse atividades de “Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte”, contrapondo-se ao paradigma anterior, que defendia a auto-expressão criativa (RIZZI, 2008, p. 65-66). Já a proposta conhecida como “Educação Através da Arte” ou “Educação pela Arte”, difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948), considera a arte não apenas como uma das metas da educação, mas como o seu processo (READ, 2001). Assim, trata-se de “um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 17).

METODOLOGIA

Pelo fato da pesquisa aqui proposta ter como foco a construção social de conhecimentos didático-pedagógicos, procurando reconhecer as possíveis inter-relações e os modos pelos quais as abordagens teórico-metodológicas são comunicadas e reforçadas, estabelecemos a análise de conteúdo como balizadora do percurso metodológico. Segundo Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2004, p. 27), que pode balancear uma “função heurística”, que enriquece o processo exploratório, e uma função de “administração da prova”, no sentido de que propicia a



verificação de hipóteses ou afirmações provisórias que serão confrontadas no decorrer da análise (Ibidem, p. 25).

Partiremos de três hipóteses básicas:

1. As disciplinas de arte ofertadas nos cursos de Pedagogia se concentram principalmente em aspectos conceituais e filosóficos, chegando, no máximo, a contemplar atividades de apreciação.
2. Em função da predominância histórica das Artes Plásticas e Visuais no currículo da Educação Básica e dos próprios cursos de formação de professores (licenciaturas e Pedagogia), os conteúdos e as abordagens teórico-metodológicas privilegiam as Artes Visuais.
3. A abordagem triangular e seus pressupostos se constituem na principal referência teórico-metodológica para os professores formadores que lecionam disciplinas de arte no contexto dos cursos de Pedagogia investigados.

Na fase de coleta de dados, levantaremos documentos que podem nos ajudar a conhecer vários aspectos do objeto em estudo, além de utilizarmos dois instrumentos ou técnicas: questionários e entrevistas semiestruturadas. Em linhas gerais, o percurso metodológico terá as seguintes etapas:

- Levantamento de cursos de Pedagogia que possuem pelo menos uma disciplina na área de Arte. Esse levantamento será realizado com auxílio do sistema eletrônico do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), que disponibiliza dados sobre todos os cursos de Pedagogia que existem no estado de Pernambuco.
- Pesquisa documental. Identificados os cursos que tenham pelo menos uma disciplina na área de Arte, solicitaremos os projetos pedagógicos das instituições e os programas da(s) disciplina(s) que nos interessam, analisaremos em função de categorias a serem definidas com base no referencial teórico.
- Aplicação de questionários. Serão enviados questionários, via e-mail ou correspondência, para os professores formadores.

Para cobrir uma amostra equilibrada, representativa de todo o estado de Pernambuco, verificaremos quais os cursos que melhor atendem aos critérios



previamente definidos, escolhendo dois cursos³ de cada região geográfica do estado: Recife e Região Metropolitana; Litoral; Zona da mata; Agreste e Sertão.

- *Entrevistas semi-estruturadas com professores selecionados.* Esse tipo de entrevista tem a vantagem de possibilitar o aprofundamento de questões e temas que surjam durante a conversa, que deve ser guiada por um roteiro que permita adaptações e mudanças de rumo (MINAYO, 1993, p.108).

- *Organização de fóruns com os professores de Pedagogia investigados.* Nesse ponto da pesquisa, provavelmente ao longo dos anos de 2014 e 2015, serão promovidos fóruns de debates dos professores de Pedagogia do estado, com convite à participação dos sujeitos que foram entrevistados e de pesquisadores brasileiros, para que estes componham as mesas redondas em que se discutirão vários temas relacionados ao objeto da pesquisa. Esses fóruns funcionarão tanto como estratégia para aprofundamento das reflexões e da análise dos dados levantados ao longo da investigação, como também se constituirão em importante espaço para que todos os sujeitos e instituições participantes da pesquisa, além da comunidade científica e demais interessados, obtenham um retorno dos resultados alcançados, mesmo que preliminarmente, e ampliem o debate sobre as questões tratadas ao longo de todo o processo.

- *Análise dos dados.* Os dados dos documentos, dos questionários, das entrevistas e dos fóruns com professores de Pedagogia serão analisados com base nos princípios da análise de conteúdo, conforme explicitados por Bardin (2004). Desse modo, o processo analítico será estruturado em torno de três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004, p. 89).

³ Como a capital e a região metropolitana de Recife concentram a maior quantidade de cursos de Pedagogia, selecionaremos quatro instituições dessa região. Assim, deveremos ter um total de 12 cursos investigados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principal resultado desta pesquisa, intentamos elaborar uma análise crítica das orientações teórico-metodológicas evidenciadas tanto nos currículos como, também, no discurso dos professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia investigados. Por meio da análise de conteúdo, também esperamos desvelar as concepções de ensino de arte que justificam ou legitimam as escolhas metodológicas e a prática pedagógica nas disciplinas de arte dos cursos de Pedagogia. Acreditamos que, com o conhecimento da realidade desse contexto, as eventuais ações para melhoria da formação inicial em arte poderão atender às necessidades e às demandas mais urgentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-160.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Tóledo; FUSARI, Maria Felismina de Resende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MYNAIO, M. C. et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, José B.; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v. 2, p. 7-112.

SUCHODOLSKI, Bogdam. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1978.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Jessica Villiana da Silva

Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Paulo David Amorim Braga

Doutor em Música/Educação Musical (2009) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Trabalha na área de Arte-Educação, com ênfase em Educação Musical, e tem experiência nos seguintes temas: educação básica, lazer e recreação, formação e competências docentes, ensino coletivo de violão, pesquisa e ensino a distância.

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Fabiana Vieira Sobral de Menezes

Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros

Tem experiência na área de Educação, é estudante de Pedagogia da UFPE/CAA e faz parte do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.



**EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO: A CRISE ENTRE A MEDIAÇÃO
ARTÍSTICA EM SALA DE AULA E NO ESPAÇO EXPOSITIVO**

Autora: Helena dos Santos Moschoutis
Universidade Federal de Pelotas
helena.smos@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8928540580205233>

Orientadora: Carolina Corrêa Rochefort
Universidade Federal de Pelotas
carol80cr@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7036286650193178>

RESUMO: Este texto tem como tema a relação entre mediação artística e educação formal. Traçando as reflexões iniciais de meu trabalho de conclusão de curso, ainda em desenvolvimento, coloco em relação e analiso minhas experiências enquanto mediadora e enquanto professora no estágio curricular supervisionado e nas mediações realizadas entre os anos de 2010, 2011 e 2012. Para realizar tal análise parto de uma escrita fenomenológica, já que meu olhar é um olhar de dentro do acontecimento. Tais pensamentos terão como fio condutor a crise que se estabeleceu com o início de meu estágio em detrimento da experiência anterior como mediadora. Parto dos teóricos Merleau-Ponty e John Dewey e utilizo os conceitos *encontro* e *experiência*.

Palavras-chave: mediação; educação formal; encontro.

ABSTRACT: This text addresses the relationship between artistic mediation and formal education. Tracing the early reflections of my completion of course work, which is still in development, and it analyzes and relates my experiences as a mediator with the experiences accumulated in my supervised internship and in the mediations realized between 2010, 2011 and 2012. To perform this analysis I use a phenomenological writing since I see myself as part of the events. This reflections originated on the crisis that occurred in the beginning of my internship at the expense of my previous experience as a mediator. I use the work the theorists Merleau-Ponty and John Dewey and the concepts *meeting* and *experience*.

Keywords: mediation; formal education; meeting.

Introdução

O trabalho de mediadores em espaços culturais vem sendo estudado há alguns anos, apresentando diferentes entendimentos sobre sua função. Atualmente a potência educativa do mediador vem sendo cada vez mais evidenciada e valorizada. Portanto, esse campo de atuação pensa a mediação como um momento delicado em que estar entre a obra de arte e o fruidor não significa explicar coisa alguma, mas instigar, perguntar, despertar potencializando a experiência, o prazer e a profundidade de uma experiência artística em um espaço expositivo. Entendo que



essa metodologia é importante também para o professor que, assim como o mediador, precisa saber o momento de interferir na experiência para gerar sentido, ou o momento de recuar e permitir que o momento poético¹ caminhe por si só.

Este texto apresenta discussões presentes em meu trabalho de conclusão de curso e procura colocar em relação a educação formal e a mediação artística na busca do exercício/postura de um *professor mediador*². Para tanto, busco em minhas experiências os materiais para realizar tal discussão. Essas experiências são fruto de meu trabalho como mediadora em projetos de extensão da UFPel (2010 e 2012) e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011) colocadas em relação com a prática do estágio supervisionado realizada no primeiro semestre deste ano. Dessa forma, busco compreender de que maneira as experiências com mediação são capazes de contribuir para a formação do professor de artes visuais.

A escrita deste trabalho ocorreu de forma fenomenológica, não pretendendo colocar-se como um olhar de fora do acontecimento (do fenômeno), mas imerso nele. O fio condutor para essa escrita será a crise, o choque entre as experiências de mediação e educação formal, por ser algo que está latente em meus escritos. Parto de pensadores como John Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999). As duas leituras se fazem necessárias porque versam sobre duas questões importantes no entender que faço de mediação artística: a *experiência* e o *encontro*.

O *encontro* é entendido como o momento único em que pessoas são capazes de unir diferentes vivências e alargar o mundo³. É o instante em que trocamos, nos colocamos disponíveis um para o outro e para o campo da arte. É um momento de encontro entre as pessoas, os corpos, as vidas e as vivências, as experiências se confundem umas com as outras e compartilhamos. Rochefort (2010) escreve sobre o conceito de Espinosa acerca do *encontro*:

¹ O momento poético consiste no momento de fruição da vida. Esse é um momento que pode ocorrer no espaço expositivo ou, por exemplo, dentro de um ônibus; é o prazer e o encontro consigo mesmo, quando somos capazes de perceber a vida (e a nossa vida) além da rotina.

² No texto "Professor Mediador" Milene Chiovatto escreve sobre como a atuação do professor pode ser ampliada quando entendida também como prática de mediação: "[...] significa cumprir, em síntese, duas operações distintas: tornar o encontro (com a obra, com a técnica, com o conhecimento, consigo próprio) potencial e articular os conhecimentos derivados desse encontro, interligando-os numa construção coletiva." (2000).

³ Referência ao poeta Manoel de Barros que escreveu "A invenção é um negócio profundo. Serve para aumentar o mundo."



Segundo Espinosa (Spinoza), vivemos ao acaso dos encontros, ao acaso das misturas, e pode-se ter um encontro bom, aquele agradável, e resultar numa boa mistura, ou um mau encontro, aquele que afeta de maneira desagradável, uma mistura nociva. Para ele, só podemos conhecer a nós mesmos e aos corpos exteriores senão pelas afecções que os corpos exteriores produzem sobre o nosso. Eu só conheço as misturas dos corpos e só conheço a mim mesmo pela ação dos outros corpos sobre mim, pelos contatos. (p.140 e 142)

Para que o *encontro* ocorra é necessário que o processo educativo se dê a partir da *experiência*. Através do pensamento de John Dewey pretendo dissertar sobre a importância de o público/aluno ser parte da construção de sentido que se faz de uma obra de arte ou de algum procedimento artístico, exercendo a percepção, unindo teoria e prática, *experimentando*.

Entre a sala de aula e o espaço expositivo: a crise

É a partir de meu estágio curricular supervisionado que inicio esta discussão e, então, entro em crise. A experiência de mediação artística é anterior à da sala de aula e, portanto, minha expectativa de influência dessa experiência em relação à da sala de aula era predominantemente positiva. É importante notar que a crise não tem sentido negativo, mas é um momento de desconforto, de reestruturação, quando tenho um olhar crítico sobre tais formas de mediar o conhecimento.

A experiência de estágio é breve e talvez não seja suficientemente profunda para que todas as crises (ou pelo menos uma parte delas) que eu poderia ter viessem à tona. Por outro lado, esse foi meu primeiro choque, a primeira vez que eu deveria conduzir uma série de encontros estruturados em um plano de ensino com metodologia e objetivos, onde deveria colocar a teoria desenvolvida nas aulas do curso de graduação em confronto com a estrutura escolar. Esse momento, desconfortável, se transformou em crise, pois minha situação de professora mediadora estava em cheque. Pensando nisso, se fez pertinente colocar em relação essa breve experiência com as mediações, em especial porque fui surpreendida pelo conflito.

Desde o momento em que estive observando as aulas do professor titular, busquei encontrar a presença ou ausência de traços da mediação artística. Esse não foi um ato programado, percebi que fazia isso com meus professores de graduação e em outros espaços onde o processo educativo acontecia. Minhas experiências de mediação, anteriores e concomitantes às aulas do estágio, contribuíram para aquilo que eu esperava conseguir realizar quando professora. Embora não tenha tido contato com discussões sobre mediação artística nas próprias aulas do curso de graduação, esse método de mediar conteúdos é referência para minhas experiências no estágio.

Uma das questões presentes nas mediações artísticas que mais me encanta é a possibilidade de estarmos próximos (Fig. 1). Nas exposições não existem mesas ou cadeiras, somos um grupo que circula, que debate, que negocia. Além disso, aprendi, em todas as formações de mediadora das quais participei, que não se explica uma obra de arte. Isso porque uma obra de arte não é passível de explicação objetiva, pois existem outras impressões, sensações e discussões que os visitantes podem estar pensando e é a partir disso que o mediador trabalha. Penso



Fig. 1: Mediação na 8ª Bienal do Mercosul (2011)

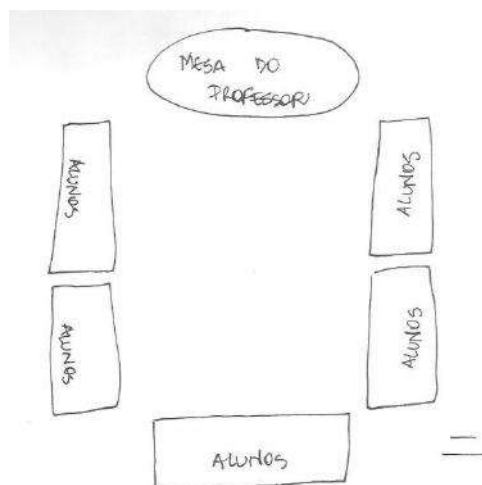


Fig. 2: Esquema da configuração da sala de aula de estágio

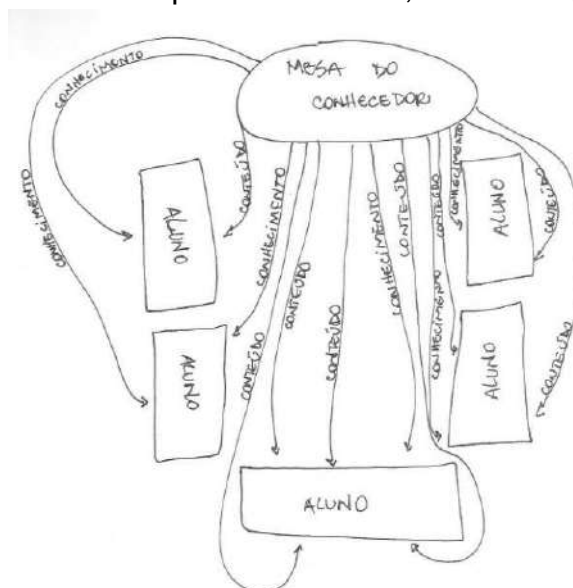
que essa postura pode ocorrer também na sala de aula. Para isso, precisamos nos colocar em situação de igualdade, de proximidade física e intelectual. Mas, ainda que a escola onde estagiei dispusesse de uma sala de artes em que a configuração das mesas não fosse tão convencional (Fig. 2), no primeiro encontro em que assumi a turma percebi que havia uma distância imensa entre eu e o grupo.

Minha percepção corporal em relação ao

espaço percebido coloca meus pensamentos e sensações em crise. Sobre tal percepção, Merleau-Ponty, na obra Fenomenologia da Percepção, escreve que é a partir do nosso próprio corpo, do “corpo vivido” que estamos nos relacionando com as coisas e as pessoas. Não apenas estamos no mundo, mas vivenciamos o mundo e nos colocamos em relação às coisas que vimos e que estamos vendo. Estar em uma sala de aula significou perceber o espaço e misturar essas sensações, o sensível, a sala de aula e a sensação, meu corpo:

Aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, ou antes minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 288)

A sensação da qual falo a partir de Merleau-Ponty refere-se, inicialmente, a fisicalidade de estar em uma sala de aula. A distância física foi meu primeiro desconforto. A sensação que tive era a de que existia uma linha entre o que é ser aprendiz e o que é ser professor. Estranhei profundamente esse distanciamento justamente porque os aspectos físicos da mediação me influenciaram: aconteciam em pé e em movimento. Eu, em alguns casos, só me diferenciava pelo uniforme, mas fisicamente estava misturada e imersa com o público visitante, nunca longe, nunca sentada em uma mesa melhor e maior, nunca presa em uma organização imóvel de pessoas. No entanto, em algumas mediações, apesar dessa configuração de grupo mais livre, houve distanciamento, e senti dificuldade em *encontrar* o grupo. Então, me perguntava na condição de professora: como vamos nos *encontrar*



Federação de Arte Educad Fig. 3: Esquema da sala de aula de estágio



se já começamos tão distantes?

Contudo, a sensação de distância não cessa em pensar mesas, cadeiras ou até mesmo corpos distantes. Percebia uma relação educacional hierárquica (Fig. 3). A sensação que resultou de meu contato com o *sensível* refere-se a uma de linha que separa o *ensinador* do *aprendedor*. Tal limite impõe uma condição de distância intelectual, uma estrutura que remete diretamente à *educação bancária*⁴ da qual Paulo Freire escreveu. Por ser a professora, a sensação era de que eu necessariamente deveria ser a mais sábia e, portanto, ensinar coisas que eu considerava que fossem importantes. No entanto, ser sábio não diz de formação acadêmica simplesmente, mas implica em uma infinidade de sentidos que, quando admitidos, potencializam o *aprendedor* a caminhar para a emancipação que significa ser também *ensinador* de si e dos que o cerca, inclusive o professor. Pois,

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação. (RANCIÈRE, 2011, pag. 11 e 12)

Entendo que um processo educativo que envolva a mediação dos conhecimentos e saberes pode potencializar a aproximação, pois parte da *experiência*. A necessidade de trazer à tona as vivências de meus alunos se intensificou quando assumi uma turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos no estágio curricular. O programa da escola onde estagiei é direcionado para trabalhadores da construção civil e, portanto, o conteúdo programático deveria ser voltado para a relação entre arte e cidade. Meus alunos eram mais velhos que eu, com uma longa vivência do mercado de trabalho, da cidade onde vivemos e da vida como um todo, podendo contribuir em discussões que eu nunca poderia imaginar.

⁴ “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1987, p. 58).



Ainda que a escola onde realizei o estágio dispusesse de boa estrutura e prezasse pela autonomia dos professores, senti que ali, enquanto professora dentro da sala de aula, era esperada de mim uma postura de quem "sabe mais". Mesmo que meus alunos não esperassem isso, eu esperava, afinal também sou fruto dessa estrutura educacional impositiva e distante. Existe uma série de códigos, jeitos de falar, formas de agir possíveis para ser "levada a sério" por meus alunos. Pensando nisso, me questionava: como podemos nos *encontrar* em um ambiente onde o *encontro* é tão limitado a regras, a imposições e a códigos de autoridade? Como, então, ser uma professora mediadora partindo de tamanha distância?

Buscando a proximidade, procurei ouvi-los no primeiro encontro, quis saber quem eram, o que gostam de fazer, como se sentem em relação às artes visuais, ou à cidade em que vivem. Mas, conhecê-los aumentou meu conflito: como relacionar o conteúdo que parece estar distante do trabalho e dos problemas enfrentados por esses trabalhadores? Como considerar meu conteúdo programático importante? Incomodada com essas questões, no relato de minha segunda aula de estágio escrevi:

Às vezes acho que alguns deles não me reconhecem muito como professora, o que é normal, porque eu sou estagiária e muitos anos mais nova que a grande maioria deles. Às vezes eu fico nervosa com o foco das discussões, alguns deles que falam bastante tem a tendência a levarem a discussão sempre pro senso comum, sem levar em consideração algumas coisas que eu falo. Incomodo-me com isso e com o fato de me incomodar com isso. Fico receosa de estar tentando mudar eles, de ser autoritária e nem isso conseguir fazer direito. Não tenho muita certeza de quando avanço muito com o que eu penso e tenho medo de desrespeitar o que eles pensam da vida. Qual é o papel do professor?

A partir desse relato, relaciono a crise que se estabeleceu às percepções que tenho dentro de espaços expositivos. A experiência que tenho de mediação é de rápida proximidade, não nos conhecemos muito bem, mas o *encontro* é, na maioria das vezes, muito pulsante. Acredito que os fatores físicos tenham influência na proximidade entre professor/aluno. Na mediação nós não estamos na sala de aula, mas em um espaço expositivo, e o passeio de ônibus, a saída da escola e a visita a um local não comum, cheio de excentricidades, estranhamentos, insegurança e



desafio já é em si uma experiência marcante. É um local onde a mobilidade física é parte do processo de transitar entre as obras (conteúdos) traçando relações entre elas a partir do vivido dos visitantes, buscando aproximação.

O ponto principal para uma mediação é a possibilidade de o mediador estar também em situação de descobrimento e aprendizagem, em situação de *experiência*, é quando nos colocamos em situação de igualdade com os visitantes. E essa igualdade não é um objetivo, mas parte do processo educativo como um todo, um método⁵: “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes.” (RANCIÈRE, 2011, p.11). Era esse método que eu buscava na sala de aula.

Diante disso, questiono-me: será que sempre consegui estabelecer relações de igualdade nas mediações que conduzi? Será que sempre tive as condições adequadas para o sentido educativo de uma mediação? Claro que não. Os problemas não estão somente vinculados a questões estruturais ou ideológicas, acontecem também porque trabalhamos com pessoas e para pessoas, e é justamente a crise que faz com que a autocrítica aconteça e que nos aventuremos na mudança. Eduardo Galeano escreveu que a utopia serve para que não deixemos de caminhar, pois, quando chegamos perto dela, ela se distancia mais um pouco. Talvez os processos educativos sejam também assim. Quem disse que na escola que idealizamos essas crises não acontecerão? Quem disse que a escola que idealizamos é a mesma para todos nós?

Penso que, enquanto educadores, estamos fadados a repensar(nos). Na ocasião da Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011), as crises que enfrentei começavam e terminavam no mesmo dia, pois os grupos sempre mudavam, mas a crise sempre existiu ainda que de diferentes formas. A mediação também é um risco constante e é muito mais difícil perceber se o processo educativo ocorreu em um breve encontro do que em encontros semanais. No relato de minha terceira mediação na Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2011) transpareço uma crise

⁵ “Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade”. (RANCIÈRE, 2011, p.30)



parecida com a da sala de aula. O grupo era proveniente do bairro Restinga de Porto Alegre e a mostra em que fui mediadora dizia de conflitos territoriais e, por consequência, de violência. O bairro Restinga é conhecido, aos olhos dos de fora, por ser foco de tráfico de drogas e constante violência:

Hoje tive a sensação de recolhimento e necessidade de humildade, é muito difícil, talvez, falar pra eles de conflitos de lugares distantes, mas pra eles o conflito muitas vezes é ali na esquina. [...] Fiquei muito tocada e incomodada com essa mediação, um pouco decepcionada pela minha necessidade de falar dados específicos das obras. E também não quero sentir pena de quem vive na Restinga, eles mesmos falaram que vivem bem lá, que quem trabalha lá é muito gente boa. Hoje me senti meio que procurando um meio termo e mais humildade pra aprender e me colocar ao lado do público na mediação. Nem tudo que eu digo é importante ou interessante, nem mesmo minha presença, nem sempre vou conseguir coordenar um grupo porque ele é feito de pessoas vivas que decidem suas coisas, nem que seja os lugares por onde querem andar e os assuntos que querem falar em uma exposição de arte.

O incômodo que essa mediação me causou possibilitou que eu repensasse minha ação para as próximas mediações. Optar por abrir mão de ter o controle total do percurso das discussões é um risco e, por vezes, não obtive sucesso. Mas certamente, nas ocasiões em que o *encontro* ocorreu, discussões que eu nunca havia imaginado foram provocadas. Esse estar em exposição ao vivido, ao sensível, como já mencionado através de Merleau Ponty, potencializa minha reflexão. O fenômeno faz agora parte de meu repertório e o utilizo para minha prática educativa, seja de mediadora ou de professora – ou os dois ao mesmo tempo.

A possibilidade de receber um grupo de moradores de rua, também na Bienal do Mercosul (2011), proporcionou-me um desafio enorme: que importância tem, afinal de contas, artes e artistas para pessoas que em muitas situações não tem o que comer? O que devo dizer? De que forma devo agir? Pensando na invisibilidade dessas pessoas na sociedade, agi por impulso, e decidi me propor a somente ouvi-los, deixando obras e artistas em segundo plano. Os conteúdos da exposição estavam em segundo lugar. Eu gostaria, antes de tudo, que eles se sentissem bem naquele espaço.

Não tenho como calcular os resultados de minha discussão. Mas, durante o passeio pelo pavilhão em que trabalhava, conseguimos conversar sobre a vida deles e também sobre a minha. Várias vezes nossa conversa foi atravessada por questões que a Bienal estava propondo, seja por ocasião das obras, seja por a arte contemporânea confundir-se tanto com a vida. Nesse sentido, penso que estarmos juntos nesse breve momento serviu para que, em diferentes níveis e sem comparações, nos *encontrássemos* em processo educativo marcante. Do que ficou para eles pouco posso dizer, mas para mim foi tão engrandecedor que tenho dificuldades em contar com palavras. Isso talvez não seja acadêmico ou objetivo, mas certamente é o “corpo vivido”, estando no “mundo”. É “essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele [o corpo] se torne presente como um local presente em nossa vida” (MERLEAU-PONTY apud COELHO JÚNIOR, CARMO, 1991, p.49).

Ao estagiar em uma turma de EJA meu impulso foi parecido, e talvez tenha ocorrido pelas experiências descritas anteriormente. As discussões políticas acerca da cidade em que vivemos eram muito fortes e meu esforço para trazer esse potencial crítico para dentro do conteúdo que eu deveria “vencer” foi bastante grande. Mas, afinal, de que valeria vencer o conteúdo sem o *encontro*? Por muitas vezes estive insegura e com dificuldade de intervir nas discussões sem ser impositiva, mas com o tempo procurei encontrar formas de colocar o conteúdo em relação com as discussões que eles faziam. Nossa relação ficou mais próxima e alguns códigos de quem é professor e quem é aluno foram sutilmente deixados de lado. Com o avançar das aulas fui percebendo que instigar o debate e questioná-los é muito mais desafiador e mais capaz de

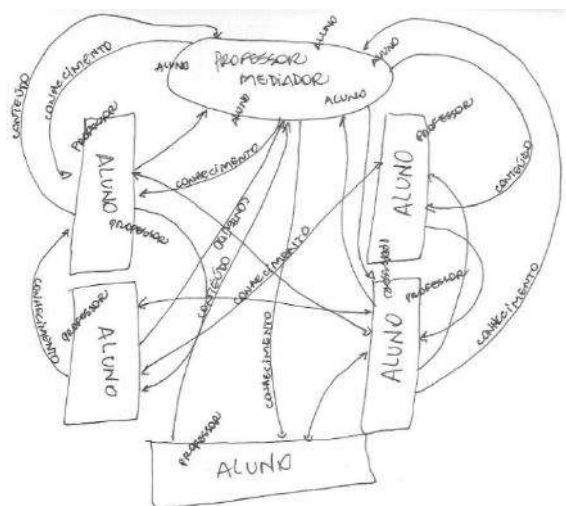


Fig. 4: Esquema da sala de aula do estágio na situação de professor mediador



aproximar-nos (Fig. 4).

Conclusão

Todo esse processo foi acontecendo (ora, veja só!) dentro da mesma sala de aula repressiva e autoritária que me referi no início deste texto. Não que a estrutura educacional tenha melhorado de um dia para o outro, mas fui percebendo que o *encontro* nem sempre é instantâneo e que a nossa troca pode ser adensada conforme vamos nos conhecendo.

Talvez, se não tivessem ocorrido mais encontros, o primeiro encontro do estágio poderia ter sido uma mediação pouco potente, mas, mesmo com as intermitências encontradas, de alguma forma o mundo de fora da sala de aula esteve mais presente do que eu poderia supor, especialmente na fala de meus alunos. Sem essas falas não existiria processo educativo. A mediação morou aí, mesmo com uma linha, um vão, um quilômetro entre nós, nos aproximamos, trocamos saberes e estivemos, quem sabe, em pé de igualdade. Mais uma vez, essa pode ter sido somente a sensação que tive, e só posso dizer de mim, mas o meu aprendizado aconteceu a partir deles.

Assim, percebo que a prática de mediação artística na formação de um arte/educador contribui na medida em que nos apresenta outra possibilidade de educar/aprender e nos proporciona a experiência de presenciar distintos processos educativos em situação de educação não formal. Talvez o professor mediador não seja capaz de mediar em sala de aula, ou seja atravessado e engolido pelo sistema educacional e pela burocracia. Mas, quem sabe, ele consiga, ao menos, colocar em cheque o formato de educação e saiba que existem formas distintas e mais prazerosas de se educar onde a experiência seja a prioridade.

Mais do que uma metodologia, o professor mediador pode ser um experimentador de outras possibilidades educacionais.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28: Campinas, 2002.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

- CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. In HELGUERA, Pablo (org.). **Mediação – traçando território**. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2011.
- COELHO JÚNIOR, Néelson; CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty Filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- CORRÊA ROCHEFORT, Carolina. **A marca corporal como registro de existência e a pele como superfície de experiência: o contato como paradigma para as imagens impressas do corpo**. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, BR – RS, 2010.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRINSPUM, Denise. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. **Boletim Arte na Escola**, n. 34, São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2004.
- GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto. **Museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011.
- HELGUERA, Pablo (org.). **Mediação – traçando território**. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2011
- KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papius, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediações: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.
- MENDONÇA, Vera Rodrigues de. **Arte e Mediação: Percepção requer envolvimento**. In: Revista Concinnitas, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação, v. 34, p. 147-156: Porto Alegre, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Helena dos Santos Moschoutis

Graduanda em Artes Visuais Modalidade Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. É parte do Grupo Patafísica - Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado à UFPel. Atualmente realiza trabalho de conclusão de curso com a pesquisa intitulada “Pela lei natural dos encontros: Experiências de mediação artística no espaço expositivo e na sala de aula”.

Carolina Corrêa Rochefort

Orientadora dessa pesquisa. Graduada no curso de Bacharelado em Artes Visuais com ênfase em Gravura pela Universidade Federal de Pelotas e Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora temporária (CA/UFPel) e coordena o Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado à UFPel.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BAILARINO E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO EM QUE ATUA

Profº Me. Élder Sereni Ildelfonso

Universidade Federal de Uberlândia - Bacharelado em Dança

elder_sereni@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4294719U7>

Juliana Ladeira

Universidade Federal de Uberlândia - Bacharelado em Dança

ju.ladeira23@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315003H3>

Sheyna Raquel

Universidade Federal de Uberlândia-Bacharelado em dança

sheynaraquel@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4312267Z6>

Resumo

O artigo aborda o processo de formação do bailarino e seu contato com a temática: Corpo, ritmo e musicalidade no curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concomitante a essa discussão, a primeira turma da graduação em Dança também vivenciou a construção do edifício que atualmente abriga o curso dentro do Campus Santa Mônica, por esta latente situação, surgiu a necessidade de experienciar o canteiro de obras como potência ressignificadora das relações entre corpo e sonoridades, neste terreno é que se fez possível um engendramento da busca interna do bailarino por ser e pensar dança, em conjunto com os procedimentos para a realização do projeto arquitetônico.

Palavras Chave: Corpo, Ritmo e Musicalidade

Resumen

El artículo analiza el proceso de formación del bailarín y su contacto con el tema: Cuerpo, ritmo y musicalidad en el Curso de Danza de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Concomitante a este debate, la primera clase de danza de grado también experimentó la construcción del edificio que actualmente alberga el curso en el Campus de Santa Mónica, por este estado latente surgió la necesidad de experimentar el sitio de obras como potencia de las relaciones entre el cuerpo y los sonidos, por este intento fue posible una búsqueda para engendrar la percepción interior del bailarín de ser e pensar la danza, así como los procedimientos para llevar a cabo el diseño arquitectónico.

Palabras clave: Cuerpo, ritmo y musicalidad

Este artigo é uma experiência de inter-relação do pensamento sobre a práxis formativa do bailarino, escrita a três mãos que apostam na criação compartilhada,



portanto, articula diferentes perspectivas vivenciadas em um mesmo período. Pensa-se deste modo, investigar uma parcela da formação do bailarino a partir de um olhar docente e dois discentes, viabilizando uma maior abrangência entre os processos de comunicação para formulação da pesquisa acadêmica em dança.

O intercâmbio de experiências entre discentes e docente no decorrer da disciplina *Corpo, Ritmo e Musicalidade* na graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constituiu a prática realizada e refletida neste presente texto. Neste intento, entende-se que estes processos de natureza compartilhada elevam as possibilidades investigativas do pensamento sobre a experiência vivenciada no ano de 2011.

O primeiro contato do curso de Dança com a temática *Corpo, Ritmo e Musicalidade* é, para muitos, um início das possibilidades relacionais com as diversas sonoridades e, para outros, um campo desconhecido de diálogo. Por este motivo, torna-se de grande valia o encontro entre corpo e as abordagens sonoras, assim cria-se campo para um desenvolvimento ímpar com relação à cena contemporânea na dança.

Neste processo surgem diversas questões que são primariamente referentes a possíveis diálogos entre o corpo em movimento e conceitos da música, percurso que exercita perceber o próprio pulso corporal em diálogo com sonoridades produzidas pelo corpo, sendo um dos mecanismos de propulsão para a criação em dança. Deste modo, ao adquirir uma percepção mais refinada da pulsação interna e se relacionar com uma sonoridade ou uma música, poeticamente ocorre uma simbiose entre corpo e som, transformando o corpo em um instrumento que cria e recria partituras de movimento mutáveis de acordo com a rede relacional em que está inserido. Por este percurso ocorre uma superposição dos elementos envolvidos para além da música e do corpo.

Durante este estudo, o bailarino exercita a percepção de seu pulso interno, descobrindo maior fluidez expressiva, fator que auxilia na integração entre os corpos em movimento e o espaço total, deste modo produz uma dança peculiar ao



momento em que os pulsos ora ou outra se encontram em “percepção compartilhada”.

Tomado como fio condutor a ideia de que cada corpo é uma possibilidade de vida e portanto um sistema relacional, não pré-existe um caminho único para a formação do bailarino.

Cada bailarino entende e interpreta o mundo, os conhecimentos que apreende, a diversidade de estímulos do espaço de convivência de uma maneira completamente ímpar para o processo criativo. Por esta percepção e em meio a práticas coletivas, as particularidades emergem durante os processos formativos de tal maneira que o corpo descubra caminhos nunca antes trilhados e que também não serão novamente percorridos, assim guiado pelo estado nômade, possa encontrar constantemente novos caminhos que o instigarão a traçar seu percurso.

Há também uma larga pesquisa com a percepção do silêncio como um ativador da presença do corpo no espaço. O silêncio sonoro ou a ausência de movimento recebem tratamento de presença de espírito para se converter em potência comunicativa, opondo-se a sensação de vazio, para que a ausência de música revele sutilezas sonoras por meio do devaneio da percepção, já que o som nunca se esvai completamente.

A reflexão sobre a prática de experienciar também o espaço urbano, indicou que devido ao modo em que se vive na contemporaneidade, o escasso tempo de contemplação e percepção do silêncio nas “cidades que nunca dormem”, minimizam a auto-percepção muito embora propicie diversos outros estímulos.

Para o bailarino, estar em silêncio é terreno fértil para pesquisa de si por meio dos batimentos cardíacos, da respiração, da forma com que o corpo reage aos pequenos estímulos do lugar, enfim, do corpo em plena potência de seu funcionamento. Assim é possível perceber que a simples presença do corpo que pesquisa esta auto-percepção em um espaço social, proporciona modificações estruturais e sensitivas, que em seu histórico de lugar ou não lugar, a partir da ocupação artística se metamorfoseia em um fluxo contínuo conjuntamente com o corpo em movimento.



O bailarino neste primeiro estágio relacional entre corpo e som percebe as diferentes maneiras de abordar sua criatividade, compreende que cada corpo possui sua musicalidade e se relaciona com os estímulos de modo singular, neste percurso único realiza composições espaciais individuais e em grupo.

O contato com sonoridades por diversas concepções transformam a maneira de pensar à medida que o caminho é experienciado, agregando mais conhecimento ao arcabouço que cada um possui, revendo paradigmas sobre como a música se faz presente na dança e como ela foi historicamente ensinada aos bailarinos, deste modo o percurso criativo é estruturado por um processo formativo e contínuo de pensar a arte a partir da experiência e percepção individual no coletivo.

Para que sejam quebrados paradigmas iniciais se faz necessário um contato com conceitos musicais, a historicidade do corpo e sua relação com a música. No momento em que o bailarino consegue administrar e dialogar com os conceitos fundamentais da música e diversos entendimentos de como o corpo foi pensado historicamente, ele por si decide o caminho em que pesquisará seu fazer artístico, percurso que em diversos momentos são árduos e demanda um tempo longo de exercícios, um desafio que quando ressignificado, torna-se prazeroso pela eterna busca de experimentações.

O período de envolvimento com corpo, ritmo e musicalidade foi marcado por uma imersão em mundo íntimo, encarando medos e repulsas. Neste contexto, imagetivamente faz-se paralelo com um quadro de cores fortes e linhas assimétricas que formam algo nem sempre esclarecido de princípio.

Neste decurso perceber-se politicamente em novas experiências amplia o pensamento de existência para além da estética e padrões pré-concebidos socialmente e, por meio da arte, se desperta mecanismos de ação como veículos expressivos das relações com o mundo à luz de questões que conduzem o sujeitos imersos na cultura.



Lugar este que se constitui como um labirinto, que para rever conceitos íntimos se faz necessário abdicar de uma formatação antes percebida como perfeita, tomando contato com conflitos impregnados no decorrer da formação social.

Questionar o que antes era uma verdade absoluta, torna a situação intensa e confusa por nem sempre ter dimensão da potência individual e de ação social. Um mundo rico de possibilidades que explorado se torna mais complexo e conflituoso, composto pela emoção e razão que, compartilhadas com o coletivo inunda de presença a vivência social.

Neste processo têm-se como objetivos: compreender os significados expressivos corporais e musicais direcionados às performances em dança-teatro, investigar variações rítmicas na criação, utilizar diferentes ritmos e estilos musicais na criação de performances em dança-teatro, elaborar maneiras de registros corpóreos das vivências e dos processos de exploração do corpo no espaço, explorar a criação do corpo através de exercícios de consciência corporal e sonora, desenvolver um olhar crítico sobre processos e procedimentos da arte contemporânea e da própria criação artística.

Para a abordagem final, houve uma verticalização da prática artista calcada nas percepções corporais e sonoras, individuais e em grupo em *site specific*. E como seria possível pensar em tal desafio para o corpo em dança? Por princípio foi necessário analisar as condições espaciais em que o corpo se encontrava. Partiu-se então para a experimentação espacial saindo da sala de aula e ocupando o campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia. Assim o corpo automaticamente criou a necessidade de se adaptar e improvisar em relação com o ambiente, sendo o lugar aberto presente de situações inesperadas possibilitando a ocupação singular referente a percepção de cada um.

Concomitantemente ao período de experimentação vivenciava-se a construção do prédio que abrigaria o curso de dança da Universidade, o que fez gerar o interesse pelo canteiro de obras, justamente pelo espaço estar em constante mutação.

O primeiro exercício foi deslocar a potência imaginativa de cada um sobre como o espaço estaria depois de acabado para locar a imaginação nas possibilidades atuais, já que um canteiro de obras em diversos aspectos é mais interessante para a formação do bailarino pesquisador do que no projeto acabado.

Neste lugar o sujeito se põe a experienciar as estruturas e condicionantes. Estar neste espaço multifacetado e inacabado é dar vazão ao devaneio e por assim possibilitar outro sistema relacional. Para a dança contemporânea o espaço de experimentação foi explodido, criando margem para um fazer artístico de infinitas possibilidades e interações com praticamente qualquer espaço.

A partir do pensamento sobre um corpo-espaço, o palco, a rua, a casa, a construção, entre outros, tem papel decisivo no momento da dança, tanto para o bailarino quanto para o público. Este corpo poroso, permite que o espaço com todas suas características influencie na criação, causando tanto para o público quanto para o bailarino experiências marcantes.

O corpo enquanto potência adquire estados que causam modificações e sublimações do espaço. Isso ocorre devido à intenção locada no movimento em conjunto com o experienciar a situação. Entender o corpo como parte daquele lugar, agrega-lo a edificação, proporciona o compartilhamento de sensibilidades em um



Figura 1 – Ocupação – Universidade Federal de Uberlândia

misto de afeto entre espaço, bailarino e espectador (figura 1).

Para ocupar um prédio em construção o corpo passa por adaptações incríveis, por vezes é preciso aguçar as percepções, acionar um tônus mais intenso, ter controle e

conhecimento sobre o corpo para saber lidar com as instabilidades que o lugar ocupado oferece.

Neste estudo busca-se entender e trabalhar com a percepção dos companheiros, nestes lugares em que há grande diversidade de informações, sendo necessário manter-se sempre em alerta. Os ensaios são momentos de experienciar o lugar formulando uma composição que não se encerra em uma melodia fixa. Do mesmo modo que os bailarinos são sujeitos diferentes a cada momento a construção também é, o que faz com que todos os dias haja adaptações e modificações espaciais.

A coreografia criada durante o processo naquele prédio em construção dilui o já esperado início, meio e fim da obra cênica. No instante da apresentação o corpo adquiriu qualidades diferentes em sua interação com o espaço, lugar este de terreno irregular, com areia que causa deslizamento, sujeira, poeira, arames e pregos que oferecem risco ao corpo durante a cena, gerando medo, desconforto, cansaço, insegurança, alegria e euforia, um misto de sensações que proporcionaram ao intérprete devagar mente e corpo em um fluxo espaço-temporal singular(figura 2).



Figura 2 – Ocupação - Universidade Federal de Uberlândia

Durante a apresentação a intuição do instante foi percepção guia do bailarino, até mesmo porque parte do que foi planejado se esvai abrindo margem para que manifesta-se o momento de



intercâmbio de sensações entre corpo e ambiente.

Os conceitos rítmicos estudados em sala se faziam presentes fortemente durante a ocupação, o ritmo do bailarino, o “ritmo” da estrutura física, o ritmo de quem assistia, encontrava-se em uníssono, em que todos habitavam juntos aquele espaço.

Para esta experiência, questionou-se as possibilidades de interagir o movimento do corpo em dança com a estrutura musical reproduzida e a percepção sonora do ambiente. Para engendrar pensamentos sobre esta indagação, recorre-se a Bachelard (2010) sobre a *A Intuição do instante*, que faz uma análise temporal a partir das ideias de Roupnel sobre o tempo como instante potencial em contraposição a Bergson que recorre a continuidade temporal.

Na compreensão de Roupnel o tempo só possui uma realidade, sendo esta o próprio instante como fagulha potente, assim “o tempo é uma realidade encerrada no instante e suspensa entre dois nada” (BACHELARD, 2010, p.15). O que, portanto, assegura a reflexão sobre a potência da solidão da existência como síntese criadora.

Por meio da intuição destes devires é que o bailarino se guia pela mais completa escuridão em estado meditativo na esperança de um piscar de *vaga-lume*, lugar em que o rompante é palavra guia. No entanto, a atenção para estas fagulhas não localiza o bailarino em uma constante tentativa de vivenciar o futuro mas, sabiamente, como coloca Bachelard (2010, p. 51) “O sentido e o alcance do futuro estão inscritos no presente”.

A partir deste entendimento do tempo reflete-se sobre a composição do movimento e as profusões rítmicas presentes no espaço, constituindo a partir da notação musical uma leitura outra para a estrutura musical, em que:

O mundo é regulado por um compasso musical imposto pela cadência dos instantes. Se pudéssemos ouvir todos os instantes da realidade, compreenderíamos que não é a colcheia que é feita com fragmentos da mínima, mas é a mínima que *repete* a colcheia. É dessa repetição que nasce a sensação de continuidade.” (BACHELARD, 2010, p. 46).

Ao investigar estas condições temporais durante a ocupação, dialogou-se com a teoria de Roupnel em que o tempo se efetiva no instante em contraposição a



concepção de duração que seria desprovida de realidade absoluta. Assim o tempo roupneliano seria ilustrado por uma reta branca, como pura potência em que de repente, como na imprevisibilidade de um acidente, se materializasse um ponto preto que simbolizaria o instante.

Neste lugar de possibilidades infinitas também se tomou contato com os trabalhadores que lá estavam se dedicando para erguer o edifício, um cotidiano de trabalho rigoroso e que constitui uma realidade diferente da vida no campus. Homens em estado de alerta e árduo esforço físico executando cálculos precisos orientados pelo mestre de obras. Durante toda a construção o projeto necessita de um olhar clínico dos operários colocando em prática os cálculos matemáticos por meio do olhar, do toque e da experiência.

Foi percebido durante todo este período de construção do novo bloco do Instituto de Artes da UFU que o contato estreito entre os operários com o corpo docente, discente e técnico fez com que a interação e o diálogo ocorresse de modo muito peculiar. O cotidiano das relações proporcionou a curiosidade entre as diferentes partes auxiliando na própria construção.

A Prof^a Dr^a Ana Carolina Mundim coordenadora do Bacharelado em Dança esteve constantemente no canteiro de obras bem como o mestre de obras na coordenação. Além das visitas de ordem técnica também foram feitas visitas para capturar imagens sensíveis dos operários que ali estavam, constituindo na inauguração, uma exposição de fotos em homenagem aos trabalhados. Esta relação nos leva a crer que os operários além de levantar as paredes e lajes, ressignificaram sua relação com o trabalho a partir do momento em que se desenvolveu uma relação afetiva com a obra.

A aproximação das partes com o interesse locado nas melhores maneiras de atender o curso, nos instiga a refletir sobre uma comum relação dos operários com o que estão produzindo, em diversas situações não há tal relação de proximidade com o que se está materializando, portanto uma parcela de alienação com a obra em sua significação.



Outra reflexão recai sobre as possibilidades de uso, a Universidade Pública já consegue abrigar os filhos destes trabalhadores? Contrói-se algo para outra classe social? Estes são alguns dos questionamentos levantados durante o processo. Portanto o dia da ocupação aberta ao público foi também uma maneira de homenagear os esforços para a efetivação do novo bloco bem como estabelecer uma proximidade entre trabalhadores e público.

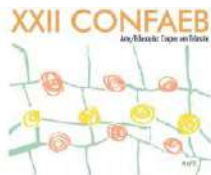
A ocupação foi feita ao final do expediente dos trabalhadores e iniciada com uma grande roda no centro da obra com todos de mãos dadas anunciando a homenagem. O público foi então instigado a visitar as entranhas do edifício, formulando um *constructo* inteligível do público que devaneava sobre as características do canteiro de obras, arquitetando imagens em movimento a partir do desenvolvimento dos bailarinos.

Saber ao certo qual foi a reverberação desta experiência nunca foi uma das prioridades do processo, que esteve direcionado a possibilidade de interação entre sujeitos e arquitetura, proporcionando a visitação poética da obra em suas entranhas.

Entendemos portanto que, durante o percurso do aprendizado direcionado a percepção rítmica e o desenvolvimento da musicalidade, percebeu-se que são possíveis diversas maneiras de integrar as faculdades corpóreas às relações com o espaço, assim desenvolver caminhos singulares de criação e formação.

Por ser um caminho trilhado pelo experienciar, sem que haja a princípio parâmetros ou diretrizes fixas a serem seguidas, ao desenvolver o imaginário pessoal, em determinado momento os desejos e os atos imersos no instante da aula se encontram em consonância, assim possibilitando a interação entre o grupo que inicia um processo em rede formada por qualidades ímpares.

O desenvolvimento das faculdades imaginativas e práticas no universo da sonoridades esteve a todo o tempo atrelada a relação espacial em que o bailarino desenvolve sua dança. Tomado como diretriz a ideia de que um corpo em uma posição já se configura como a modificação e reajuste espacial, diversos foram os



experimentos e reconfigurações dos mesmos, repensados e novamente experienciados.

A formação do bailarino ocorre cotidianamente, ela não é restrita a um determinado lugar. Partindo do pressuposto que esta não dissocia a vivência pessoal dos momentos de criação, pois cabe ao corpo que vivencia as experiências, administrar, trabalhar e transformar cada estímulo.

Imersos na formação guiada pelas inter-relações humanas, o professor, os alunos e o lugar, engendram tanto o processo criativo quanto o processo de formação. O professor assume por vezes o lugar de atuação como colega de equipe e os colegas de sala e o espaço também são co-diretores do processo formativo, inter-relações decisivas para o processo formativo em dança.

Referências

- ARGAN, G. C. **A história da arte como história da cidade**. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1992.
- BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1996.
- BACHELARD, G. **A intuição do instante**. Ed. Verus. Campinas São Paulo, 2010.
- CARERI, F. **Walkscapes: el andar como práctica estética**. Ed. Gustavo Gili. Barcelona. 2002.
- CAUQUELIN, A. **A invenção da Paisagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2004.
- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Ed. Contraponto, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1** Ed. 34. São Paulo. 2000.
- FERREIRA G.; COTRIM C. **Escritos de Artistas: Anos 60/70**. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2006.
- KRAUSS, R. **Mudanças na Escultura Moderna**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1998.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Ed. Summus. São Paulo, 1978.



LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Ed. Centauro. São Paulo, 1969.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

MATOS, S. A. **Da criação artística à intervenção espacial**. Revista Marte. Lisboa. Edição nº4. p. 12-20. 2011

OKANO, M. **Ma: entre-espaço da comunicação no Japão - Um estudo acerca dos diálogos entre Oriente e Ocidente**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

OLIVEIRA, L. M. B. **Corpos indisciplinados**. Ação cultural em tempos de biopolítica. Ed. Beca São Paulo, 2007.

PEIXOTO, N. B. **Paisagens urbanas**. Ed. Senac. São Paulo, 2003.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. Studio Nobel. São Paulo. 2000.

Élder Sereni Ildefonso

Possui Bacharelado e Licenciatura em Teatro, Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), colaborador na Cia. La Casa (Montevideu), integrante do Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia (GIIP- UNESP) e Dramaturgia do corpo-espaço e territorialidade (UFU) e professor Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Juliana Maria Alves Ladeira

Graduanda do curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é bolsista no programa Ateliê em Artes Cênicas (UFU). Atualmente através de projeto de extensão universitária atua na criação, produção e pesquisa em dança com temática enfocada no genocídio causado pelo Holocausto.

Sheyna Raquel do Nascimento

Graduanda do curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é bolsista no programa Ateliê em Artes Cênicas (UFU). Atualmente através de projeto de extensão atua na criação, produção e pesquisa em dança com temática enfocada no genocídio causado pelo Holocausto e integra o grupo de pesquisa corpo-espaço e territorialidade.



**PROPONDO EXPERIÊNCIAS VISUAIS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: O
ROCOÓ E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE ARTISTAS VISUAIS
CONTEMPORÂNEOS**

Érica Andrade Figueirêdo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará -IFCE

erica.zoe@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/3591513160912123>

Gilberto Andrade Machado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará -IFCE

gilmach@ifce.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3764709459727514>

RESUMO:

O presente artigo, resultante de pesquisa em andamento no curso de Licenciatura em Artes Visuais (IFCE) propõe experiências de comparação iconográfica, apresentando algumas obras do período rococó e obras de artistas impressionistas e contemporâneos para alunos do Ensino Médio em uma escola pública em Fortaleza/CE. Essa pesquisa é fundamentada em conceitos metodológicos para a história da arte propostos por Lucien-Smith (2005) e Chanda (2005) na perspectiva de desenvolver novas abordagens pedagógicas em Arte/Educação, envolvendo processos contemporâneos de investigação para se chegar à compreensão de uma obra de arte. Para efetivar esta proposta recorre-se a educação da Cultura Visual (Hernandez, 2002) como prática de ensino em sala de aula, possibilitando estratégias de reflexão sobre o cotidiano e suas visualidades.

Palavras Chave: História da Arte, Cultura Visual, Formação

ABSTRACT:

This paper is resulting of an ongoing research in Visual Arts at IFCE, and proposes experiences with compared iconography. This research is presenting to high school students of a public school in Fortaleza / CE, some pieces from the rococo period and impressionists and contemporary artists. Based on methodological concepts of History of Art proposed by Lucien-Smith (2005) and Chanda (2005), is in developing a new pedagogical approach in Arts / Education, involving contemporary processes of research to achieve a proper understanding the piece of art. To carry out this proposal is used the Visual Culture theory (Hernandez, 2002) as teaching practice in the classroom, enabling strategies for students reflection on their daily life.

Key words: history of art, visual culture, education

Admitir e conferir sentidos às palavras, às coisas, aos objetos e às ações que normalmente no campo da arte se apresentam de forma simbólica ainda é uma forma de expressar e traduzir a realidade. Na primeira metade do século XX, alguns



pensadores como Ernst H. Gombrich (1909-2001) e Erwin Panofsky (1892-1968) ensinaram a olhar as imagens pictóricas de uma outra forma, vendo nelas a vida, os valores, os sentimentos e as razões de um outro tempo. Contudo, segundo Pesavento (2003), não se tratava de perceber a arte como reflexo social, mas de entender o mundo cifrado da pintura, com os seus códigos e as mediações possíveis com a realidade fora da representação.

Para o crítico de arte Edward Lucien-Smith (2005) a história da arte não é uma disciplina recente, mas como outras formas especializadas de história que nasceram ao mesmo tempo, que anseia encontrar verdades absolutas e imutáveis, no sentido de justificar-se cientificamente. Nesta aspiração criaram-se conceitos de pensamento e demarcações para distinguir a construção do que pode ser visto ou denominado história da arte. Um dos problemas apontados para o ensino de história da arte pelo autor Lucien-Smith, é que a nossa visão do passado é mutável e que permanecemos continuamente no ponto preciso onde o presente se torna passado, um ponto que se move sempre para frente, e que novos ângulos são apresentados. Para Costela (1997), cada geração, ambiente e momento cultural acrescenta mentalmente à obra algo que não está *na obra*, mas sim na cabeça dos observadores. Que quando analisamos uma criação artística sob o ponto de vista atualizado, trazemo-la à força, para nossa visão cultural contemporânea.

A obra de arte não se limita apenas àquilo que ela mostra ou simboliza, nem tampouco ao seu enquadramento estilístico. Muitas vezes, a obra de arte se “completa” com *aquilo que nela vemos*. A fruição artística pressupõe sempre, além da obra em si, a existência de um observador. O aparato mental desse observador deve ser levado em conta. Envelhecida pelos séculos ou levada de um lugar para o outro, a obra de arte deslocada no tempo e no espaço pode acabar sendo vista de maneira diversa daquela como a viam sob a mesma óptica do seu criador. Passado o tempo ou mudado o lugar, um novo espectador, pertencente a outro universo cultural, pode fazer juízo diferente da obra e, até mesmo, tirar dela um desfrute antes insuspeitado. (COSTELLA, 1997, p. 53.)

A HISTÓRIA DA ARTE E SUAS POSSIBILIDADES

Assim como o resto do conhecimento moderno, a história da arte se diversificou, tornando-se pluralista, alguns profissionais adotaram o formalismo para a interpretação de obras de arte, limitando conceitos e concentrando-se na



materialização física da obra de arte, na interpretação formal, esquecendo o conteúdo. Examinando a arte em termos estilísticos enquanto a história da arte foi pensada como um diálogo entre estilos (LUCIE-SMITH, 2005). Compreendendo que o conteúdo não poderia ser banido, separou-se o debate de conteúdo do debate de valor estético, surgindo assim uma disciplina nova, a iconografia artística. Em seguida uma escola de historiadores de arte, agora influenciados por Karl Marx (1818-1883), exalta o estudo do conteúdo e valoriza a obra de arte de acordo com o seu significado e valor social (valor social=valor estético). No pós-modernismo a filosofia, a sociologia e a linguística questionavam a objetividade do positivismo histórico que dominou por muitas décadas, a subjetividade dos novos conceitos trazia consigo a reflexão com outras ciências (economia, estatística, psicanálise, antropologia), que buscavam novas interpretações, sobre o funcionamento e transformações da sociedade. Trazendo inevitavelmente contribuições metodológicas importantes, forçando e incentivando o historiador a redirecionar sobre as fronteiras da sua própria disciplina. Portanto se faz uma nova produção na história com novos entendimentos, abordagens e uma extensão de matérias que em sua complexidade pode fornecer diversas informações.

A Nova História da Arte surge neste contexto, na busca de uma abordagem mais teórica do estudo de uma obra de arte, envolvendo processos contemporâneos de investigação para se chegar à compreensão de uma obra de arte. Desta forma, a História da Arte não é somente necessária, mas inevitável no ensino da arte. Entretanto, ainda faz-se necessário pensar em que tipo de história da arte se pretende transmitir nas escolas. Que estratégias podem ser utilizadas? De que forma este conteúdo em história da arte será relacionado à cultura visual do aluno? Que dificuldades e que possibilidades são encontradas pelo professor na aplicação desta Nova História da Arte? A nova história da arte está presente na formação dos professores de Artes Visuais?

PERCURSO METODOLÓGICO

No ano 2009 ingressei mediante concurso vestibular acompanhado de teste de habilidade específica no curso de Licenciatura em Artes Visuais CLAV/IFCE, na



segunda turma de licenciatura. Este curso é a derivação de um curso de Tecnologia em Artes Plásticas, que em Fortaleza já existia desde 2002, este curso objetivava a capacitação dos alunos para o mercado de trabalho, preparando-os para a inserção em um “mercado cada vez mais competitivo”. No segundo semestre do ano de 2008 foi implantado o curso de Licenciatura em Artes Visuais, a mudança do curso veio atender a preocupação em formar um profissional de Artes Visuais, pois disponha de instrumentalização didático-pedagógica essencial para o ensino das disciplinas que envolvem artes visuais na educação básica. Como muitos alunos migraram do curso anterior para a Licenciatura, mudanças foram realizadas no sentido de direcionar com mais eficácia uma produção de pesquisa acadêmica voltada para a docência. Na nova organização curricular percebe-se a influência da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, como referência para a construção de metodologias de trabalho em arte. Dito isso, cito aqui algumas disciplinas que analiso como úteis a minha pesquisa em artes: História da Arte I-II-III-IV (que estabeleceu as bases para meu tema e investigação teórica), Metodologia do Ensino em Artes Visuais; Pesquisa no Ensino de Artes Visuais; Pesquisa em Artes Visuais (que possibilitaram a reflexão sobre o ambiente escolar, a formação do professor em artes e os processos pedagógicos) e por último as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III (que promovem a aproximação com a escola e o curso).

Para conclusão do curso é necessário apresentar um trabalho monográfico que diferente de outras licenciaturas, exige a aplicação prática da pesquisa teórica em um contexto educativo.

O ROCOCÓ E A PRODUÇÃO DE ALGUNS ARTISTAS VISUAIS CONTEMPORÂNEOS.

A idéia para realizar proposta de pesquisa em ensino de arte surgiu de um breve estudo em formato de ensaio que foi realizado como avaliação final na Disciplina de História da Arte II. O conteúdo da disciplina abordava a partir da Primeira Renascença Italiana até o Rococó, contemplando as realizações artísticas maneiristas, barrocas e neoclássicas. De início estranhei que autores conceituados e utilizados constantemente como referência nos estudos da História da Arte como



Gombrich (2008) e Janson (1993) disponibilizassem pouco espaço ou menores menções ao Rococó. Em muitos casos a associação ao Barroco é tão forte que usam o termo “Barroquismo” ou “Barroco Tardio” para designar este movimento. Decerto que o termo rococó surge das necessidades dos decoradores franceses, mas, no entanto assume um contexto maior que passam a ser dissolvido na arquitetura, decoração, design de mobiliários, esculturas e principalmente na pintura. Outro aspecto que me provocou incômodo, e que desfavorece o estilo Rococó, é a associação direta deste movimento a uma arte apenas decorativa, menor, fútil e por vezes Kitsch¹. Talvez por isso seja tão mencionada por aqueles considerados leigos em História da Arte, ao reivindicar a tudo que é naturalmente “brega” de rococó. Tudo que é “bibelô” é rococó. E isso para muitos é dado como uma afirmativa.

Estes foram dois fatores que me aguçaram significativamente a curiosidade pelo estilo Rococó. Mas no decorrer da pesquisa surgiu uma dúvida perturbadora que logo se converte em motivação. As características subjetivas e livres na pintura, as pinceladas delicadas e os movimentos fizeram-me lembrar dos primeiros quadros dos pintores impressionistas tais como Manet (1832-1883) e Renoir (1841-1919), e também alguns artistas contemporâneos, como Ray Caesar² e Jessica Harrison³. Isto faz do rococó um estilo que além de inovador ainda é um importante referencial na formação do cenário artístico. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é identificar características do rococó para dimensionar a relevância desse movimento artístico, tanto em padrões estéticos inovadores como na sua influência para o universo da arte. Para tal utilizarei o método de comparação iconográfica apresentando algumas obras do rococó e outras obras de artistas impressionistas e contemporâneos mencionados acima.

PROPONDO EXPERIÊNCIAS VISUAIS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

¹ **Kitsch** é um termo de origem alemã (*verkitschen*) que é usado para categorizar objetos de valor estético distorcidos e/ou exagerados, que são considerados inferiores à sua cópia existente. São frequentemente associados à predileção do gosto mediano e pela pretensão de, fazendo uso de estereótipos e chavões que não são autênticos, tomar para si valores de uma tradição cultural privilegiada.

² <http://www.raycaesar.com>

³ <http://www.jessicaharrison.co.uk/page5.htm>



Segundo Pimentel (2006) a pesquisa em ensino de arte está vinculada ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes e as suas reflexões sobre a prática de ensino. Nela o professor é um pesquisador constante e que o conhecimento de ensinar é extremamente importante, buscando estudar novas metodologias de ensino de arte, técnicas e reflexões sobre o pensamento artístico e suas manifestações.

Neste caso o experimento que pretendo aplicar se encaixa numa abordagem pós-moderna de ensino de arte que no Brasil foi apresentada na década de 1980 pela educadora Ana Mae Barbosa como *Abordagem Triangular* ou *Metodologia Triangular* que consiste em associar o “ver” com o “fazer”, além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Para a autora, para se aprender artes visuais, é preciso ver a imagem e atribuir significados a esta imagem, contextualizá-la tanto em atributos artísticos como também socialmente. Hoje essa metodologia tornou-se bastante utilizada entre os educadores em arte, embora em alguns casos utilizada de maneira imprópria como apontada por Amaral (2011).

É necessário que esses/as professores/as participem de grupos de estudos, de pesquisas, de congressos para que aos poucos internalizem a verdadeira ideia da Abordagem Triangular, tendo a consciência de que sua formação é incompleta e sempre será, pois somos incompletude para desejar aprender [...] (Amaral, 2011, p. 148).

O propósito principal do estudo histórico da arte é esclarecer e explicar obras de arte, neste processo explicativo os historiadores exploram e estudam estilo, interpretam e examinam documentos para explicar o contexto histórico das obras de arte. Na perspectiva de Jacqueline Chanda (2005) é importante analisar estes processos utilizados pelos historiadores de arte e como estas formas de olhar, ler e entender são adaptadas para desenvolver abordagens pedagógicas interessantes e relevantes ao estudo do fenômeno histórico Arte/Educação.

Porém, para a aplicação da história e crítica de arte em sala de aula é necessário ir mais além da proposta da Abordagem Triangular, visto que no sec. XX surgiram novas disciplinas (como antropologia, linguística, psicologia etc.) que ampliaram as formas do saber quanto ao seu significado. São estudos e conceitos que envolvem a interpretação e a forma como as imagens se encontram estruturadas. Chanda



(2005) tenta estabelecer relações entre esses conceitos e as abordagens recentes em História da Arte que refletem teorias críticas, tais como a *iconologia*, a *semiótica*, o *estruturalismo*, a *história social da arte* e o *desconstrutivismo*. Estas são possibilidades diversas para construir uma argumentação sobre uma obra de arte.

Portanto, são nestas teorias pós-modernas que encontro refúgio para tratar desse tema na escola, pois envolve duas disciplinas subjetivas (arte e história) e que tem o humano como ferramenta. Esta proposta de aplicação transdisciplinar alimenta-se também de minha outra graduação que é a Licenciatura em História. Assim sendo, a pergunta a responder, é se essas novas abordagens em História da arte estão presentes na formação dos professores de arte visuais, se o professor de artes está preparado para interagir com estes novos mecanismos da Nova História da Arte.

ENSINO FUNDAMENTAL – UMA VIVÊNCIA

As disciplinas do estágio supervisionado permitem diversos momentos de aprendizado; aprender a pensar a pesquisar, aprender a experimentar sensações, aprender a organizar conteúdos e aprender a aplicar os processos metodológicos. O Estágio Supervisionado I, consistia na elaboração de Plano de Curso, Plano de Aula, e oferecer uma aplicação de oito horas de aula em uma Escola Pública de ensino Fundamental II em Fortaleza. A avaliação metodológica para a aplicação da disciplina era realizada em grupo ou dupla, foi necessário escolher dentre os alunos da minha turma do curso um projeto que fosse similar ou próximo do meu tema/objeto de pesquisa, e elaborar aulas que se ajustassem as propostas da minha pesquisa em História da Arte. Feito isso a próxima etapa era a busca pela escola. A escolha da escola deu-se pela facilidade de locomoção, localizando-se numa região periférica de Fortaleza. A escola atende uma comunidade que divide um espaço urbano diversificado economicamente, um bairro independente com intenso comércio e variabilidade social. Desde o início imaginei que propostas que envolvesse História da arte, estética, teoria, crítica mercado, artista, curadoria e indagações sobre arte contemporânea tivessem mais sucesso e retorno com alunos do Ensino Médio, isso levando em conta a proposta de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999, p.48), “os quais



orientam que os alunos desse nível têm os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos sobre arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica.” Amparada nas reflexões de Chanda (2005) sobre uma nova história da arte, busquei o exemplo da abordagem Desconstrutivista/pós-estruturalista como primeira experiência destas abordagens.

A explicação desconstrutivista de uma imagem procura configurar lógicas conflitantes de sentido e implicações do objeto, mostrando que o texto ou obra de arte nunca significam exatamente o que dizem ou o que dizem dizer ser. (CHANDA, 2005, p. 74).

Isto é, o desconstrucionista questiona o conteúdo de uma imagem, a imagem em si e suas interpretações anteriores. Portanto, escolhi formular um projeto de aula que pudesse inserir as imagens e objetos que fazem parte do período Rococó (séc. XVIII) e como estes elementos podem se relacionar com composições do período impressionista (séc. XIX) ou mesmo da arte contemporânea, focando na produção dos artistas Ray Caesar e Jessica Harrison.

Neste artigo, portanto, relato o modo como foi desenvolvido as aulas de artes visuais para os alunos do 8º ano e como fui transformando os desafios em possibilidades para propor experiências para o Ensino Médio, promovido pelas vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado I.

O ensino de Arte hoje nas escolas do Brasil é obrigatório, no entanto a criação do único curso de Licenciatura em Artes no Ceará, promovido pelo IFCE é recente, ainda há poucos professores formados nesta área atuando nas escolas públicas ou privadas no Ceará.

Por consequência, as aulas de arte, na maioria das vezes são assumidas por profissionais de outras áreas, ou até mesmo, sem formação acadêmica, sendo um dos critérios para a lotação, a habilidade artística que alguns professores apresentam, ou a disponibilidade de carga horária.

(MACHADO. p, 58).

Tendo em vista essa situação imaginei como incorporar um repertório de imagens para desenvolver o tema relacionando-as em imagens do cotidiano daqueles estudantes. As ações se estruturam em quatro aulas divididas em blocos teóricos e



práticos. O primeiro bloco de aula composto por duas aulas destinava-se a discutir a apresentação teórico de História da Arte, focando o período Rococó, o período Impressionista e a Arte Contemporânea. Selecionei para a primeira e segunda aula teórica, imagens de diversas obras destes períodos mencionados acima que tivessem imagens e temas em comum. Os estudantes deveriam observá-las com o objetivo de iniciar uma discussão sobre o tempo, a beleza, a moda e o comportamento dos personagens das referidas obras. Ainda neste mesmo bloco foi apresentado também imagens com celebridades populares de épocas diferentes com a intenção de comentar o conceito de beleza e a variabilidade de comportamento e costumes. Findando o primeiro bloco, iniciei no terceiro dia as aulas práticas que envolvia o uso de atividades plásticas. Propus grupos de estudantes para compor uma colagem utilizando revistas de moda e de celebridades. O desafio era a produção de imagens que envolvessem conceitos de beleza usados na elaboração da composição. Esta atividade dentro da abordagem desconstrutivista, permitia que os alunos desconstruíssem uma composição, para depois montar e construir novas composições. Os alunos acrescentaram nestas colagens novas discussões sobre os modelos que eles criaram, produzindo um novo diálogo sobre a beleza e os padrões impostos pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura visual além de ampliar objetos que facilitam a compreensão das identidades envolvidas também desenvolve estratégias de relacionamentos que possibilitam interpretações e auxilia na criação de novas abordagens. O objetivo central nessas aulas foi experimentar possíveis diálogos entre as novas abordagens da história da arte aliado a cultura visual do estudante, a fim de elaborar estratégias de reflexão sobre a arte. Analisando as respostas e o envolvimento desses alunos, penso numa proposta para o Ensino Médio baseado no PCN de Arte, que ao pensar a educação, trabalhe com a formação de um público apreciador e crítico, deslocando o aluno para se relacionar com os sujeitos que os representam através da imagem e que o professor de Artes Visuais também se desloque do papel de mero comunicador e através da pesquisa introduza novos conceitos que desenvolvam abordagens educativas. Ainda em processo de desenvolvimento, desejo aplicar



estas novas abordagens nas Disciplinas de Estágio II e III, considerando que estas ideias de abordagem possam sugerir maneiras diversas de entender uma criação artística.

Referências

AMARAL, M. V. N. Os instantes já da Abordagem Triangular na Arte/Educação. In: Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha. (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das artes e culturas visuais**. SP: Cortez, 2010.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a Arte: roteiro didático**. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 1997.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte, In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2º ed. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

PIMENTEL, L. O ensino de Arte e sua Pesquisa: possibilidades e desafios. In: FRANCA, P.; NAZÁRIO, L. (Org.) **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

MACHADO, G. A. ; CARLOS, P. C. S. ; ROCHA, Mirian Soares ; COSTA, Antonio Aricles Cassiano da ; LOPES, A. V. A. **Narrativas de experiências docentes em Artes Visuais: explorando ambientes e práticas educativas com egressos do IFCE**. Conexões : Ciência e Tecnologia, 2012.

Érica Andrade Figueirêdo

Licencianda em Artes Visuais (IFCE) e História (UECE). Artista Visual e ilustradora. Desenvolve trabalhos em pintura, gravura, vídeo e fotografia. Atualmente participa do Projeto de Pesquisa Galiléia do IFCE que promove ações coletivas em terrenos anômalos, investigando o processo de criação de visualidades a partir dos conceitos da Cultura Visual. Participa do Grupo de Estudo História e Imagem da UECE.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.



**OS DESAFIOS DO ARTISTA/PROFESSOR NA SALA DE AULA:
TRADUÇÃO DE POÉTICAS VISUAIS PARA AS AULAS DE ARTE.**

Ingra Rabelo de Castro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
ingra.rabelo@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3126524594033568>

Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
gilmach@ifce.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3764709459727514>

RESUMO:

Este estudo objetiva avaliar dificuldades em transformar poéticas visuais pessoais em material pedagógico. Para tanto, se apropria da narrativa enquanto recurso metodológico e discorre sobre vivências que influenciam no processo de formação do artista-professor. Como se ensina arte? De que forma os artistas se utilizam de sua produção pessoal para inseri-la nas discussões do cotidiano escolar? É possível traduzir poéticas visuais? Para responder tais perguntas a autora apresenta um breve memorial, cujo principal enunciado, é a experiência de adaptar uma poética visual construída e relacionada com a iconografia de doenças deformativas para a constituição de uma ação pedagógica aplicada em sala de aula com alunas do ensino fundamental num centro educacional de Fortaleza.

Palavras Chave: poética visual, formação, artista-professor.

SOMMAIRE:

Cette étude vise à évaluer les difficultés à transformer des poétiques visuels dans matériel d'apprentissage. Pour autant, s'approprie du récit comme une ressource méthodologique et les expériences qui influencent le processus de formation de l'artiste-enseignant. Comment enseignez-vous l'art? Comment les artistes font usage de leur production personnelle pour entrer dans des discussions au quotidien dans l'école? Vous pouvez traduire poétique visuelle? Pour répondre à ces questions, l'auteur présente un brève mémorial donc le principal c'est l'expérience de l'adaptation d'une poétique visuelle en relation avec l'iconographie des maladies liées à déformation pour former une action pédagogique, appliquée dans la salle avec les élèves de l'école primaire dans un centre éducatif à Fortaleza.

Mots-clés: visuel poétique, formation, l'artiste-enseignant.

Introdução

O pesquisador narrativo descreve sua vida, coleta e conta histórias sobre ela, compartilhando narrativas de experiências. Iremos, pois, analisar a formação do ser professor, formatando relatos autoconscientes de certas práticas. Demonstrando assim, a dupla dimensão atribuída ao professor enquanto objeto e sujeito do estudo,



constituindo a pesquisa como estratégia de formação e investigação como afirma Souza (2006, p.26 apud Cunha, 2009, p.1), ao distinguir a investigação como a produção de conhecimento adquirida pelas experiências do sujeito adulto em formação, e a formação como tomada de consciência do sujeito de si e de suas aprendizagens por meio da experiência, quando vivencia ao mesmo tempo os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Para Assis (2010), os processos formativos são resultados de negociações ininterruptas entre indivíduos e sociedades, estando em constante construção, rompendo com a ideia de identidade cultural como algo estável.

Temos, portanto, as identificações como qualidades fluidas e mutáveis, se estabelecendo de sistemas relacionais, ou seja, existe a necessidade da existência do outro para que o sujeito tenha referência das semelhanças e diferenças. Dessa forma, uma vez que se percebe a relação do indivíduo com a sociedade como algo necessário para a construção de suas identidades, em um processo instável, concluímos que as noções de arte, religião, cultura, educação e também de profissão são mutáveis.

Então, as narrativas de vida e narrativas de formação estão conectadas numa rede de significações e ressignificações, sobre as quais, o indivíduo constrói sua identidade profissional criando ou recriando representações sobre si mesmo e sobre suas funções. Assim, os enunciados que se seguem proporcionam um modo de reviver, analisar e avaliar as experiências vivenciadas até aqui, buscando narrar os principais percursos de uma professora de Arte em formação.

Descrevendo apenas, um recorte que evidencia questionamentos anteriores à aplicação do projeto de TCC, que é avaliar dificuldades de transformar poética pessoal em material pedagógico, contextualizando na minha formação uma experiências docente e analisando a relevância dessa experiência na minha formação.

Percursos de formação, o ser artista e o ser professor



Ingressei na segunda turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV do Instituto Federal do Ceará – IFCE, em 2009, cuja matriz curricular, guardava muitos resquícios metodológicos do antigo curso de Tecnologia em Artes Plásticas.

Algumas disciplinas foram de extrema importância na formação enquanto docente de Artes Visuais. Para Pimentel (2006) essa formação inicial se sustenta num tripé envolvendo a prática do ser artista/pesquisador/professor. Aponto nessa construção, respectivamente, as vivências das disciplinas de Atelier de Desenho, Pesquisa em Arte, Pesquisa no Ensino em Artes Visuais, História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Metodologia do Ensino em Artes Visuais.

O ponto de partida para este estudo advém de minha produção pessoal que está relacionada à representação da figura humana deformada, em uma perspectiva figurativa naturalista, construindo retratos a partir de personagens e suas histórias. Analiso o tema retrato sob as teorias de leitura de imagem defendida por Manguel (2001), ressaltando questões como identidade e alteridade.

Destarte, as motivações para esta pesquisa se originaram de algumas vivências realizadas durante as disciplinas de Atelier de Desenho e Metodologia da Pesquisa em Arte, que enfatizaram o fazer artístico, a pedagogia da experiência¹, e a construção do conhecimento para a poetização da arte por intermédio de atitudes reflexivas. Inicialmente, na primeira disciplina, confluíram investigações e produções sobre a deformação humana no cinema de animação e na ilustração (utilizada para estilizar e caricaturizar personagens), e que posteriormente, levaram a busca de outros referenciais, desvelando acervos, principalmente, fotográficos e audiovisuais, relatando, além das próprias imagens, as histórias de vida de pessoas deformadas.

Portanto, a reflexão que estabeleço expõe ideias relacionadas ao fazer e ao produzir sentido por meio do processo de criação e investigação do produto, somado ao diálogo que compartilho a partir de algumas referências teóricas sobre

¹ Pedagogia da Experiência, tendência metodológica dos anos 20-30 sustentada no tripé vida-experiência-aprendizagem, o “aprender fazendo”.



identidade/alteridade, beleza/feiúra, configurando as bases para minha poética visual².

Manguel (2001) e Lacan (1979) reforçam a necessidade da presença do “outro” para que o sujeito tenha conhecimento de si. O segundo autor define o “outro” como sendo, para o sujeito, o lugar de onde pode ser colocado, para ele, a questão de sua existência, estendendo a essa noção de lugar à sua sexualidade e desejo, sua procriação e filiação, sua existência e morte. Eco (1932) discorre sobre as aparências, e a feiúra, argumentando que o homem procura no outro a sua semelhança, e se caso, não a ache, esse então, feio lhe parece. Da mesma forma, Sontag (2004) ao analisar as fotografias de Diane Arbus comenta essa assimilação do outro:

Sua aceitação do horrível – sugere uma ingenuidade que é, ao mesmo tempo, tímida e sinistra, pois se baseia na distância, no privilégio, num sentimento de que aquilo que o espectador é solicitado a ver é de fato “outro”. (SONTAG, 2004, pág.46).

Com esses conceitos teço argumentos baseados no que diz Manguel (2001), acerca da relação que o indivíduo tem com os diferentes tipos de gênero da Arte. O autor propõe que, em termos de retratos, os personagens se apresentam diretamente a nós, em primeira pessoa, ocorrendo uma relação com o espectador de maneira mais íntima e, pressupondo a pergunta “Quem sou eu?”. Nesse caso, apontamos que o retrato aceita como natural a presença do espectador que concorda em participar de um diálogo, onde na maior parte este deve inventar um significado a partir do tema oferecido pela obra. Logo, o retrato pressupõe algumas perguntas fundamentais como: Quem sou eu? Qual é afinal minha imagem? Como me pareço?

Quando construí a série de desenhos e gravuras, intitulada “Os Outros”³, utilizei-me da produção retratista do feio para situar reflexões sobre o posicionamento do sujeito, a qual se propõe ao observador questionar-se sobre o lugar do “eu”. Busquei assim, na representação dessa realidade medonha, um ponto de relação entre quem

² Pesquisa em arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-professor que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática.

³ <http://www.flickr.com/photos/ingra-/sets/72157626373552366/>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

se mostra e quem vê; oportunizando ambos, um minuto de observação da diferença e do desejo de ser semelhante.

Porém, convém observar que, nem sempre o entendimento da conceituação do artista atinge e se faz necessária ao público. Por outro lado, a construção dessa poética como uma proposição, sugestão e ponto de partida para as posteriores interpretações, legitimam a Arte como conhecimento. Na realidade, o gatilho para essas novas interpretações se dá por intermédio da educação como assinala Barbosa (2005), dizendo que a Arte/Educação é a mediação entre arte e público e o ensino de Arte é compromisso com continuidade e/ou com o currículo quer seja formal ou informal.

Apresentando-me como uma professora em formação, cuja processualidade do fazer e do aprender/ensinar são concomitantes, questiono-me como ensinar artes visuais. Os artistas se utilizam de suas produções pessoais para inseri-las nos discursos de cotidiano escolar? Se se utilizam, como o fazem? É possível traduzir poéticas visuais?

Essas perguntas emergiram na disciplina de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais apresentando-se como maior desafio em meu processo formativo. A disciplina direcionava transpor a produção artística e a construção de poéticas individuais em práticas pedagógicas a partir de temáticas curriculares, transformando-as em projetos de ensino em Artes Visuais.

Dessa forma, esta pesquisa se transformaria em um estudo em ensino de Artes Visuais, que de acordo com Pimentel (2006) se evidencia no processo de ensino de arte, seus fundamentos e reflexões sobre eles. Compreende-se o ensino de arte enquanto processualidade do sujeito professor, vinculado ao fazer/aprender/ensinar de forma indissociável.

Deparei-me, portanto, frente ao desafio de encontrar numa produção com temática dita grotesca e chocante, algo plausível para tratar no ambiente escolar. Inicialmente, direcionei a abordagem para alunos adolescentes, pois acreditava que estes aproveitariam melhor os conteúdos da poética e a conceituação do trabalho. Para justificar essa preocupação me valia do pressuposto junguiano de que durante



essa fase o indivíduo começa a tomar consciência do “eu”, além de ser o momento que inicia a construção de noções sobre a realidade, buscando se adaptar e encaixar-se nela. Desse modo, alguns questionamentos que me interessavam discutir na escola foram aos poucos negociados a temas como o retrato e a estética, que sugeriam discussões presentes no cotidiano escolar e que influenciam a percepção dos alunos em relação a sua representação (identidade) e a representação alheia (alteridade). Vislumbrei então, pela produção do retrato a possibilidade de refletir sobre como vemos, como somos vistos e como somos capazes de ver a nós mesmos e o mundo.

A docência

O contato com a escola advindo da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, não atenderam as necessidades de análise de dados do projeto de TCC, isso por conta de escolhas metodológicas da própria disciplina, bem como, a divisão de grupos para efetivação do estágio. Esse fator foi determinante para perceber a inviabilidade da aplicação do projeto no período de tempo ofertado pelas disciplinas.

Todavia, cheguei ao espaço escolar efetivamente em Abril de 2012 para participar de um projeto social, resultado de uma parceria entre o IFCE e um Centro Educacional filantrópico em Fortaleza. Localizada entre a zona militar da base aérea, o Quartel do Comando Geral Militar (QCG) e a comunidade Maravilha, tal escola atende tanto a Educação Básica (Ensino Fundamenta I, II e Médio), quanto a Educação Profissional, daí a justificativa do envolvimento entre as duas instituições.

A escola funciona como internato para algumas crianças e jovens órfãos ou filhos de lares desajustados, contando com uma grande infraestrutura para atender esse público. Além de salas de aulas convencionais e outras dependências administrativas, dispõe de restaurante escolar, cantina, dormitórios, salas de estudo e vídeo, biblioteca, capela, duas quadras de esporte, auditório, prédios exclusivos para os cursos técnicos de mecânica, mecatrônica, eletrônica, sala de informática e a sala de artes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A proposição do estágio no Centro Educacional chegou por intermédio do IFCE à procura de estagiários que pudessem ministrar cursos de 120 horas, visando enquadrar os cursos de arte como complemento da Educação Profissional. Dessa maneira, desenvolvi o curso intitulado Atelier de Artes Visuais, subdividido em oficinas nas modalidades: desenho, pintura, colagem, gravura, arte-urbana, modelagem e fotografia artesanal, porém, abordando todas essas modalidades sob a temática do Retrato.

O curso atenderia vinte alunos do ensino fundamental II, especificamente, estudantes da 8ª e 9ª séries, com idade entre 14 e 16 anos, e funcionaria duas vezes na semana, durante o contra-turno no período vespertino. Desenvolvido para uma clientela heterogênea, foi tamanha a minha surpresa ao perceber que 90% dos alunos matriculados no curso eram mulheres, aumentando esse número para 95%, após quinze dias de curso, com a desistência de alguns alunos e a entrada de novas alunas, totalizando assim, apenas um homem em sala de aula.

Dessa forma, diante o público encontrado direcionei todas as ações para o universo feminino. Loponte (2008) argumenta sobre o gênero feminino e suas imagens afirmando que essas invadem nosso cotidiano diariamente, influenciando homens e mulheres pelos meios de comunicação. Estando inseridas em produtos e publicidades voltadas para os dois gêneros como: capas de revistas (tanto nomeadas femininas como masculinas), em debates sobre o corpo e doenças ditas femininas (bulimia, anorexia, câncer de mama, etc). Além do fator de serem os adolescentes, estritamente, ligados a esses meios, sofrendo influência, nesse período de descoberta de identidade. Esses argumentos aproximaram a pesquisa do pensamento de Sardelich (2006) ao afirmar que essas imagens, nos servem para deleitar, vender, entreter, nos dizer o que vestir, comer, aparentar e pensar, sendo inegável o poder que a mídia provoca em nosso comportamento.

Assim, o projeto de ensino estruturou-se de modo que concepções e práticas relacionadas ao retrato e estética fossem discutidas e refletidas sob os aportes da Cultura Visual. Não apenas propondo novos artefatos ao acervo de estudo, mas de estratégia para nos relacionarmos com eles, buscando responder o que essas



representações visuais falam sobre nós. Ou seja, a cultura visual funcionou nesse processo como metodologia de ensino, ao deslocar o papel do sujeito aluno enquanto receptor e consumidor distante dessas imagens a produtor consciente, que dialoga, interage e constrói significados a partir de seu próprio repertório imagético. Perceber esses fatores apresentados pelo ambiente de ensino foi de extrema importância para uma nova formatação no planejamento.

Tive apenas duas curtas experiências docentes com oficinas e aulas no Estágio Supervisionado antes de chegar ao Centro Educacional. O Atelier de Artes Visuais foi, de fato, a primeira oportunidade que tive para aplicar e analisar um projeto de ensino. Inserida na escola, deparei-me com um espaço favorável, sala de aula específica e ampla. Dividida em dois ambientes, possuindo paredes pintadas, disponibilizávamos de espaço convencional na entrada com cadeiras escolares, quadro branco e armário, e no outro, próximo às janelas, mesas profissionais de desenho, bancos, além de lavatório de materiais.

Foram lecionadas no período o qual permaneci no projeto apenas vinte aulas. Dessas aulas recolhi e recortei material de análise para este estudo a partir de diários de campo. Divididas em três módulos, estudamos a temática do retrato e estética sobre os aportes do desenho, colagem, pintura e estêncil. Os objetivos dessas aulas eram promover discussões e práticas sobre a representação da mulher a partir do estudo sistemático da estética, ampliar as possibilidades de representação e autorrepresentação e estabelecer comunicação com imagens do universo da arte e do cotidiano.

Aqui apresento uma aula que tinha como foco principal a leitura crítica de imagens expostas nas redes sociais e sua capacidade de desvelar a identidade do indivíduo. Para tanto, foram apresentados retratos da artista cearense Laís Pontes⁴, fotógrafa que assume várias identidades femininas, mudando seu aspecto físico por meio do uso de adornos e maquiagens e da ajuda de programas de edição de imagem digital. Divididas em grupos, as alunas escolheram um retrato e criaram para ele um perfil parecido com os que encontramos em sites de relacionamento com nome,

⁴ <http://www.laispontes.com/>



idade, nacionalidade, opção sexual, profissão e outras informações que achassem pertinentes. E assim o fizeram, apresentando seus perfis bem particulares, com nomes comuns, idades aproximadas, opção sexual que se mostraram, unanimemente, heterossexual e profissões bem sucedidas que agregam certo reconhecimento midiático como atrizes, modelos e empresárias. Perguntei sobre os critérios que elas usaram para definir aquele perfil. Estas responderam que as cores e cortes de cabelos; as cores, materiais e estampas das roupas; a cor do batom, a expressão facial, assim como a própria cor da pele influenciaram nas suas definições.

Foi apontado que todos aqueles retratos estavam postados em uma rede social e pessoas, diariamente, criavam perfis diferentes para a mesma imagem. Comparamos algumas impressões de outras pessoas da internet sobre as mesmas imagens utilizadas em sala e comentamos sobre a possibilidade do mesmo acontecer com nossas fotos exibidas em sites. Como será que estamos nos representando na internet? Que tipo de impressão nossas imagens passam? Como nos vemos? Essas imagens refletem quem somos?

A discussão se estendeu até perceberem que, na verdade, todos os retratos da artista utilizada como referência, eram da mesma mulher, e que esta, fazia o uso de programas de manipulação de imagem, tão usado também pelas alunas em suas fotos caseiras para retoques estéticos. Concluímos salientando que nem sempre passamos a impressão certa sobre quem somos durante a produção de nossas imagens, e percebemos como estas são imprescindíveis enquanto decodificador de identidades.

Por hora concluo

A pesquisa narrativa nos permite reviver experiências, à medida que, o indivíduo professor as relembra e dessas, elege os mais significativos, consegue dar sentido a fatos que antes pareciam desconexo, propondo a si mesmo um processo de autocompreensão e autoconsciência de sua formação.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Transpor poéticas visuais, questões que muitas vezes são inerentes, somente ao artista, em material pedagógico funciona como um exercício de alteridade e de expansão de conhecimento, uma vez que, se faz pensando nas necessidades e relevâncias do sujeito aluno. O ser artista/professor se forma a partir deste desafio. Entretanto, ainda se dissemina em espaços culturais e em rodas de conversas protagonizadas por artistas o “slogan” modernista de que arte não se ensina. Mas, acredito no que afirma Barbosa (2005) ao relatar que nada se ensina, tudo se aprende, dependendo do diálogo, da interlocução, da necessidade e do interesse, já não basta e nunca bastou apenas a obra para a produção do conhecimento, o papel da arte/educação, enquanto mediadora entre arte e público se faz necessário para que o desenvolvimento cultural atinja a todos os indivíduos.

Dessa forma, refletir sobre questões identitárias em sala de aula desenvolve posicionamentos mais críticos em relação às escolhas de determinados elementos. Sugerir esse tipo de abordagem, agregado à cultura visual, possibilita ampliar os debates e as relações com as imagens no ensino em artes visuais. Elencar esses aspectos significa interferir no resultado, que reflete nas relações identitárias, o modo como esses elementos são organizados, dão sentido e identificam não somente as imagens, mas também quem as criou.

Constatei como a inserção no projeto social foi determinante para entrelaçar minha produção artística com a de arte-educadora em formação, tendo a oportunidade de aplicar naquele contexto as questões referentes à minha pesquisa docente. Ao incluir no projeto de TCC em andamento o retrato como conteúdo principal, concomitante ao estudo teórico da estética e de algumas abordagens sobre a Cultura Visual (Hernandez, 2000), direcionando as discussões ao desenvolvimento de ações que permitiam investigar: como a cultura visual contribui para ressaltar relações de identidade no contexto escolar; como a cultura visual influencia minha formação e a produção dessas alunas e por fim, como estabeleço um diálogo entre a Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual.

Referências



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ASSIS, H. L. **Narrativas de aprender, narrativas de ensinar: como venho aprendendo a ensinar artes visuais.** Revista Digital do LAV, v. 01, p. 01-18, 2010.

BARBOSA, Ana Mae, **Arte-Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.** In: 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Edupfi, 2009. v. 1.

ECO, Humberto, **História da Feiúra.** Rio de Janeiro, Record, 2007.

LACAN, J. **O eu e o outro.** In: O Seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979, Cap. IV, p.50-65.

HERNÁNDEZ, Fernando, **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, p. 148-164, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouveia, **O ensino da arte e sua pesquisa.** In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patricia (org.). Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

REY, Sandra. **Da Prática à Teoria: Três instâncias metodológicas da pesquisa em poéticas visuais.** Revista Porto Arte, Porto Alegre, v. 9, n.13, 1997.

SARDELICH, Maria Emilia, **Leitura de Imagem, Cultura Visual e Poéticas Educativas.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p 551-472, maio/ago. 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

Ingra Rabelo de Castro



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Artista Plástica e Coordenadora do setor educativo do Centro Cultural Banco do Nordeste - Fortaleza. Licencianda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Pesquisadora voluntária do IRIS - Grupo de Estudo de Formação de Professores de Artes Visuais.

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS DE CULTURA INDÍGENA, AFRO-BRASILEIRA E POPULAR NO ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RECIFE

Renata Wilner
renatawilner@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7703938202970878>

Adson Enrique da Silva Alves
adsonsevero@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2632285598167008>

Clarissa Cardoso Clementino
claracclementino@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7683860493933638>

Fabiana Alexandre Peixoto
fabianaalexandre23@gmail.com

Georgina Santos da Silva
gina.santos.gina@gmail.com

Hayanna Karla Saldanha Lima Pinto
h.saldanha@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8860961214708307>

Luana Alexandre de Miranda
luanavila@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0031274793541549>

Sandro Drumond B. de Moraes
sandro_drumond@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6258888106724283>

pesquisartes@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO:

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



O projeto de pesquisa “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais” tem como propósito verificar no ensino de Artes Visuais o impacto da implementação da Lei nº 11645/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade de conteúdos referentes a cultura afro-brasileira e indígena no currículo das disciplinas Arte e História. Apresentamos a seguir resultados parciais de um levantamento geral, realizado através de um questionário respondido entre 2011 e 2012 por 76 professores, encarregados da disciplina Arte em escolas estaduais localizadas na cidade do Recife.

Palavras-chave: Diversidade étnico-cultural; currículo de arte; educação básica pública.

ABSTRATC:

The research project " The approach of the themes of indigenous culture, african-brazilian and popular education in Visual Arts" has the purpose investigate in the visual arts education the impact of law nº 11645/2008, which establishes the obrigatority of content relative to the african-brazilian culture and indigenous culture on curriculum of Arts and History disciplines. We present hereafter partial results of a general data survey realized through a questionnaire answered about 2011 and 2012 by 76 teachers, in charge of Art discipline at states schools located in Recife city.

Key-words: Ethno-cultural diversity; art curriculum; public art education.

Introdução

O projeto intitulado “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais” do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pela professora Renata Wilner e composto por equipe de dois estudantes bolsistas e cinco voluntários de cursos de graduação, busca averiguar a hipótese de que o ensino de arte ainda é fortemente marcado por valores eurocêntricos, relegando a uma visão romântica certos temas ditos “folclóricos”.

A primeira etapa da pesquisa, em fase de conclusão, consistiu no desenvolvimento e aplicação de questionário que contém, além de cabeçalho com dados pessoais e profissionais, 27 questões – 12 delas abertas, 9 fechadas e 6 mistas. A esquematização e proposta sobre o devido tema surgiu a partir da inquietação e problemática de cultura e currículo escolar em relação às respectivas temáticas no



ensino de artes. As questões tem o cunho de levantar e problematizar as formas de representar e as referências, conceitos, processos, produtos em linguagem visual, cultura material de grupos étnicos e sociais periféricos ao código erudito de arte, conforme se manifestam em contexto escolar.

A abrangência geográfica da pesquisa intencionava inicialmente toda região metropolitana do Recife, levando em conta que o quantitativo de escolas da rede estadual de Pernambuco nessa delimitação gira em torno de 414, distribuídas entre quatro Gerências Regionais de Educação: GRE Recife Sul, GRE Recife Norte, GRE Metropolitana Sul, GRE Metropolitana Norte. Porém, houve retorno de 76 questionários válidos, 47 da GRE Recife Sul e 29 da GRE Recife Norte, que terminaram por configurar a amostra do levantamento geral.

Inicia-se na fase atual da pesquisa a sistematização de resultados da tabulação desses questionários, levantando hipóteses e problemas a partir das informações que os dados revelam, em relação ao contexto da rede estadual na cidade do Recife e com base nas discussões teóricas que viemos efetuando, pelo viés da sociologia da arte e das questões da diversidade cultural no campo do currículo escolar.

Formação dos docentes que lecionam a disciplina Arte nas escolas estaduais da Cidade do Recife

Ao analisar os questionários recebidos pelas GREs, ficou evidente o pequeno percentual de professores com a formação acadêmica em Arte, contabilizando 14,47% da amostra, ou seja, apenas 11 profissionais formados em licenciaturas de Artes Plásticas, Desenho e Plástica, Artes Cênicas e Música. Nota-se a presença de professores oriundos de outras licenciaturas (e até mesmo bacharelados) lecionando essa disciplina (Letras, História, Pedagogia, Geografia, Matemática, Direito, Educação Religiosa, Educação Física, Economia Doméstica, Jornalismo, Publicidade e Zoologia).

Essa realidade revela que o ensino de arte ainda é relegado a segundo plano nas políticas públicas de educação, fruto de um processo histórico em que o



reconhecimento da área como disciplina escolar e da carreira do professor de Arte foi recente e em conquistas paulatinas e árduas de legitimação. Há um fundo histórico, portanto, que explica em parte a despreocupação do estado com a qualidade do ensino de arte e contratação de profissionais com formação na área, bem como a natureza eurocêntrica desse ensino.

Segundo Lisa de Lisieux Dantas da Silva, em sua pesquisa de mestrado, no séc. XIX o ensino de desenho de caráter técnico foi incluído na educação básica com o intuito de formar mão-de-obra para a nascente indústria. Atualmente, ainda existem escolas que possuem Desenho Geométrico¹ no currículo escolar. Já o ensino de arte para as elites era calcado nos modelos neoclássicos europeus, introduzidos pela Missão Artística Francesa e difundidos pelo país.

Com o advento do Modernismo, os intelectuais começaram a prezar a expressão individual e espontânea de cada ser. Valorizavam-se as produções não ocidentais, as produções infantis e dos doentes mentais, como fontes de autenticidade. Nesse contexto, as ideias escolanovistas, fundamentadas na livre expressão, estimulavam a capacidade criativa dos alunos, com o argumento de que a aprendizagem era promovida pelas experiências. Embora tenha de certa forma contribuído para romper o referencial eurocêntrico em arte, a concepção modernista de ensino de arte foi distorcida através do estigma de que “arte não precisa ser ensinada”, e que se baseia apenas na expressão dos educandos, sem levar em conta a sistematização dos conteúdos específicos.

Na década de 70, ampliaram-se estereótipos e se descaracterizou a Arte no currículo escolar. Embora a Educação Artística tenha sido oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5762/ 1971, o texto a qualifica como atividade, e não como disciplina escolar. A área de Arte acabou sendo encarada nas escolas como uma complementação de aulas ou momento de relaxamento, em que predominava o *laissez-faire*. A formação de professores de arte inicialmente se estabelece como licenciatura de curta duração, de caráter polivalente em dois anos



de curso. Em seguida manteve-se a multidisciplinaridade na formação, estendendo-se para licenciatura plena com habilitação em uma área específica (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho).

Finalizando esta pequena cronologia, com a LDBEN 9394/1996, o ensino de arte nas escolas passa a ser disciplina obrigatória no currículo escolar. Somam-se a ela as leis nº 10064/2003, nº 11645/2008 e nº 12.287/2010, que versam sobre a diversidade étnico-cultural no ensino de arte, e são focos desta pesquisa.

No entanto, percebemos poucos avanços na prática, através dos resultados obtidos pelos questionários da pesquisa. Estes demonstram que professores com formações diversas ocupam majoritariamente o espaço do licenciado na área específica, na rede estadual de Pernambuco. Nos questionários foram contabilizados 23 professores com graduação de Letras e 11 com graduação em História, que ficaram em primeiro e segundo lugar na contagem. A polivalência da Educação Artística forjada na Lei nº 5762/71 acabou dando margem para essa distorção, além da falta de salas adequadas que torna a disciplina de caráter teórico.

Além disso, vários estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco procuram o curso sem interesse para exercer a carreira do magistério, na ausência de curso de bacharelado. Vários egressos também preferem atuar em contextos não formais como museus, que oferecem condições mais atraentes que a educação básica pública. Esses aspectos devem ser levados em consideração, porém o quadro poderia se reverter caso houvesse mais investimento público na educação em geral e particularmente no ensino de arte, como a abertura de vagas em concursos para profissionais com formação específica.

O fato da maioria dos professores não ter graduação em Arte afeta a questão da pesquisa em tela, porém mesmos os licenciados na área tem na sua formação um ensino fortemente eurocêntrico, com um currículo centrado no estudo da arte europeia e da brasileira erudita. A inserção das temáticas de cultura indígena, afro-



brasileira e popular no currículo da licenciatura em Artes Visuais da UFPE ocorreu a partir da reformulação ocorrida no ano de 2011, cuja primeira turma deve colar grau no ano de 2014. De acordo com o texto de justificativa no documento de reformulação curricular:

Por outro lado, foi diagnosticada a ausência de conteúdo referente a história e cultura indígena e afro-brasileira, que tem obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, conforme a Lei nº 11645/2008. Para preencher essa lacuna, foi criado o componente curricular “Arte e Diversidade Étnico-Cultural”. A introdução de tal componente curricular visa também atualizar os conteúdos de cultura popular e regional, anteriormente abordados no componente curricular “Folclore” (retirada na proposta curricular 01113-1), sob uma perspectiva de aprofundamento teórico e análise crítica. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – documento de reformulação do perfil 01113-1).

Além do componente curricular “Arte e Diversidade Étnico-Cultural”, os componentes curriculares também obrigatórios “Arte e Antropologia”, “Arte e Sociedade” e “Currículo e Cultura” visam oferecer maior suporte teórico e crítico para o trabalho pedagógico que contemple a problemática cultural.

O fato de só recentemente o currículo da licenciatura em Artes Visuais abordar tais temáticas demanda investimento em formação continuada, tanto voltada aos profissionais em atuação nas escolas públicas, com ou sem formação acadêmica em Arte, como para os licenciandos que ingressaram antes da reformulação curricular do curso.

A composição de acervos de livros e filmes que subsidiem o trabalho com essas temáticas, tanto na universidade como nas escolas básicas, também é primordial. De acordo com as respostas dos 76 questionários, 40 professores assinalaram que a escola não possui acervo bibliográfico sobre cultura indígena, e 47 que a escola possui pequeno acervo bibliográfico sobre cultura afro-brasileira; apenas 8 professores responderam que a escola possui acervo audiovisual sobre cultura afro-brasileira, e nenhum professor respondeu que a escola possui pranchas de imagens sobre o assunto. 20 professores responderam que a escola possui acervo



audiovisual sobre cultura indígena e 7 professores assinalaram que a escola possui pranchas de imagens sobre o tema.

Identidade e diferença: o ensino da arte e uma de suas problemáticas

Com o retorno dos questionários foi percebido que o ensino polivalente de arte persiste nas práticas de vários professores, seja porque são da geração formada pela licenciatura plena em Educação Artística, que persistiu na UFPE até 2011, mesmo muito após a LDBEN nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, seja porque não possuem formação na área, ou até mesmo porque esta é a orientação metodológica da rede estadual. No documento intitulado “Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental – Artes”, o trabalho de cada ano letivo é organizado em eixo temáticos correspondentes às linguagens estabelecidas pelos PCNs (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). Conclui-se que, de acordo com a orientação oficial, o mesmo professor deve ministrar aulas nas varias linguagens. Em decorrência disso, em vários questionários foram detectadas situações em que ocorre uma mistura, muitas vezes não adequada, entre os ensinamentos de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, embora nos OTMs da rede estadual devam ocorrer em eixos separados.

Esta característica dificulta a delimitação de tema proposta na pesquisa, circunscrita ao campo das Artes Visuais, gerando novas problemáticas acerca da questão da identidade cultural a ele relacionadas.

Quando se pensa em temáticas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, não se referindo somente às artes, no geral são averiguadas situações de pouca contextualização, sem levar em conta a representação de grande parte da diversidade étnica e hibridização cultural brasileira. Geralmente o tratamento escolar é estereotipado e se resume às datas comemorativas, dia do índio, dia da consciência negra, carnaval, São João, entre outros. Isso foi constatado na pesquisa, através da questão nº5, onde se perguntava: “5) Você aborda conteúdos



de cultura regional? Quais? com que frequência? De que forma?” As respostas, na maioria dos casos, remetiam-se a tratar desses conteúdos nas datas citadas. Em outra questão, fechada, 44 professores afirmam que conteúdos relativos a cultura afro-brasileira são trabalhados por ocasião do Dia / Mês da Consciência Negra, 41 professores trabalham com conteúdos relativos a cultura indígena por ocasião do Dia/ Mês do Índio e 42 abordam conteúdos relativos a cultura popular por ocasião do Dia / Mês do Folclore.

Quanto à questão do eurocentrismo, ocorre em vários aspectos da educação e por consequência no ensino da arte. É necessário entender a questão da identidade, o que ela afirma e mostra, e o que ela nega e oculta. Tomaz Tadeu da Silva (2006, p.75) explica essa questão:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante. (...) Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde.

Ou seja, negar e/ou então afirmar, pode trazer uma não definição de identidade, e factualmente percebemos, com o retorno dos questionários, que acontece muitas vezes uma “renegação” da formação cultural e social do Brasil, ocasionando assim uma valorização das matrizes europeias e uma desvalorização de encadeamentos africanos e indígenas. Portanto, não se trata de apagar diferenças sob a égide da mestiçagem étnica e cultural, mas de compreender o processo histórico na base da nossa identidade cultural, no qual relações de poder tem papel na dinâmica de dominação e resistências, que perpassam inclusive as manifestações artísticas. A partir dessa compreensão é possível valorizar as diferenças que compõem nossa multifacetada identidade cultural, em todos seus matizes.

Expectativas de avanços e problemas a enfrentar

Estima-se que a nova base curricular estabelecida pela legislação educacional contribua para mudar a hegemonia monocultural e introduzir na escola a heterogeneidade étnico-cultural, que se constituiu historicamente no Brasil.



Em que pese a indicação, no texto da Constituição, do apoio à cultura em sua base de diversidade étnica e regional, no âmbito da legislação da educação (LDBEN) tal perspectiva só é introduzida muitos anos depois e paulatinamente: em 2003, com a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, em 2008 a inclusão da cultura indígena, e em 2010, a questão das expressões regionais no ensino de arte. Além desse descompasso de tempo entre a orientação da política cultural, presente na Constituição, e a legislação das diretrizes educacionais, verificamos outras consequências do Art. 215 para o campo do ensino. Podemos criticar a necessidade de fixar datas para lembrar e “homenagear” os segmentos minoritários, como forma de compensação paliativa de sua subalternidade de várias ordens.

Em meio à disseminação de tal hábito – o de tratar essas temáticas circunscritas a datas comemorativas pontuais na educação escolar – em todos os níveis, mas sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no ensino de Arte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 recebe alterações no Art. Nº26, através da Lei Nº10.639 de 29 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório, nos níveis fundamental e médio, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A mobilização do movimento social negro² foi fundamental para a formulação dessa Lei, e Pernambuco teve um papel relevante nesse processo. De acordo com Batista (2010, p. 301), a militante Lúcia dos Prazeres, do Movimento Negro do Recife, afirmou que na década de 80, com a retomada dos movimentos sociais no momento pós-ditatorial, a militância pernambucana já colocava em pauta a discussão da diversidade étnico-racial no currículo escolar oficial.

Um dos aspectos em destaque é o posicionamento comum aos grupos que participam do movimento pelo reconhecimento da diversidade em se contrapor à visão eurocêntrica e dominante, como também a dificuldade em estabelecer conceitos e referências sobre as diferenças: o “ser diferente”, “diferente de que?” (SILVA, M. P., 2010, p. 40).



Conclusão

Ao longo da avaliação e discussão dos dados, podemos concluir um fato talvez já esperado, a fraquíssima utilização da Lei nº 11645/2008 nas escolas pesquisadas, alinhado a fatores como falta de formação adequada dos docentes e do conteúdo com um leve desinteresse de toda uma esfera educacional por tais temas. Estudamos o desenvolvimento do ensino de arte no Brasil e sua parcial exclusão do currículo por muitos anos. Também foi analisada a formação dos estudantes de arte educação e a realidade de professores de arte formados trabalhando em museus, galerias, enquanto outros profissionais ocupam esse lugar importante nas salas de aula e mesmo os licenciados na área tem bastante dificuldade acerca desses temas de estudo. Ainda possuímos pouquíssimos recursos de aprendizado dessas temáticas nas Universidades, ficando claro o eurocentrismo ou negação de nossos outros matizes culturais no ensino superior, refletindo-se claramente nas escolas.

Datas comemorativas ainda são muito utilizadas no ensino de arte na região, deixando assim o contato com as referidas temáticas, restrito a um único dia para cada uma, no calendário escolar. Mesmo com a lei, os professores desviam os assuntos ou até mesmo nem chegam a serem abordados. Com as respostas dos questionários, podemos verificar que tal negligência não ocorre deliberadamente e sim por falta de conhecimento. Daí a necessidade de especial atenção à formação inicial e continuada do professor de arte como condição para a implementação de um ensino de arte que contemple a diversidade cultural com qualidade e responsabilidade social. Isso demanda políticas específicas que possibilitem que os avanços da legislação se efetivem na prática do ensino escolar.

Notas

1. Na tabulação dos questionários constam 02 professores de Arte formados na licenciatura em Desenho e Plástica. Essa graduação surgiu na Escola de Belas Artes e era um curso voltado ao desenho técnico e geométrico. Atualmente o curso é oferecido pelo Departamento de Expressão Gráfica do Centro de Artes e Comunicação da UFPE.
2. A criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial data de 1978, em São Paulo. É um movimento de caráter nacional que teve como antecessor a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931.



Referências

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do movimento negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs.). Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso dia:27 abr. 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo : Edusp; 0Porto Alegre : Zouk, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo : Edusp, 2000.

FROTA, Lélia Coelho. Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro, século XX. Rio de Janeiro : Aeroplano, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo : Atlas, 1999.

ORTIZ, Renato. Românticos e folcloristas: cultura popular. São Paulo : Olho d'Água, 1992.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Orientações teórico-metodológicas: ensino fundamental. Recife : Secretaria de Educação / Governo de Pernambuco, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2003.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru, SP : EDUSC, 1999.

SILVA, Lisa de Lisieux Dantas da. A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de Arte das séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas em PE.



2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-47, maio/ago. 2010.

Disponível em:

<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/244/185>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução a Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Adequação do perfil 01113-1. Recife, 2011.

Renata Wilner

Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UFRJ, mestre em História da Arte pela UFRJ e doutora em Artes Visuais pela UFRJ. Lecionou Artes Visuais nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

Clarissa Cardoso Clementino, Fabiana Alexandre Peixoto, Georgina Santos da Silva, Hayanna Karla Saldanha Lima, Luana Alexandre de Miranda e Sandro Drumond B. de Moraes

Graduandos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e voluntárias do projeto de pesquisa “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais”.

Adson Enrique da Silva Alves

Graduando do curso de Rádio, TV e Internet da Universidade Federal de Pernambuco e voluntário do projeto de pesquisa “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais”.



O ARTE/EDUCADOR MÁRIO PEDROSA

Vera L. Pletitsch
Polo Arte na Escola - UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
vera_plet@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8008866799737712>

RESUMO

Mário Pedrosa propôs a modernização do ensino de arte e da atuação educativa dos museus, sendo um generoso semeador de ideias e antecipando questões que o ensino contemporâneo de arte virá a valorizar.

Embora a preocupação com o aspecto educativo da crítica e sua atuação política pela justiça social, acreditando na força educadora da arte moderna, perpassem por toda a sua obra, será nos textos escritos entre as décadas de 1940 e 1970 que essas questões aparecerão de forma mais explícita. Os ensaios tratam da recepção e da dimensão educativa e revolucionária da arte moderna, da natureza da criação artística, do desenvolvimento da cognição visual, e do papel educativo dos museus.

Palavras-chave: Mário Pedrosa – arte moderna – arte/educação

ABSTRACT

Mário Pedrosa proposed modernization of art education and the educational activity of museums, being a generous sower of ideas and anticipating questions that the contemporary art education will come to value.

Although the concern for the educational aspect of criticism and his political actions for social justice, believing in the power of modern art educator, truly committed throughout his work, will be in the texts written between the decades of 1940 and 1970 that these matters appear more explicitly. The essays deal with the reception and the educational and revolutionary dimension of modern art, the nature of artistic creation, the development of visual cognition, and the educational role of museums.

Key words: Mário Pedrosa – modern art – art/education

Assim como propôs a modernização da arte brasileira, Mário Pedrosa propôs também a modernização do ensino de arte e da atuação educativa dos museus, buscando nos principais autores que se debruçavam sobre esses assuntos fundamentos para suas colocações. No transcorrer do trabalho observaremos a



amplitude e a atualidade de seu pensamento na persistente defesa de uma educação transformadora, particularmente no que se refere à arte.

Embora a preocupação com o aspecto educativo da crítica e sua atuação política pela justiça social, acreditando na força educadora da arte moderna, perpassassem por toda a sua obra, será nos textos escritos entre as décadas de 1940 e 1970 que essas questões aparecerão de forma mais explícita. Os ensaios tratam da recepção e da dimensão educativa e revolucionária da arte moderna, da natureza da criação artística, do desenvolvimento da cognição visual, e do papel educativo dos museus.

Ação social e ação estética estavam estreitamente ligadas na esperança de que uma nova arte criaria um novo estilo de vida. Assim, o ensino de arte, incluído na questão do ensino em geral, era uma questão política de extrema importância para ele porque considerava a arte um dos fatores primordiais no processo de autoconstituição do homem e consequentemente na transformação e no destino da humanidade, e isto se daria através da reeducação de sua sensibilidade por meio da força expressiva da forma artística, que o desenraizaria de seu cotidiano empobrecido e promoveria uma nova consciência.

Interpretava as possibilidades de transformação do mundo pela arte abstrata ou concreta como verdadeira reeducação da sensibilidade, associando a invenção artística à imaginação livre, desvinculada de todas as convenções, sensível a todas as experiências novas, espontânea, da primeira idade mental ou cultural, como os desenhos infantis, a pintura dos doentes mentais e a arte dos povos ditos primitivos, a que chamava de “arte virgem”, como explica Arantes (2004). Acreditava que a revolução dos sentidos ocorrida com o advento da arte abstrata permitia, para além da visão convencional, antever “os horizontes longínquos da utopia”, com consequências sociais inestimáveis. Esta seria a dimensão social da arte.

Esta, a essência da lição de Mário Pedrosa: o artista deve buscar na força expressiva da forma a possibilidade de reeducação da sensibilidade do homem, de modo a fazê-lo ‘transcender a visão convencional’, obrigando-o a enxergar o mundo com outros olhos e, assim, a ‘recondicionar-lhe o destino’. (ARANTES, 2004, p. 16)

Acreditava que a luta pela libertação da humanidade passava pela preservação e ampliação daquele mínimo de iniciativa de que o homem pode dispor na sociedade



capitalista, daquelas possibilidades que lhe sobram de “exercício experimental da liberdade”, sendo a arte uma dessas possibilidades.

Os ensaios sobre arte e educação

Pedrosa escreveu ensaios publicados entre os anos de 1947 e 1957 onde apresenta suas ideias sobre arte e educação e discute algumas abordagens e experiências levadas a efeito nesse período. Todos foram republicados na coletânea *“Forma e Percepção Estética”* organizada por Otília Arantes em 1996. São eles: *“Arte, necessidade vital”* (1947), *“A ação de presença da arte”* (1947), *“A força educadora da arte”* (1947), *“Arte infantil”* (1952), *“Crescimento e criação”* (1954), *“Crianças e arte moderna”* (1957).

Como escreve Kern “Pedrosa prepara os artistas e o público para o entendimento da arte, quando escreve com regularidade no *Correio da Manhã* (1946-51) e, em 1957, no *Jornal do Brasil*.” (KERN, 2008, p. 493)

O ensaio *“Arte, Necessidade Vital”* (PEDROSA, 1996, p.41-57), foi resultado de uma conferência pronunciada no encerramento da exposição de pintura organizada pelo Centro Psiquiátrico Nacional em 1947, e chama a atenção para o papel educativo e terapêutico da arte.

Nele encontramos alguns dos principais temas que tratará ao longo de sua trajetória, como a natureza da criação artística, seus fundamentos vitais e psíquicos, pessoais e universais, que superariam a dissociação entre subjetividade e objetividade. Encara a arte como linguagem não verbal, do inconsciente, e por isso mesmo capaz de novas possibilidades de comunicação e conhecimento, uma experiência integral e intuitiva tanto no âmbito da produção quanto no da recepção da obra. Procurou mostrar, através da análise das obras apresentadas, que a arte, em sua origem, está próxima das criações infantis, dos loucos e dos povos chamados “primitivos”, apoiado em teorias psicológicas que tentavam explicar as bases subjetivas da expressão artística.

Em *“A Ação de Presença da Arte”* (PEDROSA, 1996, p.59-60), discorre sobre a arte como atividade inútil e desinteressada, porém presente e indissociável na vida de todos os seres humanos, que brota com a infância.

Defende em *“A força educadora da arte”* (PEDROSA, 1996, p.61-62), que a arte é uma atividade como outra qualquer, que tem seu campo de ação específico e leis próprias e



autônomas, atuando pelo dinamismo das formas e não pelos temas, criando no homem um aparelho melhor de apreensão e recepção. Atuar diretamente sobre a sensibilidade é a peculiaridade da arte. Que a arte é um elemento decisivo para a formação dos homens e que as atividades artísticas agem sobre eles como o álcool, a religião e o amor. A educação artística é entendida como a educação dos sentidos e da emoção, e deve preceder a educação do intelecto e do espírito, para que se aprenda primeiro a ver os objetos, a distinguir os sons, a “sentir a vida palpitante das coisas por si mesmas”.

No texto “*Arte Infantil*” (PEDROSA, 1996, p.63-70), apresenta as observações e experiências de Franz Cizek, criador de um programa de renovação do ensino artístico na Áustria em fins do século XIX, a partir de estudos sobre o desenho espontâneo das crianças.

Lembrando que Maria Richardson, com o apoio do crítico de arte inglês Roger Fry, incluiu trabalhos infantis de seus alunos numa exposição de artistas adultos modernos na Inglaterra, com os quais trabalhou sob a influência do método de Cizek, Pedrosa reconheceu que as exposições de trabalhos dos alunos de Ivan Serpa tinham também caráter de mostra de arte.

Cita as experiências de K. Holmes e de H. Collinson sobre o ensino de arte na educação, para quem o desenvolvimento artístico ocorre relacionado ao desenvolvimento psicológico e físico, numa síntese dinâmica, para justificar o trabalho realizado por Ivan Serpa na escolinha de arte do MAM-RJ, e descreve todas as fases do que chamou de “*imaginação visual*” a partir das obras de alunos de 2 a 14 anos dessa escolinha, presentes numa exposição. (PEDROSA, 1996, p. 67-68)

Inicia “*Crescimento e Criação*”, elogiando o trabalho que Ivan Serpa realiza na escolinha de arte do MAM-RJ, enfatizando que, seguindo as propostas da educação moderna, não tinha a intenção de transformar as crianças que a frequentavam em artistas profissionais, mas prepará-las

“para pensar certo, agir com justeza, manipular as coisas judiciosamente, julgar pelo todo e não parcialmente, apreciar com proporção e confiança, gesticular com propriedade, utilizar-se das mãos com precisão, tirar alegria não só das grandes como das coisas insignificantes e pequeninas.” (PEDROSA, 1996, p.71-79)



Tece críticas ao que considerava certos exageros da pedagogia artística moderna, que fazia da arte “mera expressão de emoções e conflitos”, “manifestação egocêntrica”, ou “técnica de desabaços”, que visava provocar a *catarsis* nos indivíduos, o que, segundo ele, é empobrecedor e retarda o desenvolvimento e a busca da organização do todo, da criação da forma.

Afirmando que o trabalho de Ivan Serpa estava muito próximo das concepções de Rudolf Arnheim buscou apoio teórico nesse autor, que havia publicado o livro “*Art and Visual Perception*” em 1954, mesmo ano da publicação desse ensaio. (PEDROSA, 1996, p. 74)

O papel do professor nesse processo, para Pedrosa, era chamar a atenção do aluno para a ação dos efeitos visíveis resultantes de seus experimentos espontâneos e a possibilidade de controle sobre os mesmos.

Assim, a percepção sensorial, resultante dos exercícios dos movimentos motores e dos impulsos inconscientes, se cristaliza em conceito visual, abrindo uma nova etapa de desenvolvimento, a do controle visual. Com esse controle visual as formas passam a se diferenciar e é possível compreender visualmente as qualidades formais do objeto. Nasce a conceitualização perceptual. “A passagem do conceito visual para o conceito representacional é, segundo Arnheim, a passagem da forma ainda perceptual para a forma artística.” (PEDROSA, 1996, p. 78) Para Mário Pedrosa o início de toda criação artística, o início da forma, se dá no contato entre o conceito visual e a experiência sensível.

Embora tenha reconhecido os excelentes resultados obtidos e a fecunda experiência alcançada pela pedagogia artística moderna, que se apoiava na liberdade de criação e no esforço de explicitação dos impulsos e anseios de expressão da personalidade da criança, exigindo determinados meios e técnicas, no texto “*Crianças e Arte Moderna*” (PEDROSA, 1996, p. 81-84), avalia que isso se transformou numa atitude estereotipada, reduzindo esse impulso criador a “uma simples técnica de exprimir emoções e conflitos”, e que procuram exclusivamente aprimorar essa técnica de desinibição e desabaço, desprezando a forma, a integração, para ele o essencial, transformando essas produções em traduções imediatas de um estado emocional subjetivo.

Nesta coletânea do pensamento de Pedrosa podemos reconhecer a sintonia com as ideias de Dewey, Lowenfeld, Read e Arnheim, quanto à ênfase no processo criativo por



meio da experiência, à valorização do aspecto psicológico do aluno e o desenvolvimento de suas aptidões individuais, à busca da integração do indivíduo com seu meio e a capacidade para mudá-lo através do desenvolvimento harmônico dos sentidos e da sensibilidade, ao equilíbrio interno das emoções, à liberdade criadora e a livre expressão.

Embora Mario Pedrosa tenha influenciado decisivamente o meio artístico nacional no período em estudo e publicado artigos sobre o assunto em jornais de grande circulação, não encontramos qualquer referência sobre uma possível influência de suas ideias no ensino de arte praticado nas escolas. O único trabalho encontrado até o momento é de Iná Camargo Costa “A educação pela arte segundo Mario Pedrosa”, no qual explica o apoio teórico que encontrou nos textos dele para, conforme suas palavras “resistir aos métodos da chamada ‘criatividade’ no ensino de redação”, quando professora de língua portuguesa na rede pública de ensino em fins dos anos 70. (COSTA, 2001, p. 57-67)

Barbosa (2008), na introdução de seu livro “*Ensino de arte: memória e história*”, conta que, interessada em pesquisar o período que vai de 1930 a 1948, deparou-se com a inexistência de pesquisas sobre esse período.

Os ensaios sobre o papel educativo dos museus

Preocupado com a distância entre a arte e o público, Mário Pedrosa voltou seus interesses constantemente para a questão da recepção da arte moderna. Por acreditar no potencial educativo e revolucionário dessa arte conferiu grande importância ao papel educativo dos museus, que deveriam ser vivos e experimentais, o que contribuiria para sua aceitação e aproximação. Essa importância pode ser constatada nas propostas que elaborou para a criação do Museu de Brasília e do Museu das Origens, no Brasil, e do Museu da Solidariedade, em Santiago do Chile, e também em alguns ensaios.

No artigo “*O povo nos museus*” (JB, 08-01-1958, Obras Completas vol. IV), explica que nos Estados Unidos a grande frequência nos museus é resultado de um esforço antigo de levar a arte e as manifestações culturais ao grande público, criando por toda parte museus de arte moderna e institutos de arte, facilitando o contato de seus artistas com a população, num esforço perseverante e educativo.



Em “O Museu de Arte Moderna” (JB, 28-01-1958, Obras Completas vol. IV), demonstra sua preocupação com a função social do museu, dizendo que este deveria ser “uma instituição para educar a grande massa, ou terá fracassado na sua missão”.

Na matéria intitulada “Reestruturas de base nos planos para atualizar o Museu de Arte Moderna”¹, diz Pedrosa que este deve ser dinâmico, atraente e atuante. Sendo fonte de experiências artísticas e estéticas, atrairá o povo, os artistas, os críticos e demais interessados na expansão artística e no desenvolvimento da estética e da educação nacional, o que pode ser feito através dos meios modernos de comunicação, como o cinema e a televisão, com programas didáticos e educativos.

Ao ser convidado a dirigir o MAM-SP escreve em “O crítico e o diretor”

“Sob a minha direção, o Museu de Arte Moderna de São Paulo e a sua Bienal [...] será um laboratório de experiências vivas e uma casa de estudo e de educação, destinada a assimilar o que de autêntico e vital se encontre naquelas experiências”. (JB, 02-12-1960, Obras Completas vol. IV)

Um museu deve ser vivo e experimental frente à profusão cada vez mais rápida de tendências, estilos e escolas, explica Pedrosa em “Os artistas e o Museu Moderno” (JB, 02-12-1960, Obras Completas vol IV), e sua relação deve ser com a obra e não com o artista.

Para se compreender a natureza da arte moderna, chamada de arte experimental, de invenção, é necessário que se vá a um museu de arte moderna, que é uma “casa de experiência”, um “paralaboratório”, escreve Pedrosa no artigo “Arte experimental e Museus”². Verifica-se nessa atividade artística o direito ilimitado à pesquisa, à experiência, à invenção, à mistura de todos os gêneros da arte tradicional, na qual os artistas “plasmam, fazem, armam, montam coisas, objetos [...] e não apenas pintam ou esculpem”.

¹ “Reestruturas de base nos planos para atualizar o Museu de Arte Moderna” publicada no jornal O Estado de São Paulo em 19-11-1960, acervo do setor de Pesquisa e Documentação do MAM-RJ

² “Arte experimental e Museus”, PEDROSA, Mário. *Arte Experimental e Museus*. [artigo publicado no Jornal do Brasil em 16 de dezembro de 1960], em Obras Completas Vol. IV e _____. **Política das Artes**, 1995, p.295-298.



Podemos constatar nestes textos uma preocupação central - os museus brasileiros existentes e os que viriam a ser criados deveriam ter como uma de suas prioridades a educação do povo, preocuparem-se com sua função educativa tanto na constituição do acervo, na intercomunicação entre o artista e o público, como na oferta de cursos, palestras, oficinas e produção de material didático. Para isso não seriam necessárias grandes somas de dinheiro para adquirir obras dos renomados artistas estrangeiros, ao invés, se poderia apoiar os artistas da época, seja adquirindo obras ou com sua colaboração ministrando cursos, palestras e oficinas.

Entendia como museu vivo e experimental um museu dinâmico, atraente, um local de experiências, invenções, estudos, pesquisas e educação, um verdadeiro laboratório no qual as obras e os movimentos estariam sendo revitalizados, comparados, classificados e decantados, atuando como moderador entre obra, instituição e público, utilizando inclusive recursos como o cinema e a televisão para a produção de programas educativos. Sendo acessível, democrático e dinâmico, atrairia não só o povo, mas também os artistas, os críticos, historiadores, educadores, e todos os interessados no desenvolvimento artístico/estético nacional.

Esse museu não poderia se restringir a uma única atividade sensorial artística porque a arte moderna é essencialmente um apelo à totalidade dos sentidos, e tudo nele deve colaborar para tal finalidade, desde as montagens das exposições, a arquitetura do museu, seu acervo, sua iluminação, e tudo o que lhe diz respeito.

“Sua finalidade precípua, fundamental – ensinar os visitantes a perceber, direta e imediatamente tudo: quadro, escultura, gravura, espaço, cor, arquitetura – tem sem si um caráter global irreprimível. Na realidade, por trás de sua fórmula na aparência tão simples e mesmo superficial há uma profunda síntese”. (*“A função do Museu no Core Universitário”* revista GAM de fevereiro de 1967, Obras Completas Volume IV)

Passa então a defender o que seria uma técnica especial pedagógica, apropriada à educação do público, denominada por Molly Harrison ³ de “terceiro meio de aprendizagem”.

³ Molly Harrison: Uma das pioneiras no campo da pedagogia museística, segundo HOMS, Maria Inmaculada Pastor. La Pedagogia Museística ante los retos de una sociedad em cambio. Fundamentos teórico-prácticos. Disponível em: <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:TofQlhWveLQJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=2000> Acessado em 08- nov-2009.



Esta se caracteriza por ser um processo visual ativo, prático, vivo, que apela ao complexo sensorial todo do visitante e prioriza o contato deste com os objetos, numa experiência de aprendizagem sensorial, vivencial.

Sendo a forma artística a que liberta e que transforma, segundo Pedrosa, o museu então ocuparia a função de nicho cultural para essa vitalidade cultural.

Considerações

Podemos reconhecer que Mário Pedrosa antecipou questões que o ensino contemporâneo de arte veio a valorizar.

Lembremos que Pedrosa transitou por diversas áreas do conhecimento como antropologia, filosofia, sociologia, economia, psicologia, teoria da informação, história, pedagogia, entre outras, de maneira intercultural e interdisciplinar, buscando fundamentos teóricos para as atividades que exercia.

Propunha a valorização tanto do produto artístico como dos processos; buscava explicações sobre a natureza da criação artística e sobre os processos de ensino/aprendizagem dos conhecimentos artísticos; defendia uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual; considerava a arte um dos fatores primordiais no processo de autoconstituição do homem; concebia a arte como conhecimento, importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza; questionava a arte como sendo de domínio exclusivo da expressão, a livre expressão como “*catarsis*”, trazendo a arte para o domínio da cognição, integrando subjetividade e objetividade, razão e sensibilidade.

Compreendendo que a arte moderna é essencialmente um apelo à totalidade dos sentidos e que a arte contemporânea vai além, caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro, apela ao complexo sensorial todo do homem e prioriza o contato deste com os objetos, numa experiência de aprendizagem vivencial, relacional.

Para ele, assim como no ensino contemporâneo de arte, a arte na educação busca a integração do indivíduo com seu meio e a capacidade para mudá-lo através de seu desenvolvimento harmônico.

Foi um arte/educador!



Referências

ARANTES, O. Mário Pedrosa e a tradição crítica. In MARQUES NETO, J. C. (org.), **Mário Pedrosa e o Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 43-50.

_____ **Mário Pedrosa: Itinerário Crítico**. 2ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____ **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3ª edição rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org.) **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____ **A Imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos**. 4ª edição, 2ª tiragem, São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____ (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____ **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3ª edição rev. e aum. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

CÁCERES, S. K. N. **Fulguração moderna: a educação pela arte no Museo de La Solidaridad**, Chile 1971-1973; orientador: Ralph Ings Bannell. – 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.



COSTA, I. C. A educação pela arte segundo Mario Pedrosa. In MARQUES NETO, J. C. (org.), **Mario Pedrosa e o Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 57-67.

D' ANGELO, M. **Educação estética e crítica de arte na obra de Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

KERN, M. L. B. Mario Pedrosa: diálogos entre a crítica e a história da arte. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis. Disponível em : <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/046.pdf>. Acesso em 01 mar. 2009.

LOWENFELD, V. e BRITTAİN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARI, M. **Estética e Política em Mário Pedrosa (1930-1950)** São Paulo, 2006. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Filosofia. Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto.

“Mário Pedrosa - Obras Completas Volume IV – Arte-educação, Escolas e Museus” (s/d) Organizado pela Profa. Dra. Otília Beatriz Fiori Arantes (Biblioteca Lourival Gomes Machado – Museu de Arte Contemporânea – MAC-USP)

PEDROSA, M. **Arte, Forma e Personalidade**, São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda., 1979.

_____ **Forma e Percepção Estética: Textos Escolhidos II**. (org. Otília B. F. Arantes) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____ **Mundo, Homem, Arte em Crise** (org. Aracy Amaral), 2ª edição, São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.



_____ **Política das Artes** (org. Otília B. F. Arantes) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

PLETITSCH, V. L. Mário Pedrosa: arte e educação. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009. Salvador, BA.

Anais eletrônicos. Disponível em:

http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/vera_l_pletisch.pdf

Acessado em 01 de maio de 2012.

READ, H. A **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In Anais da 30ª reunião da Anped. Caxambu, MG, 2007.

Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073

Acessado em: 30 de maio de 2009

Acervo Mário Pedrosa – Biblioteca Nacional Disponível em: www.bn.br

Setor de Pesquisa e Documentação do MAM-RJ

Vera L. Pletitsch

Licenciada em Economia Doméstica (USP); Especialista em Arte/Educação (UNIFLU-FAFIC); Mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ); coordenadora de acervos e divulgação do Polo Arte na Escola – UENF; assistente técnico da Casa de Cultura Villa Maria – UENF; funcionária efetiva da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.



A ESCOLA ITINERANTE: MEDIAÇÃO CULTURAL E CIDADANIA

José Mauro Barbosa Ribeiro
Professor Adjunto - Universidade de Brasília
zemauro@unb.br
<http://lattes.cnpq.br/2732389443384455>

RESUMO

O texto propõe uma reflexão sobre o processo de mediação cultural efetivada pelo PROJETO RE(VI)VENDO ÊXODOS. Realizado por meio de caminhadas nas quais discentes e docentes percorrem a pé roteiros de até 300 km, pesquisando sobre sempre o patrimônio histórico, o meio ambiente, os costumes e as tradições inscritas na região observada. Desterritorializado e itinerante, aspectos estruturantes do ensino de artes como, interdisciplinaridade, multiculturalidade e outros, imbricam-se e dialogam com os “corpos, corações e mentes” dos aprendentes, provocando atitudes reflexivas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, patrimônio cultural, estética.

ABSTRACT

The text proposes a reflection on the process of cultural mediation effected by PROJECT RE(VI)VENDO EXODOS. Students and teachers travel by foot, in a rout of 300 km, researching historical heritage, environment, customs and traditions of the region observed. Deterritorialized and itinerant structuring aspects of teaching art, interdisciplinary, multicultural, and others interact with the "bodies, hearts and minds" of learners, provoking, reflective attitudes about their aesthetic, historical and cultural conceptions leading to new readings and attitudes about the context to which they belong and interact.

Key Words: interdisciplinary, cultural heritage, aesthetic

O gesto de relatar um trajeto de ensino aprendizagem, mesmo conservando alguma distância frente aos resultados obtidos nas varias áreas do conhecimento, dificilmente consegue ser isento da tentação de inferirmos para o caminho ao qual focamos nossos interesses. Portanto, vou tentar articular uma reflexão “distanciada”, acerca de uma experiência singular de mediação de aprendizagem, realizada por



uma equipe de professores da área de Ciências Humanas do Centro de Ensino Médio Setor Leste, escola da rede pública de ensino do DF.

Tal experiência teve sua gênese em 2001 a partir da visita de alunos do professor de história e ator Luís Guilherme Baptista à exposição “Êxodos”, do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Percebendo o forte impacto causado em relação às questões focadas nas imagens fotográficas expostas, o professor propôs como desdobramento da visita a realização de uma pesquisa-ação junto a regiões do Distrito Federal e Entorno, objetivando mapear questões similares às abordadas na obra. A proposta obteve grande aceitação da turma e acabou sendo ampliada, agregando alunos e professores de outras disciplinas do colégio. Segundo depoimento do coordenador do projeto, professor Luís Guilherme:

“O trabalho frutificou a partir da visita à exposição “Êxodos” do renomado fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Sua sensibilidade para, ao mesmo tempo, retratar a dor e nos convidar a refletir e comemorar a dignidade humana motivou nossa equipe e nossos alunos a pesquisar a respeito das regiões do globo retratadas por Salgado e, a buscar, no espaço do Distrito Federal, as mesmas situações registradas na exposição Êxodos (...). E não só foi possível, como foi realizado!”. (CEM - SETOR LESTE, 2012).

Visando a uma ação metodológica mais eficiente, o projeto aponta suas pesquisas para três áreas de atuação: Identidade (cidadania, ética, comportamento, relações interpessoais); Patrimônio (material e imaterial, construções sociais e culturais) e Meio Ambiente (fauna, flora, preservação, tecnologias e ciências, qualidade de vida). Tal procedimento é feito por meio de uma *andança* por roteiros previamente definidos de até 300 km, com duração de aproximadamente duas semanas em locais como fazendas, parques e cidades de significativa relevância histórica, geográfica e cultural para o DF.

Caminhadas realizadas:

* “Brazlândia-DF – Planaltina-DF” - 2004,110 km percorridos;



* “Pirenópolis (Parque dos Pirineus-GO) – Gama (Catetinho-DF)”- 2005, 340 km percorridos;

* “Formosa (Marco Zero da Missão Cruls-GO) – Parque Nacional de Brasília (Água Mineral-DF)” - 2006, 310 km percorridos;

* “Chapada Gaúcha (Parque Nacional Grande Sertão Veredas-MG) – Jardim Botânico-DF” - 2008, 300 km percorridos a pé, e 1.200 em ônibus;

* “Cavalcante–GO - Brazlândia–DF” - 2010, 340 km percorridos a pé, e 600km em ônibus.

Fonte: CEM - SETOR LESTE, 2012.

Como estratégia metodológica, foram constituídas duas etapas de realização do projeto:

Primeira etapa - Uma *caminhada* compartilhada por toda a turma mediada por professores das disciplinas inscritas, onde durante a trajetória os discentes pesquisam e organizam os conhecimentos adquiridos nas mais variadas áreas de conhecimento: arquitetura, história, música, literatura, tradições populares e religiosas, culinária, “remédios caseiros”, sustentabilidade, e principalmente, os “causos” - narrativas consolidadas do imaginário popular. Estabeleceu-se como foco principal de leitura e apreensão da pesquisa a construção de uma narrativa fotográfica na qual os alunos, de posse de suas câmeras, realizam uma vasta documentação imagética das muitas realidades que se apresentam, a partir do olhar subjetivo de cada aluno.

Segunda Etapa - Após a realização da ação, uma comissão presidida por uma fotógrafa profissional de competência reconhecida na comunidade brasileira, Milla Petrillo, faz a curadoria das fotos para serem apresentadas à comunidade, através de uma exposição em um Centro Cultural da cidade, Espaço Renato Russo. Para maior compreensão na recepção do resultado da pesquisa, são também elaborados



dossiês, portfólios, vídeos, cartazes, folders, encenações teatrais, debates e uma monografia escolar.

Da análise

Refletir sobre o projeto em pauta, apresenta-se para mim como tarefa reflexiva na medida em que as premissas identificadas nessa práxis pedagógica se dão em inteira confluência com o que venho defendendo há muito como objeto de investigação. Em minha pesquisa de doutoramento (RIBEIRO, 2011), defendo a necessidade de o ensino artístico estar articulado ao contexto cultural dos educandos, com suas demandas e leituras atualizadas de mundo. Também tem sido corrente em meu cotidiano como professor formador na Universidade de Brasília (UNB), ações pautadas pela necessidade urgente de reverter o quadro, identificado na maioria de nossas escolas, de uma práxis pedagógica anacrônica e obsoleta, centrada na figura do aluno/receptor, memorizador de conteúdos e alienado dos traços culturais que o caracterizam como “sujeito do processo educativo”.

Nessa perspectiva é que consideramos o trabalho “PROJETO RE(VI)VENDO ÊXODOS: identidade, patrimônio e meio ambiente”, como exemplo exitoso na medida em que sua prática está sintonizada com aspectos estruturantes do ensino de artes como, interdisciplinaridade, multiculturalidade, pertencimento, afetividade, memória, ética, estética, sustentabilidade e outros. Tais categorias se imbricam e dialogam com os “corpos, corações e mentes” dos aprendentes “em trânsito”, provocando nestes, atitudes reflexivas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Outra característica marcante desse processo diz respeito à utilização de espaços não convencionais, no sentido deleusiano de re-territorialização, do “território paradoxal”, que não se situa somente intramuros escolares, mas, principalmente em zonas permanentes de experiências, *lócus* do processo



sociocultural. O ineditismo e o imprevisto presentes durante a itinerância remete ao pensamento apontado por Dewey em relação à importância da experiência estética como forma de aprendizagem, possibilitando ao aluno formas de julgamentos ou de questionamentos que relativizam a construção da verdade absoluta, do discurso pronto construído pela lógica racionalista e se transforma em um dispositivo de apreensão das polissemias culturais identificadas: [...] *La obra de arte dice algo a quienes impresionada acerca del carácter de sus experiencias del mundo; que presenta el mundo em forma de uma nueva experiência hecha por ellos.* (DEWEY, 1964, p.83).

Essa nova percepção de experiência estabelece também interseções com o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1992) sobre os conceitos de emancipação e de autonomia. O contato pessoal do aluno, sujeito do aprendizado junto ao contexto observado, incentiva-o a realizar algumas ações como: intervir, comparar, ajuizar, decidir, escolher, provocando nestes, atitudes mudancistas sobre suas concepções estéticas, históricas e culturais, gerando, assim, novas leituras e posturas sobre o contexto ao qual pertencem e interagem.

Nesse sentido recorreremos ao relato de um participante do projeto, atualmente aluno de Engenharia Florestal - UnB:

“O primeiro contato com o Re(vi)endo Êxodos foi logo na atividade do projeto mais impactante e forte - a Caminhada. {...} Começamos a caminhar e eu não entendia o sentido daquilo tudo, eu me encontrava num imenso turbilhão de sensações e questionamentos que mexiam com minha cabeça. O tempo foi passando, as cidades foram chegando e chegaram também as emoções que a cada momento eu vivenciava. Apertos de mão, abraços, danças, cheiros, calos, dores, alegrias, choros, olhares felizes...sofridos; tudo de uma forma que ainda não havia visto ou vivenciado, nem sequer imaginado nos meus sonhos.

Quando percebi já estava dominado, encantado, amarrado por tudo e todos naqueles dias. Nunca tinha percebido a beleza de um bom dia, a delicadeza do Ipê Amarelo e do belo sorriso do meu colega de classe. Nem observava as minhas próprias atitudes nas dificuldades encontradas ao caminhar. A partir daí as coisas começaram a fazer um pouco mais de sentido para mim, comecei a olhar o sorriso do colega todos os dias e dizer bons dias como



nunca havia feito; a estender a mão quando meu colega dizia não mais aguentar caminhar e a ouvir e sentir os sons do vento, das águas, o sabor do dia e das noites.

Mas quando dei por mim a Caminhada tinha acabado deixando aquele nó no estômago e um desespero enorme. Não tinha muita certeza do que iria acontecer dali para frente, mas já sabia qual caminho eu iria seguir: acompanhar este projeto. Na esperança de Re(vi)ver aqueles momentos inesquecíveis, de tentar contribuir/construir com aqueles que proporcionaram a melhor experiência da minha vida.” (CEM - SETOR LESTE, 2012).

Também identificamos na prática analisada confluências com os apontamentos contidos nos principais documentos oficiais que servem de referências para o ensino em geral e em particular ao ensino de Arte em nosso País – (LDB, PCN). Questões que remetem ao aprendizado, a partir da experiência com a incorporação de vivências e a valorização dos saberes prévios dos alunos, sobretudo não os entendendo como uma “tábula rasa” (BRASIL, 1999). O ato de “fazer, conhecer e sentir-se pertencido” ao contexto pesquisado, assumindo a primazia da experiência estética - a construção de narrativas fotográficas proposta no projeto - também se inscreve no universo das políticas internacionais como no “Relatório Delors”, da Organização das Nações Unidas (ONU), indicando o “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer”, como pilares imprescindíveis à formação cidadã dos habitantes do planeta.

À guisa de conclusão, cotejadas as premissas identificadas nas práticas descritas no processo pedagógico analisado, propomos uma reflexão sobre as possibilidades que se apresentam ao professor no sentido de respaldá-lo em seu cotidiano. As possibilidades de incentivar o educando a fazer escolhas, a definir estratégias, a fazer conexões entre conteúdos, entre outras competências, são exigências da cultura contemporânea para a prática (mediação pedagógica) realizada pelo professor. Nesse aspecto, se apresentam como exemplos de percurso que levam a delinear alguns caminhos que propiciem o exercício de restabelecer confluências de aprendizagens, entre professores e alunos, entre aprendentes e seus respectivos contextos, entre a arte e a vida.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Ensino Básico/MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – I e II ciclos**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa: Ensino Médio Inovador-Documento Orientador**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: < www.planalto.gov.br > Acesso em: 20 out 2010.

CEM - SETOR LESTE. Relatório PROJETO ÊXODOS, Brasília, 2012.

CUÉLLAR, Javier Péres de. **Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. 2 ed. Campinas, Papirus, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

RIBEIRO, José M.B. **Assim no Teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade Federal da Bahia/Université de Paris, 2011.

Vídeos

Projeto Revivendo Êxodos Parte 1

<http://www.youtube.com/watch?v=Q1WsXthqrMw>

Projeto Revivendo Êxodos Parte 2



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

<http://www.youtube.com/watch?v=wDIt8RuyQQY&feature=relmfu>

Projeto Revivendo Êxodos Parte 3

<http://www.youtube.com/watch?v=xPGrsmS8wws&feature=relmfu>

JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO

Doutor em Teatro Educação pela UFBA/Universidade de Paris. Professor adjunto do Curso de Artes Cênicas da UnB. Consultor/Coordenador da área de artes (MEC) - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENEM-2006) e como representante da área de Arte Educação na Comissão de elaboração das Matrizes Curriculares do novo ENEM(Inep/Mec-2009). Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2003-2008).



**AUDIÇÃO MUSICAL COMPREENSIVA: DIAGNÓSTICO PARA O USO DE
SOFTWARES MUSICAIS DO ENSINO DE PERCEPÇÃO EM MÚSICA**

Pamella Castro Rodrigues¹
Universidade Federal do Pará
pamelrodrigues@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8892562917237591>

Resumo:

Este artigo consiste em projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, cuja pergunta é: quais as dificuldades de aprendizagem na disciplina Percepção e Análise Musical I dos alunos do 1º semestre do ano de 2012 do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará e como o computador pode auxiliá-los na superação de dificuldades e melhoria da aprendizagem naquela disciplina da qual fui professora? O objetivo geral é diagnosticar lacunas no processo de ensino e de aprendizagem em aulas de percepção musical de licenciandos em música. Tem como principal fundamentação teórica Edwin Gordon que defende a Teoria da Aprendizagem Musical e a Audição. É um estudo de caso com estudantes da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do referido curso.

Palavras-chave: Percepção musical; Computador; Aprendizagem Musical.

Abstract:

This article consists of my research project master's in progress, whose research question is: what are the difficulties of learning the discipline Perception and Musical Analysis I students of the 1st semester of 2012 of course Full Degree in Music from the University of Pará State and how the computer can assist them in overcoming difficulties and improving learning in that discipline which was teacher? The overall goal is to diagnose gaps in the teaching and learning in lessons musical perception of undergraduates in music. Its main theoretical Edwin Gordon argues that the Learning Theory and Musical Audiation. It is a case study with students of the discipline I Musical Perception and Analysis of the first half of 2012 the said course.

Key-words: Musical perception; Computer; Musical Learning.

Introdução

Trata-se de pesquisa na área de Educação Musical, com tema referente ao diagnóstico de lacunas no processo de ensino e de aprendizagem em aulas de percepção musical de licenciandos em música. Visa a compreensão das dificuldades de desenvolvimento da percepção musical, verificando situações em que haja a necessidade de uso de *softwares*. Nesse sentido, a pesquisa envolverá a realização de um levantamento de diferentes *softwares* que incrementem o estudo de percepção musical no contexto da formação de professores de música.

¹ Bolsista CAPES do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira.



O interesse pela realização desta pesquisa emergiu durante o processo de minha formação como professora de música. Quando aluna do curso de Licenciatura em Música, nas disciplinas de Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical, observei a dificuldade de meus colegas no ouvir e reproduzir música. Era uma turma bem heterogênea, pessoas com formações variadas, o que dificultou o avanço nas disciplinas. Havia a dificuldade de desenvolver os assuntos tendo que tratar de questões que são básicas até mesmo para ingressar no curso.

No mesmo curso, na disciplina de Informática Aplicada à Música, fui apresentada a alguns *softwares* específicos de música. Além do Encore que anteriormente já usava um pouco, aprendi a manusear o Finale, também programa de edição de partituras, e o Sound Forge, utilizado para edição de áudio (masterização). Desde aí, vi a possibilidade de fazer meu projeto de trabalho de conclusão de curso tratando da necessidade de um laboratório com novas tecnologias, sobretudo o computador, preparado para o uso específico em música, com o tema: “Mediação Tecnológica e a Formação do Professor de Música: Um estudo sobre a importância de um laboratório de Música Computacional, Eletrônica e Eletroacústica para o Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará”.

Na especialização em Fundamentos da Criação Musical (UFPA, 2010), escrevi minha monografia pensando no caminho que já tinha iniciado e uni à composição musical, que também faz parte deste processo de ouvir e fazer música. A pesquisa visou analisar funções do computador na criação musical de compositores contemporâneos de Belém e, por meio dessa perspectiva, descrever os procedimentos composicionais com o uso do computador, identificar os níveis de relação entre as composições e o computador e compreender como o computador colabora na composição musical contemporânea.

Já como professora do curso de Licenciatura em Música da UEPA, na disciplina de Leitura e Escrita Musical e Percepção e Análise I (Licenciatura Plena em Música), lembrei da realidade que vivi quando estudei esta disciplina. Experimentei as dificuldades que um professor tem ao ministrá-la e vivenciei de



perto as necessidades dos estudantes, adaptando constantemente as aulas para que todos compreendessem.

Foi enquanto vivenciava esta realidade de professora que iniciei a investigação sobre a problemática descrita, partindo da seguinte pergunta: quais as dificuldades de aprendizagem na disciplina Percepção Musical dos alunos do 1º semestre de 2012 e como o computador pode auxiliá-los na superação de dificuldades e melhoria da aprendizagem naquela disciplina da qual fui professora?

A utilização do computador na educação musical

É possível verificar nos dias de hoje o uso do computador para diversas tarefas no cotidiano do homem contemporâneo. Observo também a utilização de novas ferramentas tecnológicas na educação em geral. Kenski (2007) diz que:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (*Ibid*, p. 46).

O ensino de música, segundo Gohn (2003), por muito tempo não se utilizou dessas novas tecnologias como ferramentas auxiliares na prática didática.

Só muito recentemente o uso de programas de computador, vídeo-aulas, além dos recursos disponíveis na internet, começaram a ser explorados, especialmente no ensino da música popular (*Ibid*, p. 10).

Mas não é somente utilizar as ferramentas, e sim fazer com que elas sirvam de auxílio para melhor apreensão dos conhecimentos musicais. Miletto *et al* (2004) explicam que

Seja qual for o tipo de software criado para uso em educação musical, é importante que sejam observados pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que o mesmo propicie o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível (*Ibid*, p. 2).

A utilização de novas tecnologias, em destaque o computador, para o ensino de percepção musical pode contribuir com o desenvolvimento da compreensão musical de estudantes de música, observando que:



(...) não é difícil vislumbrar que, na medida em que o acesso às novas tecnologias – especialmente as tecnologias digitais – vai se tornando mais amplo, o uso desses recursos deva passar a integrar o leque de ferramentas de ensino usadas para os mais variados tipos de situação de aprendizado musical, da musicalização infantil à prática de instrumentos, da composição aos estudos de análise, servindo tanto ao aluno interessado em música como uma atividade lúdica ou de lazer quanto ao estudante comprometido com uma prática mais regular e eventualmente almejando tornar-se um profissional (GOHN, 2003, p. 11).

A partir das considerações expostas, tracei a hipótese de que o tempo de alcance do nível potencial do estudante pode ser diminuído com a utilização de *softwares* de música.

Jean Piaget, em relação à inteligência, acredita que esta deve ser confrontada para evoluir. O conceito de Piaget sobre a adaptação e a equilibração explica que a inteligência

é construída pelo indivíduo à medida que a interação com o meio o desequilibra – ou seja, o desafia – exigindo novas adaptações que possibilitam reequilibrar-se, numa caminhada evolutiva. A inteligência humana se renova a cada descoberta (FERNANDES, 2011, p. 91).

Neste cenário, o papel do educador musical passa agora a não ser mais somente o que “ensina aos alunos como e o que aprender”, mas o que “guia os alunos quanto ao modo de aprender” (GORDON, 2000, p. 123 *apud* Freire, 2005, p. 128).

A teoria de Edwin Gordon não é um método de ensino de música. A sua Teoria da Aprendizagem Musical “propõe-se a elucidar como as pessoas aprendem música e fornece, a partir de sua análise, novos subsídios de como ensinar música” (FREIRE, 2005, p. 127). Para Gordon, a importância de sua teoria está em ensinar os alunos a compreender a música que eles ouvem.

O termo Audiação (tradução no português para Audiation), criado por Gordon, “Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente” (CASPURRO, 2011, p. 6).

Para Gordon, a ideia deste termo é comparável à linguagem:

Efetivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de forma autônoma, espontânea e



independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar idéias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado “dizer” através da memória ou da leitura de partituras (CASPURRO, 2011, p. 7).

Para Edwin Gordon (2011) em sua Teoria da Aprendizagem Musical, é possível para todos alcançar algum nível de aprendizagem musical, a partir de suas limitações, evitando a sobrecarga de estudantes virtuosos e a frustração de alunos com menor potencial. Para ele, é preciso observar o potencial a alcançar e não somente a realização musical do estudante. O autor tem um ideal de aula de música:

Imaginemos uma sala de aula, onde a música está a ser ensinada de acordo com os princípios da teoria de aprendizagem musical. Independentemente do nível escolar, ou mesmo de se os alunos se encontram numa aula de educação musical genérica ou numa aula de instrumento – por exemplo, numa orquestra escolar ou num coro – eles chegam alvoroçados e desejosos de aprender, sentindo já na soleira da porta o entusiasmo do professor e a sua vontade de ensinar. A aprendizagem começa imediatamente e um sentimento de prazer impregna toda a atmosfera da aula. Dado que esta é orientada como parte dum programa sequencial, tudo quanto os alunos aprendem se integra logicamente no que têm vindo a aprender e, por isso, eles percebem que o que aprendem faz sentido e que podem aplicá-lo de imediato na execução de todos os tipos de música (GORDON, 2000, p. 3).

Edwin Gordon (2011) acredita que testes de aptidão ajudam a atender às necessidades específicas de cada aluno verificando o nível real e potencial do estudante.

De acordo com a teoria de Vygotsky do desenvolvimento proximal é possível observar que na

zona proximal, o educador pode orientar o aprendiz no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real. A internalização das atividades cognitivas leva ao aprendizado, que gera o desenvolvimento. O desenvolvimento realiza-se através do aprendizado (NASCIMENTO, 2004, p. 2).

A constatação teórica de que há a possibilidade de um avanço maior do conhecimento musical foi propulsora desta pesquisa, que busca apreender as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da percepção musical e sua superação.



Procedimentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, venho desenvolvendo um estudo de caso com estudantes da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura Plena em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Os dados foram por mim registrados em diário de campo, havendo ainda o registro em áudio e vídeo das aulas da disciplina nos meses de abril a junho. Também realizei entrevistas individuais gravadas em áudio e vídeo com dezessete (n=17) estudantes da turma, num total de 23.

Quanto aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Música do CCSE/ UEPA, para permissão da realização da pesquisa. Além disso, os estudantes que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados vem envolvendo os seguintes aspectos: aprendizado de cada estudante observado, história de vida musical individual anterior e concomitante à Licenciatura, fatores socioeconômicos e culturais desses futuros profissionais, condições materiais de desenvolvimento da disciplina Percepção e Análise Musical I na sala de aula observada, entre outros fatores que interferem no desenvolvimento da percepção musical dos estudantes observados e entrevistados.

A seguir, são apresentados resultados parciais relativos aos dados coletados nas entrevistas. Esses resultados dizem respeito aos fatores socioeconômicos e culturais, bem como à formação musical inicial dos estudantes.

Quem são os estudantes?

Para compreender o desempenho dos estudantes do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música da UEPA, que tiveram aulas comigo nos meses de março a junho de 2012, é necessário conhecer o contexto sócio-econômico-cultural de cada um deles.

Esses estudantes tocam ou já tocaram algum instrumento, fora do contexto da Licenciatura. Foram citados vários instrumentos, de diversos naipes: Flauta Doce,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Flauta Transversal, Saxofone, Clarinete, Bombardino; Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo; Violão, Guitarra; Piano, Teclado, Bateria. Também foi mencionado o Canto Lírico. A maioria dos estudantes toca somente um instrumento, mas há aqueles que tocam dois, três e até seis instrumentos.

Embora todos já sejam executantes, apenas alguns estudantes (n=12) têm pelo menos um instrumento próprio. Os restantes (n=5), que não têm nenhum instrumento próprio, costumam pedir emprestado de algum amigo ou estudar com instrumento da instituição onde desenvolvem o aprendizado: escola particular, Fundação Amazônica de Música (FAM), Escola de Música da UFPA (EMUFPA), Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) ou da própria UEPA.

Apesar de todos já executarem algum instrumento e a maioria possuir pelo menos um, somente dez dos dezessete estudantes têm ambiente apropriado para o estudo em casa. Há os que só conseguem estudar à noite ou de madrugada, quando não há barulho em casa ou na vizinhança, somente então sendo possível o silêncio necessário para a concentração e escuta da própria execução. Por vezes, eles têm que procurar outros espaços para o treino do instrumento.

Esses resultados refletem outro: nem todos os estudantes têm o apoio da família para o estudo da música na Licenciatura - dos dezessete, três não tem esse apoio. A falta de apoio familiar está relacionada à questão do retorno financeiro. Os três estudantes que dizem não ter apoio total de familiares relatam que estes preferiam que fizessem o vestibular para cursos considerados de maior destaque como Medicina ou Direito.

De fato, dos estudantes que não tem o total apoio da família (n=3), dois estão entre os que não trabalham ou não recebem remuneração por alguma atividade na área da música, enquanto que a maioria daqueles que recebem apoio da família recebem remuneração ou bolsa por alguma atividade musical. Certamente, este é um fator que sinaliza para a família um futuro profissional, ou não, no mercado de trabalho local, influenciando sua atitude sobre a escolha profissional desse parente.



Sendo esta uma pesquisa sobre o desempenho dos estudantes na disciplina Percepção e Análise Musical, é importante observar suas vivências também como ouvintes. Nesse âmbito, estudantes (n=15) afirmaram que assistem a concertos de música erudita em locais como o Theatro da Paz, a Igreja de Santo Alexandre, o Arte Doce *Hall*. Estudantes da Fundação Amazônia de Música (ONG local) são incentivados a assistir constantemente.

Assistem também a concertos realizados pela Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz, o Amazônia *Jazz Band*, Banda Sinfônica do Carlos Gomes. No entanto, um dos entrevistados disse nunca ter ido ao Theatro do Paz e outro afirmou que não aprecia muito concertos de música erudita. Três estudantes relataram que não assistem mais concertos por causa da distância e horário.

Além dos concertos de música erudita, a maioria (n=14) disse também apreciar shows, dentre eles: de música *gospel*, de bandas internacionais, *heavy metal*, rock, pagode, forró, chorinho, música popular paraense, música popular brasileira. Alguns dentre estes assistem com mais frequência a shows.

Um aspecto importante de ser identificado para esta pesquisa, que sugere o uso do computador como ferramenta facilitadora do desenvolvimento da percepção musical, é se esses estudantes têm computador, acesso à *internet* e se conhecem *softwares*.

Dentre os estudantes que responderam à pergunta, doze têm computador em casa. Destes, apenas um não tem acesso à internet em casa. No entanto, este e todos os outros estudantes (incluindo os que não têm computador próprio) buscam o acesso à *internet* em casa ou em outros lugares, como a própria UEPA, casa de familiares e amigos e em *cyber café*.

Os estudantes buscam na *internet*, além de áudios e vídeos, outros elementos, como: partituras e tablaturas, vídeo aulas, tutoriais, *blogs*, métodos para ensino e aprendizagem musical, livros, pesquisa em história da música, *playbacks* para estudo de improvisação. Dentre os estudantes, treze têm ou já tiveram contato com algum programa específico de música: Finale, Sibelius, Encore, Guitar-Pró, Instrumentos virtuais e plug-ins, Cubase, Reason, Fruit Loops, Adobe Edition,



Audacity. A utilização de programas específicos de música é mais corrente entre músicos práticos, os que aprenderam por conta própria, enquanto estudantes que tocam instrumentos tradicionais e que tiveram algum contato com o ensino tradicional de música utilizam mais os programas de edição de partituras para escrever partituras, fazer transposições e até mesmo estudar solfejo e ditado. Além desses, é possível observar três que tiveram formações tradicionais e que utilizam outras ferramentas, como teclado virtual, aplicativos no celular (teclado virtual, metrônomo e afinador) e CDs. Em contrapartida, os estudantes que tiveram um processo de aprendizagem mais informal, principalmente os guitarristas, utilizam mais ferramentas computacionais no seu fazer musical: “Eu sempre estou com o meu computador, ele fica do meu lado, computador, piano e guitarra” (Entrevistado 13).

Um estudante entrevistado, que já tem bastante familiaridade com essas ferramentas relatou o modo como pode utilizá-las. A respeito do uso de programas computacionais, ele já expressa a utilidade de um deles para o progresso no curso.

Quais foram os seus percursos na vida musical?

Na segunda parte da entrevista, os estudantes falaram sobre a formação inicial em música. Suas respostas revelam três contextos nos quais eles tiveram o primeiro contato com a música: o familiar, o religioso e o círculo de amigos. Vários estudantes mencionaram mais de um contexto, sendo predominante o meio familiar (n=12), seguido do religioso (n=8) e por fim, do círculo de amigos (n=4). Além destes grupos, há aqueles que foram inseridos na música a partir de aulas em projetos, particulares e em escolas especializadas (n=4). Há também os que começaram a se interessar por música a partir de esforços próprios (n=2).

Sobre o contexto familiar, os estudantes mencionam irmãos, tios, primos e pais, que em geral foram ou ainda são músicos. Vários destes estudantes disseram ter parentes que os influenciaram a começar a estudar música, seja porque são músicos profissionais ou já tocaram/estudaram um instrumento em algum momento, ou simplesmente gostavam de ouvir música constantemente. Uma estudante atribui



seu gosto pela música à sua mãe que chegou a cursar piano, mas não concluiu os estudos no instrumento. Um entrevistado mencionou influências musicais e diversidade de estilos já apreciados desde a infância em ambiente familiar.

Alguns estudantes foram inseridos na música a partir de algum projeto ou entraram em alguma escola especializada sem antes ter tido alguma influência musical direta e marcante de parentes, amigos ou grupos religiosos. Foram colocados pelos pais, que de alguma forma, mesmo não tendo contato direto com o universo da música, viram alguma importância em incentivá-los e inseri-los neste universo como atividade extra.

Ao mencionar os amigos, alguns entrevistados disseram ainda que começaram a estudar alguns instrumentos por influência de amigos que já tocavam, para formar uma banda na escola ou pela popularidade e diversão que o instrumento poderia lhes trazer.

Houve, ainda, o caso de um estudante cuja escolha do instrumento foi influenciada pelas possibilidades que traria para o convívio social.

Sobre os grupos religiosos, vários entrevistados relataram terem tido seus primeiros contatos com música na igreja em que faziam parte. Percebe-se a importância da música nas celebrações, o que levou esses estudantes a terem um contato constante com a música. Além de permitir a escuta musical, as músicas executadas nas celebrações também levam à participação do público presente, o que também pode ter estimulado a produção vocal dos estudantes em questão. Alguns deles também disseram ter aprendido um instrumento musical a partir de aulas nessas comunidades, com pessoas responsáveis pela música neste local, informalmente ou como projeto.

Houve também aqueles que disseram ter começado a ouvir músicas a partir de esforços próprios. Por fim, estudantes revelaram casos de contraste entre as escolhas musicais pessoais e ambiente musical de origem.

Considerações



A partir das informações coletadas, observei algumas questões relevantes para a investigação. Estes estudantes já têm uma prática instrumental que lhes deu autonomia para escolherem a área da música, além do que a maioria deles mesmo no início do curso (1º semestre) já trabalha de alguma forma na área. Percebi também que a maioria se interessa em assistir eventos de música, o que nem sempre é possível para alguns, principalmente por causa da distância e do horário. Acredito que para suprir algumas dessas faltas e também para desenvolver e ampliar o seu conhecimento musical, todos fazem uso do computador, buscando na *Internet* músicas e assuntos que envolvam a área como a história, formas de como aprender e materiais para uso em música.

É importante salientar que a maioria já tem conhecimento de programas específicos de música e que alguns fazem uso desses programas para o seu estudo em música, o que demonstra a abertura de possibilidades de utilização desta ferramenta para o ensino e aprendizagem na formação de professores de música.

A pesquisa vem evidenciando a heterogeneidade de formações musicais entre os estudantes pesquisados. Tem revelado, portanto, a necessidade de nivelamento do conhecimento e compreensão de estruturas musicais diversas.

A análise dos dados está sendo aprofundada, para que resultados consistentes permitam traçar um diagnóstico dos interesses, necessidades e dificuldades dos estudantes, para então ser realizada a investigação de *softwares* que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na percepção musical em curso de formação de professores de música.

Referências:

- CASPURRO, Helena. **Audição e Audição**: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. Disponível em: < http://www.helenacaspurro.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Audicao_e_audicao-APEM.pdf >. Acesso em: 05/05/2011.
- FERNANDES, Elisângela. **Os desafios de aprender**. In: Revista Nova Escola, ano XXVI, nº 241, abril 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREIRE, Ricardo Dourado. **Influência de Jerome Bruner na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. XV ANPPOM, 2005. Disponível em: <

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf >. Acesso em: 05/05/2011.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

GORDON, Edwin. **Music Aptitude**. The Gordon Institute for Music Learning. Disponível em: <
<http://www.giml.org/aptitude.php> >. Acesso em: 05/05/2011.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. (Coleção Papirus Educação). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MILETTO, Evandro; COSTALONGA, Leandro; FLORES, Luciano; FRITSCH, Eloi; PIMENTA, Marcelo; VICARI, Rosa. **Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências**. CINTED, UFRGS, 2004. 11 p. Disponível em: <

<http://estudiobelohorizonte.com.br/pdfestudio/Educacao%20Musical%20auxiliada%20por%20computador.pdf> >. Acesso em 05/05/2011.

NASCIMENTO, Cláudia Terra. **Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934)**. Publicado em: 30/05/2004. Disponível em: < <http://www.claudia.psc.br/arquivos/Vygotsky.pdf> >. Acesso em: 05/05/2011.

Pamella Castro Rodrigues

Licenciada Plena em Música pela UEPA e Especialista em Fundamentos da Criação em Música pela UFPA. Atualmente cursa o Mestrado em Artes pela UFPA na área de Música tendo como orientadora a Profª. Drª. Lia Braga Vieira. Já atuou como professora de Teoria Musical da Escola de Música da UFPA e na UEPA nos cursos de Bacharelado em Música, Licenciatura Plena em Música e Pedagogia.



RECURSOS VIRTUAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO PIBID 3/UFPel¹

PINTO, Paula Pereira
Graduanda do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
paula.artesvisuais@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5729471813143179>

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos
Prof.^a Dr.^a do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
attos@vetorial.net
<http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

KONRATH, Daniel Keglís
Graduando do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
danielkonrath@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0154535119059903>

ALMEIDA, Diana Silveira de
Graduanda do Curso Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
dianasilveira_13@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1885141762951480>

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar recursos utilizados para a ampliação do leque de saberes dos bolsistas do subprojeto das Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) acerca do uso das TIC no cotidiano das práticas de formação. As atividades compreendem a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, além do uso de ferramentas como *WebQuests* e *Webmuseus*. Os procedimentos metodológicos através do AVA incluem debates teóricos, planejamento de atividades, discussões acerca de temas pertinentes à área e práticas com as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente. O impacto da proposta sobre o grupo comprova que os saberes advindos da experimentação possibilitam uma formação docente em consonância com o tempo histórico, contribuindo para o desenvolvimento de processos pedagógicos diferenciados na área do ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Novas Tecnologias; Iniciação à Docência.

ABSTRACT: The article aims to present resources used to expand the range of knowledge of the grantees of the subproject Visual Arts (Pibid 3/UFPel) about the use of TIC in the daily training practices. The activities include the use of a Virtual Learning Ambient, beyond the use of tools such as *WebQuests* and *Webmuseums*. The methodological procedures through the AVA include theoretical debates, planning activities, discussions on topics relevant to the area and practice using the tools provided by the ambient. The impact of the proposal on the group proves that the knowledge coming from the experimentation enables a teacher training in consonance with historical time, contributing to the development of differentiated pedagogical processes in education of Visual Arts.

Key words: Education of Visual Arts; New Technologies; Initiation to Teaching.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio: MEC/CAPES/UFPel/PIBID.



Na contemporaneidade as práticas pedagógicas vêm sendo ressignificadas pela interação entre os estudantes e as informações disponibilizadas pela internet. O acesso à rede mundial de computadores cresce constantemente, e, a partir do momento em que o discente tem a possibilidade de pesquisar sobre qualquer assunto na *web*, e utilizar os novos recursos tecnológicos disponíveis, suas relações com o contexto escolar são modificadas. Portanto, tendo em vista que a informação está mais acessível, podemos considerar que a escola deixa de ser a fonte primária de conhecimento. Sendo assim, é possível depreendermos de tal realidade a necessidade de uma formação docente diferenciada, em consonância com o tempo histórico e seus produtos tecnológicos.

Este artigo tem por objetivo problematizar ações relativas à utilização de meios alternativos e complementares de interação e exploração da comunicação em suas múltiplas possibilidades através da *web* nos processos de formação docente. Ele enfoca especialmente metodologias e procedimentos utilizados no cotidiano das práticas de formação do subprojeto das Artes Visuais, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Pelotas (RS), o PIBID 3, acerca do uso das TIC na educação. As discussões abrangem a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, sediado na plataforma Moodle/SEAD/UFPel, como um suporte pedagógico complementar às atividades presenciais, além do uso de ferramentas como *WebQuests* e *Webmuseus*.

1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem nas atividades do grupo

Desde o início das atividades, em agosto de 2011, os pibidianos das Artes Visuais usam o AVA para o desenvolvimento de atividades a distância. Tal metodologia baseia-se no entendimento de que os docentes em formação precisam significar o conhecimento disperso na rede *www*, sendo provocados a propor diferentes formas de apreensão/construção do conhecimento nas práticas de iniciação à docência realizadas durante as atividades do PIBID 3. A utilização do



AVA justifica-se pelo fato de que “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem” (SANTOS, 2003, p.2).

O ambiente é utilizado pelo grupo também como um meio que permite a reunião de informações fundamentais às práticas de formação, pois entendemos que “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505). Além disso, é fácil perceber a grande demanda de produção, circulação e consumo exagerado da imagem na atualidade, principalmente, através da internet.

Essas são questões que muitas vezes são ignoradas nas práticas escolares, fato que provoca uma cisão entre o cotidiano vivencial dos estudantes e a realidade do ensino escolar. É impossível negarmos que os estudantes da educação básica mudaram radicalmente, e não foi somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação foi mais profunda, uma descontinuidade singular ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Essa realidade, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca a emergência de processos de formação docente que contemplem as necessidades do novo estudante que emerge dessa intrínseca rede de informações. A juventude tem a capacidade de múltiplas assimilações (BUCKINGHAM, 2008), mas o que dizer dos docentes em formação? Estarão eles preparados para romperem com as práticas pedagógicas vigentes? Como torná-los capazes de conectarem o que as instituições escolares historicamente separaram com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

Na compreensão da relevância de tais questões a utilização do AVA surge como um recurso que amplia o espaço de aprendizagem para além das fronteiras acadêmicas, relacionando os conteúdos à vida cotidiana. A vivência dos novos recursos e práticas possibilita, além da destreza técnica, a (re)significação das informações e a (auto)construção do conhecimento. O AVA possibilita dinâmicas



interativas e criativas que favorecem os processos de formação experiencial, estimulando, também, o entendimento da docência como um permanente exercício reflexivo de (auto)formação.

Dentre as atividades propostas no ambiente podemos citar: debates teóricos a partir de leituras indicadas, de assuntos atuais ou reflexões acerca de datas e fatos históricos que permeiam a área da educação em Artes Visuais; planejamento coletivo das atividades de área, assim como oficinas, palestras e eventos; discussões acerca de temas da área, como o projeto do programa e um fórum de dúvidas; além de práticas com as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente, como as tarefas, que são solicitadas frequentemente aos alunos, e a manutenção de um diário no qual cada um anota suas impressões sobre as vivências no programa. Abaixo (Tabela 1) apresentamos uma síntese das atividades desenvolvidas até aqui:

MÊS/ANO	LEITURAS	FÓRUMS DE DISCUSSÕES
08/2011	-Identidade e diferença. -Projeto em Artes Visuais. -PCN's Artes Visuais : Ensino Médio e Fundamental.	-Criação do "Fórum de notícias". - Texto "Identidade e diferença". - 1º Seminário do PIBID/UFPEL: impressões. - Projeto das Artes Visuais para o programa. - Exercício de planejamento de uma atividade prática, tema "Identidade e diferença".
09/2011	-Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo. -11 de setembro. -Texto de revista: Arte, do conceito de Identidade e da educação como projeto político ideológico. -Educação para uma compreensão crítica da Arte.	- As representações do "11 de setembro". - Arte, Identidade e Educação. - Ideias para o Blog do grupo. - "Semana da Educação do I.E.E. Assis Brasil". - Síntese dos PCN's e produção de um ppt. - "Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo". - "Educação para uma compreensão crítica da Arte".
10/2011	-"O que a Arte Ensina". -"Interdisciplinaridade nas Artes Visuais".	- Impressões pessoais sobre as primeiras visitas às escolas. - Reflexão sobre artigos postados, relacionando com as atividades práticas desenvolvidas.
11/2011	-"Interdisciplinaridade nas Artes Visuais".	-Discussões sobre os últimos artigos.
12/2011		-Avaliação atividades na "Semana de Educação" do I.E.E. Assis Brasil. -Elaboração de um Diário sobre as atividades.
01/2012	-"Cultura Visual".	-Planejamento de oficinas interdisciplinares -Resumo do texto "Cultura Visual". -Dúvidas sobre o texto "Cultura Visual". -Reflexão sobre Memória, Identidade e Cultura.
02/2012	-Livro "A Imagem"; -Texto "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica".	-Resumo e discussões: capítulos 1 a 3 do livro "A Imagem".
04/2012	-Livro "A Imagem".	-Resumo e discussões: capítulos 4 e 5 do Livro "A Imagem".
05/2012	-"Interdisciplinaridade na sala de aula", ppt Prof. Verno Krüger.	-Criação do tópico para ideias de materiais para a confecção de um KIT artístico para cada escola pertencente do programa.
06/2012		-Criação do tópico "Relatórios das atividades e eventos".

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no AVA



As atividades no ambiente estão estruturadas de acordo com uma metodologia caracterizada como construtiva e dialógica. E os dados acima apresentados demonstram que a utilização do AVA como suporte complementar à formação presencial colabora para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos. Além de ampliar o espaço de aprendizagem, o ambiente permite o exercício da autonomia em práticas caracterizadas pela democratização das informações; propicia a (auto)construção do conhecimento, através de reflexões acerca de temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais; estimula a produção textual do grupo e a construção do conhecimento em rede, instigando processos de (auto)formação através da pesquisa. Tal abordagem privilegia a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as percepções dos sujeitos, além de capacitar o grupo para o uso das ferramentas disponíveis no ambiente e na rede.

2. Criação de *WebQuests* no PIBID 3/Artes Visuais

O Ambiente Virtual de Aprendizagem apresenta vários recursos para seus frequentadores, dentre eles a *WebQuest*. Sendo assim, foi proporcionado aos pibidianos das Artes Visuais um curso sobre a criação de *WebQuests*², integrando as atividades previstas para a área. O intuito foi o de familiarizar o grupo com essa ferramenta virtual, que será posteriormente utilizada em um curso de formação continuada oferecido pelos pibidianos a professores da rede pública da cidade de Pelotas.

Tal iniciativa vai ao encontro dos objetivos da proposta do subprojeto das Artes Visuais, do PIBID 3/UFPel, em especial o de fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de

² Curso ministrado pelo Prof. Me. João Luis Rocha Paixão Côrtes, em junho de 2012, com a utilização do Programa *SeaMonkey* para a criação de *WebQuests* sobre diversos conteúdos envolvendo a área de Artes Visuais.



tecnologia da informação e da comunicação articuladas com a realidade local das escolas envolvidas no Programa, pois:

No mundo globalizado, já não é possível à sociedade caminhar sem o uso das novas tecnologias, bem como de informação e comunicação. A comunidade escolar já percebe a importância da tecnologia como uma ferramenta didático pedagógica na educação e como instrumento de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. (MARTINS; OLIVEIRA; APPELT; SILVA, 2009, p. 109)

A *WebQuest* é um arquivo em *HTML* produzido por editores de texto que tenham a capacidade de salvá-lo nesse formato, sendo uma ferramenta “estudada, desenvolvida e disponibilizada por Bernie Dodge, *Educational Technology, San Diego State University* em 1995, e disseminada no Brasil por Jarbas Novelino Barato” (BARROS, 2005, p. 4). No curso oferecido pelo PIBID 3 foi utilizado o programa *SeaMonkey*, que é gratuito e compatível com o *Mozilla Firefox (Browser)* no *Windows*, no entanto, “também podem ser usados os programas *Front Page, NVU, Dreamweaver* e *Mozilla Composer* na criação de *WebQuests*” (BARROS, 2005, p.4). Em outros navegadores também é possível empregar o *SeaMonkey*, contudo, a *WebQuest* pode sofrer desconfigurações. Depois de formulada, a *WebQuest* precisa ser hospedada em um domínio público ou privado. No curso de formação continuada que será realizado pelo PIBID 3/Artes Visuais, as *WebQuests* serão disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle.

Essa ferramenta também pode servir como material didático e é um meio de direcionamento e afunilamento da pesquisa em rede, possibilitando aos discentes em formação um guia na busca do conhecimento. Além disso,

(...) Em algumas situações, elas [as tecnologias digitais virtuais] são ferramentas para facilitar ou “inovar” as práticas pedagógicas que promovem o ensinar e o aprender. Nesse sentido, há uma transposição das atividades, comumente realizadas nas aulas para a apresentação de algum conteúdo, exercícios para fixar esse conteúdo ou ainda servem como um momento de lazer e diversão a fim de tornar a aula mais “dinâmica”. (BACKES, 2009, p. 30)

Normalmente, as *WebQuests* possuem um passo-a-passo com itens a serem explorados na sequência, como por exemplo: introdução, atividade, recursos, avaliação e conclusão. Abaixo, temos duas imagens (FIG. 1 e 2) de uma *WebQuest* sobre *graffiti* criada no curso oferecido pelo PIBID 3; nelas podemos notar o uso de

imagens como *hiperlinks* para direcionamento a sites de determinados artistas, e ainda, a um vídeo disponível no *youtube* que ensina a técnica do *stencil*.

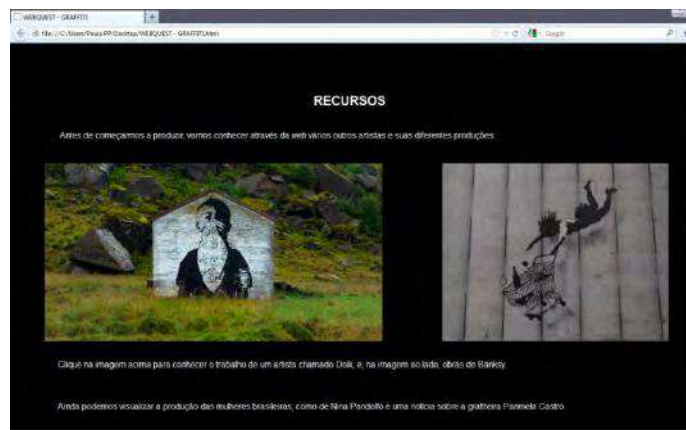


Figura 1 – WebQuest criada no curso

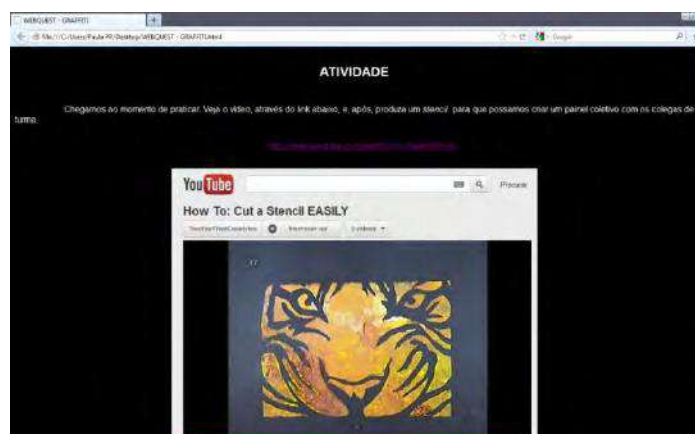


Figura 2 – WebQuest criada no curso

A maior parte do público jovem já tem contato com a rede de internet. Utilizando *WebQuests* é possível fazer essa aproximação do espaço digital virtual manipulado pelos alunos e o contexto escolar de aprendizagem, sem perder o controle sobre as informações acessadas na *www*. Sendo assim, é possível afirmar que a tecnologia passou a coestruturar a nossa visão de mundo e as TIC instituíram novos modos de organização, elaborando novas linguagens que geram novas formas de conhecimento. Portanto, tal realidade deve constituir-se no foco principal dos processos educativos contemporâneos (LITWIN, 2005; BUCKINGHAM, 2008), visto que evidencia a necessidade da escola colaborar para que os estudantes deem

sentido ao mundo em que vivem muito mais do que simplesmente instruí-los no uso das tecnologias disponíveis. E as *WebQuests* colaboram com tal proposta.

3. Webmuseus, um recurso para o ensino das Artes Visuais

Webmuseus, também conhecidos como museus virtuais, são espaços que propiciam, através da internet, uma aproximação e interação entre os usuários e determinado patrimônio, seja ele histórico, científico ou artístico. Eles proporcionam a troca de informações e servem como fonte de dados para pesquisadores e estudiosos. A partir de agora, este artigo tratará principalmente dos Webmuseus de arte, já que estes são recursos utilizados em atividades do PIBID 3 – Artes Visuais, da UFPel.

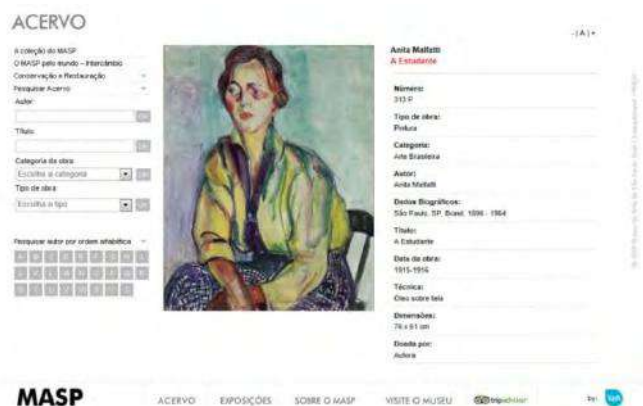


Figura 3 – Webmuseu Masp
Disponível em: <<http://masp.art.br/masp2010/>>

O Webmuseu de arte (Fig. 4) pode vir como interface de alguma instituição museológica construída no espaço físico, apresentando seus acervos, ou como espaço unicamente virtual, formado por reproduções virtuais de obras de arte pertencentes a diferentes acervos, ou ainda por obras de arte criadas originalmente na linguagem digital. A visita virtual desses espaços pode ser realizada de duas maneiras: visitas panorâmicas, onde o usuário “anda” pelo museu com uma visão em 360° do ambiente, podendo aproximar-se do que mais lhe interessar; ou como em outros sites de museus, onde somente a reprodução digital das obras está disponível (FIG. 3). Geralmente, em ambos os casos, além da reprodução, as

informações sobre as obras, os artistas e as instituições também podem ser acessadas.

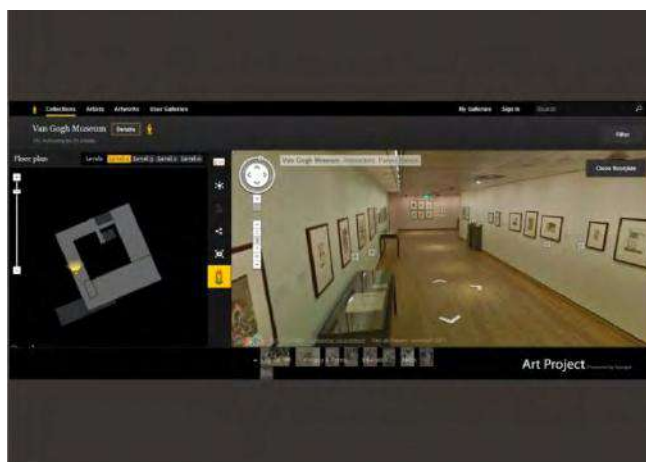


Figura 4 – Google Arte Project
Disponível em: <<http://www.googleartproject.com/>>

Os Webmuseus oferecem “condições peculiares de acesso, eliminando empecilhos espaciais e temporais” (LOUREIRO, 2004, p. 104), possibilitando, por exemplo, que se visite o museu do Louvre em Paris, de qualquer parte do mundo a qualquer hora. Além disso, as características do sistema virtual ampliam as possibilidades de interação com a obra. Através de reproduções de alta definição, como é o caso do *Google Art Project*³ (Fig. 4), é possível aproximar-se de uma pintura, mais do que seria possível em uma visita presencial, visualizando até mesmo as pinceladas dos artistas. Isso se deve ao fato de que “a ferramenta de zoom disponível em alguns sites (...) funciona como uma lente de aumento” (ALMEIDA, 2011, p. 69), permitindo a observação de detalhes imperceptíveis a olho nu. No caso de museus com visitas panorâmicas, dependendo das estratégias de ensino que o professor utilizar, a procura pelas obras no contexto em que ela está inserida, torna o processo mais atraente e estimulante, pois o aluno pode procurar entre os corredores do museu, a obra que vai estudar. É importante durante a utilização desta ferramenta, ser esclarecido ao aluno, que a visita física e a virtual são experiências diferentes.

3 Web site mantido pelo Google em colaboração com diversos museus de diferentes países, que oferece visitas virtuais panorâmicas em algumas das principais galerias do mundo, onde é possível visualizar imagens em alta resolução de obras de arte.



Embora muitos empecilhos que dificultavam o acesso às obras de arte tenham sido eliminados, outras barreiras permanecem. Alguns museus usam *web sites* somente para promover seu acervo, sem qualidade nas imagens e na estrutura do site, tornando o Webmuseu, mero catálogo na rede. Além disso, muitas pessoas ainda não possuem disponibilidade de acesso, por questões tecnológicas, econômicas ou cognitivas. O papel da escola e do professor, neste caso, é fundamental, tanto para oferecer a possibilidade de acesso àqueles que não possuem, mas também o conhecimento a respeito destes sítios e de seu uso. Além de auxiliar na disciplina, o professor de arte ao utilizar estas ferramentas estará apresentando ao aluno as potencialidades dos meios virtuais de informação e pesquisa, meios estes cada vez mais comuns e ainda pouco ou mal utilizados na educação.

4. As novas tecnologias e o ensino de Artes Visuais

Embora as tecnologias digitais façam parte do cotidiano de muitos alunos do ensino básico em seus momentos de lazer, o mesmo não ocorre nas escolas, onde a utilização destas ferramentas virtuais acontece timidamente. O uso da tecnologia pode auxiliar na renovação da escola e do processo de ensino, envolvendo os interesses cotidianos dos estudantes e motivando a aprendizagem. No caso das Artes Visuais, o Webmuseu aparece como uma ferramenta muito importante ao professor, que tem à sua disposição, um grande acervo de imagens, com muitas possibilidades de utilização. Além de facilitar o ensino da história da arte pelo fácil acesso as informações, favorece atividades como leitura e análise de obras.

Nota-se, portanto, que a interação com as TIC possibilita a professores e alunos estarem atentos ao seu tempo. O ponto-chave dessa busca é conseguir aliar o acesso à rede mundial de computadores com a produção do conhecimento, buscando vias para a concretização de tal empreendimento. Nesse sentido, contempla-se com esta pesquisa o objetivo maior do PIBID 3/Artes Visuais que é o de colaborar para a formação de docentes para a Educação Básica, em uma perspectiva investigativa-reflexiva, elevando a qualidade das ações de iniciação à



docência e de formação continuada, e, conseqüentemente, promovendo a melhoria na qualidade da educação escolar.

Referências:

ALMEIDA, Daniela. **Na tela do computador, a arte de todo o mundo**. Nova Escola, São Paulo, nº 241, p.69 – 71, abril 2011.

BACKES, Luciana. Universo Virtual: o aprender e o ensinar com tecnologia digital virtual. In: GONÇALVES, Rita de Athayde; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; RIBAS, Maria Alice Coelho (Org.) **A Educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. Cap. 2, p. 25 – 37.

BARROS, Gílian Cristina. **WebQuest: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço**. Paraná: 2005. Disponível em: <<http://matematicaprofivete.pbworks.com/w/file/51077014/webquestgiliancris.pdf>> Acesso em 02 jul. 2012.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnología** – Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LITWIN, Edith. **Tecnologias Educativas em Tempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

LOUREIRO, Maria Lucia de Niemeyer Matheus. **Webmuseus de arte: aparatos informacionais no ciberespaço**. Ci. Inf., Ago 2004, vol.33, no.2, p.97-105. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a10v33n2.pdf>> Acesso em 02 jul. 2012.

MARTINS, Márcio Marques; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; APPELT, Helmoz Roseniain; SILVA, Aline Marques da. Ambientes Virtuais e Espaços de Formação Educacionais. In: GONÇALVES, Rita de Athayde; OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; RIBAS, Maria Alice Coelho (Org.) **A Educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. Cap. 7, p. 101 – 112.

SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003(no prelo).

Paula Pereira Pinto

Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, RS, cursando o 7ª semestre. Integrante do Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres pensadoras no século XX. Bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 3), UFPel.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Doutora em Educação, mestre em Educação Ambiental, especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica e graduada em Educação Artística. É professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais – Modalidade licenciatura. É coordenadora do subprojeto Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) e líder do PHOTOGRAPHEIN - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq).

Daniel Keglís Konrath

Acadêmico do curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 3). Como artista desenvolve trabalhos em Pintura e Fotografia.

Diana Silveira de Almeida

Graduanda da Universidade Federal de Pelotas em Artes Visuais, modalidade Licenciatura. Bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) UFPel/Artes Visuais. Membro do Diretório Acadêmico do curso nos anos de 2010 e 2011. Integrante do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq desde 2010.



LIVROS VIRTUAIS: CONCEITOS, DISTINÇÕES E PECULIARIDADES

Liz da Motta Guimarães

Universidade de Brasília

lizmotta@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8696876844890520>

RESUMO: Diante das transformações educacionais verificadas na sociedade contemporânea em função do uso de novas mídias, faz-se necessário buscar novas formas de pensar a educação. A partir da pesquisa de novos métodos de ensino e de técnicas que promovam uma aprendizagem eficaz foi elaborado o conceito de livro virtual, como uma possibilidade de recurso didático autoral em meio digital que promove o conhecimento de forma atrativa aos estudantes, por fazer uso de tecnologias às quais já estão acostumados. Dentre as possibilidades de criação de livros virtuais está o livro virtual de artista, que exemplifica o uso educacional de conteúdos virtuais para educação em artes visuais. O livro virtual pode ser amplamente utilizado por docentes, discentes e pesquisadores como material didático interativo e de fácil difusão, em diálogo aberto com as novas tecnologias.

Palavras-chave: leitura; livro virtual; livro de artista.

ABSTRACT: Facing the educational transformations observed in contemporary society due to the use of new media, it is necessary to search for new ways of thinking about education. From the research of new teaching methods and techniques that promote effective learning was elaborated the concept of virtual books as a authorial teaching resource possibility _ in the digital medium that promotes knowledge in an attractive form to students by using technology to which they are already used to. Among the possibilities for the creation of virtual books is the virtual artist's book that exemplifies the educational use of virtual content for education in visual arts. The virtual books can be widely used by teachers, students and researchers as interactive educational material and easily spread in open dialogue with the new technologies.

Key-words: reading; virtual book; artist's book.

Como educadores, a maioria de nós não consegue conceber uma formação educacional sem o livro. Seja pelo conhecimento que a ele atribuímos, seja pelas práticas culturais que ele proporciona. Mas é impossível negar, por outro lado, a presença marcante das mídias digitais no dia a dia de docentes, discentes e pesquisadores. Muitos chegam a crer que a leitura deixou de ser um hábito entre os



estudantes. Mas não podemos deixar de observar que os meios de comunicação eletrônicos fazem uso constante do texto escrito e que, apesar de se dar em outro suporte (e não no papel impresso), a leitura está, sim, presente nos usos que fazemos da internet.

É a partir desse contexto no qual nos encontramos que surge a proposta de educação em arte por meio de livros virtuais. O que não implica no abandono do livro físico, mas na sua utilização em conjunto com as mídias eletrônicas utilizadas em nossos dias. Não é do nosso interesse portanto, previsões alarmistas acerca do desaparecimento do livro e sua substituição por *e-books* ou outras formas de leitura digital. Discussões como essas são marginais ao tema da pesquisa. O interesse central aqui é a utilização das novas tecnologias computacionais relativamente simples para fins educacionais, por meio de livros virtuais que não excluem a relevância do livro como objeto em meio físico ou impresso.

O livro virtual, aqui proposto e já mencionado em escritos anteriores (BARROSO, 2011), explora algumas das várias possibilidades oferecidas pelo mundo digital e as características intrínsecas da cibercultura e da rede mundial de computadores, como a hipertextualidade, a interatividade e a convergência multimídia, que nos permitem articular textos escritos e videográficos, imagens estáticas e dinâmicas, conexões (ou links), música e recursos interativos, convidando-nos a refletir sobre a ampliação do conceito de leitura. Esse conjunto de possibilidades midiáticas e suas possíveis articulações e interações, que chamamos hipertexto, é explorado ao máximo dentro deste conceito de livro virtual que estamos elaborando, de forma a utilizá-lo como recurso didático e tornar o conhecimento mais atrativo e acessível aos estudantes.

Sendo assim, o livro virtual como forma de transposição e (re)invenção do conhecimento compartilhado em edições físicas, táteis, impressas em papel, para as mídias eletrônicas, faz uso de recursos tecnológicos disponíveis na rede gratuitamente, como o *blogger*, o *youtube*, *slideshare*, *picasa web*, entre outros. Todos articulados para criar o suporte necessário para a construção e compartilhamento do conhecimento no ciberespaço.



Mantém-se assim no conceito de livro virtual o termo livro por este estar tradicionalmente ligado à ideia de autoria (mesmo que aberta a participações, intervenções e extrapolações) e por ser pensado como forma de compartilhamento de informação previamente organizada. Cada livro virtual é concebido para abranger determinado conteúdo específico o qual é organizado de forma a utilizar-se das tecnologias já citadas, sem pretensões de ser alimentado diariamente e/ou por tempo indeterminado, como os blogs, mas com o diferencial, em relação ao livro, de poder ser facilmente atualizado, caso se faça necessário. Desta maneira, são utilizados recursos tecnológicos aos quais os estudantes já estão habituados ao uso em seu dia a dia, mas altera-se sua concepção, caráter e finalidade para fins educacionais, que podem ser os usos em sala de aula ou em casa com a indicação e orientação do professor elaborador do livro virtual ou mesmo sem ela.

Acrescenta-se, por outro lado, à ideia de livro o termo virtual pelo fato de o livro virtual existir enquanto potencialidade, assim como por poder ter sua informação solicitada em qualquer ponto da rede, ou qualquer computador (LÉVY, 1999: 47). O termo virtual nesse caso não é usado em contraposição ao que é real e físico, já que o virtual também é real. Mesmo que não seja atual, o virtual configura-se como uma potencialidade. Entendemos também que mesmo a informação digitalizada precisa de um suporte material (assim como o que é impresso necessita do papel como seu suporte), o que faz com que ambos, texto impresso e texto digital, estejam disponíveis a nós em meio físico (LÉVY, 1999). Sendo assim, compreendemos que o livro como objeto físico do texto impresso se diferencia do livro virtual principalmente por seu suporte, não desconsiderando-se toda a carga sinestésica que ele traz consigo. Mas mesmo em relação à sua característica sinestésica, o livro virtual se assemelha ao texto impresso, pois trabalha com diferentes recursos midiáticos de forma a compartilhar o conhecimento por meios que não eram possíveis no passado.

O livro virtual se diferencia também do livro eletrônico, o qual tem seu conteúdo, muitas vezes, disponível na forma impressa, e passa a ser acessível também em texto eletrônico, mantendo basicamente as mesmas características de



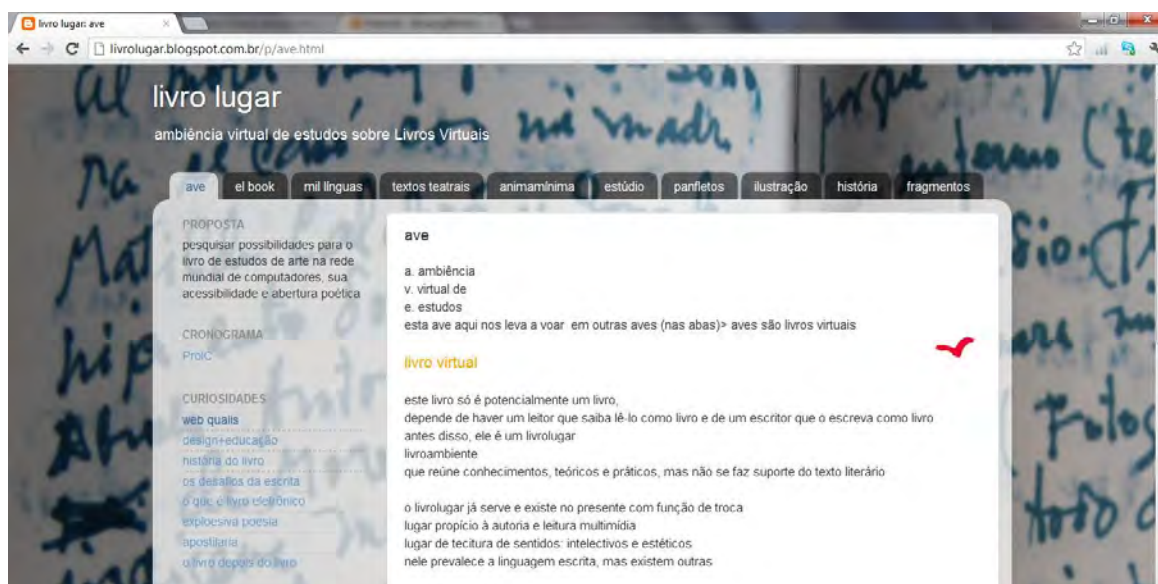
leitura verificadas em relação ao livro impresso. O livro eletrônico em sua navegação virtual difere do livro impresso apenas quanto ao seu suporte. A liberdade, nesses dois casos (livro eletrônico e livro impresso) está no campo da abstração do leitor. Sua “co-autoria” está voltada para o fato de o texto produzido pelo autor ser apenas uma proposição de compreensão ou interpretação, que poderá ser entendida pelo leitor de uma forma única e própria. Como diz Chartier: “de um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (1999: 19). Ampliando essa visão, o livro virtual funciona em franco processo de co-autoria, já que apenas algumas coordenadas do caminho a ser traçado serão indicadas pelo elaborador do livro virtual. Mas o caminho, propriamente dito, será traçado e realizado pelo leitor virtual dentre inúmeras formas possíveis.

É importante observar que para fazer uso do hipertexto (que difere do livro eletrônico por ampliar o sentido tradicional de leitura), faz-se necessário um letramento específico. Podemos falar nesse caso em letramento digital, como o faz Roger Chartier em seu livro “Desafios da escrita”. O autor faz menção à necessidade de um letramento específico para que se faça uso da comunicação eletrônica em virtude da não linearidade do hipertexto. Característica essa definida por Lévy: “a abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede” (1999: 56). Sem tal letramento, o leitor-navegador pode ficar perdido em meio a essa rede de informações e recursos variados.

Ao mesmo tempo que essa transformação da maneira habitual de leitura pode trazer uma série de benefícios, pode deixar o leitor ainda mais confuso. Enquanto lê sobre um determinado assunto, a própria página em que se lê o texto ou assiste a um vídeo, por exemplo, encaminha o leitor para novas páginas onde pode ter mais informação sobre o que está sendo tematizado. A linearidade de pensamento, que pode ser observada na grande maioria dos livros, é quase completamente abandonada na web. E, embora estejam bastante acostumados ao hipertexto, e sua não linearidade, os jovens e adolescentes parecem estar ao mesmo tempo cada vez mais acostumados a transitar entre diferentes mídias e

conteúdos simultaneamente sem efetivamente articular as informações adquiridas ou tecer relações entre estas e seu contexto mais amplo.

Podemos falar assim em um letramento necessário para se fazer uso adequado dos livros virtuais também. O livro virtual, por agrupar diversas formas de informação (vídeo, texto escrito, áudio, imagem, etc) por meio de links, janelas, redirecionamentos/encaminhamentos de página, ícones gráficos ou imagens, pode se tornar confuso e se apresentar como mais um instrumento de divagação digital. Para evitar tal distorção, é necessário que os estudantes sejam orientados quanto ao uso criativo e eficaz deste importante meio de estudo proposto. Para isso, o educador deve ter clara compreensão do que é o livro virtual e como utilizá-lo.



Página principal do livro virtual *Livro Lugar* – *ambiência virtual de estudos sobre livros virtuais*.

Ana Beatriz Barroso (<http://livrolugar.blogspot.com.br/>).

O livro virtual, quando compreendido como ambiência virtual de estudos, é um livro em potencial, que só assume caráter de livro pela postura de leitor assumida pelo internauta, também potencial, que com ele se relaciona. Ele é construído, assim, por um, ou mais, professor(es) que elabora(m) o conteúdo e pelo leitor que organiza o texto digital de acordo com sua navegação pelo ambiente. E por ser passível das mais variadas intervenções e extrapolações por meio da escolha de *links* e páginas de navegação possíveis, o organizador deve ter em



mente que a qualquer momento seu leitor-navegador pode acabar por se perder em meio às várias conexões possíveis, o que acarretaria a perda deste leitor. Para que isto não aconteça, é recomendável que boa parte do conteúdo esteja estruturado dentro do próprio ambiente de estudos, e que os links ou páginas recomendados mostrem de alguma forma que o leitor está deixando o ambiente de estudo, e que para continuar seus estudos seria recomendável retornar a este após suas leituras em outros espaços.

Outra possibilidade interessante é a articulação de diferentes livros virtuais, às vezes com um mesmo padrão estético, de forma que o leitor não se dê conta que transita entre diferentes ambientes de estudo, até mesmo de autorias diversas. Podemos exemplificar esse recurso com os livros e cadernos virtuais da pesquisa de iniciação científica em livros virtuais, coordenada pela professora Ana Beatriz Barroso, nos quais dados, leituras, comentários e desdobramentos das pesquisas são registrados em ambientes virtuais que podem ser acessados livremente e mantêm entre si encadeamento temático e estético.

O livro virtual, como recurso educacional gratuito, visa um recorte orientado de determinado tema de forma a evitar que o excesso de informação se torne um obstáculo ao conhecimento, em um mar de informação onde muitos acabam por ficar à deriva em vez de efetivamente navegar. Ao mesmo tempo, este é um instrumento para promoção de um espaço de troca de saberes, aberto e acessível aos estudantes, no qual é possível criar materiais didáticos de qualidade que possibilitem diálogo entre educadores e educandos, acesso e construção de conhecimento de forma colaborativa.

Para melhor compreensão do uso educacional do livro virtual e de sua constituição e elaboração, faremos uso dos saberes relacionados às artes visuais no âmbito da educação fundamental e média, de forma a exemplificar o livro virtual e sua dimensão educacional na prática. Para tanto nos concentraremos mais especificamente no livro de artista como objeto de estudo. É preciso, antes disso, distinguir os diferentes ambientes virtuais de estudo encontrados na rede. Existem diversos tipos de sites que apresentam informação aos estudantes sobre determinado tema. Mas nem todos devem ser considerados livros virtuais.

Como já foi citado acima, o livro virtual é caracterizado por ser um trabalho autoral, organizado para abordar um determinado assunto já delimitado, mesmo que esse possa vir a ser expandido durante a construção do material, o que o diferencia dos sites de pesquisa sobre uma área específica de conhecimento, ou de conhecimentos em geral, nos quais busca-se o tema como em uma enciclopédia. Difere também dos ambientes museais virtuais que reproduzem o espaço e/ou o acervo de importantes museus ao redor do mundo, ou ainda que organizam museus que existem apenas no espaço virtual. Todos esses recursos podem ser usados para fins educativos e até mesmo articulados com os livros virtuais, mas não devem ser confundidos com estes últimos.

Ao delimitarmos o tema mais especificamente ao livro de artista, é necessário compreender também sua constituição no ambiente virtual. É preciso assinalar também o uso do termo livro de artista, neste trabalho, como categoria artística e não apenas a obra em si (SILVEIRA, 2008:21). Esta é uma categoria abrangente, que inclui obras que fazem uso do livro como suporte, ou referentes ao livro como objeto, podendo ser de produção artesanal ou industrial, escultórico, textual ou imagético, incluindo até mesmo o não-livro, que por sua proposição de negação acaba por confirmar a existência do mesmo (SILVEIRA, 2008:16).



Waltércio Caldas. *Momento de fronteira* (tiragem de 8 exemplares), 1999.



Toda essa categoria artística, a do livro de artista, ao se apresentar na forma virtual pode acabar sendo confundida com o que podemos chamar de portfólio virtual, por exemplo. Muitos artistas mantêm sites ou blogs acerca de seu trabalho. O que diferencia um portfólio virtual de um livro virtual está em sua formulação e utilização. Muitos desses sites e blogs são utilizados como apresentação/divulgação dos trabalhos de um artista, como um álbum ou portfólio onde constam imagens dos trabalhos, fotos de exposições, textos escritos pelo/sobre o artista, entre outras informações que possam ser importantes para conhecimento e compreensão da obra do artista. Isso se assemelharia, em meio físico, a um portfólio ou ainda a um catálogo ou livro de arte que tematiza o artista e/ou sua obra.

O livro de artista no ambiente virtual, por outro lado, pode apresentar as mesmas características que em meio físico, transpostas para o meio virtual, fazendo-se uso das tecnologias que mais se adequem à necessidade do artista. Novamente vem à tona também o caráter autoral da obra, no caso do livro virtual de artista, aspecto este que não é observado no portfólio virtual. O portfólio virtual pode apresentar características claras de um recorte curatorial previamente idealizado, mas isso não deve ser confundido com a autoria presente nas obras de arte. O livro virtual de artista, como obra de arte em meio digital, pode, assim como as obras em meio físico, ser puramente visual, fazer uso da escrita, articular texto escrito e imagem, fazer uso ou não das características do livro como objeto, podendo também ser bi ou tridimensional. Sejam quais forem as opções técnicas, estéticas e conceituais, o livro virtual de artista é uma obra de arte com valor artístico e educativo igualmente importante a do livro de artista em meio físico.

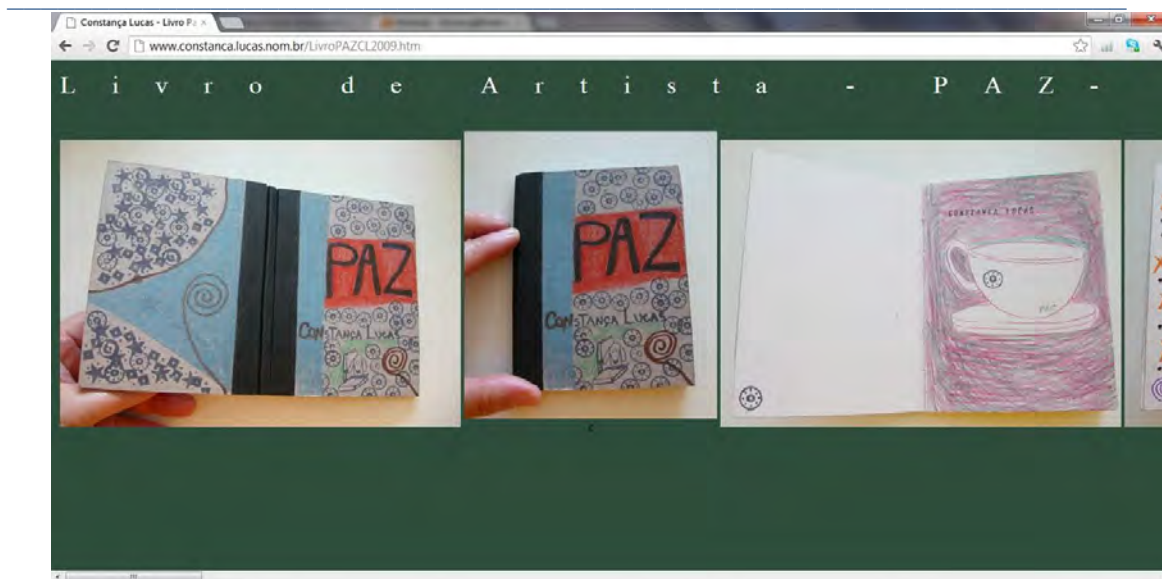
Feitas as devidas delimitações e esclarecimentos necessários, podemos entender o livro virtual de artista como uma obra de arte em meio digital, assim como um instrumento educacional disponível na rede. O livro virtual de artista pode ser construído com imagens elaboradas digitalmente ou reproduções digitais de trabalhos executados em meio físico, todos articulados da mesma maneira que o livro virtual, já explanado acima. E assim como o livro virtual, o livro virtual de artista pode ser um página articulada entre links, imagens, vídeos, arquivos de áudio, etc,



que apresentem conexão temática, visual, artística ou simplesmente de produção artística de um mesmo artista, ou coletivo.

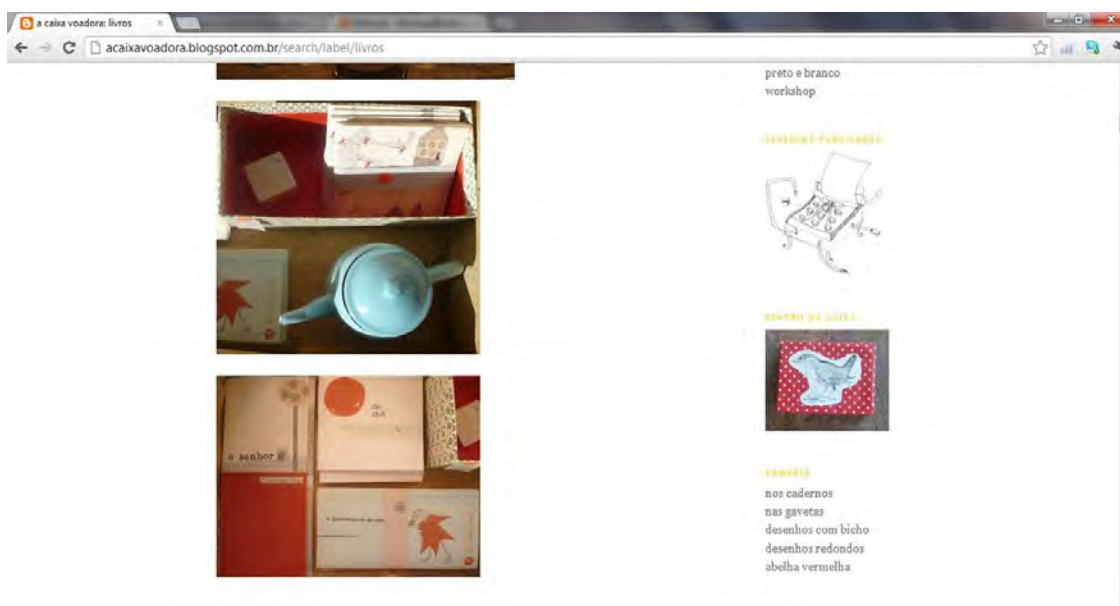
Um mesmo livro virtual de artista, em forma de site, blog ou página, pode ainda conter várias obras interligadas pelas conexões já apresentadas acima, entre outras possibilidades não listadas aqui. Essas várias obras podem compor uma exposição formada a partir de diversas páginas que compõe o livro de artista montada com curadoria do próprio artista, na qual o fruidor pode transitar por percursos que ele assim preferir, fazendo seu próprio recorte curatorial. É importante ainda reafirmar que o livro virtual de artista como é abordado aqui também é não linear como todo o hipertexto. E que o conceito de narrativa nesse caso está mais voltado à narrativa construída pelo leitor virtual do que exclusivamente a uma narrativa pré-estabelecida pelo artista. Característica essa que vai de encontro, inclusive, a muitos livros de artista em meio físico. Sendo assim, mantém-se no livro virtual de artista a principal característica do livro de artista: a liberdade criativa.

Alguns exemplos interessantes de livros de artista virtuais podem ser encontrados na rede ilustrando, assim, os possíveis usos do ambiente virtual para construção de obras que podem ser atribuídas à categoria de livro de artista. Dentre eles destacamos dois. O primeiro, que tem como título “Livros de Artista – Livros de artista de Constança Lucas Artist books” (disponível no endereço <http://livrosdeartista.blogspot.com.br/>, acessado em 17/06/2012), apresenta imagens de diversos cadernos e livros de artista produzidos pela própria artista que elabora e produz o conteúdo e dá nome a página. As obras podem ser acessadas a partir de um arquivo dividido por ano. O próprio livro virtual tem conexão com outro site da artista (disponível no endereço <http://www.constanca.lucas.nom.br/Index2.htm>, acessado em 17/06/2012) no qual pode-se ter acesso a outros trabalhos organizados de maneira diferenciada, constando de imagens e textos. Neste segundo site encontramos o livro de artista “Paz” em meio digital (disponível no endereço <http://www.constanca.lucas.nom.br/LivroPAZCL2009.htm>, acessado em 17/06/2012).



Livro virtual de artista de Constança Lucas, *Paz*.

O segundo exemplo tem como título “A caixa voadora”, de autoria de Rita Cortez Pinto onde a artista apresenta diversas obras organizadas por tema (disponível em <http://acaixavoadora.blogspot.com.br/search/label/livros>, acessado em 17/06/2012). Algumas das subdivisões do site apresentam pequenos textos bastante semelhantes a textos de cunho curatorial, mas em geral o predomínio é das imagens.



Livro virtual de artista de Rita Cortez Pinto, *A Caixa Voadora*.



É possível observar nesses exemplos de livros virtuais de artista uma característica comum que reforça a idéia do livro virtual como um produto autoral. Ambos os exemplos tem a característica de apresentar o artista como autor, curador e ao mesmo tempo editor. A concentração de todos esses papéis, comum à produção de conhecimento na rede, é algo que, apesar de aparentar ser uma sobrecarga, permite maior liberdade ao autor/elaborador do texto virtual. O fato de o professor elaborador do livro virtual acumular também essas funções permite maior liberdade na elaboração do material e pouco ou nenhum recurso financeiro, já que os meios informacionais indicados para a construção de um livro virtual estão disponíveis na internet gratuitamente.

O mesmo é verdadeiro em relação ao leitor do livro virtual que, por sua vez, também apresenta as características não só de leitor, mas de coautor/elaborador do texto virtual. O leitor virtual pode ter acesso a conhecimento elaborado por professores diretamente envolvidos no processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que colabora ativamente na construção do texto virtual. O livro virtual é assim um instrumento que auxilia o leitor virtual a se localizar nessa grande rede de superabundância textual que oferta mais informação do que somos capazes de nos apropriar. Assim como o professor vem mediando as relações entre os estudantes e o conhecimento impresso há tanto tempo, o professor contemporâneo tem papel importante na orientação do acesso ao conhecimento diariamente disponível aos alunos em meio eletrônico.

O hipertexto desencadeia uma revolução da concepção que temos de produção de texto, o seu suporte e ainda amplia as formas possíveis de leitura, o que nos leva a nos transformarmos também enquanto professores, escritores/elaboradores, estudantes e mais ainda como leitores. O ato da leitura se altera (não morre). A relação com o conhecimento se transforma e transpõe barreiras. E cabe também a professores e estudantes se colocar diante dessas transformações de forma a acompanhar essa mudanças e delas se utilizar, criando novos meios de acesso ao conhecimento.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências

BARROSO, Ana Beatriz. Arte, Conhecimento e Livros Virtuais. In: #10.ART Modus Operandi Universal, 2011.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro – do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. Os desafios da escrita. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SILVEIRA, Paulo. A Página Violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

LÉVI, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Liz da Motta Guimarães

Estudante de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Integrante do grupo “Alados” de iniciação científica em livros virtuais sob coordenação da professora Dra. Ana Beatriz Barroso (VIS/Unb). Pesquisas em desenvolvimento em educação popular de adultos, com base na pedagogia dialógico-problematizadora, e em livros de artista e suas manifestações em meio físico e virtual.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**A CRIANÇA E A ARTE: UMA LEITURA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE
MEDIAÇÃO**

Taila Suian Idzi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

taila@idzi.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1897352109405695>

RESUMO

O presente texto trata do desafio de aproximar crianças pequenas à arte, através do relato de uma experiência educativa realizada na Fundação Iberê Camargo. A experiência relatada é fruto do desafio destas aproximações, e das estratégias da equipe para integrar comunidade e museu, discurso curatorial e as diferentes bagagens culturais trazidas por pais e filhos em uma visita especial promovida no Dia da Criança. Procuro, ao longo de minha explanação, relacionar vivências, crenças e estratégias metodológicas ao pensamento de alguns autores que acompanham minha formação como professora de artes visuais.

Palavras-chave: mediação, ação educativa em museus, ensino de arte.

ABSTRACT

The present article discusses the approach of young children regarding Art, its intrinsic challenges and the children's needs in the learning set. The discussion will be based on a report taken from the educative work I developed at Iberê Camargo Foundation, which presents some attempts towards bringing community and museum together. Within this context, meanings and the purposes of the curatory have been considered, as well as the diversity of experiences shared among parents and their children – specifically, in the here described activity celebrating the Children's day. Throughout the text, I intend to relate some ideas presented by thinkers such as Erwin Panofsky and Jorge Coli to my teaching experiences, personal beliefs, methodological strategies and concepts that I have developed during this trajectory.

Key words: mediation, educational intervention in museums, art teaching.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



1. Introdução

Este artigo nasceu de um exercício reflexivo acerca de uma das experiências mais marcantes em minha jovem carreira como professora de artes visuais. Tendo iniciado minha trajetória como educadora no Curso Normal, sempre trabalhei exclusivamente com o público infantil. Mais tarde, no curso de Artes Visuais e trabalhando como mediadora na Fundação Iberê Camargo, geralmente recebia mais grupos nesta faixa etária, por afinidade. A atividade aqui relatada trata-se de uma visita teatralizada, e foi pensada no esforço coletivo da equipe educativa da instituição em promover uma atividade para a semana da criança. Estar com crianças no espaço expositivo não se trata de uma tarefa simples. A leitura das obras com grupos de crianças pequenas requer uma série de cuidados, onde o principal desafio reside em respeitar o nível em que se encontram as crianças, sempre oferecendo a elas oportunidades de relacionar as novas informações trazidas com coisas que elas próprias já conhecem, em atividades lúdicas.

Atualmente integro o programa PIBID/UFRGS - Artes Visuais como bolsista. No PIBID uma de nossas tarefas é criar um banco de imagens para o trabalho em sala de aula, ficando cada bolsista responsável por uma prancha deste banco de imagens. Acredito que a experiência de mediação foi fundamental para pensar a presença de imagens em sala de aula, uma vez que me possibilitou, além do contato com o público, a participação na criação de materiais didáticos do programa educativo do museu.

2. Considerações iniciais



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Antes de tratar da temática da criança no espaço expositivo e das problemáticas inerentes a estes encontros, cabe esclarecer aqui de que criança, bem como de que espaço expositivo estamos falando.

2.1 A criança

Minha formação inicial, no Curso Normal, me confere uma concepção de criança baseada nos estudos de Piaget e Vygostky. Em Piaget, por considerar a criança não como um adulto em miniatura, mas como um indivíduo em formação, com um tipo de pensamento específico, que se desenvolve em um processo gradativo. Em Vygostky, por considerar o meio em que os indivíduos se inserem como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, em especial no que tange às funções da linguagem e aprendizagem.

2.2 O espaço expositivo



Fundação Iberê Camargo – vista inferior da parte externa.

“A galeria é construída de acordo com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval. O mundo exterior não deve entrar, de modo que as janelas geralmente são lacradas. As paredes são pintadas de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

branco. O teto torna-se a fonte de luz, o chão de madeira é polido, para que você provoque estalidos austeros ao andar, (...)." (O'Doherty, 2002 p.4).

Como espaço expositivo é importante ressaltar aqui que estamos trabalhando com a noção de galeria da qual trata Brian O'Doherty em "No Interior do Cubo Branco". Austero como este ambiente é a atitude que o mesmo nos sugere. No texto, o autor nos fala da tradição de retratar as exposições nestes espaços como exposições 'sans pessoas'. As obras estão lá, isoladas tempo e espacialmente daqueles que as veem. Tal modo de exposição, que é tanto moderno quanto contemporâneo, contrasta muito com os modos antigos de exposições, como os dos primeiros grandes salões franceses. Nestes últimos, os quadros emoldurados praticamente cobriam toda a extensão de uma parede. No modelo atual, as obras, que agora não necessitam de molduras, são isoladas por espaços brancos.

3. A Criança e o espaço expositivo: encontros possíveis?

Como as crianças reagem diante da austeridade dos museus de arte, com suas arquiteturas renomadas, de paredes alvíssimas (no caso dos museus que seguem a concepção de museu como cubo branco)? Museu é lugar para criança? Criança corre, faz barulho... Na concepção de muitos, o museu definitivamente não é o lugar delas. Por outro lado, não faltam entusiastas, maravilhados com os programas educativos da o velho mundo, a contar maravilhas sobre o comportamento dos grupos das crianças no museu. Tais relatos figuram situações onde as crianças sentam, educadas, diante das obras, conversam como adultos na presença dos mediadores, guias, professores. Minha experiência como arte-educadora vem provando que o museu pode prover interessantes experiências à criança. Na Europa, no Brasil, onde a educação, a arte e a cultura seguirem almejando a universalização.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Em *O que é arte*, Jorge Coli fala da importância da frequência da arte e de seus espaços, e lamenta o fato de ela não ser acessível a todos. A frequência enriquece a percepção, uma vez que é necessário estar em constante contato com a obra para compreendê-la integralmente. A frequência do aluno deve ser incentivada e promovida pelo professor. Aliada a ela, uma boa mediação entre expectador e obra, com foco nas interações entre os saberes do sujeito e os saberes que a obra proporciona é fundamental para o enriquecimento da percepção e a formação do pensamento crítico dos alunos.

O contato da criança com uma exposição de arte é sempre uma experiência única, ainda que ela a visite duas ou mais vezes. Ainda que muitos, inclusive professores experientes, manifestem seu ceticismo com relação ao que uma criança pode extrair deste contato, acredito, como postula o psicólogo americano Jerome Bruner em *O processo da educação* (1960), que

“Qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento.”

Lembro também o que diz Panofsky, em *Significado das Artes Visuais*, quando afirma que nenhum expectador é ingênuo, uma vez que sua leitura sempre será feita a partir de suas experiências pessoais. Faz-se necessário respeitar a criança pequena, seus saberes, suas verdades, capacidades e necessidades, para então propor um diálogo honesto diante das obras.

3. Considerações específicas: o museu, a escola, as atividades festivas.

O museu, como a própria escola, tem, dentre as suas demandas institucionais, o desafio de integrar a comunidade às suas atividades. Desafio que se justifica de formas diferentes nos dois casos: a escola precisa mostrar à comunidade (e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

principalmente aos pais dos alunos) o valor de suas ações. O museu, por sua vez, tem investido na formação de público – que é importante tanto para as instituições públicas quanto privadas. É muitas vezes nas datas comemorativas que ambas as instituições vão buscar estas atividades de integração com seu público. E em cada uma destas instituições a tarefa de criar as atividades propostas para esta época são geralmente delegadas ao setor “criativo”, por assim dizer: na escola, aos professores de artes (artes visuais, música, teatro, dança...); no museu, aos membros do programa educativo.

Algumas vezes tal delegação de tarefa gera alguns impasses. É crescente o número de trabalhos de pesquisadores que vêm combatendo este vício histórico de confundir a arte como qualquer coisa ligada à cultura, ou de apostar em receitas prontas. Na escola há sempre aquele professor “criativo” que vai fazer belos desenhos para o mural da semana do índio. No museu, e no caso aqui relatado, - instituição privada, coube ao grupo pensar em como contemplar a demanda permanecendo fiéis ao que acreditamos como uma boa estratégia educacional.

É comum haver programações especiais na Fundação Iberê Camargo, como as oficinas de verão do Programa Educativo. As oficinas propostas pela fundação geralmente estão relacionadas às exposições. São propostas que integram crianças, adolescentes e os pais presentes. O fato de os pais estarem presentes gera alguns desafios em determinados momentos, como é o caso, tanto nas oficinas, quanto nas visitas guiadas, de algumas crianças oporem resistência a algumas atividades. A presença do adulto é bastante marcante: cria tensões que podem causar a lassidão dos pequenos perante as atividades de atelier e durante a visita mediada. Tais fatores geram desafios para o mediador quanto à motivação para que permaneçam no espaço.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

3. A incrível aventura pelo universo de Torres García: relato de uma experiência educativa na Fundação Iberê Camargo

Para a exposição *Joaquín Torres García: geometria, criação, proporção*, nossa intenção era elaborar uma atividade que pudesse ser usufruída por pais e filhos, que fosse, ao mesmo tempo, lúdica e instrutiva para ambos. As idades das crianças, que variavam de 4 a 12 anos, também exigiam uma atividade onde a linguagem pudesse ser adaptada aos diferentes níveis cognitivos. Ao invés das tradicionais oficinas oferecidas para a comunidade, surgiu a ideia de realizar uma visita guiada. Mas uma visita especial, que desse vida à obra e fosse menos marcada por discursos institucionais.

Cada mediador assumiria um papel nesta visita. Uma mediadora encenava Manolita, a esposa de Torres-García. Era ela quem recepcionava o grupo e o convidava para uma viagem de navio rumo a Barcelona, que correspondia, na exposição, ao espaço onde estavam expostas as obras produzidas pelo artista nesta cidade. Antes de seguir viagem, os tripulantes recebiam um passaporte, que era carimbado sempre que chegassem a um “país” diferente.



Passaporte: criado pela equipe educativa da Fundação, nas cores da bandeira uruguaia, país de Torres García, era carimbado ao longo da visita.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ao subir para o segundo andar, onde se encontravam as obras deste período, as crianças encontravam uma moça vestida de grega, como as próprias mulheres retratadas pelo artista em seus afrescos produzidos em torno de 1912. Ela mostrava um compasso áureo e ensinava as crianças a usá-lo, em uma atividade que introduzia a noção de proporções e medidas do corpo através da experiência.



Mediadores utilizam uma maleta com um mapa mundi para situar os visitantes na trajetória de Joaquín Torres-García.

Na sala que expunha as aquarelas do artista no período em que esteve em Nova Iorque, Manolita e os visitantes encontravam o próprio artista que mostrava, no mapa afixado à sua mala, a distância percorrida para chegar a esta cidade. O mapa provou-se um eficiente recurso durante a visita, sinalizador dos espaços geográficos percorridos pelo artista em vida e no faz-de-conta dos visitantes. Na estada de Joaquín Torres García em Paris, as crianças encontraram Picasso, que lhes falou do cubismo e das aproximações das produções do amigo Joaquín com a sua obra. Para explicar o método de abstração do amigo na época, Picasso desafiou os visitantes a desenhar com palitos de madeira no chão do museu.

A viagem seguiu. Os visitantes rumaram a Montevideu através das produções do artista. Para explicar suas intenções nas produções deste período, chamou seu amigo Homem Construtivo. Dentro dos passaportes que carregavam, os pequenos



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

viajantes encontraram cada qual um adesivo diferente, com um desenho muito semelhante a um dos tantos símbolos utilizados por Joaquín em suas obras. Discutiu-se os possíveis significados de cada um deles e as crianças foram convidadas a fazer a construção coletiva do Homem Construtivo, que desfilou com elas pelo espaço expositivo.

Tendo um público com idades que variavam de 4 a 12 anos, esta visita provou ser possível atingir diferentes idades na mediação. E foi satisfatória na medida em que os materiais criados para ela, como a maleta didática, contendo o mapa, a estratégia de explicar o processo de abstração com palitos de madeira e todos os demais recursos foram reaproveitados nas visitas de escolas com crianças pequenas. O desafio de ensinar crianças pequenas reside, acima de tudo, na adaptação da linguagem e na inserção do lúdico nas atividades. O brincar constitui, para a criança, uma atividade importantíssima para a aquisição do conhecimento. E isso ocorre em todas as fases. Brincando a criança testa seus limites, experimenta o mundo e compreenda conceitos complexos a partir da experiência.

Em outras ocasiões, em exposições anteriores, já contávamos com o auxílio de materiais didáticos como estratégias pedagógicas. Um deles constituía em um carretel de madeira, muito semelhante aos que a mãe de Iberê Camargo entregava para o menino brincar, ao término da linha. Através da apresentação deste elemento, quando falamos da relação da série dos Carretéis com a infância do artista, cria-se uma relação de proximidade entre o expectador e a obra.

4. Considerações finais

Respondendo às minhas provocações iniciais, sobre a possibilidade de existir um encontro belo e significativo da criança com as obras de arte, acredito que sim, isto é possível. Em um artigo intitulado *Sala de aula é lugar de brincar?* FORTUNA (2000)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

profere que “A verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.”.

Duas considerações precisam ser feitas. A primeira é a respeito da frase proferida pela pedagoga e sobre o que sempre acreditamos como correto como mediadores da Fundação Iberê Camargo: a criança não precisa sair do museu conhecendo tudo sobre os artistas apresentados. O fundamental é promover os encontros dos grupos com a atmosfera do museu, com outras subjetividades, expressas nas obras vistas. E saber que deixam este espaço levando boas impressões é bastante satisfatório para nós, que acreditamos no poder da frequência. Portanto, se há prazer nestes momentos que se propõe educativos, leva-se a imagem do museu como um espaço totalmente diferente daquela que é disseminada pelo senso comum.

A segunda consideração diz respeito ao título do artigo de Tânia Fortuna, *Sala de aula é lugar de brincar?*. Penso que o mesmo pode ser estendido ao museu. E respondo: sim, museu é lugar de brincar. E se é lugar de brincar, museu é lugar de criança.

Se o pensamento de educar em todos os espaços se faz presente nos discursos institucionais da atualidade, o museu e demais espaços expositivos também participam deste processo. E o fazem no intuito de universalizar e democratização a arte. Para tanto, penso que o crescimento de boas ações educativas em museus se faz necessário.

Por outro lado, é preciso haver boas estratégias para o ensino de arte nas escolas. Se os programas educativos em museus são uma crescente realidade, penso que, como educadores, se faz necessário não só aproveitar as oportunidades que este espaço oferece, mas também aliá-las a bons projetos. Ver uma exposição com a turma pode ser um evento ainda mais rico se o material educativo for bem contextualizado. Desta forma, penso que as estratégias do PIBID/UFRGS - Artes Visuais têm sido, ao menos na teoria, muito bem pensadas como estratégias



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

educacionais. Tratam-se de atividades que envolvem, além da criação de um banco de imagens pelos bolsistas e professores envolvidos, oficinas e intervenções relacionadas às pesquisas dos participantes.

Referências:

ANDRADE, P. M.; STADLER, R. C. L.; PILLATI, L. A. Pontos e contrapontos nas abordagens de Piaget e Vygotsky: Contribuições para a Educação Infantil. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa-PR. p. 808-823,2009.Disponível em:

http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/9%20Linguagemecognicaonoensinodecienciaetecnologia/Linguagemecognicaonoensinodecienciaetecnologia_Artigo6.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed., 1ª reimpressão. Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1996.

DALLA ZEN, Laura Habckhost; **O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, Patrícia Vasconcelos Pires. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento**: a abordagem de Jerome Bruner. Disponível em:

<http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bruner.html>, Acesso em: 19 de novembro de 2011.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

KONESKI, Anita Prado. **A ESTRANHA “FALA” DA ARTE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DA ARTE**. Revista Palíndromo. Disponível em:

http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/4_palindromo_anita.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1,n.1, outubro 2005.

PELAES, Maria Lúcia. **A contribuição de Pierre Bourdieu para o ensino de artes**.

Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=452. Acesso em: 28 de abril de 2009.

REIS, Karla Rejane; TRINDADE, Maria da Luz. **A Inferência de brinquedos e jogos na construção do conhecimento em crianças de 2 a 4 anos da educação infantil**. Disponível



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/BRINQUEDOS_JOGOS.pdf,
Acesso em: 19 de novembro de 2011.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson [et al] org. Brincar(es). Belo Horizonte: Editora UFMG: Pró-reitoria de extensão/UFMG, 2005.

Taila Suian Idzi

Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Artista e educadora, formada no Curso Normal de Nível Médio pelo Colégio santa Catarina de Novo Hamburgo/RS. Possui experiência com mediação e oficinas de artes visuais em diferentes instituições.



**CAMINHAR PARTILHADO: A CONTRIBUIÇÃO DAS INCERTEZAS NA
INICIAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS.**

Diana Patrícia Medina Pereira

Instituto Federal do Ceará

medina.diana@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9410331193558808>

Gilberto Andrade Machado

Instituto Federal do Ceará

gilmach@ifce.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/3764709459727514>

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa no ensino de arte que discute a narrativa e a reflexão da prática docente em Artes Visuais no Ensino Fundamental. Caracteriza-se como um estudo de caso realizado numa escola particular em Fortaleza-CE, durante o ano escolar de 2011. A pesquisa evidencia como o artista/professor/pesquisador se insere no âmbito da docência, descrevendo inseguranças e incertezas na elaboração de uma metodologia para artes visuais. Para tanto, invoca-se a postura da prática reflexiva de Schon (2000) e promove a reinvenção de si enfatizada por Delory-Momberger (2006). O estudo desconstrói o discurso do vencedor e estimula a narrativa como estratégia investigativa sobre a formação do professor. Conclui-se que o ponto de vista docente sobre suas práticas e sentimentos alicerça a formação necessária ao ser professor.

Palavras-chave: prática reflexiva, pesquisa narrativa, artes visuais.

SOMMAIRE

Il s'agit d'une recherche en enseignement de l'art qui traite de la narration et la réflexion de la pratique d'enseignement en arts visuels dans l'enseignement primaire. Il est caractérisé comme une étude de cas réalisée dans une école privée à Fortaleza-CE, au cours de l'année scolaire de 2011. L'étude révèle comment l'artiste/enseignant/chercheur relève de la profession enseignante, décrivant l'insécurité et des incertitudes dans l'élaboration d'une méthodologie pour les arts visuels. A cet effet, c'est invoquer la posture de la pratique réflexive chez Schon (2000) et favoriser la réinvention de lui-même souligné par Delory-Momberger (2006). L'étude déconstruit le discours du gagnant et encourage le récit comme une stratégie de recherche sur la formation des enseignants. En conclusion Il est observé que la vue sur leurs pratiques d'enseignement et ses sentiments sont à la base de la formation d'être un enseignant.

Mots-clés: pratique réflexive, recherche narrative, arts visuels.

Introdução



“Só sei que nada sei” com esta conhecida citação de Sócrates, inicio este artigo para evidenciar um conhecimento que desejo mas não domino. Ser artista/educadora/pesquisadora, demanda antes de tudo uma abertura constante de nossa percepção. Não lido com um conhecimento fechado, comprovado, delimitado, meu material de trabalho é fluido, sensível e mutável. O que estudo são as artes visuais, que por si só comporta várias definições. O meu local de trabalho é o ambiente da sala de aula que é composto por seres humanos em constante desenvolvimento. O que pesquiso é a relação entre estes dois universos. Antes de tudo, sei que estou em constante aprendizado e devo permanecer aberta para aprender, crescer e observar. É dentro desta proposta de formação constante que compartilho com o leitor minha experiência. Não por serem ótimas experiências, mas por serem dignas de reflexão e crítica como toda ação.

Esta é uma pesquisa em ensino de artes visuais.

(...) é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender e ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos.(PIMENTEL,2006.p.311)

A autora se baseia nas proposições de Rey (2002) sobre a pesquisa em arte e pesquisa sobre arte. “Sendo a pesquisa em ensino de artes baseada no processo de ensino e a pesquisa sobre o ensino de artes baseada na história, na crítica e na teoria relativas a ela.” Pimentel(2006)

Diante da análise da experiência de um ano letivo com minha prática didática, enfatizo esta ação como pesquisa em ensino de artes pois trato de temas relevantes que permearam esta prática.

Partindo de algumas ações que foram registradas em diários de campo desde o planejamento escolar até as reações dos alunos, passei também a coletar a produção de desenhos dos alunos com a finalidade de analisá-los e apresentá-los no final do ano aos mesmos. Fez-se necessário uma revisão completa de minhas anotações e práticas para a observação destas aulas.



Este trabalho também é uma atividade auto-biográfica em que o relator participa parte de sua vida. Partes importantes para a compreensão de outros dados, como sua formação por exemplo.

(...) a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial limitada apenas ao relato de vida, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369)

Relatar minhas experiências na sala de aula constitui uma maneira de trabalhar dentro do inexperiente, do iniciante, dos erros ocorridos e dos acertos também. Disponibilizar este processo estabelece uma linha de comunicação com aqueles que ainda não iniciaram sua prática docente e estão à beira de fazê-lo. Algo que nunca é fácil e alimenta muitas ansiedades.

A necessidade de compartilhar este assunto é relevante pois, temos muitos temas de sucesso expostos em artigos, monografias, etc. Porém, poucos trabalhos levam em conta a importância da reflexão e da posterior adaptação da didática de cada um, ou mesmo a inexperiência e a dúvida. Segundo Paulo Freire (1996, p.121) “a humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”. Trabalhar no erro, na tentativa do acerto me parece tão válido quanto a exposição do sucesso ou até mais, pois errar é humano e o acerto vem depois de várias tentativas.

Outro eixo importante neste trabalho é saber dividir com o outro a experiência de forma humilde e humana ou seja partilhar minha caminhada.

Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos.(JOSSO, 2006, p.383)

Dentro desta perspectiva de dividir nossas experiências na construção de um mundo mais humano compartilho com Josso sua esperança. O ato de compartilhar também nossos erros nos fortalece, pois, sabemos que estamos no caminho de um crescimento feito de acertos e erros.



Nossa experiência de vida é construída a cada dia. Infelizmente estamos acostumados numa sociedade mitificada onde vemos apenas sorrisos e sucessos e nossas inquietações, indecisões, dúvidas, são 'jogadas para debaixo do tapete' como forma de melhorar nossa auto-imagem.

É de experiência de vida que estou tratando aqui, então, é bom o leitor estar atento a todos os elementos que constituem esta formação. O convívio social, a formação escolar, influências, experiências de trabalho, etc. Todo o nosso universo deve se abrir à análise para um entendimento melhor de nossas ações.

Esta pesquisa esta formatada como um estudo de caso, pois estou coletando dados de fatos vividos e acompanhados por mim que também sou pesquisadora. Segundo Yin(2005) o estudo de caso descritivo permite ao investigador a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real. Elaborando diários, coletando imagens e perfazendo meu caminho, posso estruturar minha pesquisa como sendo um estudo de caso de uma narrativa auto-biográfica no ensino de Artes Visuais.

A caminhada começa.

Já no finalzinho de 2010, fui convidada pela diretora de uma escola particular para lecionar desenho e pintura, no Ensino Fundamental I. Foi uma oportunidade que chegava em boa hora, pois estava cheia de vontade de vivenciar o que era dar aula. Aceitei de prontidão e comecei a me integrar com o local.

O desafio estava lançado; dar aula uma vez por semana, aulas de trinta minutos de duração. Meus alunos seriam os estudantes da segunda à quinta série. Ficaria com uma turma do segundo ano com 18 alunos, uma turma do terceiro ano com 25 alunos, uma turma do quarto ano com 16 alunos e duas turmas do quinto ano com 31 alunos no total. O início das aulas estava marcado para o final de janeiro de 2011.

Minha escolha em trabalhar apenas com os alunos do quinto ano nesta pesquisa se deu logo no início. Pude observar rapidamente que aconteciam muitas coisas nas aulas e seria difícil observar com critérios mais cuidadosos todos os alunos, então me dediquei na análise apenas destas turmas, o quinto ano A e o quinto ano B.



O quinto ano A era composto por dezesseis alunos, sendo oito meninas e oito meninos. A maioria dos alunos estavam na faixa etária entre os dez e onze anos. Esta turma contava com uma aluna especial, com a idade um pouco mais avançada e dificuldades de cognição.

O quinto ano B era composto de quinze alunos, sendo cinco meninas e dez meninos. A maioria dos alunos estavam na faixa etária entre os dez e onze anos. Esta turma contava com três alunos especiais que apresentavam dificuldades de cognição.

É importante relatar aqui como eu era antes de começar a lecionar. Quais eram minhas experiências e como eu havia me preparado para este momento.

Quando comecei a dar aulas em janeiro de 2011, ainda não havia realizado as disciplinas de estágio supervisionado necessários para a finalização do curso de Licenciatura em Artes Visuais pois, ainda estava em formação. Lembro que no início deste ano, tive dificuldades em encontrar uma escola onde pudesse fazer o estágio. Este seria o primeiro, numa série de três semestres antes da conclusão do curso de licenciatura.

Também não havia cursado a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte Visuais, o que me enfraquecia ainda mais.

No primeiro dia de aula já havia preparado sozinha um planejamento completo para todas as séries de todas as aulas do ano, dia após dia. Minha ansiedade era tamanha que me levava a aceitar somente que tudo daria certo e ponto final. Mesmo com planejamento debaixo do braço e o apoio da escola, eu me sentia terrivelmente só.

A posição de professora nos coloca numa exposição tamanha, o que me causava grande insegurança. Estar com os alunos requer um domínio que é muito difícil ter no primeiro dia de aula. O meu primeiro dia como professora foi algo inesquecível. As crianças pulavam de um lado para o outro e eu não sabia como acalmá-los. Não conseguia ser ouvida e as aulas daquele dia se passaram como uma tempestade atrás da outra.

Toda esta insegurança me causou uma certa revolta. Pensar que todas aquelas aulas de pedagogia se desmanchavam assim nos minutos em que aqueles meninos



pintavam e bordavam comigo, me causou desespero. Tive a nítida consciência que nada podia nos preparar para aquele momento. Foi imersa neste sentimento de frustração que decidi escrever meu dia-a-dia como arte-educadora e transformar esta revolta em objeto de estudo.

O que me motivou a iniciar uma pesquisa foi a junção de alguns dados que definiam minha situação no momento de iniciar minhas aulas como arte-educadora. Ser aluna concludente do primeiro curso de licenciatura em Artes Visuais do estado do Ceará, nunca ter ministrado aula nenhuma, e ser artista antes de ser educadora. As perguntas de início desta pesquisa eram: como eu me comportaria estando nesta situação; quais soluções eu encontraria para me sair o melhor possível naquelas aulas e como me manteria no centro daquele acontecimento (no caso as aulas de Artes)?

Escrevendo sobre o vivido

As ações se desenvolveram nesta instituição que está localizada num bairro de classe média de Fortaleza e trabalha com 30 professores, 36 funcionários, e 180 alunos divididos em 14 séries. A escola trabalha desde a pré-escola, o ensino fundamental I até o ensino fundamental II e têm uma sala específica para o ensino de artes plásticas.

A orientação dada pela coordenadora era desenvolver trabalhos voltados à pintura e ao desenho sem sofrer pressões com datas comemorativas, etc. Sendo assim, pude desenvolver um conteúdo voltado para as Artes Visuais.

É válido salientar aqui as diretrizes curriculares desta escola, que por ser uma instituição referência na prática transdisciplinar e com aplicações no cotidiano de atividades que buscam uma aproximação da consciência ecológica para os alunos, prioriza algumas atividades bem diferenciadas das demais escolas. Como por exemplo: realização de abaixo-assinados pelos alunos e pais solicitando mudanças no trânsito local, realização de eventos que buscam a troca de objetos numa postura contra o consumismo, realização de campanhas de reciclagem ou de economia dos produtos naturais, etc.



Apenas ilustro aqui atividades pedagógicas desta instituição, mas não é meu objetivo discutir ou ampliar os conceitos de transdisciplinaridade, consciência ecológica, ou militância nas escolas neste trabalho, esclareço os diferenciais desta, na intenção de especificar melhor ao leitor, o local onde realizei minha prática didática.

Minha primeira experiência foi uma escultura em papel jornal que aconteceu logo no início do ano letivo, foi nosso primeiro trabalho e nos ocupou, eu e os alunos, por dois meses ou sendo mais precisa oito aulas.

O conteúdo desta experiência foi uma escultura de uma gatinho feita em papel jornal, fita adesiva, coberta com papel absorvente de cozinha e colorido com tinta guache.

Diante do interesse de todos os alunos pela escultura do gatinho no primeiro dia de aula, modifiquei todo o meu planejamento e passei a dar o mesmo objeto para todas as séries.

Este trabalho não foi planejado, aconteceu numa decisão de última hora ou melhor no primeiro contato com os alunos. Depois de iniciada, comecei a calcular quanto tempo tomaria. Passamos dois meses para a realização deste primeiro trabalho. Tomamos mais tempo que o planejado e só pude finalizá-lo depois de adiantar eu mesma o trabalho de alguns alunos. Ou seja, moldei e esculpi, no papel jornal vários gatinhos.

Eu prometi que cada um deles poderia ter um gatinho e agora como eu poderia desistir desta ideia? E mais, o gatinho é um elemento marcante para se trabalhar a obra de Aldemir Martins; um contexto perfeito para se trabalhar as cores primárias, meus objetivos no primeiro bimestre. Além da importância de se trabalhar papel reciclado para demonstrar como criar a partir do que já temos. (Diário de campo 11 de fevereiro de 2011)

No recorte do meu diário de campo acima citado, demonstro minha ansiedade em inserir vários conteúdos num mesmo objeto e minha preocupação em manter um nível de diálogo confiável com os alunos.

De qualquer maneira eu havia assumido um compromisso com os alunos de fazer os gatinhos e isso foi feito. Nossas aulas se seguiram na construção do gatinho. Muitos alunos o faziam sozinhos mas outros precisavam de ajuda e às vezes de muita ajuda. Pois não sabiam dimensionar o tamanho do objeto.



Queria integrar na mesma atividade muitas coisas e esqueci da simplicidade. Reciclagem, Aldemir Martins, Proposta Triangular, etc. Tudo ao mesmo tempo. Não parei para ouvir os alunos.

Desempenhando meu papel semanalmente em nossos encontros, minha ansiedade começou a dar lugar a uma atitude de atenção contínua. Observava os interesses, as conversas paralelas e conseguia aos poucos me aproximar dos alunos.

No final das oito aulas os gatinhos foram expostos na galeria de artes da escola. Dentro do calendário anual desta escola existe um espaço para a galeria de artes. É um evento que ocupa o pátio da entrada da escola e acontece no final de cada bimestre. O objetivo desta galeria é expor os trabalhos realizados nas aulas complementares de Artes e artesanato familiarizando a comunidade escolar: funcionários, professores, alunos e seus familiares com a produção visual dos discentes.

Reitero que as experiências expostas na pesquisa tratam do vivido em sala de aula com as turmas do quinto ano, sendo que a primeira experiência aqui comentada tratou de todas as séries do fundamental I inclusive os alunos do quinto ano.

Escrever sobre estas experiências no formato de diários de campo e depois lê-los e repensá-los inúmeras vezes, agiu na minha prática didática de forma positiva. Pois;

Ela (a história de vida) se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. Essa história por definição não é jamais "finita", submetida ao perpétuo não acabamento ou, o que dá no mesmo, circunscrita a um acabamento que está sempre adiante dela. Delory- Momberger (*Op. cit.* p.362)

Sendo que a cada vez que relato minhas experiências transformo esta história mais uma vez, seja acentuando certos episódios ou detalhes, seja omitindo algumas partes. Fica ao meu critério o que compartilho e como o faço. A partir daí a minha história começa a tomar forma, uma forma especial que não é definida e finita, mas sempre em acabamento.

De fato a escrita e a leitura destas experiências me fizeram abrir minha própria história para análise. Observando as palavras utilizadas os adjetivos empregados pude ter de forma contínua uma idéia de como andava minha cabeça no início e no final do ano letivo. Pude observar que a experiência na sala de aula, o conhecimento



da turma e o tempo me cercaram de refinamento no final desta vivência. E o interessante é que esta história continua mudando.

Quando estamos imersos no cotidiano, não distinguimos com clareza nossos atos e apenas fazemos, não temos uma visão global dos mesmos. O distanciamento favorece esta apreciação, tornando-a mais nítida. Podemos definir alguns momentos e perceber fatos observando a transformação destes com o passar do tempo. No caso de escrever ou narrar estas experiências, esta percepção se torna ainda mais clara. Sobre este aspecto é interessante observar que:

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. (Delory-Momberger, *Op. cit.* p. 363)

Este sentido organizado pode trazer consigo uma maior apropriação da ação. Um sentimento de documentação do passado e controle no presente, com a experiência já vivida servindo de base para um crescimento maior. Ao observar estes diários convivo por alguns momentos comigo mesmo no passado e no presente. Me observo antes e me defino no agora. Ordeno meu caminhar de forma a perceber a conexão entre meus passos. Passo a ligar ações e suas conseqüências de forma ordenada e clara. Como também salientou Delory- Momberger; “a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.”(2006).

A prática reflexiva

Na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996). Em outros termos temos aqui, a indicação de uma prática reflexiva constante, assim como deve ser constante a formação de um professor. “A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”, Schon (2000, p.33). Trabalho com um conhecimento específico, enquanto arte-educadora, o conhecimento das artes visuais, que recusa em definitivo qualquer delimitação. Um campo que é aberto às experiências e vivências de nossa sociedade. Não podendo fechar-se com



definições formatadas. Um campo que se refaz sempre sendo um constante desafio para o pesquisador.

Ser artista e educadora ao mesmo tempo pode abrir vantagens e encontrar soluções que não definimos no momento da ação exatamente, mas nos acompanha. Dentro de uma prática como artista, encontramos soluções constantemente para acontecimentos inesperados dentro de cada experiência. A mesma postura é demandada em sala de aula enquanto educadora. Segundo Schon (*Op. cit.* p.32) existe esta reflexão na ação que só podemos observar com um certo distanciamento. “Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. Mesmo certos de nosso planejamento podemos nos surpreender com a demanda de adaptações múltiplas, sejam por questões materiais ou pessoais, devemos ter conosco sempre a disposição de adaptação nos diferentes casos.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, *Opus cit* p. 23). O ensino é algo em processo assim como o aprendizado. Como um caminho que se faz ao caminhar, não temos a imagem fechada de um objeto já definido deste processo, pois, ele é continuamente metamorfoseado e tudo começa ao entrar na sala de aula, quando começamos a conhecer nossa turma e ela a nos conhecer. O conteúdo é uma ponte que nos interliga aos alunos, muitos assuntos se fazem durante as aulas e dentro destes assuntos passamos a conhecer uns aos outros. “As qualidades e virtudes são construídas por nós, no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, *Opus cit*, p.65). Estamos em constante construção de nós mesmos, nossas crenças podem se desfazer ou fortificar a cada novo dia. Tenho consciência do aprimoramento diário, na busca de um fazer pertinente com minha teoria. O ato de ensinar nos faz esta observação a cada mensagem passada. Será isso realmente verdade? Acredito no que digo? São questionamentos que nos reafirmam ou nos fazem repensar nossas crenças. Nada melhor do que educar, para se lançar neste aprimoramento diário.



“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca”.(FREIRE,*Opus cit* p.142). Temos muitos caminhos a serem vencidos, etapas a serem cumpridas no nosso próprio processo criativo, que levantam questões tão interessantes ou mais, quanto o resultado final. É a mesma coisa no ensino das Artes Visuais, onde podemos observar este mesmo caminho, sendo o processo mais importante que o resultado final. As trocas, os diálogos durante as aulas nos fazem refletir de forma natural sobre muitos temas incluindo nossa real capacidade de criar é o que pude observar durante minhas conversas com meus alunos.

Considerações finais

Toda caminhada têm seu primeiro passo. Meu percurso no magistério iniciou-se de forma analisada, esmiuçada, estudada. Obtive com a experiência de me ter como objeto de estudo, um olhar menos crítico. O que parece contraditório, mas não o é. A excelência na sala de aula para um professor é diretamente proporcional ao seu tempo de experiência, o entrosamento com os alunos e o aprofundamento com o conteúdo, todos estes elementos não são conquistados de forma instantânea. Para me sentir confiante hoje, tive que assumir meus erros e meus acertos, ouvir meus alunos, e confiar no tempo. A crítica ainda existe é claro, mas de forma mais amena, aceitando a dúvida de forma positiva. Pois sei que, com minha paixão de artista posso influenciar meus alunos, com minha atenção como educadora posso ensinar e aprender com eles e com minha experiência como pesquisadora, posso transitar entre estes dois universos o da arte e o da sala de aula, com a mente curiosa e aberta, disposta a aprender sempre.

Bibliografia

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto*. Revista Pesquisa e Educação. São Paulo: USP,2006.

DUARTE, João Francisco. *Porque arte-educação?*. 6 ed.Campinas-SP: Papirus,1991.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. *As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. Revista Pesquisa e Educação, São Paulo: USP, 2006.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes. acessado em 30/04/2012 disponível em: <http://www.grupogaia.art.br/Sandra%20Rey%20-%20Por%20uma%20abordagem%20metodologica%20da%20pesquisa%20em%20Artes%20Visuais.pdf>.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e aprendizagem*. Ed Artmed. Porto Alegre, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de caso. Planejamentos e Métodos*. 3º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Autores

Diana Patrícia Medina Pereira

Licencianda em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atua como arte-educadora no ensino formal. Artista plástica, ilustradora, performer. Pesquisa intervenção urbana e utiliza-se do grafite e da performance como linguagens para o seu desenvolvimento poético visual.

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) coordena o subprojeto Artes Visuais do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.



ARTES VISUAIS NA EAD: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Veronica Devens Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
veronicadevens@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7566957748954440>

RESUMO

Com a implantação do curso de artes visuais em EAD pela Universidade Federal do Espírito Santo, muitas foram as discussões acerca de como se daria uma graduação que necessita da vivenciar práticas que são fundamentais no dia a dia do professor de artes. Questionava-se também como seria o processo educativo proposto por essa disciplina. Nessa perspectiva foi ofertado aos alunos oficinas práticas em diversas linguagens artísticas para potencializar o aprendizado reunindo alunos e professores que discutem os processos que envolvem a sua formação no curso de artes visuais, articulando sua formação a outros processos e possibilidades. A proposta foi oportunizar uma formação em arte que contribuirá para a prática escolar do aluno da EAD.

Palavras-chave: educação à distância, formação, professor.

ABSTRACT

With the implantation of the visual arts distance education course at Universidade Federal do Espírito Santo, there was plenty discussions about how would be given a graduation that needs experience in practices that are fundamental in an art teacher's routine. Was also questioned how would be the educative process proposed by this subject. In this perspective, practice workshops were offered to the students in many artistic languages to grow the learning by getting teachers and students together to discuss the process that involves their visual arts course formation, articulating their formation to another process and possibilities. The proposal was to give a chance of arts formation that will contribute to the distance education's student school practice.

Keywords: distance education, formation, teacher.

A educação a distância está prevista na legislação brasileira constituindo-se em uma importante modalidade de educação que prevê o acesso de muitas pessoas que buscam ter acesso ao conhecimento nas mais diversas categorias. Amparada nas possibilidades encontradas em novas tecnologias, a educação a distância contribui



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para que a formação seja eficaz e democratizada permitindo que o conhecimento seja acessível aos cidadãos que não tem oportunidade em frequentar o ensino presencial. Oferecer educação de qualidade é uma preocupação da sociedade e isso se dá na formação de educadores que mesmo em regiões mais distantes buscam oportunizar a todos promovendo a inclusão social capaz de mudar vidas e horizontes.

“... a partir da década de 50, nos países do chamado primeiro mundo, e que estão gerando um modelo de sociedade em que a formação é posta como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade. Assim, para os governos e agentes sociais, as políticas relacionadas com a qualificação dos recursos humanos merecem o máximo de interesse e prioridade e os processos formativos devem caracterizar-se por sua continuidade, permanente atualização e renovação em seus conteúdos. (PRETTI, 2012).¹

Como destaca Oreste Preti, a importância da formação está vinculada a um processo de qualificação onde é necessário investir para que esses alunos tenham o devido acesso aos conhecimentos da área estudada se apropriando das suas especificidades e possibilidades uma vez que vivemos em um momento de competitividade profissional onde a inovação nos processos de conhecimento é fundamental para que exista qualificação adequada que vem de uma formação contínua e permanente. Em 1972, a UNESCO, ao traçar algumas diretrizes para o ensino, afirmava que,

“a educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas sobretudo, colocá-las em condições de se adaptar a diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente, uma vez que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem: ela deve tender, assim, a facilitar as reconversões profissionais”. (UNESCO, 1972, apud PRETTI, 2012).²

A partir da diretriz da UNESCO, o curso de artes visuais oferecido na Universidade Federal do Espírito Santo entendeu que oferecer oficinas práticas aos alunos da EAD seria uma opção às exigências sociais e pedagógicas permitindo que o aluno contextualize os assuntos apreendidos teoricamente. Essas oficinas se configuraram em um dia de atividades práticas com o objetivo de fazer com que os

¹ Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

² Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>, data de acesso, 24 de setembro de 2012.



alunos se apropriassem das técnicas já vistas enquanto teoria, essa ação possibilitaria um conhecimento de qualidade contribuindo para a complementação dos estudos, e além de democratizar os saberes, inovar metodologicamente associando a uma política educacional contemporânea que coopera com toda a formação do sujeito em questão “o compromisso quanto às possibilidades de garantir uma formação adequada àqueles que necessitam atuar como professores de arte na rede regular de ensino no Espírito Santo passou a ser o desafio” (GONÇALVES, 2010, p. 65)

Nesta perspectiva, este artigo tem por finalidade mostrar como o curso de Artes Visuais a distância possibilita a formação de futuros Arte Educadores a executar seu papel pedagógico oferecendo oficinas práticas para qualificar ainda mais seu processo de aprendizagem.

Historicamente observamos que o curso de Artes Visuais a distância já tem um percurso, embora em desenhos diferentes, em 1941 o Instituto Universal Brasileiro já oferecia cursos profissionalizantes de artes além das revistas artesanais que ofereciam e oferecem várias oportunidades para quem deseja desenvolver, em alguns casos, algumas habilidades motoras.

Porém, as novas demandas no sistema educacional clamaram por novos desafios na formação profissional. Para as universidades públicas, criar cursos na modalidade a distância seria uma forma de estar presente em todo o contexto de inovação tecnológica educacional e efetiva participação na formação de futuros profissionais.

Quando Katia Morosov Alonso diz,

“parece que para a proposição de sistemas não presenciais de ensino, o importante seria apropriar-se do conceito de “encontro”, compreendendo-o como elemento catalizador dos processos de aprendizagem dessa modalidade”. (ALONSO, 2005, p. 17).

Sob esse prisma, o curso procurou proporcionar aos alunos além dos encontros presenciais semanais, a vivência entre alunos de polos diferentes para que



pudessem exercitar na prática o que foi visto teoricamente, apresentando as premissas pedagógicas e as características de cada técnica.

Neste contexto, o curso oportunizou os alunos a possibilidade de entender na prática as especificidades das disciplinas artísticas para que fossem contextualizadas na sala de aula através das oficinas, pois,

“aos professores cabe o engajamento no processo de decisão de políticas que intervêm no seu fazer pedagógico, considerando-as como possibilidades de construção de novas formas de conceber e viver a relação teoria e prática, saber e fazer. Cabe também, entre outros aspectos, a responsabilidade sobre as questões acerca do que ensinam, como devem ensinar, quais as metas mais amplas pelas quais lutam, visualizando a relação entre o pessoal e o social, o local e o global”. (REBOUÇAS apud CARVALHO, 2010, p. 114).

Entendendo que muitos alunos moram em lugares bem distantes do polo com difícil acesso e locomoção, para participar dessas oficinas o aluno necessitaria de estar disposto a buscar conhecimento e atualização superando as condições muitas vezes contrárias ao interesse em participar.

Foi necessário então, pensar em um espaço apropriado para que tais oficinas acontecessem de forma produtiva e com resultados satisfatórios, além de reunir uma equipe de profissionais especializados que oportunizariam o conhecer, refletir e fazer arte, entendendo que esse espaço seria compartilhado por pessoas que aprendem e ensinam simultaneamente, falam, escutam e dividem reflexões.

Assim, a proposta oferecida se refere a uma oportunidade onde os envolvidos se comuniquem, concordando com a ideia principal do filósofo russo Mikhail Bakhtin, onde o homem nunca é completo, fechado em si, e sim do seu relacionamento com o outro, do diálogo e das decisões de mundo que o homem está sempre propenso a tomar. Afirma ainda que o homem nunca está só e seu diálogo não será concluído uma vez que,

“quando Bakhtin refere-se ao diálogo, situa-o em duas perspectivas de tempo: a pequena temporalidade, na qual se encontra o diálogo no seu



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

sentido estrito, aquele realizado numa situação determinada, e a grande temporalidade, na qual se encontra o grande diálogo” (MASINI, 2012)³

Como destaca Bakhtin a oferta das oficinas promove um diálogo que tem início nas aulas teóricas, onde cada aluno se apropria de saberes das mais diversas linguagens da arte entendendo sua história e especificidades de forma única, particular, mas que necessita de um “encontro” para que esses saberes sejam multiplicados, visualizados na prática e nas possibilidades de ser ampliado para a sala de aula, onde o fazer tem papel fundamental no processo de desenvolvimento e conhecimento de arte no aluno. “O ensino aprendizagem nos cursos de Arte, refere-se, então, aos encaminhamentos educativos que visam ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais em Arte.” (FERRAZ e FUSARI, 1995, p. 99)

Assim, o alunado terá conhecimento estético acerca das produções pessoais e das análises artísticas e o Arte Educador mostrará compromissos e perspectivas em sua prática diária assumindo uma postura crítica e reflexiva diante dos temas abordados. Neste sentido, ao ampliar as propostas de trocas de conhecimento entre os sujeitos que se propõem a estabelecer cotidianamente uma relação entre aprender e ensinar muito influencia nas práticas do ensino da arte, superando as condições muitas vezes desfavoráveis que refletem negativamente sobre essa prática.

O curso de artes visuais está presente em 22 municípios, compreendidos em polos, do Estado do Espírito Santo e atende 596 alunos. Entre 2011 e 2012 foram oferecidas 45 oficinas associando teoria e prática abordando as linguagens artísticas de Mosaico, Cinema de Animação, Poéticas Digitais, Pintura, Desenho (perspectiva, livre, figura humana), Escultura, Fabricação de Papel, Materiais e Técnicas Artísticas e Fotografia.

Essa oferta intensificou o esforço do curso em potencializar os processos que envolvem a formação do Arte Educador. Durante as oficinas os alunos e professores

3 Masini, Lucia. Sobre Mikhail Bakhtin, Dialogismo – Disponível em: <http://www.ifono.com.br/ifono.php/sobremikhail-bakhtin>, data de acesso, 24 de setembro de 2012



tiveram oportunidade de refletir “como será minha atuação em sala de aula”, “que professor eu quero me tornar” e “que aluno eu quero formar” articulando processos investigativos, estéticos, artísticos, culturais e educativos observados no cotidiano do ensino da arte.

Foram abordados pelos professores especialistas técnicas com estratégias possíveis para o trabalho cotidiano fazendo com que o aluno assuma competências contemporâneas e mude o perfil do “fazer arte” na sala de aula, trazendo assim os pressupostos metodológicos da proposta triangular⁴.

Para promover essa interlocução entre professores e alunos as oficinas aconteceram em um primeiro momento unindo alunos de três polos próximos estabelecendo um contato pessoal com trocas de experiências, dialogando inclusive as especificidades de suas regiões de trabalho e adequando as possibilidades de trabalho junto à linguagem artística oferecida.

“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”. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p. 49)

Diante disso, o professor refletirá suas práticas acerca do conhecimento que tem, entendendo que uma pedagogia progressista é aquela que contempla a realidade e aproxima os alunos de todo acervo cultural em que ele está inserido, incluindo também os conhecimentos artísticos e estéticos acerca das manifestações nacionais e internacionais.

Para isso é importante que o professor tenha clareza ao que ele se propõe que é fazer com que o aluno tenha um olhar sensível aos seus conceitos de mundo contextualizando esse olhar cognitivamente no ambiente cultural com proposições e possibilidades de transformação quando colabora com seus alunos a melhorar sua sensibilidade e saberes práticos e teóricos, promovendo a inserção da Arte na sua vida e desafiando os diferentes percursos que envolvem a docência.

⁴ A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A educação à distância foi inspirada em princípios, valores e práticas fundamentadas na educação e ser compreendida como uma forma de educação contínua é uma de suas características e também um de seus objetivos, pois atende a uma clientela que em outro momento poderia ser excluída do sistema educacional.

Apresenta-se como nova possibilidade de acesso ao conhecimento, cultura, a tecnologia e às especificidades de cada curso, superando assim um desafio que desmistifica o fato dessa modalidade não promover o encontro diário, mas oferece uma oportunidade de se manter presente dinamizando os conteúdos propostos e estimulando assim a autonomia de cada aluno.



Figura 1 - Oficina de mosaico – Pólos dos municípios de Vila Velha, Piúma e Itapemirim



Figura 2 - Oficina de escultura em arame – Pólos de Venda Nova de Imigrante e Vargem Alta



Figura 3 - Oficina de materiais e técnicas artísticas – Pólos de Bom Jesus do Norte e Iúna



Figura 4 - Oficina de Fabricação de papel artesanal – Pólos de Linhares e Ecoporanga



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae e Cunha, Fernanda Pereira (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993

MASINI, Lucia. **Sobre Mikhail Bakhtin, Dialogismo** – Disponível em: <http://www.ifono.com.br/ifono.php/sobre-mikhail-bakhtin>, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: Ressignificando Práticas**. Brasília: Líber, 2005.

_____. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada** – Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>, data de acesso, 24 de setembro de 2012.

REBOUÇAS, Moema Martins. A Formação continuada como espaço de encontros de professores!. **Espaços de Formação em Arte**, 2010. Espírito Santo. Anais do VIII Seminário Capixaba de Artes. Espírito Santo: Edufes, 2010.

GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto. Curso de artesvisuais-licenciatura na modalidade a distância: formação de educadores / formadores. **Espaços de Formação em Arte**, 2010. Espírito Santo. Anais do VIII Seminário Capixaba de Artes. Espírito Santo: Edufes, 2010.

Veronica Devens Costa

Mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Linguagem Visual e Verbal, professora especialista no ensino superior, tutora a distância no curso de artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e professora de Arte no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória.



**MEDIADOR E MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS E EXPOSIÇÕES
HISTÓRICAS: QUESTÕES E POSSIBILIDADES**

Valéria Peixoto de Alencar
Doutoranda, Instituto de Artes/UNESP
valstella@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3585587871239250>

RESUMO

O artigo apresenta o projeto de pesquisa de doutorado sobre o trabalho do mediador cultural em museus e exposições históricas. O objetivo principal da pesquisa é analisar como este profissional realiza a mediação cultural em exposições de caráter histórico ao lidar com a cultura visual nesses espaços. O Museu Paulista foi escolhido como estudo de caso por ser um dos primeiros museus históricos brasileiros. Para tanto a pesquisa possui três camadas a serem investigadas que não possuem uma hierarquia de importância, mas tecem relações entre si: a história através das imagens, o trabalho do mediador cultural com estas imagens, o trabalho com imagens a partir do ponto de vista dos estudos da cultura visual.

Palavras-chave: Mediação cultural, educação em museus históricos, cultura visual

ABSTRACT

This article presents a research on the role of the cultural mediator in museums historical and exhibitions. Our main goal is to analyze how this professional performs the cultural mediation work in exhibitions of historical nature while dealing with the visual culture in such places. The "Paulista Museum" has been chosen as case study because it was one of the first Brazilian historical museums. In order to do that, the research has three priority axis of investigation which do not have a hierarchy of importance, although connections are established among them: the history through images, the cultural mediator work with such images and the work with images on the basis of culture visual studies.

Key words: Cultural mediation, historical museum education, visual culture



Vista do Salão de Honra do Museu Paulista. <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/>

Este artigo pretende apresentar minha pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida no Instituto de Artes da UNESP, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob a orientação da professora Dra. Rejane Galvão Coutinho. Procuo tecer reflexões e problematizações sobre o trabalho do mediador cultural em museus e exposições históricas.

O objetivo principal é analisar como o mediador neste tipo de instituição realiza o trabalho de mediação cultural ao lidar com a cultura visual presente nesses espaços. O Museu Paulista (MP) foi escolhido como estudo de caso por ser um dos primeiros museus históricos brasileiros.

Para tanto a pesquisa possui três camadas a serem investigadas que não possuem uma hierarquia de importância, mas tecem relações entre si de modo a compreender se o pensamento de longa duração atua no processo de mediação, ou seja, se os critérios centenários que nortearam a formação dos museus históricos, tais como a encomenda de pinturas e esculturas de “personagens” da história, se fazem presentes e de que forma.

Assim, num primeiro momento buscará analisar como a expografia utiliza as fontes iconográficas, a fim de perceber de que maneira os critérios utilizados na



constituição dos acervos dos museus temáticos de História no Brasil, no início do século XX, ainda influenciam o discurso expositivo do dito museu; de modo que essa camada trata da análise de documentação (relatórios, cartas, imagens etc.) sobre a criação do Museu Paulista.

A segunda camada, procura conhecer o programa educativo do Museu Paulista, a partir de entrevistas e observação das atividades de formação dos educadores, assim como do trabalho de mediação com grupos escolares.

A terceira camada pretende refletir, a partir da perspectiva dos estudos de cultura visual, sobre o potencial pedagógico das imagens na construção do discurso de uma história oficial com as possibilidades de problematização desse discurso.

Assim, neste artigo, procurarei discutir a construção de uma História Nacional a partir da expografia do Museu Paulista e apresentar os procedimentos que estão sendo utilizados na pesquisa de campo.

A expografia do Museu Paulista e a História Nacional através das imagens

Dada a riqueza da decoração do salão de honra, allí ficam muito mal collocadas vitrinas comuns; torna-se necessário recorrer a moveis artísticos, decorados em harmonia com o resto da sala, e com os mesmos ornatos.
(Affonso Taunay)¹

O pensamento que norteou a separação dos acervos no final do século XIX e, no Brasil no início do XX, originando os museus temáticos (História Natural, História, Artes), estabelecia critérios que distribuíram as obras de arte em museus ditos Históricos e de Belas Artes. Ainda hoje, é possível perceber os ecos dessa mentalidade nas curadorias e expografias desses museus (MENESES, 2005).

O historiador Ulpiano Bezerra de Meneses, ex-diretor do Museu Paulista, diz que “a taxonomia dos museus baseia-se menos em campos do conhecimento ou problemas humanos, do que em categorias de objetos” e que a rigor, todo museu é

¹TAUNAY, A. de E. *Relatório de atividade referente ao ano de 1924*. (p. 15).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

histórico, porém, “o conceito vigente é o de que museu histórico seria aquele que opera „objetos históricos”” (2005, p.22).

O caso do Museu Paulista está sendo estudado nesta pesquisa devido a sua história e importância. O Museu Paulista que de Monumento à Independência Monarquista, Museu de História Natural chegou a Museu Histórico Republicano, como conhecemos hoje, o que ocorreu na administração de Affonso Taunay, que inaugurou a Seção Histórica em 1922 e que apostou no valor pedagógico das imagens para contar a História do Brasil segundo o olhar paulista. Imagens aliadas a objetos que seriam os documentos probatórios das imagens construídas (BREFE, 2005), por exemplo, ao colocar mechas de cabelos da família real próximas às pinturas que os representam, ou uma carta de José de Anchieta na mesma sala da tela “Fundação de São Paulo”.

O Museu Paulista possui um acervo exposto que conta com Pinturas Históricas, Retratos, Esculturas, objetos, entre outros elementos. A exposição criada por Taunay em 1922 para comemorar o centenário da Independência e que deu origem à vocação histórica do Museu constitui um dos roteiros de visitação, especialmente do público escolar de oitavo e nono anos, que são a maioria dos visitantes do museu.

Foram telas e esculturas encomendadas para contar *uma* História. Meneses considera que “num museu de arte, uma tela, por exemplo, é documento plástico (...). Já no museu histórico, a mesma tela seria valorizada pelo tema, como documento iconográfico” (2005, p. 22). Contudo, é preciso levar em consideração o olhar de Taunay e seu entendimento para tais “documentos iconográficos”.

Se nos reportarmos às pinturas e esculturas presentes no Museu Paulista, foram quase na sua totalidade encomendas feitas por Taunay, seguindo critérios da pintura histórica e de retratos acadêmicos e, com suas exigências e diretrizes,

“Taunay utilizou-se, essencialmente, de duas fontes: as fotografias de Militão de Azevedo da cidade de São Paulo, sobretudo as realizadas em 1862, e as aquarelas e os desenhos de Hercules Florence, naturalista francês que participou da expedição Langsdorff em 1826 (...). As duas fontes, fotografia e pintura *d’après nature*, eram vistas como documentos autênticos, servindo, portanto, de matrizes exemplares para as pinturas encomendadas para o museu. (BREFE, 2005, p. 109).



Sim, documentos autênticos, mas há que se levar em conta a subjetividade do fotógrafo e do artista, não considerada por Taunay que encarava os documentos como sendo carregados de verdade histórica. Vale lembrar de sua abordagem positivista em relação às fontes escritas como portadoras de verdades e, que a fotografia era vista como um registro fiel da realidade, desde meados do século XIX.

Assim, a visualidade presente no Museu Paulista, o que Taunay denominava “decoreção”, foi sendo construída para que o visitante visse a história nacional pelo prisma das relações com São Paulo: o surgimento do povo brasileiro com a figura de João Ramalho que teve descendentes a partir da convivência com índios Guaianazes que ocupavam São Vicente e São Paulo; o povoamento do Brasil, a partir dos bandeirantes paulistas; o surgimento da nação a partir da cidade, especificamente no Ipiranga².

E, se os museus históricos têm sua origem intimamente ligada à celebração da História Nacional, uma memória eleita por um segmento da sociedade, podemos perceber que “o uso documental das peças é praticamente nulo. Predomina a metáfora, capaz de ilustrar na exposição, conhecimento produzido alhures” (MENESES, 2005, p. 29), no caso, a metáfora da São Paulo, locomotiva da nação, ideia contida no imaginário paulista do início do século XX, época da transformação do Museu Paulista em Museu Histórico, do enriquecimento da cidade em decorrência do dinheiro de cafeicultores paulistas, que impulsionaram a República e, numa espécie de mecenato, contribuíram com essa transformação do Museu.

Importante destacar que o edifício foi projetado e construído, ainda na época do Império, com o objetivo de ser um Monumento à Independência. Com sua conclusão em 1890, procurou-se dar um novo destino ao prédio, já que não era

²Ressalto que o edifício do Museu Paulista foi construído no final do Império para ser um Monumento e, vazio, teria um único elemento interno, a pintura de Pedro Américo, *Independência ou morte*, encomendada especialmente para lá. O monumento foi finalizado e inaugurado no início da República, que acabou por destinar o prédio a função de museu.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

intenção dos republicanos paulistas “recordar” a monarquia. Daí destinar a edificação para abrigar o acervo do Museu do Estado³.

Então, inicialmente Museu de História Natural, foi com Affonso Taunay que se iniciou paulatinamente a mudança temática do museu, encomendando pinturas para representarem a História, a “metáfora” como citado por Meneses anteriormente.

Mas, qual o significado desta metáfora 90 anos após a criação de Taunay? A exposição construída por ele permanece a mesma e, muitas vezes, a leitura crítica se faz pela ação educativa.

Os mediadores culturais do Museu Paulista: um estudo de caso

*A ideia de arte ligada à pedagogia e à civilização estava bem de acordo ao projeto civilizatório da jovem nação, independente desde 1822.
(Terezinha Franz)⁴*

A História do Brasil narrada pelo olhar paulista através de imagens está de acordo com uma das funções do museu para a época da direção de Taunay, como nos apresenta Ana Cláudia Brefe:

“a questão da visualidade da história também se funda no valor pedagógico que a imagem adquire, sobretudo ao longo do século XIX, como um dos meios mais eficazes de formar o imaginário popular (...) o caráter pedagógico, aliado ao comemorativo, são os dois elementos básicos que definem o papel social do museu e sua utilização política” (BREFE, 2005, p.84).

Segundo os relatórios de atividades do Museu Paulista, escolas visitavam-no desde sempre, mesmo sem a presença de um trabalho específico por parte do museu para o atendimento de grupos escolares ou visitantes em geral. Afonso Taunay também descreve em seus relatórios os atendimentos que ele mesmo fazia, pessoalmente ou por carta, sobre diversos assuntos relacionados ao acervo e à história. Contudo, não é possível identificar se alguns desses consulentes são professores que levariam seus alunos até lá.

³ A tela de Pedro Américo, “Independência ou Morte”, era o único elemento dentro do edifício monumento, foi encomendada especialmente para lá.

⁴ (FRANZ, 2003, p. 70)



Cabe ressaltar também, que um serviço educativo oficialmente constituído no Museu Paulista só aconteceu em 2001, com a contratação de uma Educadora e a criação do SAE (Serviço de Atividades Educativas) e, posteriormente a formação de uma equipe a partir de estagiários da USP, já que o Museu pertence à Universidade.

Também, é importante refletir sobre o fato de que o Patrimônio Cultural eleito para ser preservado vem cada vez mais sendo incluído nas propostas de atividades curriculares e, como problematiza Imanol Aguirre (2008), qual o significado desse Patrimônio Cultural para as gerações de hoje? Podemos nos questionar, por exemplo, sobre a tela do pintor Pedro Américo, *Independência ou morte*, incansavelmente reproduzida nos livros didáticos e, ultimamente, questionada e até, ousado dizer, ridicularizada, na tentativa de desmistificar o “herói” e o fato ou mito. O que ela realmente significa hoje, ainda tão imponente no grande salão nobre do Museu Paulista?

É importante entender como os educadores/estagiários lidam com estas questões. Por meio de entrevistas e observação participante, procuro investigar como o mediador cultural lida com a Cultura Visual no MP e como se dá o trabalho de arte-educação.

A minha pesquisa no SAE/MP se iniciou com uma entrevista semi-estruturada com a Supervisora Técnica, Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, que foi a Educadora contratada em 2001 que me referi anteriormente, é ela quem coordena as atividades e a equipe de estagiários de SAE. Após a entrevista iniciei meus trabalhos como observadora participante, neste semestre.

É rotina da observação, as reuniões de equipe que acontecem às segundas-feiras, bem como as visitas com grupos escolares, inicialmente alunos da rede estadual que vão ao museu pelo programa Cultura é Currículo da FDE⁵. São alunos de oitavo e nono anos e, para essa faixa etária o roteiro de visita é a exposição elaborada por Taunay.

⁵ O Programa Cultura é Currículo da FDE (Fundação para o desenvolvimento da Educação), um conjunto de ações definidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que disponibiliza verba para que as escolas da rede pública possam incluir em suas atividades programas culturais. As visitas a museus e exposições recebe o nome de *Lugares de aprender: a escola sai da escola*.



Existem cinco roteiros de visita, pensados a partir do acervo exposto. Os roteiros são indicados para faixas etárias diferentes, tendo como base as sugestões para a disciplina de História que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Levando em consideração o perfil desse profissional em pesquisa anterior realizada em meu Mestrado (ALENCAR, 2008) constatei que a formação inicial dos mediadores culturais em museus e exposições de Arte concentra-se nas áreas de Arte e História, e que a formação continuada é extremamente importante nesse trabalho. Assim, pensar de que maneira a formação inicial interfere no olhar às obras de arte expostas nesses espaços, como acontece a formação continuada e se são elaborados recursos didáticos para essa mediação, são problemas para a investigação nesse momento.

As imagens contam histórias?

*... estas duas figuras femininas farão excelente efeito estético na galeria de homens.
(Afonso Taunay)⁶*

Quando Taunay criou a Seção Histórica do MP em 1922, ele deu início ao que ele denominava “decoração”, encomendou pinturas e esculturas para contar *uma* história. E, hoje, nós podemos repensar essa “decoração”, essa visualidade, o que ela representa, refletir sobre ela como um produto cultural:

“ao mudarmos a abordagem da obra de arte para uma perspectiva que a considere como elemento da cultura visual, estamos ampliando nosso modo de olhar, e este poderia ser o primeiro passo na direção de uma educação artística para a compreensão” (FRANZ, 2003, p.156).

Como já disse anteriormente, Taunay soube muito bem como explorar os recursos pedagógicos das telas e esculturas que encomendou para contar uma versão da história do Brasil, para influenciar na construção de um imaginário, de uma memória nacional. Mas e hoje, com a crítica a esse imaginário, a essa versão da história, qual o sentido de sua exposição? Com que olhar, com que

⁶ (TAUNAY *apud* BREFE, p.116), ao encomendar os retratos de D. Leopoldina e Maria Quitéria para o Salão de Honra.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

subjetividades estamos lidando hoje ao receber grupos de estudantes no museu para ver a mesma história criada há 90 anos atrás?

Referências

- 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.
- ALENCAR, Valéria Peixoto de. *O mediador cultural*. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: ed. UNESP, 2009.
- BREFE, Ana Claudia Fonseca. *O museu paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional*. São Paulo: editora UNESP, 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2.ed. London: Routledge, 1999.
- LIMA, Solange Ferraz, CARVALHO, Vânia Carneiro de. Cultura visual e curadoria em museus de História. *Estudos ibero-americanos*. Porto Alegre. v.31, n.2, p. 53-77, dez. 2005.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.
- _____. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves, VIDAL, Dina Gonçalves (org.) *Museus*. Dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p.15-85.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Os museus etnográficos brasileiros. In: _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 67-98.
- TAUNAY, Affonso de E. *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937.
- VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano editora, 2003.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Valéria Peixoto de Alencar possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1998) e Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP (2008). Tem experiência na área de Educação em museus, educação patrimonial e mediação cultural. Cursa Doutorado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP.



TOCAR PARA VER

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ARTES VISUAIS, COM FOCO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Cláudia de Oliveira Freitas
Universidade do Estado da Bahia
afreitas@uneb.br

<http://lattes.cnpq.br/1466570206593334>

Norma Lopes Teixeira
Prefeitura Municipal de Guanambi - BA
norma-lobes@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4385876008672459>

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência vivida pela professora de Artes e Educação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII – Guanambi, BA, que após 17 anos de trabalho, sentiu a necessidade de repensar sua prática, considerando a entrada, via vestibular, de uma aluna cega no curso. Em parceria com uma pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado, e pensando na inclusão dos alunos com deficiência visual, especialmente nas artes visuais, realizou trabalho de pesquisa visando a produção de materiais que permitissem à aluna a vivência interna, pessoal e intransferível das grandes obras da História da Arte. Apoiado em Ferreira (2010), Morais (2010), Sá (2010) entre outros, nasceu o Projeto *Tocar para ver*, pensando nas formas possíveis de enxergar das pessoas com deficiência visual e acreditando no poder da arte, como instrumento de educação, cultura e inclusão.

Palavras-chave: Arte Educação; Educação Inclusiva, Deficiência Visual.

ABSTRACT

The statement before you talkies about the experience lived ny the teacher of Art and Education of the Course of Pedagogy of Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII – Guanambi, BA, whom after 17 years of work, felt the need to over think her practice, considering the entrance, through vestibular , of a student with visual disability in the course. In partnership with a teacher, whom is Specialized in Specialized Educational care, and thinking on the inclusion of students with visual disabilities, focusing on visual arts, are the work of research focusing on producing of materials which allows the student the internal, personal life experience with the great historic art works. Exempted in Ferreira (2010), Morais (2010), Sá (2010) and others, the projects were created *Tocar para ver*, thinking on many possible ways people can visualize though their visual disability and believing in the power of art, with the instruments of education, culture and inclusion.

Keywords: Art Education; Inclusive Education; Visual Deficiency.

Procurando conduzir esse relato de maneira didática, iniciaremos nossa escrita utilizando, propositalmente, os verbos na 1ª pessoa do singular, referindo-se ao curso das inquietações da professora de artes, no componente curricular em



questão, evidenciando os motivos que direcionaram nossas ações da maneira que aconteceram. Em seguida, voltaremos para a 1ª pessoa do plural onde as inquietações e ações passam a ser compartilhadas entre as duas profissionais que construíram este trabalho.

Há quase duas décadas, atuando como professora do componente curricular Artes e Educação¹, sempre busquei despertar, nos futuros pedagogos, a consciência de que arte é pensada e construída intencionalmente. Aos olhos dos leitores, esta pode parecer uma questão óbvia, mas, infelizmente, não é o que se apresenta nas Avaliações Diagnósticas que realizo no início de cada semestre letivo, objetivando conhecer os pensamentos e saberes dos alunos no que se refere às artes. O que encontro normalmente é uma confusão de conceitos; querem logo “fazer” coisas, não pensam em pensar arte, entender suas propostas, pensar novas propostas; ridicularizam autores modernos e contemporâneos com a velha máxima “isso até eu faço!”. Quando pergunto sobre suas práticas como professores ou ex-alunos de arte nas escolas do ensino básico, respondem que faziam desenhos livres, artesanatos, teatro e dança nas comemorações escolares. Se são, hoje, consumidores ou apreciadores de artes, ficam na dúvida ou dizem que sim, mas basta um pouco mais de diálogo para verificar que, mesmo quando viajam, pois estamos no interior da Bahia a 670 km da capital, onde não há exposições, cinema ou recitais e apenas um Centro Cultural, cuja maioria dos alunos não conhece, preferem as compras, os bares e restaurantes às atividades culturais ou artísticas.

Então, a meu ver, se faz necessário, inicialmente, tratar algumas questões da arte, do mundo real das artes, pois, como nos aponta Vincent Lanier (1984. In: BARBOSA, 1999, p. 45) “devolvamos a arte à arte-educação”, é preciso não se envergonhar de tratar a arte como objeto de conhecimento, precisamos mostrar aos nossos alunos que assistir a um filme, a uma peça teatral, observar um quadro, ouvir uma música é também uma forma humana de conhecimento, é também importante para o ser humano por si, e não se fazem necessárias muitas justificativas, pois o

¹ Componente Curricular pertencente ao segundo semestre do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos, com carga horária de 60h cuja ementa propõe o estudo da arte como objeto do conhecimento, suas relações com os processos educativos, seus princípios básicos e funções na educação e orientações curriculares para ensino das artes nas escolas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

homem sempre fez e sempre fará arte, o que faz parte de sua condição humana, por isso é importante conhecê-la.

Partindo do pensamento de que é impossível entender a proposta curricular das aulas de arte sem conhecer minimamente a arte, mesmo estando num curso de Pedagogia, onde de fato não formaremos arte educadores, mas pedagogos que irão despertar, ou não, o interesse e respeito às artes, organizei minhas aulas partindo da apreciação de obras de arte (artes plásticas por considerá-las mais acessíveis, tratando-se de imagens) organizadas cronologicamente, da pré-história ao contemporâneo, objetivando refletir e analisar a obra estética, histórica e socialmente, enfim, proponho a apreciação através de um passeio pelos diversos períodos históricos esperando, com isto, a partir das intuições, informações e discussões, despertar nos alunos o interesse e o reconhecimento da arte como importante meio de comunicação e expressão do ser humano em todos os tempos. A forma utilizada para a apreciação das imagens é a projeção de slides através do “data show” que permite uma excelente qualidade e, nitidamente, um encantamento dos discentes, ao desvendarem uma pequena parte desse universo, uma vez que é necessário “pincelar” alguns períodos, devido ao curto tempo que temos e aos objetivos propostos no componente, que não se encerram na apreciação das artes.

Nos últimos anos, além das artes, foram discutidas também as mudanças ocorridas no campo educacional. Durante essas discussões, diversas questões foram surgindo e inquietando-me até que deparei com um desafio que parecia difícil de superar: Como incluir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, independente de sua condição social, sensorial, física e intelectual? Essa discussão ganhou força no ano de 2010, quando recebemos no Departamento de Educação da UNEB – Campus XII – Guanambi – BA, no curso de Pedagogia, uma aluna com cegueira, admitida pelo processo vestibular.

A princípio, o Departamento promoveu palestras e atividades destinadas à comunidade acadêmica, nos apresentando a nova realidade. Mesmo cientes de que a escola é um espaço de todos e que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva nos diversos níveis de ensino, não nos sentíamos preparados para fazer da sala de aula comum um *espaço para todos* como propõe



os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2010).

Os professores iniciaram suas aulas, no 1º semestre, normalmente e durante as reuniões de colegiado, relatavam as conquistas e dificuldades que enfrentavam ao tentar incluir a aluna, notando-se que a insatisfação era geral, as conquistas eram sufocadas pelos insucessos. Minha angústia se tornava cada vez maior, pois o 2º semestre se aproximava e, na sua organização, minhas aulas eram nitidamente preparadas para os videntes. Conhecendo a função motivadora que a visão exerce, me sentia impotente, afinal, como ministrar aulas de História da Arte, através de slides, para uma aluna que não pode “enxergar”? Como fazê-la ver as pinturas, identificando suas formas, cores, movimentos e diferenças? Seria justo simplesmente modificar essa parte da aula, e anular sua possibilidade de conquistar esse campo das artes? Afinal, existem outras artes, porque então insistir nas Artes Visuais para pessoas com deficiência visual? E porque não?

Minha insistência na apresentação das imagens na História da Arte se deve à compreensão de sua importância como objeto de comunicação, penso que a arte é sempre inclusiva, não exclusiva de determinadas capacidades individuais. Sendo a arte propriedade do humano, não me contenta a privação de determinados indivíduos com determinadas especificidades.

Ao inquirir sobre arte, inevitavelmente chega-se aos grandes artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Van Gogh entre outros. Curiosidades e comentários estão sempre presentes nos discursos, por seus interlocutores já terem ouvido falar, lido sobre eles ou visto suas obras. Ao indagar a aluna sobre as obras de arte, ela afirma que gostaria de saber como elas são, pois ouvi falar, mas não entende a imagem, embora já tenha ouvido a descrição de algumas delas.

Como não tinha conhecimento na área e a instituição que trabalho não possui o profissional que pudesse me auxiliar, estabeleci contato com a rede Municipal de Ensino de Guanambi que prontamente disponibilizou o professor. Aqui entra em cena a parceria com a profissional especialista na área de Educação Especial, imprescindível para a realização deste trabalho.



Num processo interativo e cooperativo, iniciamos, de fato, as discussões e estudos que se desdobraram em vários caminhos, inclusive no *Projeto Toçar para Ver*. Assim, deste ponto em diante passamos a utilizar os verbos na 1ª pessoa do plural, pois a “quatro mãos” passamos a refletir e analisar a dinâmica educacional atual, que muitas vezes, estabelece barreiras que dificultam a aprendizagem da pessoa com deficiência. Nota-se que, mesmo na Universidade, há um despreparo geral que engloba, desde a ausência de profissionais com formação na área, até a falta de materiais, políticas e programas específicos que atendam às reais necessidades do discente, desnudando a nossa deficiência. Preocupamo-nos com a acessibilidade arquitetônica e não nos atemos à necessidade de nos preparar para melhor dialogar com as novas políticas educacionais. Facion (2008), ao abordar sobre os entraves à inclusão da pessoa com deficiência, destaca justamente a ausência de formação do professor que atuará diretamente com o aluno. Fato facilmente comprovado no histórico acima que não diverge de nenhum outro, em nenhuma outra instituição de ensino. Assim afirma o autor:

Na rede pública há uma carência de professores preparados para atuarem com essa clientela, as capacitações em serviços, bem como as formações na área, são restritas a grupos e/ou instituições específicas. Um dos desafios a serem superados na construção de uma educação inclusiva seria a estruturação de uma educação continuada para professores. (FACION, 2008, p.70)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ítem VI (BRASIL, 2010) aponta que a instituição de ensino que tiver, em seu quadro de matrícula, o aluno com deficiência, tem a obrigatoriedade de manter um profissional de Atendimento Educacional Especializado, para que ele tenha acesso e adquira o conhecimento formal. A presença do especialista é indispensável, seu papel é orientar a comunidade escolar e o professor da classe, para que reestruture sua prática e passe a elaborar programas pedagógicos que atendam às necessidades específicas do aluno. Ele também participará de todo processo de construção e aquisição de materiais que proporcionem à pessoa com deficiência, acessibilidade aos conteúdos escolares.



Já no nosso primeiro encontro, identificamos que no quesito artes visuais é melhor que as informações sejam estruturadas com elementos que possam ser explorados de forma tátil. Daí nossa preocupação em não proceder somente com as descrições orais de imagens, uma possibilidade real, aceita e que, certamente, cumpriria a função de fazer a aluna saber o que se passava na aula. Mas e quanto aos propósitos sensoriais da arte? Propósitos que nos guiam para reflexões pessoais? Diante disso, buscamos recursos que possibilitassem o contato da aluna com o universo das obras dos grandes artistas da humanidade. Queríamos ir além, fazê-la ter sua própria experiência, interpretar através do seu ponto de vista e não apenas do nosso. Como nos indica Bondía (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Foi por esta perspectiva que direcionamos nossas discussões. Afinal, como poderia a pessoa com cegueira ultrapassar a informação que, de acordo com o mesmo autor (2002, p. 21), “não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” e avançar para um caminho que será construído pelo próprio sujeito que experimenta, lhe possibilitando ter suas conclusões e decidir sobre seus sentimentos em relação à obra?

Entendemos a descrição oral como um importante instrumento que auxilia os não videntes na compreensão das imagens, mas esta se coloca, a nosso ver, como um meio de informação da imagem que, por suas próprias características, não é preparada para o toque, assim as descrições permanecem no universo abstrato. Procurando entender as demandas da aluna, analisamos o texto a seguir que nos convida à reflexão de alguns pontos que julgamos essenciais nesse processo de construção:

O que é mais importante para um cego ao tocar uma obra de arte: senti-la ou compreendê-la? É possível que uma pessoa que nunca enxergou compreenda uma imagem de algo que não pode ser tocado como uma paisagem? [...] Que imagens são adequadas para o entendimento tátil? (MORAIS, 2010, p. 88)

Para responder a essas questões conversamos diretamente com a aluna, ela revelou-nos que as informações apresentadas em segmentos de pontos e linhas

contornando a imagem, não fazem sentido para ela. O material em relevo, utilizando diferentes texturas facilita sua aprendizagem. Essa declaração reafirma o que Sá (2007, p. 16), que também é cega, escreve:

Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido.

Começamos então a mesclar as aulas de História da Arte com descrições e produções. Durante as discussões sobre a arte egípcia entregamos à aluna uma boneca envolta em ataduras simulando uma múmia:



Boneca envolta em ataduras e utilizada como exemplo de múmia

Foto do arquivo pessoal das autoras

Explicamos do que se tratava e das concepções de vida após a morte daquele povo, o que ajuda na compreensão da arte por eles produzida. Para nossa surpresa, não só a aluna, mas todos os demais quiseram tocar e experimentar a sensação do que seria uma múmia. As perguntas começaram a surgir e a aluna cega participou da aula como todos, o que não acontecia segundo os relatos de outros professores.

A partir da sensação dessa experiência, continuamos com o trabalho de pesquisa e produção de imagens táteis. Analisamos nas imagens que seriam apresentadas, o que seria possível a uma pessoa com cegueira entender e como conduzi-la na construção desse conhecimento. Trabalhar as texturas aproximando-as da sugestão da imagem foi um dos focos para determinadas obras: para o entendimento da força do traço de Van Gogh, em seu Auto-retrato, o relevo das principais linhas; para o entendimento da composição em perspectiva e identificação

das posições ou agrupamentos “matemáticos” do renascimento, a Última Ceia de Leonardo da Vinci.



“Auto Retrato” de Vincent Van Gogh e “A última Ceia” de Leonardo da Vinci

Fotos do arquivo pessoal das autoras

Percebemos o entusiasmo de todos, quando identificaram que a aluna passou a participar das aulas. Nos encontros que se seguiram, continuamos produzindo algumas obras, buscando a adequação das texturas às intenções da obra e do período; solicitamos aos colegas da aluna que procedessem as descrições, com a preocupação de fazê-la entender a obra e por vezes os alunos montaram as cenas da obra em esculturas vivas, com seus próprios corpos. Ao final de cada aula, abríamos um momento de discussões estimulando o relato das experiências vivenciadas e assim, fomos identificando erros e acertos, afinal era necessário fazê-la construir seu repertório para entender a imagem.

O ânimo dos alunos foi tão grande, que decidimos estimulá-los a reproduzirem obras do Período Contemporâneo, para serem apresentadas em seminários, já que os períodos anteriores foram alvo de nossas experiências docentes. No que se refere à representação das figuras e cenas, os orientamos em não apenas traduzir uma representação visual para o formato tátil, as produções deveriam favorecer a imaginação, a vivência e o contato direto com obras representando diferentes situações. E o que presenciamos, durante a elaboração e apresentação dos seminários, foi uma verdadeira construção de conhecimentos, uma “ação conjunta e integradora” (FERREIRA, 2010, p.43) na sala de aula, um dos ambientes primordiais de que tratam as Políticas Públicas relacionadas à educação especial.



Momentos de apresentação do seminário:

à esquerda, uma instalação; à direita, obra exposta na 29ª Bienal de São Paulo

Fotos do arquivo pessoal das autoras

Nossa constante preocupação foi fazer com que a aluna ampliasse seu conceito sobre história da arte, uma vez que a pessoa cega como afirmam Sá e Simão no texto *Crenças, Mitos e Concepções Acerca da cegueira* (In: DOMINGUES, 2010, p. 33) não constrói seus conceitos como os demais, necessita de experiências que lhe possibilite, confrontar sua hipóteses, organizar seu pensamento e tirar conclusões.

A cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos.

Normalmente a construção de conceitos, em artes visuais é atribuída à visão, mas esse trabalho mostrou-nos que o ser humano não vê apenas com os olhos, ele vê através de toda experiência acumulada. Há diferenças evidentes entre o ato de ver e tocar, e, para que a pessoa com cegueira veja ao tocar, é necessário que ela tenha habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação e um repertório tátil construído. Portanto, cada indivíduo tem suas habilidades e seu repertório resultante de suas experiências. Um agravante que enfrentamos, foi a falta de padrões na produção de imagens táteis adequadas para o entendimento de todas as pessoas cegas, não encontramos textos que abordassem sobre a padronização em sua elaboração, por isso procuramos usar materiais que fossem comuns e as tornassem acessíveis.

No semestre seguinte, ao ministrar aulas de História da Arte I para os alunos do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Plataforma

Freire) – Licenciatura em Artes Visuais, também realizado no Departamento de Educação da UNEB de Guanambi - BA, propusemos o mesmo trabalho de elaboração de imagens táteis, considerando que eles, certamente, enfrentarão situações semelhantes em suas salas de aula. Após discussões optamos por trabalhar com os diversos períodos que compõem a Linha do Tempo da História da Arte. O resultado foi um repertório de imagens que funciona como um banco de dados que pode ser usado pelas pessoas que apresentam ou não alterações físicas, sensoriais ou intelectuais. Foram criadas obras em relevo que percorrem desde o período Paleolítico Superior até o Moderno (pelos alunos da Plataforma Freire) e o Contemporâneo (pelos alunos do 2º semestre de Pedagogia, turma 2010), dessa forma, nasceu o projeto “Tocar para Ver”, fruto do entusiasmo e investimento de todos.



A aluna, visitando a exposição “Tocar para Ver”

À esquerda produção de Ilídia N. Teixeira, à direita produção de Adenilson de S. Gomes

Ambos alunos da Plataforma Freire

Fotos do arquivo pessoal das autoras

A fala de Moraes (2010, p. 98) certamente poderia ter sido redigida por nós, por se constituir na mesma conclusão a que chegamos:

[...], cabe aqui salientar que um dos resultados mais significativos para mim, enquanto educadora e pesquisadora, foi notar que a participação e envolvimento dos alunos foram realmente efetivos e inclusivos. Os materiais preparados, apesar de serem chamados de “adaptações”, poderiam ser utilizados com todas as crianças, independente de terem ou não visão, e é neste ponto que consiste a verdadeira ideia de inclusão, presente neste artigo: propostas de atividades onde a criança cega possa conviver e aprender em igualdade.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nossos alunos, jovens e adultos, também se envolveram integralmente na construção de seus trabalhos e, em nenhum momento, negligenciaram esteticamente suas “adaptações”, ao contrário, se preocuparam com que a aluna cega pudesse, como eles, sentir a delicadeza ou rudeza das obras escolhidas. Após presenciar a preocupação e alegria dos alunos ao identificarem que seus trabalhos ajudaram a colega a compartilhar de suas experiências artísticas e o relato destes de que necessitaram buscar mais informações sobre os autores para entender suas propostas, e analisar mais detalhadamente as obras escolhidas, acreditamos, cada vez mais, na real possibilidade de convivência íntegra e integral dos indivíduos e de uma educação inclusiva que “tem como objetivos o crescimento, a valorização do ser e a inserção social dos alunos, o que vai favorecer o surgimento de uma sociedade mais justa e humanitária” (FERREIRA, 2010, p.43)

Entendemos ainda que este trabalho só foi possível porque houve a parceria entre o professor, o profissional com conhecimento na área de deficiência visual e os alunos, que organizaram a belíssima exposição *Tocar para ver*, que certamente foi enriquecedora a todos os indivíduos que como nós, acreditam na arte como instrumento de educação, cultura e inclusão. Este trabalho além de comprovar a eficácia do planejamento compartilhado, nos levou a repensar nossos valores, estabelecendo valores inclusivos e assim passamos a acreditar e perceber o potencial de uma prática de ensino pautada nas diferenças. A prática inclusiva favorece não só as pessoas com necessidades específicas, ajuda também a escola a atender às necessidades dos alunos, elevando a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS:

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, 2002, p. 20 a 28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf - Acesso em 05/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FACION, José Raimundo (org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ª Ed. revisada e atual. Curitiba: Ibpx, 2008.

FERREIRA, Aurora. *Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. – 2ª. Ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999. p. 42-55.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo de. “*IMAGEM TAMBÉM SE LÊ COM AS MÃOS*”: um relato a respeito da leitura de imagens com crianças cegas. In: III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 2010, p. 85 a 101. Disponível em <<http://www.gpae.ceart.udesc.br/artigos5/Diele-artigo.pdf>> Acesso em 22/07/2012.

SÁ, de E. D., SIMÃO, V.S. Crenças, Mitos e concepções acerca da cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos [ET.al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.3 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). p. 26-54.

SÁ, Elizabet Dias de.; CAMPOS, Izilda Maria de.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: *Deficiência Visual*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Licenciada em Educação Artística pelo Instituto de Artes da UNESP (1993). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela ULHT. Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia onde também coordena o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural e é diretora/fundadora do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi. É também Atriz profissional DRT 8486.

Norma Lopes Teixeira

Licenciada em Pedagogia pela UNEB (1996). Especialista em Alfabetização pela UESC (2002) e em Atendimento Educacional Especializado pela UFC (2011). Foi coordenadora de Educação Especial no município de Guanambi-Bahia onde atendeu alunos com deficiência visual no Centro de Referência. É professora de AEE na Escola Municipal. Rômulo Almeida e atriz/fundadora do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi.



ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES

Maria Lívia de Castro Andrade
Instituto Ayrton Senna
Marialivia20@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2889191594505200>

Mônica Pellegrini
Instituto Ayrton Senna
mpellegrini@ias.org.br

Paulo Emílio de Castro Andrade
Instituto Ayrton Senna
pauloemilioandrade@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0251826651383758>

Simone André
Instituto Ayrton Senna
simoneandre@ias.org.br

RESUMO:

O presente trabalho descreve e analisa resultados de três experiências de formação de arte/educadores em Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, realizadas pelo Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna. A primeira é a Formação Continuada de arte/educadores de ONGs parceiras do Programa. As duas outras referem-se a cursos EaD de formação de arte/educadores de escolas, ONGs, centros culturais e museus. Entre os resultados dessas formações destacam-se a ampliação do volume e tempo de estudo pelos profissionais, a articulação entre referências conceituais e as práticas junto aos educandos, a efetivação de planejamento e avaliação das ações; o aumento do diálogo entre os arte/educadores; ganho na qualidade do trabalho dos educandos em termos artísticos; e intensificação do foco no desenvolvimento humano dos educandos.

PALAVRAS CHAVE: Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte; articulação teoria x prática; análise de resultados.

ABSTRACT:

This article describes and analyses results of three different experiences focused on art/educators training on Education for the Human Development through Arts, developed by Instituto Ayrton Senna's Education through Arts Program. The first experience described is the continuous training given to art/educators of 21 partners NGOs. The other two experiences are about online courses developed to art/educators that work in schools, NGOs, cultural centers and museums. The main results of these trainings are: increase of the volume and time of study by the professionals; the integration between theory and practical work developed in classroom; the effectiveness of planning and evaluation of the



activities; the increase of dialogue between the professionals; the increase of the quality of the activities, artistically; and the intense focus on the human development within the students.

KEY WORDS: Education for the Human Development through Art; theory versus practical work; analysis of results.

1 O Programa Educação pela Arte e a formação de arte/educadores

O Instituto Ayrton Senna (IAS) iniciou sua atuação no campo do Ensino de Arte em 1999, por meio do Programa Educação pela Arte. Desde então, o Programa atua com foco na produção de conhecimentos e no fortalecimento de práticas de ensino de arte de organizações não-governamentais parceiras e na formação de arte/educadores dessas organizações e de outras instituições educacionais, como escolas, museus e centros culturais.

O presente trabalho descreve e analisa as principais iniciativas de formação de arte/educadores realizadas pelo Programa Educação pela Arte, a saber: a *Formação Continuada* de 21 ONGs que atuam com ensino de arte e os cursos de *EaD Ensino de Arte na Contemporaneidade: desafios para a cultura e a educação* e *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*. Em todas estas experiências de formação, o IAS provocou os arte/educadores a refletir, dialogar e experimentar novas formas de pensar e realizar seu trabalho junto aos educandos. A proposta era que a participação em tais iniciativas repercutisse mais concretamente nas vivências profissionais e nas práticas dos arte/educadores em sala de aula, a partir do estudo das concepções norteadoras e referências da Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte.

A seguir, serão apresentadas cada uma dessas iniciativas de formação, para que seja possível, na sequência, apontar as principais repercussões de tais formações no trabalho desenvolvido por arte/educadores brasileiros.

1.1 A Formação Continuada das ONGs parceiras

O Programa Educação pela Arte realizou, entre os anos 2002 e 2007, a *Formação Continuada* de 478 arte/educadores que atuavam em 21 organizações não-governamentais parceiras, repercutindo diretamente no trabalho de ensino de arte por eles realizado junto a cerca de 10.300 educandos.



Entre os conteúdos trabalhados ao longo da *Formação Continuada* estão as concepções que marcaram o ensino de arte no Brasil no século XX e a concepção contemporânea do ensino de arte; o ensino de arte numa proposta de educação para o desenvolvimento humano; o ensino de arte na perspectiva multicultural; as novas gerações e as culturas juvenis; o fazer artístico e a apreciação e interpretação da obra de arte: os contextos histórico, social, político e cultural; o fazer artístico e a apreciação e interpretação da obra de arte: um processo de conhecimento e transformação de si e do mundo; o ensino de arte e o Projeto Pedagógico da organização.

O Programa adotou três estratégias, complementares, no processo de formação dos arte/educadores: *Unidades Formativas* à distância, encontros presenciais, chamados de *Grupos de Trabalho*, e *visitas técnicas* de acompanhamento das organizações.

As *Unidades Formativas* focavam os conteúdos da formação e eram orientadas por um roteiro de trabalho, com textos e/ou livros para estudo; questões para reflexão individual e coletiva e propostas para a elaboração e realização de atividades artísticas junto aos educandos. A equipe de arte/educadores de cada organização fazia registros do processo vivenciado e os enviava à coordenação e aos consultores técnicos do Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna, que, por sua vez, elaborava um documento que consolidava as principais aprendizagens das organizações, apontando e analisando aspectos que permearam aquela unidade de formação. Esse documento contribuía, também, para que cada organização pudesse conhecer e compreender os processos vivenciados pelas demais instituições, possibilitando um novo ciclo de formação. As atividades de cada *Unidade Formativa* eram realizadas em cerca de três meses.

Já os *Grupos de Trabalho*, possibilitavam o encontro presencial entre representantes de todas as organizações parceiras e os consultores e coordenadores do Programa Educação pela Arte. Neles, havia momentos para o aprofundamento conceitual e metodológico e para trocas de experiências entre os arte/educadores participantes. Na maioria das vezes os *Grupos de Trabalho* eram realizados anualmente e tinham a duração de 16 horas.



As *visitas técnicas*, por sua vez, eram espaços de diálogo conceitual e de compartilhamento de experiências entre a equipe de cada organização e a coordenação e os consultores do Programa Educação pela Arte, sendo que algumas das visitas incluíam a participação dos educandos. Esses momentos aconteciam no espaço de cada organização parceira, tendo, em geral, duração de oito horas.

1.2 O curso EaD *Ensino de Arte na Contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação*

Em 2008, o Programa iniciou investimentos em formação de arte/educadores de outros espaços educacionais, por meio de cursos de Educação a Distância. Neste ano, quatro instituições estabeleceram parceria para a realização de um curso a distância: o IAS, a DUO Informação e Cultura, a ONG Humbiumbi – Arte, Cultura e Educação e a UNESCO. O curso, intitulado “Ensino de arte na contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação”¹ atuou na formação de 160 arte/educadores de todos os estados brasileiros. O interesse por realizar esse curso vinha de uma perceptível demanda por formação, de profissionais que atuam com ensino de arte em escolas, museus e centros culturais. E a decisão de realizar um curso virtual refere-se, essencialmente, à possibilidade de colocar em diálogo arte/educadores que residem em todos os estados brasileiros, essencialmente em cidades do interior do País. Criava-se, naquele momento, um rico ambiente de formação, marcado por oportunidades de acesso a novos conhecimentos, compartilhamento de pontos de vista e experiência, elaboração de novas ideias e práticas em ensino de arte.

O processo de seleção dos participantes do curso foi bastante desafiador, devido ao grande número de inscritos. Mais de 1.400 arte/educadores enviaram fichas de inscrição², o que possibilitou que o grupo selecionado fosse marcado por uma interessante diversidade em termos de tempo de atuação em ensino de arte; de formação em linguagens artísticas diferentes; de tipos de instituição de ensino em

¹ O curso “Ensino de arte na contemporaneidade: desafio para a cultura e a educação” foi patrocinado pela Petrobras, via Lei Rouanet.

² Para participar do curso, era pré-requisito que os arte/educadores preenchessem uma ficha de inscrição e a encaminhassem por e-mail, acompanhada de uma declaração da instituição educacional em que atuavam. Nesta declaração, a instituição se comprometia em garantir tempo de estudo e participação dos arte/educadores nas ações propostas no curso. Tais instituições receberam, como doação do curso, um acervo com 15 títulos relacionados ao ensino de arte.



que trabalhavam³; e de localidades diferentes no país⁴. Privilegiou-se a participação de arte/educadores com formação superior, sendo que os que possuíam apenas graduação tinham prioridade em relação aos mestres e doutores, no caso de desempate.

As atividades do curso foram realizadas na plataforma EAD|DUO⁵, que apresentava formato fechado. Ela possibilitava que os arte/educadores, professores e coordenadores participassem das “aulas”, compostas por textos de referência elaborados pelos professores e atividades de reflexão por eles propostas, e o “fórum”, que abrigava o diálogo entre os arte/educadores e professores, acerca dos conteúdos de cada módulo. Havia outros ambientes importantes, tais como a “miateca”, em que eram postados textos e vídeos complementares para estudo, o “cafezinho”, espaço em que os participantes do curso dialogavam sobre questões diversas não vinculadas ao conteúdo, e o “message center”, em que os alunos encaminhavam questões diretamente aos professores ou coordenadores.

O conteúdo do curso foi organizado em seis disciplinas, a saber: *Educação para o Desenvolvimento Humano; o ensino de arte no Brasil e a concepção contemporânea de arte; o valor da arte na contemporaneidade e seus reflexos no ensino de arte; juventude e culturas juvenis; o fazer artístico no ensino de arte; e a apreciação e interpretação da obra de arte no ensino de arte*. Tal conteúdo foi trabalhado ao longo dos quatro meses de duração do curso.

1.3 O curso EaD Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte

Em 2010, o Programa realizou nova iniciativa de formação de arte/educadores: o curso Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte⁶, junto a 80 profissionais que atuavam em uma diversidade de espaços educacionais

³ Do total dos selecionados, 57% atuavam em escolas públicas, 17% em ONGs, 9% em universidades, 8% em escolas particulares, 5% em secretarias de cultura e de educação e 4% em museus e centros culturais.

⁴ Houve a participação de arte/educadores de todos os estados brasileiros. Buscou-se equilibrar a quantidade de participantes de cada estado, proporcionalmente a dados populacionais das regiões do país. Garantiu-se a aprovação de, pelo menos, cinco arte/educadores de cada estado, exceto de Roraima, Tocantins, Amazonas e Acre, devido ao fato de não haver este número de candidatos que atendiam aos critérios da seleção. Parte significativa dos selecionados residem no interior do País, onde, em geral, não têm oportunidades de formação.

⁵ A plataforma era de simples utilização, e, rapidamente, grande parte dos arte/educadores aprenderam a navegar por ela. Foi realizada uma semana de atividades de ambientação na plataforma e os alunos que apresentavam dificuldades contavam com o auxílio da equipe de monitoria.

⁶ O curso “Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte” foi realizado pelo IAS em parceria com a Santa Bárbara Engenharia.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Assim como na primeira experiência em EaD, buscava-se responder à ampla demanda por formação apresentada pelos profissionais que ensinam arte, e, junto a isso, relativizar a noção de território de um país continental como o Brasil, que, se por um lado, possibilita a existência e convivência de uma rica diversidade cultural, por outro, dificulta o acesso de uma parte expressiva da população a uma série de possibilidades de formação existentes em grandes cidades. A EaD, possibilita que profissionais que residem em diversos locais se encontrem e acessem, compartilhem e construam conhecimentos e experiências importantes para o trabalho que realizam cotidianamente.

O curso teve a intenção de compartilhar com arte/educadores de escolas públicas, ONGs e espaços culturais brasileiros, as causas, os conceitos e as estratégias propostas pela *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*; de promover oportunidades de acesso, compartilhamento e produção de conhecimentos sobre o ensino de arte; e criar oportunidades para que os arte/educadores qualificassem suas propostas de ensino junto aos educandos das instituições em que atuam.

Com duração de quatro meses, os arte/educadores se encontravam no ambiente virtual do IAS, que possibilitava uma diversidade de atividades, dentre as quais, o acesso a textos e vídeos para estudo, a vivência de propostas de reflexão individual, e o diálogo nos fóruns temáticos. Os professores apresentavam questões iniciais para orientar o diálogo nos fóruns temáticos. À medida que os arte/educadores apresentavam suas reflexões, em geral articulando referências conceituais trabalhadas nos textos com suas experiências de ensino de arte, os professores faziam uma “costura” entre elas. De tempos em tempos, elaboravam um documento que consolidava todo esse conhecimento estruturado coletivamente.

O curso adotou, como conteúdo, as referências da proposta de Educação para o Desenvolvimento pela Arte. Em termos conceituais, esta proposta estrutura o ensino de arte a partir do conhecimento sensível do ser humano e do mundo (sensibilidade, percepção e criatividade); da vivência, identificação e incorporação de valores; e da visão multiculturalista. Esses três eixos conceituais fundamentam os processos de fazer artístico e de apreciação e interpretação de obras de arte



vivenciados pelos educandos, possibilitando que eles desenvolvam competências pessoais (entre elas, identidade e autonomia), relacionais (entre elas o protagonismo, a colaboração e a comunicação), cognitivas (entre elas o pensamento crítico e a resolução de problemas) e produtivas (entre elas a gestão de processos e gestão de informações).

2 Resultados comuns das iniciativas de formação de arte/educadores

Pretende-se, nesta seção, analisar os principais resultados comuns observados a partir da realização, pelo Programa Educação pela Arte, dessas três experiências de formação de arte/educadores. Para tanto, serão adotados cinco eixos de análise, que, no seu conjunto, possibilitam o entendimento das repercussões que tais iniciativas geraram na atuação dos profissionais junto aos seus educandos.

2.1 Ampliação de volume e tempo de estudo

Nas três experiências de formação de arte/educadores relatadas, o Programa optou por incentivar que os arte/educadores ampliassem, continuamente, o tempo de dedicação e o volume de leituras sobre referências de arte, de ensino de arte e de outros campos que permeiam o trabalho junto aos educandos.

Cada unidade formativa da *Formação Continuada*, por exemplo, apontava uma lista de referências bibliográficas que deveriam ser acessadas pelos arte/educadores participantes, como forma de preparação para a realização das atividades sugeridas às organizações parceiras. Em diversos momentos da formação, verificou-se que os participantes relacionavam suas práticas de ensino de arte com aspectos conceituais e metodológicos abordados pelos autores a que tiveram acesso.

O curso EaD *Ensino de Arte na Contemporaneidade* realizou uma ação concreta de possibilitar o acesso dos profissionais a um acervo de títulos relevantes relacionados ao ensino de arte. Todas as 160 instituições de ensino a que os alunos do curso estavam vinculados receberam uma “caixa-biblioteca”, com 15 títulos de referência (entre livros e vídeos), que, durante o curso, ficaram com os arte/educadores para que pudessem estudar. Tratou-se de um investimento de recursos significativo que mostrou-se essencial para a formação dos profissionais.



Uma aluna do curso⁷, ao responder a ficha de avaliação, exclamou: “a caixa-biblioteca é um verdadeiro tesouro para nós e para as instituições!”.

O curso EaD *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*, por sua vez, optou pela disponibilização de textos de estudo, de autoria da equipe do Programa Educação pela Arte, do Instituto Ayrton Senna, que apresentavam as referências conceituais e metodológicas que seriam trabalhadas pelos professores nos fóruns de discussão. Optou-se, também, pela indicação de referências bibliográficas de autores com produção relevante no campo do ensino de arte.

Considera-se necessário ressaltar que nas três experiências de formação foram feitas negociações com as instituições de ensino às quais os arte/educadores estavam vinculados, a fim de garantir tempo e condições de estudo. As diversas atividades desenvolvidas pressupunham um intenso volume de estudo, que refletiu diretamente na ampliação dos conhecimentos dos profissionais, e, principalmente, na superação, por muitos deles, de um grande desafio do ensino de arte: transpor as práticas intuitivas, dando lugar a um trabalho melhor fundamentado.

2.2 Articulação entre teoria e prática

Uma das principais preocupações do Programa Educação pela Arte é a de aproximar as referências conceituais que adota das práticas cotidianas, ou seja, possibilitar que o trabalho junto aos educandos seja orientado pelos conceitos propostos pelo Programa.

Tal preocupação se transforma em método de formação dos arte/educadores. Nas três experiências aqui relatadas, adotaram-se dois métodos principais de articulação entre teoria e prática. No primeiro, os arte/educadores eram convidados, continuamente, a refletir sobre suas práticas, registrando-as em forma de relato de experiência. Esse exercício de elaborar um relato era proposto como um duplo esforço: o de registrar as atividades realizadas junto aos educandos e o de analisar as escolhas metodológicas, os resultados alcançados e as questões/desafios observados, entre tantos outros aspectos. Tudo isso, a partir de leituras diversas, que contribuíam para ampliar e qualificar o olhar sobre os eixos de análise. Os

⁷ Optamos por não identificar os nomes dos arte/educadores cujas falas avaliativas foram inseridas no presente artigo.



professores das formações atuavam como mediadores desse processo, contribuindo para a identificação de experiências interessantes, para a articulação de tais experiências com referências conceituais e metodológicas, e para o compartilhamento entre os membros do grupo de arte/educadores. A fala a seguir, de arte/educador participante de um dos cursos EaD, evidencia esta questão:

O curso é um instrumento importante para repensarmos nossa prática como professores, justamente em uma época de tantas mudanças como a atual. Permite também que possamos observar a prática de nossos colegas, a realidade de outros lugares do Brasil e pensarmos juntos novas soluções para velhos problemas. O contato e aprendizado com professores experientes também possibilita uma troca muito rica.

A segunda opção metodológica das formações que contribuíam fortemente para que os arte/educadores articulassem as referências conceituais com suas práticas cotidianas de ensino de arte era a elaboração e compartilhamento de planos de aula. A partir das questões estudadas em textos de referência e dos diálogos entre os membros das equipes das organizações ou dos arte/educadores dos cursos de EaD, eles eram convidados a estruturar planos de aula, nas diversas linguagens artísticas, traduzindo seus conhecimentos em ações práticas. O compartilhamento de tais documentos gerava uma ampliação, pelo coletivo de profissionais, de visões sobre o ensino de arte e, principalmente, da diversidade de possibilidades de realizar trabalhos qualificados junto a crianças, adolescentes e jovens.

2.3 Planejamento e avaliação das ações

Um dos focos de investimento do Programa Educação pela Arte refere-se ao fortalecimento dos processos de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido junto aos educandos. A dificuldade de implementar tais práticas é bastante presente no cotidiano de diversas instituições de ensino, o que, em muitos casos, acaba por fragilizar os resultados dos educandos no campo da arte e os processos de gestão dessas instituições.

As iniciativas de formação de arte/educadores desenvolvidas pelo Programa incentivam que os profissionais permanentemente realizem e qualifiquem suas



práticas de planejamento e de avaliação. É evidente o encantamento da maior parte deles ao verificarem as positivas repercussões que tais procedimentos podem gerar no trabalho junto aos educandos: aulas mais bem preparadas, ampliação dos conhecimentos que os educandos acessam, compartilham e produzem, foco mais bem definido no desenvolvimento de competências pelos educandos e não, apenas, de habilidades técnicas, entre tantos outros.

2.4 Diálogo entre os arte/educadores que atuam em diferentes instituições

Um dos aspectos mais marcantes das formações relatadas no presente trabalho é a dimensão de aprendizagem que se dá a partir da troca entre os profissionais que atuam em diferentes instituições de ensino, localidades e nas diversas linguagens artísticas. As três iniciativas relatadas apontaram essa questão.

A Formação Continuada era composta por arte/educadores de 21 organizações, localizadas em nove estados brasileiros. Em cada unidade formativa, a equipe do Programa produzia um documento que sistematizava as principais aprendizagens de cada uma delas, em relação ao eixo temático que estava sendo trabalhado. Tal documento era recebido com muita expectativa pelos participantes, que tinham a oportunidade de se ver e de ver toda a riqueza presente no trabalho de ensino de arte das demais organizações parceiras.

Os cursos de EaD também possibilitaram uma intensa troca de conhecimentos e experiências entre os participantes. Um deles contou com a participação de 160 arte/educadores de todos os estados brasileiros. O outro atuou junto a 80 profissionais de três estados da região sudeste. Os fóruns de discussão se transformavam num amplo e profundo *locus* sistematizador de referências que repercutiam na aprendizagem coletiva. Para um dos arte/educadores, “o curso além de atualizar os profissionais no ensino da arte na contemporaneidade, possibilita um intercâmbio com arte/educadores do país inteiro e, pela sua formatação, faz com que reflitamos sobre a nossa prática. Isso é fundamental”. Interessante mencionar o espaço do “cafezinho virtual”, em que os participantes dialogavam sobre assuntos diversos, acabou promovendo aproximação entre eles, que compartilhavam visões de mundo, interesses, ideias, referências.



2.5 Foco no desenvolvimento humano das crianças, adolescentes e jovens

O último eixo de análise de resultados das iniciativas de formação desenvolvidas pelo Programa Educação pela Arte é um dos mais importantes. Trata-se de um esforço de reflexão e diálogo, junto aos arte/educadores, acerca da importância de definir um foco claro do ensino de arte: possibilitar que crianças, adolescentes e jovens desenvolvam competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas por meio do fazer artístico e da apreciação e interpretação de obras de arte.

As três iniciativas de formação apontam uma opção clara do Programa: não se trata de reduzir o ensino de arte ao ensino de técnicas diversas, tampouco de formar artistas. Mas, sim, de possibilitar que, por meio da experiência no campo da arte, as novas gerações possam desenvolver a sensibilidade, a percepção e a criatividade; vivenciem, identifiquem e incorporem valores; e adotem uma visão multicultural sobre o mundo. E, nesse processo, se desenvolvam como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Tal foco se traduz na definição do conteúdo, no método de trabalho e nos materiais de referência das formações. Todo o tempo, os participantes são convidados a olhar para os educandos tendo em vista o seu processo de desenvolvimento, nas suas várias dimensões. Conhecer o educando, reconhecê-lo como parte ativa do próprio desenvolvimento são aspectos essenciais para quem atua com educação. Promover oportunidades qualificadas em arte torna-se, nesse contexto, um compromisso com o desenvolvimento humano das novas gerações.

4 Referências

ANDRÉ, Simone e GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. Educação para o Desenvolvimento Humano. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais : arte. Brasília: MEC, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Resente; FERRAZ, Maria Heloísa. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

PARSONS, Michael. Mudando direções na arte-educação contemporânea. A compreensão e o prazer da arte. 5º Encontro, São Paulo, SESC/Vila Mariana, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1998.

VALENTE, J., PRADO, M e ALMEIDA, M. (Orgs.). Educação a Distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

Maria Lívia de Castro Andrade

Especialista em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas (Escola Guignard/UEMG); Graduada em Belas Artes e Artes Gráficas (Escola Guignard/UEMG). É consultora do Instituto Ayrton Senna, diretora do Centro Cultural Maria Lívia de Castro e coordenadora da ONG Humbiumbi - Arte, Cultura e Educação. Respondeu pela integração cultural e social das comunidades brasileira e angolana, em Angola, pela Construtora Norberto Odebrecht.

Mônica Pellegrini

Especialista em arte/educação (USP). Atuou desde 1992 como arte/educadora e coordenadora em diversas ONGs. Atualmente coordena o Programa Educação pela Arte, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, que atua com base na proposta de Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte, em parceria com quatorze ONGs, em oito estados brasileiros, que atendem diretamente cerca de 3.000 crianças e jovens.

Paulo Emílio de Castro Andrade

Mestre em Educação (UFMG); Graduado em Jornalismo (UNIBH). É consultor do Instituto Ayrton Senna, diretor do Centro Cultural Maria Lívia de Castro, diretor de metodologia e pesquisa da Associação Imagem Comunitária e coordenador de projetos da ONG Humbiumbi. Foi pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG e coordenador da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia em BH.

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.



CINEMA EXPRESSIONISTA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

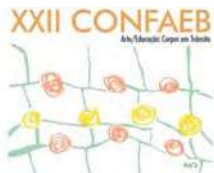
Ronaldo da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ronaldobowie@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7646074525904247>

RESUMO: A pesquisa possui um viés educativo para a utilização do cinema em sala de aula. Os elementos iniciais partem da análise de dois filmes do expressionismo alemão *Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror* (1922) e *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920). Utilizamos os dois filmes, como recurso metodológico para o ensino de artes visuais no ensino médio. Nosso principal objetivo é investigar o processo de compreensão e interpretação visual por parte dos alunos sobre os elementos estéticos e idéias veiculadas nos contextos dos dois filmes.
Palavras-chave: Educação; cinema; expressionismo alemão.

RESUMEN: La investigación tiene un sesgo para el uso pedagógico del cine en la clase. Los elementos iniciales se basan en el análisis de las películas del expresionismo alemán *Nosferatu: Una Sinfonía del Horror* (1922) y *El gabinete del Dr. Caligari* (1920). Usamos las dos películas, como una metodología para la enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria. Nuestro principal objetivo es investigar el proceso de comprensión y de interpretación visual de los estudiantes sobre los elementos estéticos y las ideas transmitidas en los contextos de las películas.

Palabras-clave: Educación; cine, el expresionismo alemán.

O leitor acompanhará aqui alguns elementos iniciais de uma pesquisa que pretende analisar dois filmes do expressionismo alemão e utilizá-los como recurso metodológico para o ensino de artes visuais no ensino médio. Os filmes selecionados para esse estudo foram produzidos no início dos anos 20 do século XX e foram intitulados *O Gabinete do Dr. Caligari* e *Nosferatu*. O primeiro foi escrito por Hans Janowitz e Carl Mayer, sendo o segundo inspirado no romance *Conde Drácula* e dirigido por Friedrich Murnau. Esse texto traz como foco central uma análise inicial dos dois filmes. Ao refletirmos sobre a contemporaneidade podemos caracterizá-la por uma vasta rede de trocas de informações constantes, unindo paralelos distintos como o desconhecido e o notório. Atribuímos como um dos principais motores desse fluxo de informações a internet, veículo este que vem aos poucos modificando costumes sociais, criando e produzindo outros. Atualmente a internet tem sido considerada como um dos principais meios de comunicação de massa que dialoga



com outros veículos midiáticos. Sendo uma ferramenta multipluralizada ao mesmo tempo em que proporciona o acesso a uma infinidade de conhecimentos aprofundados, pode também ser direcionado à informação rasa e superficial. Um meio de comunicação que foi bastante assimilado através da internet foi o cinema, que soube com maior equilíbrio dialogar a sua própria sobrevivência tanto no parâmetro comercial quanto artístico. Na perspectiva comercial, essa união teve maior sucesso, propondo novas formas de exploração publicitária, trazendo resultados satisfatórios para as contas bancárias dos grandes estúdios de *Hollywood* e a *mis en scene* que os cercam. Já na perspectiva artística é uma exploração que vem crescendo, porém, várias circunstâncias podem talvez indicar a falta de estímulo do público em despertar o interesse para usufruir desse rico meio de acesso cultural. Podemos observar que por vezes, escolas que se propõem a utilizar o cinema como ferramenta de diálogo em sala de aula tratam a proposta como apenas um filme que deve preencher a carga horária ou a ausência de um professor, perdendo-se desse modo a oportunidade de trabalhar a idéia do filme, considerando sua estética, sua fotografia, seu contexto histórico e sua mensagem. Nielson Ribeiro Modro tratou desse tema em seu livro *cineducação*, quando fez um parâmetro de algumas escolas de Joinville, no estado de Santa Catarina.

Normalmente, o que se consta é que são utilizados filmes em sala de aula com o propósito de 'preencher tempo', 'substituir o professor', 'ocupar os alunos' entre outras opções. O filme tapa-buraco é utilizado quando há algum problema inesperado, como o citado acima. O maior problema é a banalização do ato de assistir ao filme, que passa a ser algo como 'não ter aula', 'matar aula', 'ocupar tempo'. Não há qualquer objetivo e, pior ainda, pode ser algo maçante e repetitivo. Também há o caso em que se pode usar o filme como um substituto do professor. Em outras palavras, passo um filme e ocupo minha aula (MODRO, p.11, 2005)

É de fundamental importância que ao inserir o cinema dentro da sala de aula, o mesmo sirva de agente difusor do sujeito como participante ativo dos meios culturais proporcionando-lhe condições de sair do estado analfabeto ou iletrado culturalmente, possibilitando cognitivamente que os sentidos sejam estimulados, de acordo com essa perspectiva a autora Magda Soares relata em que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

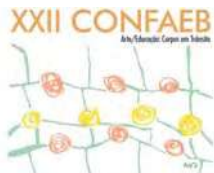
sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também torna-se cognitivamente diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (SOARES, p.37, 2009).

O cinema é estudado nesse texto como um objeto de reflexão para a dinâmica pedagógica, dando-lhe ilimitadas possibilidades de interpretações e reinterpretações de arquétipos das sociedades contemporâneas. O cinema foi criado na última década do século XIX, época em que a classe da burguesia estava consolidada politicamente, tomando para si, essa nova expressão artística, já que outras artes como a literatura, a música, o teatro e outras, no passado representavam a aristocracia. Utilizavam a técnica de reproduzir a vida tal como é. Algo como uma ilusão próxima e contemplativa, característica da ideologia burguesa, essa classe social procurou elaborar uma estética que apresentasse as obras como expressão do real. Muitos consumidores do cinema introjetam a essência do filme, transpondo-a para sua experiência de vida enquanto sujeito, traçando uma teia antagônica de realidade com emoção idealizada. A leitura de uma obra fílmica, por parte da platéia, não necessariamente precisa ser coerente e linear, muitos injetam experiências e leituras de mundo na interpretação do filme. Cabe ao professor conduzir a discussão analítica de um filme trabalhado em sala de aula. Um autor que defende essa idéia é Marcos Napolitano, em sua obra *O Cinema em Sala de Aula*, é feita uma explanação de como o professor de qualquer matéria pode relacionar cinema e educação, numa época que esse tipo de linguagem é tão procurado por pessoas de várias idades.

Há um limite para a interpretação, que deve estar coerente com a mentalidade, os valores e as visões do mundo da época estudada. O cinema não tem esse compromisso, pois se destina ao público contemporâneo ao momento de sua produção. O professor deve saber lidar com essa questão e não cobrar 'verdade histórica' nos filmes, porém não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão (NAPOLITANO, p.39, 2009).

É percebido que no campo das artes visuais a disseminação desse tipo de diálogo entre cinema e educação, é muito pouco investida por parte das instituições de ensino e pelos professores, causando às vezes em alguns, sensações de repúdios.

Em especial no campo do ensino das Artes Visuais, temos avançado muito pouco em relação à abordagem das imagens fotográficas e cinematográficas, embora não haja dificuldades em reconhecer esse papel



fundamental na formulação e reformulação contínua das concepções e representações do mundo, de mundos (MARTINS, p.111, 2007).

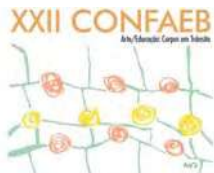
Um exemplo de capacitação sobre a junção do cinema em sala de aula é o projeto do professor Nielson Ribeiro Modro, que está mais diretamente ligado a uma proposta de unir a literatura e o cinema, explorando o viés de filmes que são resultados de obras literárias. Seu trabalho proporcionou a criação de um *site* e um livro sobre o assunto.

Foi pensando nisso que em 2002 surgiu a idéia de ofertar uma disciplina eletiva no curso de letras da UNIVILLE: Literatura e Cinema. A princípio tratava-se de uma disciplina optativa, ofertada aos alunos e caso fosse fechada alguma turma seria então viabilizada. Em 2003 formou-se uma turma e o trabalho foi principalmente voltado para a análise de aspectos de produção cinematográfica, crítica e a ligação entre cinema e literatura, como por exemplo as adaptações literárias. Um dos trabalhos desenvolvidos na parte final do curso era a busca por filmes que pudessem ser utilizados em sala de aula com finalidade didática, fosse para introduzir, explicitar ou completar algum assunto que por ventura viesse a ser trabalhado com os alunos (MODRO, p.13, 2005).

O cinema tem sempre algo a dizer aos indivíduos, desde os mais comerciais aos mais engajados artisticamente, ele não é um simples objeto para ser contemplado, ele transmite informações e ideologias. Portanto, é um instrumento importantíssimo na utilização pedagógica, contribuindo na construção da cultura social do indivíduo, já que é um instrumento que reúne diversos processos cotidianos e filosóficos do homem.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo na qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e 'difíceis', os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, p.11, 2009).

Esse elemento cultural que surgiu na Europa no final do século XIX foi difundido para outros continentes como uma ideologia da modernidade que contribuía também para a solidificação da concepção de progresso. O cinema também foi bem sucedido no Brasil, tendo boa recepção nos primeiros momentos de seu estabelecimento, principalmente nos grandes centros urbanos, transformando modos e gestos da linguagem cinematográfica em arquétipos de uma civilização cada vez mais fragmentada.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas (LOURO, p.423, 2003).

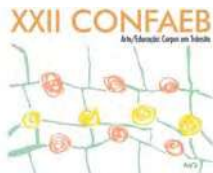
A linguagem que o cinema utiliza é multifacetada, dando características acentuadas aos modos de leituras dos espaços sociais. E justamente essa diversidade de interpretar o cinema é uma característica que contribui muito para o campo do ensino das artes visuais.

... efetivamente, a linguagem cinematográfica constitui uma das formas de expressão mais relevante na formação das visões de mundo da contemporaneidade, desde a imagem analógica à digital, da óptica à numérica, como elemento estruturante dos imaginários sociais, no âmbito dos estudos voltados para o ensino das Artes Visuais, da Cultura Visual, as narrativas cinematográficas não podem ser relegadas ao segundo plano. Mas, é preciso avançar além da concepção recorrente sobre seus possíveis usos instrumentais, na direção de se enfrentar questões conceituais, estéticas, formais e técnicas relativas ao uni(multi)verso das imagens em movimento (MARTINS, p.122, 2007).

O cinema fascinava e até hoje fascina jovens e adultos, ele não delimita seu público. No Brasil o hábito de ir ao cinema tornou-se mais freqüente em meados dos anos 40 do século XX, principalmente nos grandes centros urbanos, já que eram esses lugares o símbolo da modernidade e da civilização, servindo muitas vezes como uma cerimônia social de aparências, ou seja, fetichista.

O ritual não era, contudo, exclusivo dos jovens; a paixão pelo cinema era, então, largamente difundida entre os adultos. O hábito de ir ao cinema torna-se de tal forma popular, que, ao redor dos anos 40, 'em cidade de grande porte, como Rio de Janeiro ou São Paulo, 80% da população freqüentava as salas de exibição centrais ou as de bairro pelo menos uma vez por semana'. Na verdade, no Brasil, como em outras sociedades, 'o evento era ir ao cinema, e não assistir a este filme em particular' (LOURO, p.425, 2003).

O poder que o cinema tem como mídia é bastante influente na sociedade contemporânea, por tanto é uma mídia que sempre está em diálogo metamorfoseado com as novas tecnologias, dando aquele uma dinamicidade no tempo efêmero, tendo como particularidade a diplomacia entre a produção de massa ideológica e a produção artística grupal chegando muitas vezes a ser elaborada de forma complexa. Todo esse aparato técnico do cinema se for bem utilizado em sala



de aula, pode se transformar em uma das várias ferramentas de intermédio entre o professor, o aluno e o mundo que os cercam.

O cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares. A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada... A Tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula. Portanto, é preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção (NAPOLITANO, p.11, 2009).

Marcos Napolitano em seu livro: Como usar o cinema em sala de aula, levanta vários questionamentos sobre o desinteresse escolar de hoje, induzindo para campos mais complexos além da sala de aula, como a cultura e o social, a descrença nas instituições de ensino, contribuindo para a desvalorização e o não investimento na formação do educador. A partir dos questionamentos que o autor levanta para a problematização da temática ele traz à tona a reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula como um importante colaborador no processo de ensino aprendizagem, mas chama a atenção para as justificativas dadas com o seu uso em sala de aula um meio de estímulo para alunos que apresentam perfis desinteressados nas leituras.

Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a idéia de que o filme 'ilustra' e 'motiva' alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura. Particularmente, acho que esta idéia deve ser problematizada. Em primeiro lugar, o desinteresse escolar é um fator complexo, envolvendo aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos e não se reduz às insuficiências da escola e do professor, **stricto sensu**... Fatores educacionais mais amplos, como a desvalorização da instituição escolar por parte do Estado e do conhecimento escolar por parte da sociedade (em que pesem todos os discursos contrários), a crise de autoridade como um todo e os problemas de formação e valorização dos profissionais da educação são fatores que não podem ser negligenciados e fogem dos limites deste livro (NAPOLITANO, p.15, 2009).

Essa perspectiva de trabalhar cinema em sala de aula possibilita a abertura de um leque de diversos argumentos e enriquecimentos de idéias para a construção do ser como indivíduo que interage numa sociedade cada vez mais complexa e seletiva. O texto que o leitor acompanha é parte inicial de uma pesquisa que pretende analisar dois filmes expressionistas alemães como recurso metodológico para o ensino de

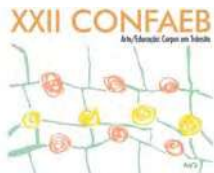


artes visuais. Os filmes escolhidos, *O Gabinete de do Dr. Caligari* (1920) e *Nosferatu* (1922), pertencem ao mesmo período e contexto social e artístico. O cenário é a Alemanha do período entre guerras do século XX, conhecida como *A República de Weimar* (1918 a 1933). Os filmes pertencem a um movimento artístico contemporâneo a essa época conhecido como Expressionismo alemão. A bibliografia que aborda a história desse movimento e suas manifestações é bastante rica, mas quando se trata da aplicação destas obras audiovisuais nas escolas ou em cineclubes, a literatura se torna extremamente escassa. Portanto, nosso trabalho possibilita aprofundar o diálogo entre o campo da arte, da educação e do cinema. Ao analisar este período o autor David Robson em seu livro *O Gabinete do Dr. Caligari*, apresenta várias interpretações referente à desestruturação dos expressionistas, desmitificando a idéia veiculada que no início da Primeira Guerra Mundial, muitos artistas dos principais movimentos entraram no ostracismo. Ele vai buscar referência em outro estudioso para fortificar o conceito de que a ideologia do movimento tomou outro rumo, mais denso na falta de perspectiva gerada pelos traumas da guerra.

Embora antigos historiadores da arte tenham visto o movimento chegando ao fim quando da eclosão da Grande Guerra e da dissolução de Die Brücke e Der Blaue Reiter, estudiosos mais recentes vêem na Guerra um divisor de águas entre duas gerações distintas de expressionistas. Os artistas de antes da Guerra estavam imbuídos de ideais espiritualistas e sociais, mas segundo Stephanie Barron em sua obra *German Expressionism 1915-1925. The Second Generation*. 'A segunda geração sofria da desilusão induzida pela guerra e estava insatisfeita com a sociedade alemã do pós-guerra; tomou parte na pregação de uma nova sociedade sem classes. Via a guerra como uma força liberadora que havia depurado a velha era e montado o palco para uma nova era em que os artistas seriam profetas' (ROBINSON, p.42, 2000).

A exploração do tema era uma das principais características dos artistas expressionistas. Essa configuração era de extrema fundamentação para as produções de suas obras, muitos iam buscar nos mais profundos sentimentos das agruras humanas. Suas inspirações retratavam com maestria a figura dos deserdados da sorte, exaltavam com eloquência a temática da rejeição do filho ao pai, uma metáfora da vida, algo como a cultura da nova Alemanha, liberta das amarras da antiga e conservadora Alemanha.

Em sua busca por essa nova humanidade os expressionistas ofereciam ao público muitos heróis: o estrangeiro, o sofredor, o suicida, a prostituta. Mas, existe um tema que impregnou seu trabalho: a revolta do filho contra o pai.



E aí a arte comentava de maneira direta a vida: seria simplista interpretar a revolução de novembro como uma coisa apenas, mas ela foi também, e significativamente, uma rebelião contra a autoridade paterna (GAY, p.133, 1978).

O cinema expressionista só veio surgir como tal bem depois do movimento se consolidar na pintura, literatura e no teatro, ou seja, as três formas artísticas juntas foram de grande importância para a configuração do cinema deste estilo na Alemanha republicana do entre - guerras. Dando-lhe uma tonalidade mais artística, já que muitos pintores expressionistas eram contratados para criar os cenários e muitos atores que encenavam peças expressionistas em teatros foram convidados a interpretar personagens marcantes. Esse *boom* temático associado à publicidade deu grande visibilidade a produção de cartazes e a inspiração de cenários artísticos.

O Expressionismo já havia florescido na literatura, nas artes plásticas e no teatro. Foi como uma síntese de diversas manifestações artísticas que nasceu a imagem expressionista em movimento: precisando diferenciar-se do cinema americano para com ele competir, o cinema alemão passou a investir em filmes mais 'artísticos'. Em Berlim, trabalhava-se dia e noite nos estúdios, e a técnica avançava, permitindo narrativas mais complexas, de modo que já se exigiam semanas ou meses para rodar um filme. Os artistas plásticos e gráficos passaram a assumir um papel relevante na indústria cinematográfica, criando e pintando os cenários, os fundos, as perspectivas, os grafismos nas paredes, nos intertítulos, nos cartazes de publicidades e nos placares afixados nas salas (GUINSBURG, p.509, 2002).

O marco zero da cinematografia expressionista é o filme que sem dúvida nenhuma explora com efervescência a estética dos deserdados da sorte diluída com o medo consciente do coletivo alemão, chamado *O Gabinete do Dr. Caligari*. Filme este que tem como narrativa uma cidade pacata de algum lugar da Alemanha, que de uma hora para outra recebe várias atrações circenses e uma desta é o sonâmbulo que prevê a morte de quem pergunta. Esse vidente adormecido é controlado por um homem que representa o verdadeiro mentor das mortes que ocorre na trama. Em seu livro intitulado *A cultura de weimar*, o historiador Peter Gay, faz uma ode discursiva da importância do filme, na cultura alemã e no construir da história da arte.

Próximo de Bauhaus, provavelmente o artefato mais celebrado da república Weimar foi um filme exibido em Berlim em fevereiro de 1920, O gabinete do Dr. Caligari. Willy Haas escreveu mais tarde: 'Ai estava a Alemanha "gótica", sinistra, demoníaca, cruel.' Com seu enredo de pesadelo, sua tendência expressionista, sua atmosfera obscura, Caligari

continua a personificar o espírito de Weimar para a posteridade tão palpavelmente quanto às construções de Gropius, as abstrações de Kandinsky, os cartazes de Grosz e as pernas de Marlene Dietrich. É um filme que merece integralmente sua imortalidade, uma experiência que gerou uma série de outras experiências. Mas Caligari, decisivo para a história do filme, é também instrutivo para a história de Weimar, principalmente no seu começo. Anos de expressionismo. Havia mais em jogo aqui do que um estranho script ou novidade na iluminação (GAY, p.119, 1978).

O segundo filme analisado nesse texto é Nosferatu, uma sinfonia do horror, dirigido por Friedrich Murnau. É de extraordinária importância na história do cinema em geral, tanto para a Alemanha quanto para o Expressionismo e os filmes de horror, já que o longa-metragem terminou influenciando uma série de filmes com temáticas de vampiros. Este filme tem como narrativa um corretor de imóvel que vai a um vilarejo com aparência medieval para vender uma casa ao conde Orlock, aquele se vê diante de uma figura exótica e esdrúxula que no decorrer do filme vai apresentar-se como um vampiro que traçará a trama com mortes e angústias. Nosferatu foi baseado em Drácula de Bram Stoker. O diretor não conseguiu os direitos autorais com a viúva de Stoker e acabou produzindo uma versão independente, cuja narrativa preserva o enredo original do escritor inglês. Os filmes mudos do final do século XIX início do século XX eram apresentados ao público em preto e branco e às vezes com acentuada monocromia de cores em certas cenas para denotar um estado ou situação que completava a narração. Nosferatu foi um filme que utilizou muito dessa técnica, chamada de viragem ou tintagem, era uma espécie de mistura química para dá cor uniforme a chapa da película.



O Gabinete do Dr. Caligari (1920)



Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror (1922)

Nas imagens acima é apresentada cenas dos dois filmes discutidos neste texto, percebe-se nas semelhanças das imagens, que o ambiente é tomado pelas sombras refletidas dos personagens nefastos, cuja esta característica é fundamental para o cinema expressionista. Quando há essas cenas em que envolve o reflexo das réstias, na maioria das vezes a sombra chega antes do personagem, revelando a sua verdadeira personalidade maléfica. No artigo *A atmosfera fílmica como consciência* de Inês Gil, a autora descreve com minuciosidade a técnica da viragem, e uma das cenas em que a obra de Murnau utiliza o tal procedimento, dando uma interpretação de sentimento e sensação atrelada às cores vermelha e azul.

Do ponto de vista da atmosfera visual, é interessante ver como o cinema dos primeiros tempos funcionava. Sabe-se que, nos anos vinte, a maior parte dos filmes projetados eram tintados ou virados. Os dois processos davam à margem uma coloração monocromática mas havia uma diferença de resultado entre eles: enquanto a tintagem dava um véu colorido uniforme ao conjunto da imagem (a gelatina recebia o corante e não a própria imagem), o banho de viragem modificava a cor da prata da imagem e não atuava na gelatina. Os tons claros da imagem virada ficavam sempre transparentes, o que não acontecia na tiragem. O fotograma encontra-se tintado na sua integridade. Através da tiragem ou da viragem procurava-se em geral recriar ou uma atmosfera ou uma situação. Havia os efeitos clássicos de exterior (azul ou verde), de interior (cor de laranja ou cor de rosa), de noite (azul escuro) entre outros tons... Quando *Nosferatu* (F. Murnau, 1922), erguido em contrapiçado no barco que o leva ao seu destino, se desloca num universo azul denso, não é só a noite que é exprimida; mas também o medo que o espectador sente frente a esta criatura que escapa ao seu entendimento. Tudo está azul: o mastro do barco bem como o rosto e as mãos de Nosferatu. É como se a cor tivesse penetrando nos poros da sua pele. E é essencialmente o que se passa para todas outras cenas dos filmes tintados (ou virados)... O rosto azul de Nosferatu é aterrador pela sua expressão da morte e de impassível frieza. Se a imagem tivesse sido vermelha, o espectador tinha talvez percebido uma efervescência de sensações expressas por Nosferatu. Mas Murnau queria fazer deste corpo um corpo desumanizado, e o azul esvazia o



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

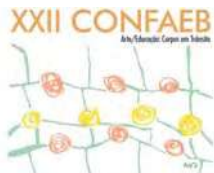
espaço de possível vincos de textura. A cor vermelha é uma cor que chama aos picos e ao relevo porque a sua expressão se prolonga até ao olhar do espectador. É uma cor pregas, como a cor laranja, que ao mesmo tempo, esconde formas afectivas (GIL, 2002).

O puro cinema expressionista não “morreu”, ele teve suas características diluídas em outros contornos cinematográficos voltados para o mercantil. Como muitos diretores foram para Hollywood fugindo das perseguições nazistas, terminaram adequando a linguagem expressionista ao circuito comercial. Sem contar que esse gênero de filme acabou influenciando outros gêneros como o cinema Noir dos anos 40 e o Novo Cinema Alemão do final dos anos 70 e início dos anos 80. Sem contar as novas mídias como os videoclipes musicais que utilizam muito das artes expressionistas para criarem as suas atmosferas de luzes e sombras, um bom exemplo disso é o vídeo *Outside* da banda norte-americana Red Hot Chili Peppers que transfigura para os anos 90 a releitura do filme *O Gabinete do Dr. Caligari*.

O expressionismo permanece, assim, o mais rico de todos os estilos das vanguardas cinematográficas, mesmo quando diluído nas produções comerciais, que não souberam revelar o segredo das deformações nem explorar o potencial de transformação da imagem expressionista em movimento. Mas, os cenários de pesadelo e loucura continuarão perturbando as boas conseqüências, apaziguadas com a normalidade de seu realismo: d' O Gabinete do Dr. Caligari escapou um grito que ecoará para sempre (GUINSBURG, p.541, 2002).

Referências:

- BARSALINI, Glaucio . Nosferatu: uma personagem romântica com elementos expressionistas. Intellectus. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, Jaguariúna/SP, v. Ano 4, p. 152-159, 2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo. Brasiliense. 1996.
- ROBINSON, David. O gabinete do Dr. Caligari (Das cabinet des Dr. Caligari). Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro. Rocco. 2000.
- GAY, Peter. A Cultura de Weimar. Tradução: Laura Lúcia da Costa Braga. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- GIL, Inês. A atmosfera fílmica como consciência. RECIL. Repositório Científico Lusófona, 2002.
- GUINSBURG, Jacó. O Expressionismo. São Paulo. Perspectiva. 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. O Cinema como pedagogia. In; LOPES, Eliane. M.t.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica 2003.
- MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes Visuais. In; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MODRO, Nielson Ribeiro. Cineducação: Usando o cinema na sala de aula. Joinville, SC. Casamarca Design Editorial, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo. Contexto. 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo horizonte. Autêntica. 2009.

Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror/1922/ Alemanha/ direção: Friedrich Wilhelm Murnau/ Continental Home Vídeo.

O Gabinete do Dr. Caligari/1920/ direção: Robert Wiene/ Continental Home Vídeo.

Ronaldo da Silva

Atualmente está cursando Licenciatura em Artes Visuais pela (UFPE) e Licenciatura em História pela (UPE). Tem experiência em mediação de museu e setor administrativo, atualmente, possui uma bolsa no setor do PIBIC da UFPE. Faz parte do grupo de pesquisa: Arte, Educação e Diversidade Cultural - UFPE, na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Processos Criativos no Ensino de Arte, tendo como orientadora Maria Betânia e Silva.



**TÍTULO: REVELAR HISTÓRIAS E INTERVIR NA PAISAGEM URBANA: UMA
POSSIBILIDADE DE PERTENCER**

Autores: Marcia do Valle Lopez

Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz

marciavlopez@uol.com.br e marcia@veracruz.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/9740805563530131>

Maria Claudia Milan Robazzi

Escola Vera Cruz

mcrobazzi@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5134706080778686>

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre o alcance da educação do olhar no processo de ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica. Quando os estudantes atuam como investigadores e pesquisam soluções para comunicar o que percebem e pensam, apuram seu olhar e ampliam seus conhecimentos e sua sensação de pertencimento ao lugar onde habitam. O projeto elaborado em 2011 pela Assessoria Vera Cruz¹, deverá ser implementado em escolas públicas na cidade de São Paulo. As ações tiveram como foco a qualificação das experiências de estudantes e professores do Ensino Fundamental II em temas ligados à área de Arte. Aos primeiros, foram propostas experiências de investigação e representação através de conteúdos da linguagem visual, e, aos segundos, foi proposta uma parceria na elaboração e desenvolvimento de um projeto de trabalho.

Palavras-chave: ARTE – EDUCAÇÃO – INTERVENÇÃO URBANA

¹ A Assessoria Vera Cruz é um núcleo do Instituto Superior Vera Cruz, situado na cidade de São Paulo. Presta serviços a instituições de ensino públicas e privadas, e organizações não governamentais, no intuito de contribuir para a qualificação da educação.



ABSTRACT: This article reflects upon the sight education in the teaching-learning process of Art in the Primary and Secondary School. When the learners act as researchers and look for solutions to communicate what they realize and think, they refine their look, amplify their knowledge and their sense of belonging. The project was designed in 2011 by Vera Cruz Advisory and should be implemented in government schools in São Paulo city. The focus was to increase the quality of learners' and teachers' experience. To the former, the proposal was to perform an investigative experience and the representation through the contents of visual language; to the latter, the proposal was to develop a partnership in order to elaborate and develop a working project.

Keywords: Art – Education – Urban Intervention

É patente a distância entre o que hoje é esperado como participação compromissada do jovem e as possibilidades de protagonismo oferecidas nos grandes centros urbanos. O sentimento de não se perceber autorizado a atuar na cidade, é facilmente constatado. O mundo contemporâneo oferece uma superabundância de imagens multimidiáticas que não colaboram necessariamente para o exercício de estar atento, de constituir um olhar sensível.

Quarenta estudantes de Ensino Fundamental II de uma escola pública (EMEF), seu professor de Arte e os formadores da Assessoria se reuniram num esforço de evidenciar a potência do ensino de Arte na promoção de um olhar sensível, voltado para o lugar em que se habita.

Adotou-se, na composição da proposta, que os estudantes, quando solicitados a assumir o papel de investigadores e protagonistas de seu processo de aprendizagem, podem produzir registros que se constituam em matéria-prima para a reflexão e a análise compartilhada entre seus pares e com seus professores.

A elaboração de um projeto didático com conteúdos de ensino de Artes Visuais proporcionaria aos alunos uma ampliação do olhar, uma qualificação do pensamento visual e uma configuração desse olhar na produção plástica visual. Ao serem



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

solicitados a elaborar um projeto de comunicação visual usando os tapumes de uma edificação² nas proximidades da escola, os estudantes de uma EMEF enfrentariam um tipo de suporte mais amplo do que aqueles que normalmente têm acesso. Pela acentuada visibilidade permitida pelo suporte, exercitariam o compromisso de intervir num espaço que, embora privado, pertence à paisagem urbana, sendo, portanto, público. Essa intervenção afetaria moradores e transeuntes do bairro, funcionários das edificações e futuros moradores.

A ideia de **lugar** foi o ponto de intersecção entre esses tantos atores citados. Observadas diversas abordagens da geografia foi adotada dos estudos de Ferreira que compreender o lugar é

[...] compreender uma relação possível entre questões políticas e econômicas e teias de significações e vivências expressas localmente, sem perder-se de vista suas relações estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação. (FERREIRA, 2000, p. 81)

Essa abordagem apontava a importância do tipo de relação que os sujeitos estabelecem com o lugar que habitam, refletida diretamente na sensação de pertencimento que virão a constituir.

As pessoas que usam, passam e moram em um lugar constroem com ele uma relação dialógica: imprimem mudanças, deixam marcas pessoais, constroem suas próprias histórias, tecem relações com pessoas e com o ambiente e são por eles tecidas. É fato que, viver cotidianamente o lugar torna despercebidos muitos elementos que o constituem. Mas, à medida que se intenciona o olhar, pode ser possível a descoberta de imagens significativas. Trata-se, portanto, de montar um caminho de redescobertas e ressignificações – as histórias e marcas desveladas

² A You, Inc Incorporadora e seus parceiros parceiros Tibério Construtora e Concord Incorporadora patrocinaram integralmente o *Projeto Revelar histórias: intervir na paisagem*, que faz parte da iniciativa de ação social “Pessoas fazendo Arte”.



podem ser compartilhadas entre os que habitam, os que transitam, os que passaram ou passarão a habitar e a transitar.

Os formadores, percebiam um duplo não saber: desconheciam qual e como era estabelecida a relação entre os alunos da EMEF e o lugar que habitavam; e, por não pertencerem a esse lugar enquanto moradores ou usuários, não possuíam elementos para estreitar o diálogo inicial com os alunos. Portanto, era importante para eles construir também um repertório próprio, a partir de um olhar cuidadoso.

Do conceito de lugar surgiram diretrizes norteadoras das ações com alunos: era preciso que revisitassem o espaço para encontrar elementos visuais, marcas e histórias através da arquitetura, nomes das ruas, moradores antigos, buscando registrar suas características e uma vez que as histórias reveladas pelos estudantes seriam exibidas nos tapumes, era necessário que fosse assumido o compromisso com um produto final, esteticamente composto para uma intervenção na paisagem urbana.

A aproximação com o universo da **Arte Contemporânea** foi também uma das diretrizes adotadas, por tratar-se de trabalho a ser desenvolvido com adolescentes, que possuem autocríticas, por vezes paralisantes, em relação as suas produções acrescidas a baixa utilização de recursos materiais variados. Era esperado que essa aproximação permitisse o alargamento das possibilidades de criação e apropriação de imagens, utilizando diferentes instrumentos; valorizando o processo de produção, a expectativa de comunicação e as experiências dos sujeitos; nesse universo, a arte seria entendida como uma pluralidade de estilos e de linguagens, permitindo a convivência na e com a diversidade.

Os formadores estavam convencidos da potência dos estudantes para produzir imagens a serem ampliadas e alocadas nos 130 metros de tapume de uma edificação localizada em um bairro de São Paulo. A localização permitia grande visibilidade, pois era próxima à estação do metrô, aos trens urbanos, com passagem de carros e pedestres. A elaboração de um **projeto didático de área**, tal como



definido por Delia Lerner (2002), foi eleito como opção didática que poderia apontar transformação nas práticas de ensino da área nas escolas, provocar a documentação e a reflexão dos educadores entre si e destes com os estudantes.

O fluxo das ações do projeto didático foi delineado em duas grandes etapas, com largueza que permitia flexibilidade suficiente para revisões e transformações. Cada grande etapa previa nove encontros de educadores e alunos e era composta por três momentos cada.

O primeiro momento teve por foco a aproximação dos alunos com as intenções do projeto e a sua constituição como um grupo de trabalho. Promoveu vivências para aguçar as percepções com relação ao que não é cotidianamente perceptível no entorno. Para tanto, foram realizadas atividades de desenho de observação, busca e composições com fragmentos de objeto e sons da escola. Privilegiou-se a interação entre pares, as produções individuais, dialogando com as produções em grupo, e a apreciação dessas produções compartilhadas com o grande grupo.

Num segundo momento, chamado de “Expedição”, foi preparada com os alunos uma saída de investigação pelo bairro, na busca de histórias potentes a serem comunicadas nos tapumes. No terceiro momento foi dada ênfase à produção e finalização dos trabalhos visuais.

Aos estudantes, foi proposta uma situação de ensino-aprendizagem de Arte diferenciada da que estavam acostumados: tempos de encontro com duração de 90 minutos, em vez dos tradicionais 50 minutos; espaço organizado de modo flexível, favorecendo a interação entre estudantes, e não com mesas e cadeiras organizadas em linhas e colunas; foram disponibilizados materiais expressivos variados, permitindo o alargamento da exploração; produções em grupo ou individuais dialogaram com a análise e a intervenção verbal de todos.

Era proposto, um trabalho coautorial de professores e estudantes. Sabia-se que a produção imagética destes últimos seria mais potente e teria maior significado pessoal se os educadores conseguissem promover para todos os alunos condições



de sensibilização do olhar, e interviessem ao mesmo tempo com cada estudante, para que se fortalecesse e avançasse a sua possibilidade de produção.

O fluxo dos encontros foi intencionalmente ritualizado: iniciava-se em um círculo em que a pauta do dia era proposta e discutida. A seguir, passava-se para o semicírculo, momento em que era feita a apreciação de imagens de artistas “convidados” para aquele momento singular. Mais adiante, em mesas circulares, iniciava-se a produção. Para a apreciação final e o encerramento voltava-se novamente ao grande círculo.

A primeira edição do projeto

A sala de leitura foi o único espaço possível para se criar uma oficina de arte, no contraturno do horário regular dos alunos. O professor de Arte da escola anunciou aos alunos de 6º e 7º anos a proposta. Com inscrição livre, foram montados dois grupos de 20 estudantes cada um.

Logo nos primeiros encontros, os alunos foram bastante receptivos às propostas de produção. Como tinham pouca familiaridade com a apreciação de obras de arte, o aumento de repertório passou a ser urgente, para que pudessem ter referências alargadas para a produção. Os estudantes foram compreendendo o fluxo dos encontros e, aos poucos, passaram a respeitar a fala dos colegas, a ouvir com atenção e aos poucos ousaram arriscar algumas análises de obras contemporâneas. O acolhimento possibilitou a criação de um ambiente crescente de coragem e de liberdade para a experimentação na produção plástica, sem deixar de lado os desafios da produção artística e o diálogo entre a produção dos estudantes e as obras de artistas contemporâneos.

Foram realizadas duas expedições, com os grupos organizados em funções pré-definidas coletivamente: um coletor de fragmentos, um desenhista, um fotógrafo e um repórter. Nesse momento, ficou evidente a pouca fluência da expressão oral dos alunos e a timidez ao apresentar seu ponto de vista ou suas descobertas. As conversas prévias revelaram estudantes com uma imagem depreciativa do entorno,

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

usavam frases-chave esvaziadas, sem a devida apropriação de conteúdo: a poluição como grande vilã, a natureza inexistente, a pichação que enfeia, as pontes representando apenas perigo à segurança, as casas antigas tidas como feias, a proximidade com o rio Tietê provocando muitos problemas.

Na primeira expedição, o percurso foi baseado no interesse imediato dos alunos e a escolha dos temas foi livre. Na segunda expedição, foi estabelecido para o percurso e temas, foco mais preciso. Tanto o percurso como os objetos de pesquisa foram previamente acordados e escolhidos coletivamente: o padeiro, os porteiros, os moradores e as casas antigas, os vendedores ambulantes, o carteiro, os edifícios, o *shopping* e as escolas.



Figura 1: Estudantes colhendo informações no entorno da escola e da edificação –
Fotos Bianca Veronese

Durante as expedições, os estudantes se portaram como investigadores, intencionaram seus olhares e, com a mediação dos professores, foram desconstruindo a ideia inicial de que o bairro era um lugar difícil e feio de se viver.

Ao analisar o material coletado, os alunos foram provocados a questionar o que gostariam de comunicar para as pessoas que habitavam o lugar. Foi iniciado, então, um percurso que uniu os caminhos do processo criativo artístico: experimentações do material expressivo voltadas para um projeto e um objetivo que dialogam com a necessidade de comunicar as questões relevantes descobertas na investigação.

O projeto tinha um compromisso com o produto final, mas a liberdade e abertura



expressivas proporcionaram a adoção de caminhos diferentes e únicos, possibilitando a cada um apresentar suas necessidades de configuração, criando, portanto, uma significação específica. Quando crianças e jovens percebem um sentido nos desafios e uma abertura para escolher seu caminho de criação, respondem de forma interessada.

Entendemos que o processo criador pode gerar uma compreensão apurada do projeto estético pessoal, podendo proporcionar ao artista um conhecimento de si mesmo. Os processos ocorridos dentro da oficina de arte, com jovens, possuem semelhanças com o processo criativo de um artista. Ambos partem de uma investigação do mundo, do cotidiano para recolher material a ser pensado para a expressão imagética. A cada trabalho realizado, no qual a subjetividade ganha forma, ambos apreendem algo de si mesmos. O percurso criativo na infância, tem suas especificidades – a experiência de configuração ultrapassa e prescinde o planejamento. A aprendizagem ocorre no “fazer”, na experiência, no momento de configuração.

A periodicidade semanal do trabalho solicitou, também, uma estratégia, para que o vínculo dos alunos com o trabalho fosse fortalecido. Para isso, foi elaborado, um registro da memória do encontro anterior montados como um cartaz, e expostos nos murais da escola, eles permitiram um alinhavo entre as ações do grupo e deram visibilidade à produção dos alunos para toda a escola.

Todas as produções finais foram utilizadas para a composição do mural. Dois grupos de alunos que escolheram o mesmo tema de investigação – as escolas – servirão, a seguir, como exemplo.

O primeiro deles pesquisou a própria escola. Mantiveram a forma e a cor base do prédio, mas enriqueceram com cores as janelas, com flores e colocaram muitos livros ao redor da escola, de alto a baixo. O título “Chovem livros na escola”, sintetizou o “pode ser”, o suposto, o imaginado.

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 2 e 3: Registro do processo de elaboração de uma imagem sobre a experiência vivida na expedição no entorno da escola– Fotos Patrícia de Castro Cardoso

O outro grupo ficou marcado pela experiência desagradável de visita a uma escola da rede privada, na qual não foram recebidos. Realizaram apenas os registros da área externa. Essa experiência negativa pôde ser reelaborada durante o processo criativo: os muros foram quebrados, as grades retiradas, luzes e alunos surgiram das janelas. Que imagem de escola desejavam comunicar? O título escolhido mostrava: “Escola é liberdade”.



Figura 4 e 5: Registro do processo de elaboração de imagem sobre a experiência vivida na expedição ao entorno da escola – Fotos Patrícia de Castro Cardoso

O uso como suporte, dos 130 metros de tapumes constituiu, por si só, em um grande desafio. Confirmou-se, então, que quanto mais as proposições de projetos de arte ultrapassam as fronteiras das limitações tradicionais, de temas por faixas etárias ou por gênero, mais desafiam e mobilizam os jovens, pois indicam a crença em sua potência de produção. Para os professores, os tapumes acolheram um

grande mural expositivo do processo de produção artística de alunos para a cidade de São Paulo.

Considerações Finais

Sensibilizar e apurar o olhar é o objetivo natural de um projeto que envolva imagem. O projeto “Revelar Histórias – intervir na paisagem” teve resultados muito positivos, pois gerou um olhar do entorno de qualidade, o pensamento visual para materializar esse olhar em trabalho plástico, o sentimento de pertencer e ter o direito de protagonizar no espaço. O mural instalado nessa esquina do bairro fala por si só.

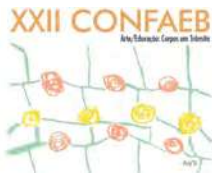


Figuras 6 e 7: Murais no dia da inauguração – Fotos de Patricia de Castro Cardoso

Alunos de outras EMEFs, em outros bairros, iniciarão novas edições do projeto. O que abre espaço para outras questões, como: Que aproximações serão possíveis entre as produções artísticas de alunos de vários pontos da cidade de S.Paulo, todos eles revelando histórias dos lugares que habitam? Que condições relativas ao ensino de Arte em escolas poderão ser ressaltados como imprescindíveis?

Mesmo sendo essa experiência a primeira de uma série, alguns aspectos merecem registro para reflexão. Há quatro condições fundamentais para a realização das atividades de Arte possa ir de encontro aos conteúdos expressos nos referenciais curriculares nacionais/locais: o espaço, os materiais expressivos, a duração do encontro e o número de alunos.

A ausência de um **espaço próprio** para atividade de Arte é frequente nas escolas, especialmente nas públicas. O que pensar disso? Quando o espaço é compreendido como condição facilitadora da expressão, visando à diversidade de práticas e de



respostas, essa concepção deve ser impressa na sala de arte montada para os alunos. Essa experiência reiterou a necessidade de se ter um espaço adequado. Conseguiu-se adequar a sala de leitura, num movimento de monta desmonta a cada encontro, que dadas as limitações que ele impunha, as propostas foram adaptadas, sempre no sentido restritivo ao alargamento das experiências e das soluções dos estudantes.

A capacidade criativa dos estudantes pode ficar subdimensionada sem a presença de **materiais expressivos** diversificados, de qualidade, organizados de modo a facilitar o trânsito e independência dos estudantes. A evolução da capacidade de produção dos estudantes nessa edição do projeto justifica essa observação. Há uma ausência de materiais expressivos nas escolas públicas. Evidenciou-se que esses estudantes pouco trabalham com tintas, giz, lápis e papéis diferenciados nas aulas regulares. O material de uso individual distribuído a todos acaba se tornando material base para produção na área, empobrecendo propostas e soluções.

O projeto trabalhou com 20 alunos em cada grupo, número apropriado para que o professor pudesse intervir com qualidade, atendendo demandas específicas, na perspectiva do respeito à diversidade e à abrangência de respostas. Um número adequado de alunos pode ser encorajador, para que os professores ousem em suas aulas, com propostas mais desafiadoras.

Não menos importante é o tempo destinado à aula. A atividade de Arte demanda tempo para a explicitação de conceitos e procedimentos, apreciações e diálogos sobre obras de artistas, produção propriamente dita, acondicionamento dos trabalhos em andamento, socialização das produções e/ou percurso e a reorganização do espaço e dos materiais. A duração de aula de 90 minutos deve ser considerada mínima, para que as atividades de um encontro possam ser contempladas de forma respeitosa para com as crianças e jovens.

Entendemos que as condições infraestruturais são fundamentais para propiciar um desenvolvimento autoral expressivo e adequado. A área de Arte precisa passar a



ocupar nas escolas o lugar de importância que, de fato, tem. A proposta, que resultou dessa ideia, de desafiar adolescentes a compor uma produção pública e responsável não poderia ter sido melhor, pois foi aberto aos alunos espaço para a atuação como pessoas que, pertencentes à cidade, zelam por ela e ganham a possibilidade, tão rara nos centros urbanos, de protagonismo.

Referências

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: Revista *Território*, Rio de Janeiro, ano V, n. 9. p. 65, jul/dez, 2000.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar Arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

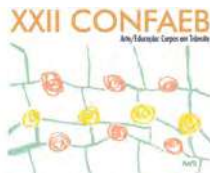
SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. 1. ed. São Paulo: Fapesp, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Acasos e criação artística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

Marcia do Valle Lopez é pedagoga formada pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Foi professora de Ensino Fundamental e Superior e, como coordenadora da educação infantil, trabalhou por 20 anos com desenvolvimento curricular e formação de professores. Atua na gestão de projetos para a melhoria das propostas educativas de ONGs e instituições de ensino privadas e públicas. Coordena a Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz.

Maria Claudia Millan Robazzi é Arte-educadora formada pela UNESP, com especialização em Educação Lúdica pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Há 25 anos atua como professora de Arte no Ensino Fundamental. Atualmente ensina Arte na Escola de Aplicação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e na Escola Vera Cruz. Na Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz, desenvolve projetos de formação de educadores.



O DIÁLOGO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO NO ENSINO ESPECIALIZADO: O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO DAS APAES.

Carlos Alberto Ferreira da Silva

Universidade Federal da Bahia

carlosferreira1202@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4299769J6>

RESUMO:

O presente artigo visa apresentar o processo de estágio realizado na Escola de Educação Especial Farmacêutico Hélio Harmendani, mais conhecida, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto (APAE Ouro Preto) ao longo do período de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura. Assim, as práticas pedagógicas tinham como público crianças, adolescentes e adultos com deficiência. Neste trabalho serão contextualizadas as observações efetuadas sobre a escola, de modo a apresentar sua importância para a cidade e para a educação. Nessa mesma perspectiva, dois exemplos de professoras de artes desta instituição serão abordados como análise neste artigo, sendo a primeira, a Professora A, que trabalha no Recanto da Cerâmica – Artes Plásticas, e a segunda, a Professora B, que trabalha na Sala de Artesanato.

Palavras-chave: Educação Especial; Arte; Ensino.

ABSTRACT

This article presents the process of training held at the School of Special Education Pharmacist Helium Harmendani, better known as the Parents and Friends of Exceptional Association of Ouro Preto (Ouro Preto - APAE), over the period of graduation in Performing Arts - Degree. Thus, the pedagogical practices used to include children, adolescents and adults with disabilities. This work is contextualized with remarks made about the school, so as to present its importance to the city and to education. By the same token, two examples of arts teachers of this institution will be approached as the analysis in this article, the first, the A Professor, who works at the Corner Ceramics - Arts, and second, Professor B, who works in the HandCraft Room .

Keywords: Special Education, Art, Teaching.

OS CRIADORES

A história das APAEs, de acordo com o site da federação das APAEs, surge a partir do posicionamento de uma senhora, Beatrice Bemis, que havia chegado ao Brasil procedente dos Estados Unidos. Mãe de uma menina com Síndrome de



Down, ficou admirada em sua chegada ao país por ter percebido, que não existia um lugar apropriado para auxiliar aos deficientes, pois em seu país já existiam algumas fundações que atendiam a estas pessoas. Motivada por esta questão reuniu um grupo de amigos, professores e médicos e fundou no Brasil, em 1954, a primeira sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais na cidade do Rio de Janeiro. Em 1956, a primeira sede da APAE chega a Minas Gerais, na cidade de São Lourenço, no sul do estado. Atualmente no Brasil existem 23 Federações das APAEs e mais de duas mil APAEs distribuídas em todo o país, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência¹.

Em Ouro Preto, a APAE existe desde 1983, 29 anos após a sua primeira fundação no Rio de Janeiro. Atualmente, a APAE Ouro Preto agrega em sua instituição alunos da cidade de Ouro Preto e Itabirito. A instituição possui uma identidade em que predomina o contexto social, pois desde sua formação conta com o apoio de amigos, médicos e professores que se unem em prol de ajudar pessoas com deficiência. Além dessa ajuda, os governos municipal e estadual contribuem com o auxílio de profissionais remunerados com professores, auxiliares de cozinha e limpeza. O dinheiro nem sempre é tanto quanto atribuído a uma Escola Básica (municipal ou estadual), sendo assim, hoje em dia muitas APAEs estão tornando-se escolas especializadas, até mesmo para que os recursos destinados às escolas possam ser equiparados. Entretanto, não é intuito discorrer essa modificação formal, política e econômica, mas relatar a importância da arte na educação em meio a todo este viés que caracteriza a APAE.

TOCANDO O ESPAÇO ESCOLAR

A APAE Ouro Preto é uma escola que atende alunos com deficiência, que não são atendidos em instituições de Ensino Fundamental ou Médio, por necessitarem de uma atenção diferenciada, ou seja, profissionais tanto da área

¹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Site da Federação Nacional das APAEs. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Página Consultada em 02/09/2011.



educacional, quanto da saúde como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo, médicos e toda uma equipe que viabilize e garanta a qualidade de vida e estudo das pessoas atendidas. Dessa maneira, muitos deles acabam indo para estas escolas especializadas, por exemplo, APAE ou instituições que trabalham com deficientes, a fim de garantir um melhor desenvolvimento, desde a alfabetização até a estimulação corporal. Assim, a APAE apresenta um âmbito educacional diferenciado do ensino básico, ou seja, muitos alunos da instituição encontram-se numa idade mental diferenciada da idade cronológica, sendo que ambas não se correspondem, na maioria das vezes. Alguns casos tornam-se específicos, devido a deficiências mais graves e complexas, fazendo com que os alunos tenham certa prioridade em frequentar escolas especializadas.

A APAE Ouro Preto é uma escola que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos, portadores de distintas deficiências, que não integram as instituições de Ensino Fundamental ou Médio, devido a necessidade de uma atenção diferenciada do professor no processo de formação educacional, unida a participação e atuação de profissionais da área da saúde, que acompanhem a formação e desenvolvimento de cada aluno.

Dessa maneira, muitos acabam indo para estas escolas especializadas, a fim de garantir um melhor desenvolvimento, desde a alfabetização até o estímulo corporal. Isto ocorre porque os alunos precisam do acompanhamento de profissionais específicos, tais como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo, médicos e toda uma equipe que viabilize e garanta a qualidade de vida e estudo das pessoas atendidas.

Assim, a APAE apresenta uma dimensão educacional diferenciado do ensino básico, ou seja, muitos alunos da instituição encontram-se numa idade mental diferenciada da idade cronológica, sendo que ambas não se correspondem, na maioria das vezes. Alguns casos tornam-se específicos, devido a deficiências mais graves e complexas, fazendo com que os alunos tenham certa prioridade em frequentar escolas especializadas.



Na cidade de Ouro Preto, o aluno, além de ter um atendimento especializado com todos os profissionais mencionados anteriormente, frequenta uma escola em que durante cada ano são investidos recursos de empresas, que assumem como responsabilidade garantir uma melhoria na educação. Atualmente, a APAE Ouro Preto tem por volta de 11 salas de aula, uma sala para atendimento fonoaudiólogo, uma sala para atendimento de terapia ocupacional, um consultório dentário, uma quadra de futebol, um atelier para produção de cerâmicas, um pequeno canteiro de plantio de couves, de cebolinha, de chás, que são utilizados para consumo próprio, uma secretaria para diretores e pedagogos e um refeitório. Esta preocupação com o ambiente escolar proporciona ao aluno a melhoria nas suas atividades cognitivas, físicas e mentais.

O foco neste trabalho perpassa pela observação realizada neste espaço escolar, com ênfase no trabalho desenvolvido por duas professoras de arte. A Professora A, educadora e professora da APAE há mais de 25 anos, trabalhando com os alunos no âmbito artístico, além de contribuir veemente para os afazeres da Escola, desenvolve um trabalho no Recanto da Cerâmica – Artes Plásticas, uma galeria de arte que possui: um forno de tijolo, que é utilizado para queimar as obras produzidas; estantes onde se colocam as obras em um período de pré e pós-produção; uma mesa para a confecção dos trabalhos artísticos à partir da matéria prima da argila; e um tanque. A Professora B, educadora e professora da APAE há mais de 20 anos, trabalhando com alunos atividades artísticas e de alfabetização, atualmente, trabalha na Sala de Artesanato, organizada com 3 mesas, nelas são distribuídos diversos tipos de materiais que vão desde tecido até agulhas, fitas, cola, tintas, madeiras, tesouras, dentre outros, que são utilizados para confeccionar tapetes artesanais, panos de prato, trabalhos com crochê, entre outros produtos.

Os alunos são distribuídos a partir das indicações da professora. Iniciam as atividades tendo as mãos como foco ativo nas produções artísticas. A mão toca o objeto artístico que está sendo construído, e a partir dessa experimentação e movimentação, potencializa-se uma relação entre o sujeito e o objeto.



O espaço físico da instituição, nos últimos 10 anos, passou por um grande progresso; pois, nas salas de aula, além do material oferecido aos alunos, têm armários, mesas, cadeiras e brinquedos pedagógicos, a fim de estimular o desenvolvimento do estudante. No entanto, o espaço dentro da sala de aula é pequeno para atender determinado número de alunos e também por necessidade de ter uma sala específica para os professores realizarem suas atividades, muitas delas são extremamente reduzidas impossibilitando às vezes o trabalho de arte nestes espaços. O ideal seria que a APAE Ouro Preto tivesse um espaço específico para a realização destas atividades, que segundo Maria Helena Ferraz e Maria Filisminda Fusari apresentam a importância de um espaço artístico nas escolas,

Nas escolas, o espaço de arte deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural. É o local que guarda os materiais e trabalhos dos alunos. O local pode oferecer para os estudantes a apreensão de conteúdos com seu silêncio, ruídos, sons, luminosidades, cores, texturas, aromas, imagens ou ser apenas o refúgio da introspecção criadora. Pode ser o local definido no edifício da escola ou indicado pessoalmente para a finalidade de arte; pode ser ainda interno ou externo, aproveitando a natureza como palco e platéia (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.156).

Tendo em vista estas necessidades apontadas pelas autoras Ferraz e Fusari, ao defender o espaço de arte como um lugar de atividades direcionado ao processo criativo e imaginativo é de suma importância que este seja estimulante, instigante e motivador; é de desejo da instituição, mas devido à estrutura enrijecida, ou seja, formatada, tornam-se difíceis possíveis alterações. Fazendo com que as escolas possam se atentar por um espaço que seja de importância para os discentes, de modo que, eles possam explorar e vivenciar o processo de arte de forma mais aprofundada. Mas tal ação é possível ser encontrada nas salas das Professoras A e B, pois como o foco é o trabalho de arte, os alunos quando nas salas participam efetivamente das ações realizadas pela professora, juntamente com os estudantes.

Ao recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível compreender a necessidade das escolas oferecer um espaço para a realização das atividades, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PCN, 1997, p. 70). Em



síntese, a APAE Ouro Preto, apesar de seus limites estruturais, viabiliza aos processos artísticos, e as possibilidades para o seu desenvolvimento, tornando o espaço de criação aos alunos convidativo para a realização das atividades.

Analisando a relação entre funcionários dentro da escola é possível perceber uma união entre coordenação, supervisores, professores e funcionários, pois o diálogo entre estes funcionários acontece com fluência. Antes de iniciarem suas práticas diárias, na maioria do tempo, há uma reunião no pátio onde são passadas as informações e em seguida fazem uma oração em conjunto. No entanto percebo por parte de alguns profissionais, um distanciamento em relação ao aluno, ou seja, no diálogo do professor com estes alunos e no que diz respeito à forma de interação, quando são trazidas questões que sejam pertinentes a ambos.

Talvez pudesse haver um pouco mais de diálogo por parte de alguns professores, para criar uma relação horizontal entre professor e aluno. Infelizmente, essa questão é discutida não somente em escolas especializadas, mas em todo o espaço escolar, pois grande parte destes acontecimentos surgem devido à formação do professor.

Na APAE Ouro Preto, alguns professores parecem apenas passar a informação ao aluno, como se ele fosse uma “tábua rasa”. Assim, para fomentar a ideia sobre o processo educacional presente em algumas instituições de ensino especializado, trago para esta discussão os pensamentos em torno da concepção objetivista, a qual propõe que o conhecimento se realiza nas experiências que partem do mundo dos objetos, ou seja, irá derivar direta ou indiretamente das experiências sensoriais, que para Burrhus Frederic Skinner são comportamentos operantes, que “incluem todos os movimentos de um organismo, dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem algo ao mundo ao redor” (Skinner apud MAIA, 2008, p. 32).

Deste modo, o sujeito partindo desta perspectiva se comporta como um mero receptor, que reage passivamente às impressões do meio físico ou social, ou seja, nesta concepção educacional encontra-se uma forma de trabalhar a repetição como instrumento para o conhecimento. Olhando por este ângulo, Maria Teresa de



Assunção Freitas, alega que esta corrente busca vertentes do behaviorismo, que se responsabiliza por uma abordagem mecanicista do processo ensino/aprendizagem, reduzindo a ação do sujeito e sua autonomia diante de um ambiente controlador (FREITAS, 1994, p. 4).

Nesse sentido, algumas descrições serão apresentadas sobre as tendências pedagógicas predominantes no trabalho docente das professoras A e B, de modo que possamos identificar o processo ensino/aprendizagem utilizado pelas docentes com os alunos.

Por fim, o objetivo da escola é estimular o aluno a partir de suas deficiências e fazer com que o mesmo atinja seu desenvolvimento no âmbito escolar. (Projeto Político Pedagógico, Escola de Educação Especial Farmacêutico Hélio Harmendani, 2010).

Partindo deste ponto a APAE Ouro Preto consegue atingir estes critérios com a figura importante do professor, que tem um papel centrado no projeto pedagógico da escola e que retrata a importância dele no desenvolvimento educacional do aluno. O projeto político-pedagógico (PPP) da APAE Ouro Preto traz os resultados das reflexões, das participações dos docentes, dos pais e alunos, além do trabalho de uma equipe comprometida com os resultados educacionais, tendo por objetivo direcionar uma ação intencional na contribuição e no desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Esta proposta busca alternativas viáveis à efetivação de uma ação integrativa, de modo que, expresse a filosofia da escola entendendo que o processo educacional é parte fundamental e determinante na formação do cidadão.

Diante do PPP, o trabalho do professor afetará no desenvolvimento educacional do aluno, pois seus trabalhos e direcionamentos partem das práticas utilizadas junto aos estudantes, trabalhos estes que são voltados para atividades de memorização, reprodução, cópia, exercícios que partem das tendências educacionais behavioristas, muitas vezes, aplicadas a estes alunos como método de aprendizagem.



Portanto, utilizando a visão da instituição, une-se aos objetivos deste artigo analisar se a arte possui um papel diferenciado da concepção objetivista, além de buscar perceber se o aluno possui uma liberdade de expressão em suas produções artísticas, revelando o papel do aluno não só como reproduzidor de uma ação apresentada pelo docente, mas possibilitando a interação entre o sujeito e o objeto (Concepção Cognitivista).

De acordo com Maria Freitas, a concepção cognitivista afirma que: “o conhecimento não provém da experiência única dos objetos, nem da programação inata pré-formada no sujeito, mas das ações do sujeito sobre o objeto, frente a desafios cognitivos e situações problemáticas” (FREITAS, 1994, p.11), assim, a Concepção Sócio-histórica pensada e desenvolvida por Lev Vygotsky apresenta “o conhecimento que é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre sujeito e o meio histórico” (FREITAS, 1994, p. 15). Viabilizando uma relação mediada desde a relação do docente, com o objeto e o aluno.

Assim, essas duas concepções cognitivista e sócio-histórica poderão contribuir na compreensão das práticas pedagógicas, que agregam o sujeito no processo educacional, e não apenas o identifica como uma tábua rasa.

Conhecendo o Universo Apaeano pelo viés da Arte

No final do ano de 2006, especificamente no dia 16 de novembro, foi quando ocorreu o meu primeiro contato com a APAE Ouro Preto. Para ajudá-la, era necessário ser voluntário, assim iniciei minhas atividades na instituição. Toda quarta-feira eu ia pela manhã e ajudava a servir merenda, a lavar pratos e ficava com os professores na sala de aula.

Em meados de Dezembro do mesmo ano, ocorreu uma exposição de artesanato da APAE no Cinema Vila Rica (sala de cinema da cidade de Ouro Preto). Eu estava ajudando a vender os trabalhos produzidos por alunos e professores.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Neste dia, a presidente² da APAE, da época supracitada comentou sobre uma possibilidade de conseguir uma bolsa de trabalho via Fundação Gorceix³ e desde então, minhas atividades passaram de caráter voluntário, transformando-se em atividades acadêmicas e de cunho pedagógico.

Diante deste primeiro contato como docente, que ocorreu neste período de 2006 a 2008, em função do Projeto Cia. da Gente⁴ vejo que foi de suma importância voltar a olhar para a APAE com uma visão distanciada da sala de aula e poder atribuir um olhar de observador, buscando entender os alunos, os professores (A e B) e a direção escolar, pois o professor quando está na prática educacional deixa alguns pontos passarem despercebidos.

As aulas ministradas por mim a estes alunos eram de teatro, desta maneira, abrangiam a expressividade corporal, os trabalhos improvisacionais e a criação de jogos teatrais. O trabalho desenvolvido com teatro era realizado através de estímulos, impulsos e das ações criadas com os alunos. Já a observação dentro da escola ganha outro olhar, não voltado para o corpo como um todo, mas direcionado para “as mãos que trabalham – as mãos que movimentam – as mãos que observam”, pois tanto na sala de cerâmica com a Professora A, quanto na sala de artesanato com a Professora B, a proposta das atividades partia da sensibilidade

² Na APAE, a organização é um pouco diferenciada do Ensino Básico, pois é eleito pela sociedade um (a) presidente que se responsabilizará pelas ações da instituição, buscando apoios e traçando convênios. Além do papel da presidente, há também diretora, vice-diretora e supervisora, cargos designados pelo Estado ou Município.

³ Fundação Gorceix, é uma fundação pertencente à Escola de Minas, que foi criada por volta da década de 60, por intermédio de um ex-aluno. Atualmente, a Fundação age de forma direta junto a Universidade Federal de Ouro Preto, auxiliando e ajudando principalmente os alunos da Escola de Minas (Departamentos de Engenharias da UFOP). Atualmente, o programa de auxílio atende não só às necessidades dos alunos carentes da Escola de Minas, como também aos demais alunos da Universidade Federal de Ouro Preto. Nele, os estudantes desenvolvem atividades de caráter exclusivamente social e educativo, de acordo com o levantamento das demandas das instituições conveniadas. Como exemplo, o Projeto Cia. da Gente, que acontece na APAE Ouro Preto, Pastoral da Criança e do adolescente, Lar São Vicente de Paulo e Santa Casa de Ouro Preto. Disponível em <<http://www.gorceix.org.br/>>. Página consulta em 06/09/2011.

⁴ O Projeto Cia. da Gente, vinculado a um projeto de extensão da UFOP e fomentado pela Fundação Gorceix, surgiu em fevereiro de 2007 com o objetivo de atender a quatro instituições, sendo elas, APAE (Associação de Pais e Amigos de Ouro Preto), Pastoral do Menor e do Adolescente, Lar São Vicente de Paula (Asilo) e a Pediatria da Santa Casa. O real objetivo do trabalho é relatar como a importância do Teatro é fundamental para as inter-relações sociais.



das mãos, focalizando o tocar, o sentir os objetos, o perceber os objetos com as pontas dos dedos.

Dessa maneira, os alunos partem das mãos para atingir toda uma conscientização mental e corporal para o desenvolvimento das suas atividades. As mãos não só como um componente corporal, mas a partir delas, e sejam por elas com ou sem deformidade, os alunos trabalham com o movimento das mãos a ponto de criar uma forma de manusear os artefatos e os materiais ali apresentados a este grupo.

Foram nestes encontros que iniciaram o contato com as professoras, primeiramente, pela identificação e o modo como eram realizadas as atividades. Logo, o interesse excedia o campo da observação, mas aproximava da prática desenvolvida pelas docentes através de seus trabalhos. O contato se alongava por meio de trocas artísticas e experimentações com os alunos e professores.

A realização das práticas desenvolvidas parte de um diálogo que estabelece uma relação dos alunos que vão de encontro com a proposta da Professora A, que são executadas com os discentes, transformando a atividade da argila em algo conciso e reflexivo, de modo a formular questões e perguntas, favorecendo diálogos entre os alunos da turma e o trabalho da professora, que colabora com as práticas de somente movimentar a argila, mas envolver o aluno em um campo sensório cognitivo, aguçando os sentidos e a atenção através dos trabalhos propostos pela docente.

Assim, os exercícios não se tornam apenas realização de uma atividade, mas são compreendidas por um contexto maior, que envolva tanto o sujeito quanto o seu entorno, mediante a prática de articulação realizada pela Professora A. Deste modo, um ato simples de massagear a argila torna-se um processo de pensar e executar, tendo em vista que o aluno é submetido a desenvolver uma série de atividades, tais como, pegar a argila, amassá-la, colocar água, responder às perguntas da professora e ficar atento às respostas dos colegas.

Mediante esta série de ações, a atividade ganha um significado transformando-se em uma ação. De acordo com o Matteo Bonfitto, na arte do teatro



fazer a ação é executar um trabalho que transcende a atividade. O autor discute em seu livro uma diferenciação entre “ação física” e “atividade”, mostrando a ação física a partir de um reconhecimento de um novo percurso do impulso no corpo do ator (executante da ação), mostrando a conexão necessária entre o impulso e a dinâmica (BONFITTO, 2007, p. 76).

Portanto, é possível perceber que nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, por mais que não tenham um caráter teatral, é notório compreender deste modo as ações elaboradas nos trabalhos, pois uma atividade que seria apenas uma realização de atividade sem um sentido lógico, ganha sentido no espaço e no tempo, sendo que a ação ao movimentar a argila ganha significado, transformando-a em um diálogo entre docente e discente. Apresentando um diálogo horizontal de mediação, que busca a arte como interlocutora do processo de interação entre o material (argila), o sujeito (aluno) e o mediador (professor).

Já o trabalho da Professora B é fazer com que a cada dia os alunos possam experimentar atividades que irão recordar o processo do dia anterior, de modo que os conteúdos sejam recordados com maior facilidade. Identificar uma concepção pedagógica a partir da observação do trabalho da Professora B não seria uma tarefa fácil, pois a professora demonstra em suas práticas uma personalidade animada, alegre, traz uma energia positiva, assim os alunos se sentem confiantes e se identificam ao lado da professora.

Seus exercícios são pautados no ato da repetição, estimulando a memorização, a relação parte de duas maneiras o incentivo inicial do professor para com o aluno e o processo de finalização auxiliado pelo docente, mas em sua maioria, a atividade é sugerida pela docente, diante disto caberia de mais análises e aprofundamento, mas mediante a prática desenvolvida poderia identificá-la como uma profissional que utiliza dos métodos objetivistas, uma vez que o método de repetição poderá fazer parte desta prática em diversos momentos.

No entanto, em suas aulas a professora viabiliza meios para chegar ao resultado, ou seja, não oferece o material pronto aos estudantes, mas indica os procedimentos para trabalhar junto aos alunos, por exemplo: quem inicia o cachecol



é a Professora B, mas é a aluna que através das agulhas e linhas coloca um ponto, vem outro ponto, até os pontos do cachecol chegar ao seu fechamento que é quando a professora retorna o contato com a aluna.

É possível perceber durante a execução do trabalho, o contato existente entre a aluna e o objeto, as mãos que narram a construção de uma obra que trilham um caminho por meio dos pontos, das linhas e das agulhas. Com ponto sobre ponto, cria-se a obra. Inicialmente, com um meio alinhavado e arrematado no final, processo supervisionado e acompanhado pela professora responsável.

São nestes encontros supervisionados que a narrativa do docente é apresentada no processo da arte, pois não será apenas o professor o responsável por contribuir com o discente, mas existe a troca entre ambos, e é a partir destes pontos que a arte ganha à intensidade de voz e diálogo, buscando meios para que a troca possa ser estabelecida por intermédio da ligação do aluno com o professor, vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos da Escola Educação Especial Dr. Farmacêutico Hélio Harmendani, a APAE Ouro Preto são alunos que não se diferenciam dos demais alunos por apenas possuírem uma deficiência, mas são estudantes de uma sensibilidade verdadeira e presente.

Não são meros seres representantes de uma escola como se fossem objetos, mas são pessoas que se dedicam em todos os instantes aos exercícios nos quais estão se comprometendo a realizá-los, dessa forma, eles utilizam o tempo e o espaço como forma de aprendizado tanto cognitivo quanto motor, buscando aprimorar as técnicas e as formas de se comunicar.

Nos trabalhos construídos pelas Professoras A e B, foi possível perceber através da observação, que ambas fazem com que os alunos experimentem formas e estilos diferentes. Elas traçavam meios, formas e objetivos de ajudá-los no



desenvolvimento educacional, a partir das práticas de arte da cerâmica e do artesanato.

Ambas as professoras possuem um modo diferenciado para conduzir seus alunos ao trabalho de arte, pois a Professora A faz com que seus alunos iniciem as atividades sozinhos e ela os ajudava a finalizar a obra artística; já a Professora B iniciava a prática ajudando seus alunos para que eles possam realizar todo o trabalho e buscar a finalização sem a ajuda da docente. Resumindo: uma completa a outra e vendo-as durante os intervalos é possível perceber o laço de amizade que há entre elas. Cada uma dessas docentes acompanha seus alunos há alguns anos, de modo que podem auxiliar em seu desenvolvimento.

Portanto, mesmo identificando o processo e a importância do ensino de arte na Escola de Educação Especial, não se pode negar o movimento existente do Ministério da Educação com o processo de remanejamento dos alunos das APAE's para o processo inclusivo dos alunos no ensino regular. A questão não é incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, mas promover os meios que possam ser cabíveis para recebê-los nestes espaços, através da adequação espacial; capacitação dos professores e recursos dos aparelhos para deficientes visuais, auditivos e mentais, além de uma equipe da área da saúde que possa participar do processo formativo dos alunos. Mas é necessário ressaltar, que tal ação, hoje já mostra novos horizontes a favor das APAE's, mostrando sua relevância no contexto educacional de estudantes com deficiência.

Em vista de todo o trabalho discursado e realizado ao longo deste artigo, é possível ressaltar o papel fundamental das docentes e da instituição de valorizar o meio educacional e afirmar a importância deste espaço para os alunos. Além disso, uma qualidade visível dos funcionários é de gerar este laço proximal com os alunos, que poderiam levar meses e até mesmo ano, a criação e permanência da relação entre funcionários (professores, servidores, motoristas e demais envolvidos) com os alunos, e às vezes, para o governo este processo de "colocá-los" em uma instituição de ensino regular na busca de promover a inclusão pode acontecer em dias. Por isso, a necessidade de expressar a importância dessas instituições para o contexto



educacional dos alunos com deficiência. E foi nestes pontos, que uma bela relação foi gerada entre eu e a instituição, abrangendo seu valor, mas, além disso, o despertar e o interesse de trabalhar o diálogo entre arte e educação, na possibilidade de promover e conduzir uma experiência que transcendesse o conceito dado a uma disciplina de arte, mas de perceber a vivência suscitada nesta experiência imersa na instituição, como um observador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APAEs. Disponível em <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Página Consultada em 02/09/2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. Arte Educação: Conflitos e Acertos. 3ª ed. São Paulo. Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Artes visuais: da exposição à sala de aula. /Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Rejane Galvão Coutinho, Heloisa Margarido Sales. São Paulo – Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BONFITTO, Matteo. O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Página consultada em 12/11/2011.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação Professor-Aluno com Autismo no contexto da Educação Inclusiva: Análise do Padrão de Mediação do Professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília – SP, Set.-Dez. 2008. V.14, n.3, p.365-384.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2ª ed.– São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Artigo: O ensinar e o aprender na sala de aula. Cadernos para o professor, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Carlos Alberto Ferreira da Silva

Atualmente, mestrando pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, na Linha de Pesquisa: Poéticas e Processos de Encenação, sob a orientação de Deolinda Vilhena. Graduado em Artes Cênicas Licenciatura e Bacharelado com ênfase em Direção Teatral e Interpretação, pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2006-2011). Realiza pesquisas teórico/prática como diretor teatral/ator na área de montagem de textos, além de trabalhar no âmbito educacional buscando identificar a relação da arte contemporânea com a educação especial. No Segundo semestre de 2010/2011, aluno da Universidade do Porto - Portugal, como aluno mobilidade na Faculdade de Letras e Belas Artes e Professor de Teatro da Escola de Reeducação Pedagógica das Antas – Porto, PT. Presidente da Empresa Júnior de Artes Cênicas e Música da UFOP Multicultural (2009-2011), através deste cargo responsável por coordenar e participar na produção de vários eventos, tais como, Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana, Semana de Artes, Fórum das Letras, Encontro das Instituições de Ensino Superior da área de Artes em Minas Gerais, além de vários espetáculos de teatro; e Coordenador do Projeto de Extensão Cia. da Gente via Fundação Gorceix OP (2008-2011).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ESPAÇO MEDIADO: DA PERCEPÇÃO AO PERTENCIMENTO

Ana Carolina Roman Rodrigues

CCSP/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Bacharelado e Licenciatura em Geografia

ana.roman.rodrigues@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7834970298967621>

Anita Cavaleiro de Macedo Cabrera

CCSP/UNESP – Instituto de Artes – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

anitacavaleiro@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0600316698471669>

Ivie Macedo Souza

CCSP/USP – Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas

ivie_macedo@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3215410962275346>

Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos

CCSP/UNESP – Instituto de Artes – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

julianaogsantos@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1359116017852423>

RESUMO

Refletindo criticamente a respeito do espaço público e de seu uso privado, percebemos que há uma necessidade de propor a (re)significação deste espaço. Este artigo relata brevemente a elaboração e implementação de algumas ações propostas pelos mediadores da Divisão de Ação

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiiconfaeb2012@gmail.com

Cultural e Educativa durante o ano de 2012, com o intuito de discutir essa contradição existente no espaço do Centro Cultural São Paulo. Partindo do pressuposto de que essa contradição é parte do desigual processo de produção e reprodução do espaço da cidade e da vida na sociedade em que estamos inseridos, nossa proposta parte da reflexão acerca da experiência e do convite à criação de formas de convívio utópicas, nas quais a dimensão política da esfera pública pode ser discutida criticamente por meio da reflexão e da ação.

Palavras-chave: Mediação, espaço público, pertencimento.

ABSTRACT

Thinking critically about the public space and its private use, we realize that there is a need to propose a (re) signification of this space. This article briefly describes the development and implementation of some actions proposed by the mediators of the Divisão de Ação Cultural e Educativa in 2012, in order to discuss this contradiction in the Centro Cultural São Paulo. Assuming that this contradiction is part of the uneven process of production and reproduction of the space in the city and life in the society in which we live, our proposal is part of a reflection upon the experience and invites the development of utopic forms of coexistence in which the political dimension of the public sphere can be discussed critically through reflection and action.

Keywords: Mediation, public space, belonging.

O espaço urbano e o espaço público

Tomamos como ponto de partida de que o espaço urbano e seus fragmentos, segundo CARLOS (1999), possuem características para além da localização. Eles carregam também um conteúdo que dá significado a este, relacionado ao seu processo de produção, que é social e histórico. A localização dos fragmentos e sua articulação com o todo da cidade são determinados pela sociedade que produz este espaço, e que transforma as funções e usar os espaços de acordo com suas necessidades. Assim, o processo de produção do espaço é também parte do processo de produção da vida em sociedade¹.

¹Entende-se produção por dois sentidos mostrados por LEFEBVRE (1972): um deles, o *stricto sensu* relaciona-se com a produção de bens e de mercadorias; e o outro sentido, o *latu sensu*, se refere à ideia de relações sociais, valores, costumes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nesse sentido, como tomamos o processo de produção espacial articulado diretamente a reprodução da vida, percebemos que, em uma sociedade fundada sobre a troca, a maneira pela qual o espaço é apropriado e produzido, relaciona-se cada vez mais com a dimensão de mercadoria, tal que se busca a reprodução espacial a partir do fim da dimensão do tempo e do espaço social e das contradições produzidas ao longo deste período, em que, as relações sociais se realizam a partir da reprodução.

As características da cidade contemporânea começam a aparecer com a industrialização, na qual, a partir da análise de Benjamin, como mostram CHARNEY & SCHWATZ (2004) tem-se que as modificações tecnológicas, demográficas e econômicas na sociedade em tal período combinadas com as distintas maneiras pelas quais estas se relacionam com a experiência do ser diante de um mundo marcado pela rapidez e fluidez, levam o indivíduo, ao vivenciar este urbano que se configura em todos os aspectos da vida (do trabalho a diversão), a defrontar-se com nova intensidade de estímulos sensoriais transformadora de toda a experiência espaço-temporal do sujeito.

A significação dos lugares e a vida doméstica e familiar foi colocada em questão por uma ordem impessoal e abstrata vinda do mundo da mercadoria e do trabalho, segundo SEABRA (2004), tal que a dimensão de particularidade do individualismo é colocada em questão. A produção social e a apropriação privada nos indicam que há um processo muito complexo de valorização do espaço, implícito nas desiguais relações sociais, as quais tem como pressuposto para realização a apropriação² deste espaço e, portanto, relacionam-se diretamente com a questão da segregação espacial. A apropriação dos lugares está cada vez mais destinada a troca, tal que a dimensão do uso se reduz a mera mercadoria, e cada vez mais o lazer e a possibilidade de reunião nos espaços são privatizados à medida que o valor do espaço se reproduz, no mundo moderno alavancado pela apropriação privada.

² Apropriação entendida aqui a partir de BENJAMIN (1996), isto é, o ato de tomar para si, apoderar-se de partes ou integralmente de algo e ressignificá-lo, transformando-o em algo diferente, e que se relacione com o sujeito que o produziu.

Dentro do espaço público, a diferença e a desigualdade aparecem articulados no processo de apropriação espacial, definindo uma acessibilidade simbólica. O espaço público, compreendido como um local de expressão da esfera pública, isto é, no qual a ação política e a expressão de modos de subjetivação diversos (ARENDDT, 2000) são possíveis, mostra-se como um espaço revelador das fundamentais contradições sociais, de modo que se realiza a apropriação privada deste espaço pelos indivíduos, e a acessibilidade ao mesmo não é garantido pelo fato de sua simples gratuidade.

O Centro Cultural São Paulo e as ações educativas

O Centro Cultural São Paulo, espaço cuja história remonta os anos 1970, mas foi inaugurado no início da década de 1980, se mostra dentro deste complexo quadro de reprodução da cidade. A construção de um Centro Cultural, baseado na arquitetura do Centre Georges Pompidou, em Paris, representa o ideário moderno de espaço público e da possibilidade do planejamento urbano ser um instrumento de otimização do processo de produção e reprodução da vida e do espaço urbano. O que se tem, porém, explicitado nesse espaço, são as contradições da cidade já colocadas anteriormente.

Dentro dessas contradições, a Divisão de Ação Cultural Educativa exerce o papel de estabelecer um diálogo entre o público e o espaço do Centro Cultural São Paulo como instituição cultural, tendo em vista que as relações entre estes são paradoxais, já que o público não necessariamente se sente pertencente ao espaço e o espaço por si só não se mostra receptivo a esse público – questão observada empiricamente.

No caso do funcionamento das Ações Educativas em instituições culturais, podemos dizer que a arte-educação é hoje, no Brasil, um campo extenso de trabalho, principalmente por estar passando por uma valorização dentro destas instituições. Tal processo foi encabeçado por exposições de grande porte, como a 6ª Bienal do Mercosul, em 2007, que se propôs a ser uma bienal pedagógica, o Documenta 12 e o Manifesta 6. A partir de então, o educativo está sendo colocado como figura central, recebendo grandes investimentos aplicados na formação, assim como na valorização de seus profissionais.

Nelas, a mediação integra o projeto curatorial desde o seu início, não mais portanto como um serviço posteriormente agregado à concepção da exposição, tornando-se,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

em um ou outro caso e de certa maneira, o próprio projeto curatorial. (HONORATO, 2009)

Porém, pode-se dizer que, muitas vezes, estes projetos relacionados a arte-educação acabam caindo em contradição, na qual se tem a efetividade política da mediação cultural de um lado (em que coloca-se como fundamental à possibilidade de compreensão e apreensão da arte), e a cooptação deste trabalho educativo pela lógica corporativa, na qual em nome do acesso aos bens culturais, este afirma a posição de apenas um dos termos que ela relaciona: a posição do artista como produtor da obra e o papel do público como consumidor.

No entanto, há outra possibilidade: fazer com que a arte não seja colocada como “arte para o público” apenas - na qual o público somente pode se ver como aquele que vai admirá-la – mas, fazer emergir a possibilidade de “arte pelo público”. Esta possibilidade se mostra a partir do momento em que o público sai da posição de expectador da obra de arte e é convidado à atribuir significados a esta, podendo perceber-se como possível artista (HONORATO, 2009).

A arte-educação é de grande importância na mediação entre o público e o espaço do Centro Cultural. Além de possuir um espaço expositivo que pode promover experiências e pesquisas artísticas, o CCSP tem um caráter híbrido nas vivências de seus espaços, pois promove diferentes manifestações artísticas e culturais. Este lugar pode, além de proporcionar novas formas de experimentações estéticas, novas formas de mediação, por meio do diálogo entre o frequentador e o espaço, assim como o que nele existe – sejam exposições, obras do acervo, sua arquitetura, objetos ou mesmo funcionários e outros frequentadores. O papel do mediador, neste caso, é de fomentar uma relação de reciprocidade do público com o CCSP, sugerindo a este, outros caminhos de percepção e pertencimento ao seu espaço.

(...) o discurso do mediador não é aquele do erudito ou do especialista. Sua ciência é outra, que se situa “horizontalmente” em relação as outras disciplinas científicas (verticais por suas especificidades) das quais, certamente, ele pede emprestado os instrumentos. O mediador “reverte” sua tradução no contexto situacional, na medida

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiiconfaeb2012@gmail.com

que ele assegura a ligação entre o público, as obras-objetos, o lugar e os saberes científicos requisitados para certa apreensão das obras-objeto. (CASANOVA, 2009)

O fundamental no processo de mediação da arte é fazer com que o lugar sacro e divinizado que a arte vem ocupando desapareça e seja atribuído a ela um caráter humano, um caráter de produção, que incorpora contradições do sistema capitalista, e que mesmo assim faz emergir possibilidades diversas de representação do mundo. O desvendamento da arte como um gênero de texto e de discurso mostra-se fundamental no processo de mediação cultural.

Mediadores como propositores

A Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) foi criada, atuando de forma independente e paralela às demais Divisões do CCSP. A DACE tem em sua política de atuação desde de 2011 o papel de proponente de projetos educativos e/ou parcerias junto com as Divisões, não somente cumprindo o papel de serviço de recepção de público, mas assumindo uma postura de participação, atuação e provocação na programação.

A DACE tem como seu eixo curatorial institucional a temática Arte-Cidade-Cultura. Desta forma, as ações promovidas relacionam-se direta ou indiretamente com o tema, buscando questionar a noção de pertencimento e significação dos diversos espaços e articulando ações educativas com a programação do CCSP. A equipe da DACE é formada por 8 mediadores (estagiários) provenientes de diversas áreas do conhecimento, pela coordenadora de mediação, por 6 responsáveis pela programação de oficinas gratuitas e workshops, pelo curador e pela diretora da DACE.

Dentre os projetos realizados pela Ação Cultural e Educativa, os mediadores atuam principalmente nos Encontros Mediados. Estes encontros são ações de temática bimestral, com caráter de reconhecimento do espaço, e vinculadas ao eixo curatorial. São procurados principalmente por escolas ou grupos que desejam conhecer o Centro Cultural e são compostos por atividades relacionadas à mediação da programação do CCSP. O trabalho realizado pelos mediadores parte do conceito de mediação cultural, isto é, busca-se a participação, a reflexão, a interação e a autonomia do público na instituição e no espaço público.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A proposta é desenvolver ações que envolvam o visitante na apropriação da programação e do espaço por meio de atividades práticas e reflexivas. Os Encontros propõem o questionamento da ocupação do espaço público, e pretendem que o visitante seja ativo no processo de investigação do espaço, de modo que o papel dos mediadores é propor situações em que a autonomia do público possa ser desenvolvida.

Nós, como mediadores do espaço do Centro Cultural São Paulo temos uma relação intensa com os trabalhos de arte, de mediação e com o público do espaço e parte do trabalho é que sejamos propositores de possibilidades de experimentar o espaço por meio da mediação. Desenvolvemos tais propostas para agregar os diferentes públicos que frequentam o CCSP, com o objetivo de fazê-los perceber o espaço em que trabalham, estudam, vivenciam e questioná-lo como um espaço de pertencimento, no qual possam experimentar relações de convivência.

No primeiro semestre de 2012 foi desenvolvida e, em agosto, implantada a publicação “Espaço no Corpo”, parte do “Centro Cultural Seu Próprio” - um projeto que desenvolve ações diversas relacionadas à apropriação do espaço pelos frequentadores do CCSP. O intuito desta publicação foi pensar o Centro Cultural como um lugar habitado por seus frequentadores e funcionários e sobre a existência de alguns vazios espaciais. Colocou-se como desafio dar outros significados a estes espaços desabitados e propor experiências diversas de apropriação naqueles que já são usados pelo público.

Por meio de perguntas sobre percepções, impressões e sensações físicas acerca do espaço – “Como você se mexe no espaço?”, “Aqui é lugar de fazer o quê?”, “Qual a última vez que você fez algo pela primeira vez?”, “Como você usa esse espaço?”, “Como você usaria esse espaço?”, “O que você procura neste espaço?” e “O que você encontra neste espaço?” - a proposta consistiu em uma investigação lúdica em busca de formas geométricas coloridas fixadas em fragmentos pouco habitados do CCSP. As pessoas foram convidadas a relatar suas experiências pelas redes sociais ou pelo recolhimento da

publicação em pontos de coletas, de modo que tivéssemos também material para refletirmos sobre o motivo pelo qual são ocupados de forma diferente.

A publicação foi utilizada durante os Encontros Mediados de duas formas distintas: 1) como uma investigação dos espaços pouco frequentados e 2) como possibilidade de proposições de usos inusitados destes espaços. No primeiro caso, as turmas foram divididas em pequenos grupos e convidadas a encontrar lugares nos quais existissem formas geométricas coladas e discutir o motivo pelo qual esses não eram utilizados, a partir dos elementos neles presentes. Durante a atividade, os grupos apontaram apenas elementos materiais presentes nos espaços, porém não foi discutida a relação entre o corpo e o espaço, a partir da qual a proposta se estruturou. Em algumas das publicações recolhidas, os visitantes propuseram novos usos daqueles espaços que foram mapeados anteriormente. Esses usos, em sua grande maioria, eram atividades possíveis de serem realizadas nos determinados lugares.

Baseada nesta proposta inicial, os mediadores buscaram outro tipo de investigação pelo Centro Cultural, utilizando a publicação “Espaço no Corpo”: inicialmente, os grupos investigaram o espaço em busca das formas geométricas e, após encontra-las, foram convidados a propor usos mais inusitados daqueles espaços. Desta forma, os grupos fizeram “mapas do tesouro”, nos quais sugeriam um trajeto entre as formas e atividades que fogem da ocupação usual do espaço, podendo ser realizadas pelos outros grupos quando eles passassem pelos lugares do mapa. Esta seria uma forma de ativação do “mapa” proposto em cima da publicação.

A segunda proposta se mostrou mais potente que a primeira, pois ela colocou em questão a condição do corpo no espaço, ou seja, os padrões de comportamento e a relação que estes padrões apresentam de acordo com a arquitetura e os diferentes ambientes que esta proporciona. Durante a realização desta proposta, sentimos o envolvimento dos grupos na busca por essas formas e que a relação deles com o espaço foi mediada por essa investigação, desenvolvendo a percepção do espaço como potencial criativo e como um dos atores sociais, produtores do espaço e, desta forma pertencentes a ele. Dentre as propostas podemos citar um grupo que propôs que o outro grupo tentasse ouvir o silêncio presente no espaço externo do CCSP, fizesse um túnel embaixo da rampa e brincar com as pedras da horta.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A partir das discussões sobre apropriação, provenientes da nossa experiência como mediadores e proponentes da publicação, assim como da leitura do Edital de Projetos de Mediação em Arte, proposto pelo Centro Cultural São Paulo em 2011 e dos projetos executados, foi desenvolvido um Projeto de Mediação do Espaço, intitulado “Espaço Mediado: da percepção ao pertencimento”.

Buscamos, com este projeto, mediar o processo de (re)significação do espaço público, sobretudo do Centro Cultural São Paulo pelo público do CCSP. As ações que serão propostas neste projeto apesar de acontecerem em um determinado tempo e espaço tem um sentido que extrapola estes limites, e chega a dimensão da vida na cidade pelos diversos indivíduos. Tem-se como objetivo discutir, a partir da prática artística de ateliês itinerantes, a forma como nos apropriamos do CCSP, e como se dá o processo de produção do espaço da cidade e de seus fragmentos, e também o papel de cada um dentro deste processo.

Neste projeto serão propostas três ações a serem desenvolvidos com os diferentes públicos que frequentam o CCSP, e que partiram das seguintes questões levantadas pelos mediadores “Quais as suas impressões do CCSP?”; “Do que é feito o CCSP?” ; “Como você se sente no CCSP?”. Estes questionamentos aparecem diretamente ligados com nossa vivência cotidiana e com a relação que estabelecemos com o público, e que observamos que este estabelece com o espaço.

A ação “Quais as suas impressões do CCSP?”, brinca com o duplo sentido da palavra impressão: aquilo que pode ser reproduzido e impresso sobre uma superfície, e o que aquilo que se liga às sensações primeiras ao entrar em contato com um espaço ou alguém. O público será convidado a experimentar os diferentes espaços, recolhendo impressões de texturas presentes no mesmo. Utilizando diversos materiais, o visitante pode imprimir fragmentos do todo que compõe o espaço do CCSP, e levá-los consigo como se o espaço pudesse pertencê-lo, assim como ele pertence ao espaço.

Em “Do que é feito o CCSP?”, busca-se discutir a heterogeneidade de elementos componentes do espaço público a partir de uma atividade lúdica de investigação e recolhimento de informações visuais. Propõe-se que o visitante busque pelo espaço papéis, panfletos informativos, folhas, pequenos objetos inusitados, e etc, que tenham captado sua atenção, e ao mesmo tempo sejam relativos ao CCSP. A partir desta coleta, o público poderá criar uma *assemblage* daquilo que para ele representa o espaço do CCSP e suas possibilidades de uso. Esta colagem consistiria em uma atividade colaborativa de experimentar o espaço público por meio dos *resíduos-registro* que o compõe, e que podem ser resultados da ação humana e da ação do tempo.

A partir da pergunta “Como você se sente no CCSP?”, discutiremos o limite do espaço público e de sua apropriação, assim como a dualidade da palavra “sentir”: sentir como percepção dos cinco sentidos do ser humano e sentir como a sensação de pertencimento ao espaço por meio de emoções. A proposta consiste na disposição de um mobiliário instigador de intervenções do visitante no espaço e no corpo. Em dois espaços distintos dentro do CCSP, serão dispostos móveis com propostas e materiais para sua realização: uma sapateira e uma arara de roupas. Desta forma, buscamos fazer com que o público possa interagir e intervir no espaço do CCSP de uma maneira não esperada, e, desta forma, propor uma mudança no seu modo de pertencer a este espaço.

Esperamos que os sujeitos envolvidos no desenvolvimento destas ações ampliem, a partir da prática proposta, a reflexão sobre o espaço público e sobre as possibilidades de apropriação e pertencimento existentes neste, e percebam-se como sujeitos ativos na constituição do espaço urbano. Além disso, as ações são encaradas por nós, mediadores, também como parte de um processo de pesquisa sobre as relações que ocorrem no espaço do CCSP, de modo que a forma como elas se realizarem será reveladora das contradições postas no processo de produção e reprodução do espaço da cidade.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

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



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte política/ Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008, 2ª edição.

CARLOS, A.F.A. **"Novas" contradições do espaço**. In: _____. O espaço no fim do século: a nova raridade. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. **Introdução**. In _____ (orgs.). O Cinema e a Invenção da Vida Moderna. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

HONORATO, C. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política**. In: Revista ARS, ano 05, nº 09. São Paulo: ECA/USP, 2007, pp.117 – 127.

LEFEBVRE, H. **O pensamento marxista e a cidade**. Póvoa de Varzin: Ulisséia, 1972.

SEABRA, O. **Os territórios do uso: cotidiano e modo de vida**. In: Revista CIDADES, nº 02, 2004.

Ana Carolina Roman Rodrigues

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Geografia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, é bolsista Santander Ibero-americana e estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Anita Cavaleiro de Macedo Cabrera

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, no Instituto de Artes de São Paulo da UNESP, é bolsista do PIBIC/CNPq e estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Ivie Macedo Souza

Aluna do curso de graduação em Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, é estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.

Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos

Aluna do curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, no Instituto de Artes de São Paulo da UNESP, é estagiária em mediação cultural da Divisão de Ação Cultural e Educativa (DACE) do Centro Cultural São Paulo.



**ENTRE AS FRONTEIRAS DA ARTE E OS LIMITES DA TÉCNICA:
QUESTIONAMENTOS SOBRE ENSINAR E APRENDER MÚSICA**

Alan Caldas Simões

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)²

alanmpb@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4250690E3>

RESUMO: Em nosso trabalho buscamos realizar um breve panorama das tendências pedagógicas na educação musical enfatizando as concepções filosóficas educacionais presentes; buscando compreender e refletir sobre a seguinte pergunta: Como promover um processo de ensino e aprendizagem de música que valorize e estimule a participação crítica do aluno em sala? Para responder esta questão utilizamos os questionamentos e indicações filosóficas a fim de problematizar as noções de técnica e expressão artística no campo da música. Assim, apresentamos em nosso trabalho práticas de ensino de música que valorizam o ensino de música através de abordagens crítico-reflexivas. De nossa pesquisa concluímos que, a valorização de uma visão tecnicista de produção, no contexto hegemônico da cultura ocidental, levou a valorizar a técnica em detrimento da música.

Palavras-chave: Educação Musical; relação professor-aluno; filosofia.

ABSTRACT: In our work we perform a brief overview of trends in teaching music education emphasizing the philosophical educational gifts, seeking to understand and reflect on the following question: How to promote a process of teaching and learning music that values and encourages the participation of critical student in the classroom? To answer this question we use the philosophical questions and directions in order to problematize the notions of technique and artistic expression in music. Thus, we present our work on music teaching practices that promote the teaching of music through critical-reflexive approaches. From our research we concluded that the valuation of a technical view of production, in the context of the hegemonic Western culture, led to value technique to the detriment of the music.

Key word: Music Education; teacher-student relationship; philosophy.

¹ Professor do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Mestrando em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pertencente a linha de pesquisa Educação Musical.

A relação professor-aluno no contexto educacional

Quando pensamos em educação uma das primeiras palavras que nos vem à mente é escola, ou, possivelmente, as palavras professor e/ou aluno. Não queremos dizer com isto, que somente existe educação na escola, ou na presença de um professor ou de um aluno, mas enfatizamos que somente existe educação na medida em que existe um sujeito que aprende e outro que ensina, independente do local em que este processo ocorra.

Libâneo (1985, p. 3-35) apresenta uma classificação das tendências pedagógicas na prática escolar que levam em consideração critérios de posição frente a condicionantes sócio-políticos. Apresentamos a seguir um pequeno esquema (Tabela 1) que resume a relação professor-aluno dentro de cada tendência assinalada por Libâneo (1985, p. 3-35):

Filosofia Educacional	Relação professor-aluno
Pedagogia Liberal Tradicional	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o professor; - O professor possui o conhecimento e representa a autoridade em sala de aula (autoritarismo);
Pedagogia Liberal Renovada Progressista	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno; - O papel do professor é de auxiliar o livre desenvolvimento do aluno, ao professor não cabe lugar privilegiado;
Pedagogia Liberal Renovada não-diretiva	- O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno; - O professor deve se "ausentar" e respeitar o aluno, sendo que toda intervenção do professor é vista como ameaçadora;
Pedagogia Liberal Tecnicista	- O foco do processo de ensino e aprendizagem não é o professor nem o aluno, é o meio/processo; - O professor é somente um elo entre o conhecimento científico e o aluno, sendo que a este cabe um papel passivo, não participando da construção de conhecimento;
Pedagogia Progressista Libertadora	- Existe uma relação horizontal entre professor e aluno; - O professor desenvolve os processos pedagógicos em sala de aula se adaptando as características próprias de cada grupo; - O professor caminha junto com o aluno frente à conquista do conhecimento, apesar de em alguns momentos oferecer informações mais sistematizadas;
Pedagogia Progressista	- O professor e o aluno possuem papéis diferentes; - O professor é um orientador e catalizador do processo educacional, em nenhum momento é visto como modelo único a ser seguido;



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Libertária	- O professor se põe a disposição do aluno, mas sem impor suas concepções ou transformá-lo em objeto;
Pedagogia Progressista Crítico-social dos conteúdos	- O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se a participação do aluno no processo educativo; - O adulto possui mais experiência da realidade social e isto favorece a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos; - Os alunos não podem aprender por si só, necessitam de diretivas que o professor oferece;

Tabela 1 - Relação professor-aluno frente às tendências pedagógicas na prática escolar.

Fonte: LIBÂNEO (1985, p. 3-35)

Segundo Fernandes (2000), podemos identificar cinco tendências educativo-musicais na educação musical no Brasil: (a) tendência tradicional; (b) tendência escolanovista; (c) tendência criativa; (d) tendência contextualista; e (e) tendência pró-criativa.

A tendência tradicional de educação musical é a mais valorizada entre os professores de música (FERNANDES, 2000, p. 52). Esta tendência é caracterizada pela ênfase no processo de execução musical (tocar ou cantar) com fins de transmissão da tradição musical erudita. Segundo Swanwick (1999; 2003), a predominância das atividades de *performance* na educação musical não permite que o aluno se desenvolva musicalmente de forma integral, visto que as atividades de composição e apreciação são pouco estimuladas.

Apesar do delineamento destas tendências pedagógicas isto não assegura que o professor seja adepto de uma ou de outra filosofia educacional, na maior parte das vezes suas atuações se apresentam como um misto de tendências, buscando-se aproveitar o que cada uma apresenta de melhor, segundo a concepção de cada indivíduo responsável pela organização do processo educativo (SAVIANI, 1999; LIBÂNEO, 1985).

Entendemos que as relações entre professor e aluno merecem uma atenção especial frente às pesquisas educacionais, pois representam um sistema complexo que envolve, não somente a presença das figuras do professor, do aluno e da instituição escolar, mas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, entre outras.



Diante deste panorama cabe aqui a seguinte reflexão: Como promover um processo de ensino e aprendizagem, em especial no contexto de educação musical, que valorize e estimule a participação crítica do aluno em sala de aula? Sem buscar estabelecer uma resposta definitiva, apresentaremos nas sessões seguintes algumas reflexões, oriundas de nossa prática, leituras e pensar, a fim de encaminhar tais questões. Dessa forma apresentaremos: (a) As tendências pedagógicas na Educação Musical; (b) Pensando a Educação Musical; (c) Considerações Finais.

As tendências pedagógicas na Educação Musical

As tendências pedagógicas tradicionais, descritas anteriormente na Tabela 1, também possuem sua influência e manifestação nas práticas de educação musical. O campo da educação musical instrumental possui a tradição de práticas de ensino que se fundamentam, assim podemos descrever, na relação mestre-discípulo, onde, talvez de forma mais acentuada que em outras disciplinas, o professor é o exemplo a ser seguido de forma fiel pelo aluno/discípulo³. A este aluno cabe apenas práticas, em sua maioria, de repetição, memorização e manutenção de um repertório clássico e romântico centro-europeu, enfatizando o desenvolvimento de habilidades técnicas, em busca da formação da figura do *virtuoso*⁴ (MARTINS, 1985; FONTEERRADA, 2008).

Neste tipo de ensino, o aprendizado musical se torna limitado, pois não oferece ao aluno a possibilidade de uma formação musical ampla que abarque, de maneira qualitativamente equilibrada, atividades de composição, apreciação e *performance* (SWANWICK, 2003; WILLOUGHBY, 1971). Este panorama é comum em atividades educativo-musicais de corais, bandas de música e outros grupos instrumentais, onde o processo de ensino e aprendizagem musical fica, na maior

³ A relação educacional que conjuga a hierarquização mestre/discípulo, também foi presente no campo das Artes plásticas na idade média, onde o aluno/artesão (discípulo) alcançava o reconhecimento quanto à formação ao realizar a chamada *Masterpiece*, ou obra prima do mestre (ROBINSON; ACKERMANN, 2008).

⁴ Virtuoso: do latim *virtuosus* (MONIZ, 2001), que significa músico de grande talento e desenvolvimento técnico-musical.



parte das vezes, restrito a formação de um repertório para apresentações públicas (CAMPOS, 2008, p.110).

Esta concepção também é presente, em menor ou maior grau, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. Sabemos que existe uma forte pressão, principalmente nos cursos de Bacharelado, pela exigência de um alto nível de *performance*, que muitas vezes desmerece as contribuições do aluno e/ou sua opinião. Todo este processo leva o aluno de música a criar, de maneira inconsciente, uma aversão, medo ou receio à atividades que extrapolam os limites da técnica. Sabemos que cursos desta natureza possuem objetivos específicos de formação de repertório e preparação para atividades performáticas, mas entendemos também que existem diversas maneiras e possibilidades de 'tocar', refletir/pensar musicalmente.

Não queremos dizer que o estudo da técnica em música seja desnecessário, mas que ao se postular implicitamente a técnica como fim da música, pode-se limitar o fazer musical a técnica pela técnica. A música em si não é só técnica, mas também é técnica. Estudamos a técnica, em primeira instância, para fazer música e não fazemos música para estudarmos a técnica.

Então, o que faz da música 'música' senão a técnica? Não seria a poética o fundamento da vigência de todo pensar e fazer musical? Segundo Jardim,

[o] poético é, portanto, a dimensão mais própria do fazer, como o fazer que se constitui habitação do desconhecido e que, em sendo assim, dá ensejo a que este desconhecido possa vir a ser conhecido, venha desencadear um processo de co-nascere, isto é, o que se produz mediante a possibilidade de realizar a experiência de nascer junto a, cada vez." (JARDIM, 2005, p.186)

Deve-se, portanto, no fazer musical, transcender a técnica, e evidenciar o que na música é música (JARDIM, 2005, p. 155). Entendemos que, em um processo de iniciação musical instrumental ou vocal, a prática interpretativa representa uma atividade essencial e que requer uma ênfase específica em aspectos teóricos e técnicos da música, bem como, sejam naturais, as apresentações públicas.

Entretanto, existem diversas formas de se desenvolver um trabalho de educação musical instrumental ou vocal que permita ao aluno uma formação



comprometida com a natureza e especificidades da linguagem artístico-musical (BARBOSA, 2004; SWANWICK, 1979, 2003).

Pensar a música neste sentido, e especificamente a educação musical, representa um convite para ampliarmos o alcance e a qualidade de nossas experiências artístico-musicais (PENNA, 1995). Assim, valorizam-se atividades que permitem o fazer musical ativo, a criação musical, a experimentação sonora e a manifestação de uma visão ampla, crítica e reflexiva frente à música e as manifestações artístico-culturais.

Na sessão seguinte apresentaremos algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em música, afim provocar uma possibilidade de pensar a música, sem pretensões de esgotar tais possibilidades nem de limitar nosso próprio pensar.

Pensando a Educação Musical

Neste trabalho procuramos pensar sobre a educação musical. Assim, em consonância ao pensamento de Jardim ([2012?], p. 15), não pensamos porque já sabemos, mas porque ainda não sabemos, e “[...] [é] na procura do que se ausenta que tanto música como pensamento fazem produzir o vigor de converter caos em mundo, constituir percorrendo tempo, estabelecer ocupando espaço” (JARDIM, [2012?], p.15).

Na maioria das vezes o ensino de música se restringe ao aprendizado de técnicas e teoria musical a serem aplicadas em um determinado instrumento, como se aprender música fosse apenas dominar seu suporte técnico (um dos meios pelos quais a música se utiliza para se fazer presente).

Certamente a arte musical não é só isso. Se o simples adestramento em um ofício ou prática específica determinasse, única e exclusivamente, o artista e a obra musical não necessitariam da presença humana neste processo. Uma máquina, cuja precisão pode alcançar a ‘perfeição’, conseguiria produzir obras primas, pois dominaria, com absoluta perícia, a técnica.



A valorização da técnica, no contexto hegemônico da cultura ocidental, levou a música, e conseqüentemente a nova geração de *músicos*, a valorizar a técnica em detrimento da música. Como diria Mário de Andrade o estilo de ensino dos conservatórios levam os alunos a, não tocarem música, mas tocarem difícil, como se o valor da música e do interprete fosse determinado pelo grau de capacitação técnica. Dessa forma, conforme Leão (1991), este mundo sem terra da técnica total converteu tudo em produto, consumo ou produção, “[p]ois o mundo sem terra iguala trabalho à produção. Em consequência, toda a sociedade se vê unidimensionalizada pelo afã de produzir na obsessão da produtividade. [...] Ora o mundo da técnica só sabe mesmo produzir e nada mais” (LEÃO, 1991, p. 112).

Diante disto, constatamos que, o estudo prático/técnico sobre um determinado instrumento musical, estudos sobre conceitos básicos de escrita, leitura e percepção dos elementos musicais, são os alicerces para trazer a música à tona, não para ocultá-la. No momento em que escutamos a execução de uma obra musical a técnica deve de ocultar para que a música se revele. A música não é somente técnica, como não é somente som, notas. Por trás de uma melodia simples existe um todo complexo que está por se (re)velar. E assim, a música se presentifica, neste processo de nascer, renascer e eternizar-se no tempo.

Todos estes aspectos ultrapassam os limites da técnica, que por fim é o meio para que a música se faça presente. Para apreender tudo o que a música pode oferecer é necessário iniciar por enxergá-la em outras disciplinas que não ela mesma. Ou melhor, aprender a ouvir/ver a música, ou musicalidade, onde a princípio, ela não existe. A literatura pode vir a ser musical (NUNES, 1998), ou dotada de musicalidade, dependendo de quão adestrado estiverem os ouvidos e olhos do leitor.

Existem diversos artistas plásticos que escreveram primorosamente sobre música, sobre o fazer musical, sem saber executar um instrumento. Para chegar a entender um pouco de música é preciso saber, não somente tocar, mas pensar, escrever e falar sobre ela. Entretanto, os moldes culturais hegemônicos ocidentais, já citados, induzem o fazer musical a limitar-se a técnica e ao técnico.



Onde estão os pensadores musicais – aqueles que além de tocar refletem, questionam a natureza da arte e seu papel como artista? O que é a arte? Essas questões serão sempre questões, pois delimitar fronteiras para arte, assim como para a música é tão impossível quanto desnecessário. A busca por compreender os fenômenos artísticos, não primando por definições, mas conceituações pode ser o caminho para a tão falada nova música, como apontado por Anton Weber (1883-1945).

Defendemos que o pensar sobre o fazer é inseparável do fazer, e estes são inseparáveis do ser, o que cria o complexo pensar-fazer-ser em música. Na era do capitalismo a produção (o palpável) tem muita relevância, pois movimenta a economia, é visível. Como, muitas vezes, o refletir/pensar não geram 'objetos' ele é desvalorizado. As artes e as produções artísticas são reais, atuantes, mas não da maneira como vemos hoje – relegada ao lazer e ao (des)comprometimento.

Rememorando o papel da arte, em especial da música, no mundo grego, observaremos que o saber era o saber do poeta, ou seja, do músico, do artista. Ele, através deste dom, perpetuava a memória e a cultura de seu povo, e no topo de todas as manifestações artísticas estava a música como musa das musas.

A música está presente na vida do homem, mas não somente em manifestações 'sonoras musicais' - como os sons chamados comumente de musicais, mas na língua, no ritmo do corpo, na cultura, no modo de agir e pensar, na ausência e na presença de sua consciência. Buscar a música 'fora da música' nada mais é que aceitar sua *incarcerabilidade*, buscar ampliar o conceito e os horizontes de uma questão infundável. Quando refletimos/pensamos sobre a própria ação musical exercemos o direito, de, como músicos, questionar, dizer e manifestar sobre a arte.

O pensar e fazer são distintos, porém mantém relações íntimas. O músico que tem suas composições ao lado de seus questionamentos e formulações de cunho filosófico-musical não produz arte até externar esta produção, torná-la visível ou audível. O pensar por si só não produz música, produz pensamento, mas o produzir sem o pensar não pode ser considerado completo.



O ideal, aqui entendido no sentido platônico, seria um artista que, ao mesmo tempo em que produz, sabe refletir e pensar sobre sua própria produção. Aquele que, mesmo sem o instrumento musical - no caso dos músicos, ou o pincel - no caso dos pintores, continuam artistas, pois em suas palavras podemos perceber o comprometimento com a arte e a elevação do gênero humano. Que em suas palavras, sejam elas escritas ou faladas, encontremos a mesma aura que em suas obras, porque o escrever e o falar, igualmente ao produzir (externar), assim como o refletir/pensar, é uma arte, uma arte diferente, mas em essência arte.

Que os músicos saibam ler, escrever, refletir e dizer. Que sua arte seja defendida, não somente com a lança de seu instrumento, mas com a lâmina de suas palavras, ditas no momento certo, na hora certa, assim como costumam fazer em suas performances. Que sejam valentes ao dizer e ao pensar, pois isto também compete à música, tanto quanto tocar. E, em meio a profundas complicações e confusões de conceitos, a música e a arte com certeza agradecem.

Considerações finais

Ao longo de nosso trabalho foram apresentadas diversas tendências pedagógicas na prática escolar que levam em consideração critérios de posição frente a condicionantes sócio-políticos. Dessa forma apresentamos um breve panorama sobre a relação professor-aluno e o tipo de visão e prática pedagógica que subjaz a cada uma delas (LIBÂNEO, 1985, p. 3-35).

Observamos que, em especial na educação musical instrumental, a tradição pedagógica se fundamenta na relação-mestre discípulo, onde o professor é seguido como modelo. Cabendo ao aluno o aprendizado de técnicas e formação de repertório, em sua maioria clássico ou romântico centro-europeu. Dessa forma, as atividades de ensino se pautam em práticas de memorização, repetição e formação de repertório (MARTINS, 1985).

Tais atividades não permitem ao aluno um aprendizado musical comprometido com sua formação integral, como músico e como ser humano, uma vez que não se estimulam atividades de composição, apreciação e o próprio pensar musicalmente,



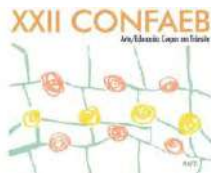
entendido como a maneira de se portar criticamente frente ao mundo e buscar soluções, ou não soluções, para o próprio fazer artístico-musical.

Diante do exposto, foi argumentado, ainda, que a técnica musical, tem sido em alguns casos, utilizada como fim em si mesma, em detrimento da música. A técnica, entendida como pensamento unidimensionalizante, é sempre meio e não pode se converter em fim, pois no momento em que escutamos uma obra musical a técnica deve de ocultar para que a música se revele. Para finalizar nosso texto e continuarmos o diálogo na própria ação do viver, faremos uma última reflexão que servirá como conclusão inconclusa de nosso trabalho.

Certa vez um homem, em meio aos primeiros tempos da criação, buscou imitar o som da natureza, tentou ouvir o som da própria existência e se fazer ouvir pelo próprio cosmos. Entusiasmado com tal possibilidade iniciou uma grande busca por desenvolver instrumentos e produzir mirabolantes aparelhos para chegar a tal intento. Tal tarefa era imensamente árdua, tanto que ao longo do caminho foi esquecendo qual era seu objetivo primeiro. Embebido em suas paixões o homem se tornou escravo da técnica, e o que antes era um meio se tornou um fim, pois se perderam os objetivos da empreitada.

Hoje se faz ecoar o mesmo ímpeto de outrora plasmado num mundo da técnica, onde o pensar se faz limitado e desvalorizado. Tudo se faz sem saber o porquê, impelidos por um consumismo que transforma tudo em coisas, derivando daí a *coisificação* do mundo. Esta visão também chegou até a música. Por que necessito ler, escrever, escutar, pensar se só o que interessa é a técnica e seu produto. A própria história nos mostra que os grandes gênios musicais e os grandes instrumentistas, não o eram apenas pela técnica, mas porque além dela, possuírem algo que transcendia a esfera musical comum.

Nesta esfera de pensamento acreditamos que somente o não saber música, ou seja, o despojar-se de todas as certezas que possuídas sobre tal, poderá conduzir o aprendiz de música a um lugar diferenciado frente a este mundo tecnificado. Enxergar-se como um aprendiz eternamente (in)concluso parece ser uma premissa básica, para uma nova educação musical.



Assim professores e alunos, tornam-se membros de uma mesma comunidade de *aprendentes*, onde todos estão na mesma busca pelo saber. Nesse sentido, ações didático-pedagógicas que valorizam o pensar crítico, não somente podem melhorar a própria *performance* em si mesma, mas todas as competências musicais envolvidas. Dessa maneira o ensinar música se torna não apenas ensinar música, mas ensinar a interagir e (re)pensar o próprio mundo, por que não, humanizando-o.

Não negamos que o fazer música, como tonar evidente a expressão musical e sonora, necessita da técnica, mas esta técnica, como meio, pode ser enriquecida pelo pensamento, pela reflexão, pela leitura dos clássicos da literatura, pelas relações com a própria vida, e este talvez seja o segredo dos grandes gênios e pensadores musicais. Sem a técnica não há música, mas, por fim a técnica por si só é apenas técnica e não música. Por isto que não basta tocar é necessário pensar e, conseqüentemente, fazer.

Referencias

BARBOSA, Joel Luis da Silva. **Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda.** Jundiaí: Keyboard, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates**. Revista do PPGM/UNIRIO. n. 4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, p. 49-74, 2000.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação.** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

JARDIM, Antônio. **Música: vigência do pensar poético.** Rio de Janeiro: 7 letras: 2005. _____ . Pensar música hoje. **O Marrema**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-18. [s.d]. Disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero13/pdfs/antonio.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**, Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical: conceitos e preconceitos.** Rio de Janeiro: FUNART, 1985.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PENNA, Maura. O papel da Arte na Educação Básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas. **Da camisa ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995, p. 12-17.

ROBINSON, James; ACKERMANN, Silke. **Masterpieces of Medieval Art**. London: British Museum Press, 2008.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLOUGHBY, D. **Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula**. Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971.

Alan Caldas Simões

Professor da disciplina Estágio Supervisionado em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é mestrando em Música, atuando na linha Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Processos de ensino-aprendizagem em educação musical; e Ensino coletivo de instrumentos musicais.



A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA NO ENSINO DE ARTE: O EXEMPLO DO BLOG ARTE NA ALDEIA

Rodrigo Gomes da Silva
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
ro_boy17@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7424031971751535>

RESUMO: As tecnologias digitais, apadrinhadas pela internet e suas especificidades, estão sendo cada vez mais incorporadas no ambiente escolar como dispositivos pedagógicos. A exemplo encontra-se o blog *Arte na Aldeia*. Espaço virtual idealizado nas aulas de arte visuais em um colégio na cidade do Recife. São levantados pontos como: cooperativismo, interatividade e emancipação. No texto que segue, este blog pôde ser caracterizado como via alternativa, complementar e eficaz. Visto que, responde a um modelo dialógico no campo do ensino de arte.

Palavras-chave: blog; aldeia; ensino de arte.

RESUMEN: Las tecnologías digitales, patrocinado por la internet y sus especificidades, cada vez se incorporan en el âmbito escolar como dispositivos pedagógicos. El ejemplo ES El arte de blog em el Village. Espacio idealizado virtual em clases de artes visuales em una universidad em La ciudad de recife. Los puntos se planteó: la cooperatividad, la interactividad y la emancipación. Em el texto que sigue, este blog podría ser caracterizado como uma alternativa, complementaria y eficaz. Dado que, responde a um modelo dialógico em la enseñanza del arte.

Palabras-clave: blog; village; escuela de arte.

Uma Breve Reflexão Sobre as Tecnologias no Ambiente Escolar

As tecnologias digitais apadrinhadas pela internet nos dias atuais não tiveram como foco em sua criação o campo educacional para atuação, apesar de só a partir dele ser possível o desenvolvimento das mesmas. De tão presentes no cotidiano social e representarem uma verdadeira revolução neste, estão sendo incorporadas lentamente no ambiente escolar. Nele, qualquer tipo de tecnologia tende a se instalar tardiamente, seja pelas políticas públicas ou pelas incertezas particulares de quem as utilizaria. Uma Justificativa muito comum é a questão econômica, que reverbera na falta de investimentos nas estruturas físicas, na aquisição das máquinas pondo em duvida a acessibilidade das mesmas. Entretanto, o percurso da educação no Brasil mostra que até um simples giz de lousa e a própria lousa já



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

foram inacessíveis num certo momento da história escolar. As carteiras na época da Escola Nova eram importadas e muitas escolas “apontavam questões materiais, como o alto custo do papel e precariedade dos móveis escolares, como fatores importantes na continuidade do ensino sucessivo de leitura e escrita” (FARIA, 2003, p. 499). Mesmo com essas e outras justificativas, o tempo cumpriu seu papel de torná-las acessíveis.

O mesmo ocorre com as tecnologias da chamada revolução digital. Porém, sua utilização não se encontra só na ordem do técnico. Muito se vê em trabalhos que envolvem meios de edição de imagens como o Paint, photoshop e Corel em propostas pedagógicas. Entretanto, esses são o mínimo que o professor de artes pode vir a utilizar na concepção de suas aulas. Segundo Ana Mae Barbosa:

A tecnologia vem sendo comemorada como grande revolução de nosso tempo, contudo tem sido estudada quase somente como princípio operacional. O que parece interessar é principalmente como funciona a máquina, gerando uma relação de consumo em que o indivíduo é dominado pela dinâmica instrumental. (BARBOSA, 2005, p. 110)

Logo, a principal vantagem do computador encontra-se na internet. Nas informações que podem ser levantadas e figuradas como diálogos à seu usuário, possibilitando o acesso aos bens culturais e artísticos. Além disso, ela pode contribuir significativamente para que possamos: apreciar, contextualizar e também produzir produtos artísticos, desenvolvendo habilidades como a criatividade.

Quem em determinado momento se viu impedido de acessá-la e percebeu que a máquina quando não está conectada transforma-se em carcaça? Isso ocorre por que as ligações que dão origem aos benefícios citados acima foram bloqueadas impedindo a continuidade dos mesmos, tendo como causa a reclusão do usuário de um sistema que já está conectado e adaptado, espaço onde o indivíduo trabalha, se diverte, estuda, e desempenha outras atividades.

Para utilizar tais auxílios, como a internet, é preciso torná-la justificável à prática pedagógica em sala de aula. Deve estar introduzida nos modelos pedagógicos concebidos pelos professores. Para Cunha “O conhecimento dos aspectos pedagógicos e filosóficos pontua a trajetória do ensino-aprendizagem da arte, no que diz respeito ao uso de tecnologias.” (CUNHA, p. 76, 2008). Fortalecendo essa idéia Sosnowski ressalta: “é apenas um meio, pois a ênfase está na proposta, no



conteúdo pedagógico e no desenvolvimento do processo educativo” (SOSNOWSKI, 2011, p. 711). Nesta lógica, a internet é vista como meio e não com fim. Vejamos o que afirma Portella:

A internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, 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 definir sua contribuição para o desenvolvimento de processos mentais. Segundo Ana Mae Barbosa, as propostas do ensino da Arte pretendem “desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante.” (...), “desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida” e “encorajar o processo criativo, a qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a. (PORTELLA, 2005, p.142).

Com as citações acima se pode perceber as oportunidades existentes para repensar o ensino de arte nas tecnologias como uma opção possível e muito vantajosa.

Hoje, existem professores em sala de aula que nasceram na década de noventa, cresceram em meio a computadores, freqüentando sites, participando de redes sociais, estas vivências refletem em suas práticas pedagógicas hoje. De outro lado há os que se adaptaram por que de maneira visionária perceberam vantagens que o computador e suas especificidades podem proporcionar. Existem exemplos bem sucedidos nas mais diversas áreas da educação que traduzem resultados empolgantes relacionados à educação e tecnologia.

É crescente a preocupação com relação às práticas e teorias no campo da arte educação. Reflexo disto são as publicações impressas e digitais, em eventos, anais, e coletâneas voltados ao ensino de artes que quase sempre possuem artigos referentes à tecnologia. Projetos de graduação e pós-graduação a distância e uma série de museus on-line espelham esta necessidade.

A internet e o poder de suas mídias são caminhos, aberturas, que consolidam a interdisciplinaridade e da interculturalidade tão discutidas nestes tempos.

O blog Arte na Aldeia

O espaço virtual foi idealizado nas aulas de artes visuais das turmas do 6º e 7º ano num colégio da rede particular de ensino na cidade de Recife desde 2011. Segundo a professora Márcia Brito, mentora do projeto, ele se caracteriza como uma ferramenta a mais, um elemento facilitador, espaço interativo em construção que



vem subsidiar o ensino de arte. Pois este permite que as aulas ultrapassem o tempo e a estrutura física da escola, visto que, os horários disponíveis para elas quase sempre são reduzidos comparados aos de outras disciplinas no ensino formal, expandindo dessa forma a vivência e o aprendizado ao aluno em espaços até então vistos como não escolares.

O nome *Arte na Aldeia* traduz a intencionalidade de um lugar para compartilhamento. Apesar de ser um espaço pedagógico das turmas aqui mencionadas, está aberto a visitantes externos. Seu objetivo é provocar posicionamentos dos alunos sobre assuntos que permeiam arte, vida e educação. Acima de tudo, o nome dado a ele, sintetiza o espírito dos dias atuais. Frente às conexões proporcionadas pela comunicação: sites, blogs, perfis sociais, telefonia móvel, televisão interativa, juntamente as políticas públicas de acessibilidade: internet gratuita, redução de impostos, entre outras são medidas que democratizam tais mídias ampliando os labirintos, as teias e rizomas que guiam os relacionamentos contemporâneos, tornando o mundo cada vez mais compacto, como o blog propõe, uma espécie de aldeia das trocas simultâneas.

Por meio de suas postagens acompanhadas de imagens, são problematizados diálogos a partir de questões derivadas do conteúdo programático escolar que aparecem nos momentos de aula. Os assuntos postados abrangem o campo da cultura visual e seus desdobramentos, como: identidade visual, arte comercial, mídia impressa, literatura, moda e propaganda. Esses temas são escolhidos a partir de reflexões que aparecem em aula, assuntos que por entre tantos motivos não tiveram a atenção merecida no espaço escolar são compartilhados no blog.

Ele torna-se uma ferramenta para os desdobramentos. Existe um roteiro a ser seguido pela escola, comum a qualquer instituição de ensino. Entretanto, o blog não utiliza somente daquele na composição de seu conteúdo, o conhecimento de mundo que cada aluno possui é colocado em rede, criando identificação e motivação do discente sobre tal ambiente. Nele o aluno se vê representado como agente modificador, dialógico e interativo.

O blog é utilizado dentro e fora da escola. A instituição escolar incentiva o projeto, investindo em salas de aula equipadas, entretanto, a atuação do projeto não seria



abalada se estes incentivos não ocorressem, pois sua execução não é exclusiva da esfera escolar. Nesta, quando o blog é acessado tem a função de facilitar as compreensões sobre a arte. O blog de arte foi o primeiro a atuar juntamente com o da disciplina de português. Posterior a eles outros foram criados como o de matemática.

Sua composição é básica, como a de qualquer blog. Possui postagens compostas por imagens e textos comentados.

As postagens têm o crivo da professora, ela atua como mediadora. Esta mediação está embrionariamente ligada a sua função como educadora. Este exercício é parte de sua prática pedagógica. Caso contrário não seria justificável o uso de tal tecnologia. As postagens ganham pela característica de impessoalidade impressa em seus textos. São raras as vezes que a professora se coloca, quando isso ocorre é para tirar dúvidas que surgem das indagações do aluno ou do grupo, outras vezes para elogiar determinado comentário. Essa impessoalidade é confirmada pelas referências a matérias impressas, livros, notícias televisivas acentuando a neutralidade, e o cuidado da educadora em não induzir o aluno no momento em que ele for comentar.

Existem as postagens de sucesso e as ignoradas. As de sucesso se caracterizam pelo número de comentários, que é altíssimo, uma delas possui 89 comentários. São aquelas que possuem o conteúdo relacionado diretamente ao dia-a-dia deles, aos seus estilos de vida, as que permeiam a arte contemporânea, o universo da publicidade, da arte de rua e do designer. Não se tratam os temas aqui citados de fórmulas ou modelo de conteúdos estáticos para validação de um trabalho bem sucedido, mas sim temas que se fazem representantes do determinado grupo de alunos, sendo por sua vez mutável a cada classe, a cada série, a cada grupo, tendo em vista que esse é o agente protagonista do conhecimento.

As ignoradas são relacionadas à história da arte: quadros, pinturas e literatura. Estas postagens são derivadas do conteúdo programático escolar. A professora não privilegia esse tipo de conteúdo no blog, pois entende que os assuntos no espaço virtual servem para que o aluno venha a acessar aos do conteúdo programático que já possuem lugar garantido e são estudados em aula.



As imagens que ilustram as postagens em sua grande maioria são retiradas da internet. Desde pinturas consagradas do universo artístico a simples ilustrações gráficas, arte de rua, fotografias, artigos para decoração, capas de livros, personagens conhecidos da mídia televisiva, desenhos, esculturas, calçados exóticos, como também trabalhos das próprias turmas podem ser conferidos e servir de provocações no ambiente virtual e em sala de aula.

Quanto à atividade em seu interior ele apresenta picos de acesso. Contabilizando o número de comentários em todas as postagens leva-se a ter uma ideia da quantidade de visitas efetuadas. Com tempo de atuação considerado curto, menos de um ano, datado entre 2 de setembro de 2011 até julho de 2012 foram contabilizados 244 comentários.

Eles são espontâneos, claros e diretos. Os alunos expressam por meio deles seus gosto, seus padrões morais e éticos com relação ao uso da arte no seu dia-a-dia, defendendo a importância dela na educação da sociedade em que vivem. Problematizam o papel da arte quando indagam sobre sua utilidade, presença, identidade, autenticidade, legitimidade, legalidade, temporalidade entre outras leituras que podem ser feitas a partir das colocações nos comentários.

Uma discussão muito comum nestes comentários é o suporte artístico, onde está inserida a arte contemporânea. Outras colocações levantam sobre a acessibilidade das obras. Mas as postagens com os maiores números de comentários são as que apresentam obras interativas, as quais desafiam o aluno sobre a construção da obra, como por exemplo, a anamorfose: pintura, na maioria das vezes hiper relista onde o autor distorce sua dimensão no momento da execução para que quando acabada possa ser vista e entendida de um único ângulo escolhido pelo artista.

Eis aqui algumas postagens do blog: *Nós Sabemos Contar História! Marca e Identidade Visual; Comunicando Com a Cor; Arte Contemporânea; Como Deixar Sua Marca; E Isso É Arte; Quanto Vale Uma Obra; Os Estados da Arte; Kitsch É Brega ou Chique; Os Suportes Artísticos; Ilustração É Arte; Imagem Também É Texto; Moda Também É Texto;* entre outras.

A postagem nomeada *Nós Sabemos Contar História!* Mostra histórias em quadrinhos feitas por alunos da 5ª série, eles ilustraram seus dia-a-dias criando



cenar muito interessantes. Essa atividade estimula o aluno, provando que ele possui capacidade de construção, organização, sequencialidade e linearidade presentes em qualquer história seja ela cinematográfica, televisiva, impressa, escrita ou ilustrada. A postagem de título *Arte Contemporânea* apresenta fotografias de uma artista plástica contemporânea de visualidade surrealista, as fotos são editadas no computador, com isso desmonta a ideia de arte sacralizada, mostrando ao visitante que arte vai além do quadro e da moldura, quebrando paradigmas de apreciação por vezes ainda vigentes. A postagem nomeada *Comunicando Com a Cor*, direciona atenção à colorização nos produtos do sistema de consumo, instigando o aluno a pensar como estas cores são selecionadas para atuar como cartão de visita de uma determinada empresa, e como se reverberam nos consumidores, convidando a repensar o papel, função, e atuação da cor nos mais variados ambientes e situações. A postagem de nome: *E Isso é Arte?* É ilustrada por calçados exóticos, motivando o aluno a opinar sobre a utilidade, territorialidade da arte nos dias atuais. Outra bem estimulante é a *Quanto Vale Uma Obra?* Ela convida a discutir o valor seja ele simbólico ou comercial do objeto artístico. Na postagem: *Os Estados da Arte*, a professora apresenta variações estilísticas do fazer artístico informando ao aluno sobre as várias possibilidades de criação e enquadramento destas em determinada categoria artística. Em outra postagem nomeada *Os Suportes Artísticos* o visitante é apresentado a imagens onde a arte está decorando um skate. A partir disso confirma que ela também está em suportes na forma de personalização e decoração, caracterizando um utensílio usual. Em outra postagem de título *Imagem também é Texto*, o visitante se vê a frente de uma imagem do quadro *Enterro na Rede*, da série *Os Retirantes* do Pintor Cândido Portinari, o texto que acompanha a imagem revela a intencionalidade das formas simbólicas que compõe a figura, revelando o discurso do artista através de seus traços, informando ao aluno que todas as imagens possuem textos a serem lidos, decifrados e interpretados pelo público.

Uma atenção especial para a postagem nomeada *marca e identidade visual*, ela é ilustrada com uma imagem que contém vinte e duas logomarcas de empresas distintas, detentoras de grande parte do mercado de produtos direcionados ao



público jovem, esta postagem contém um texto que fala sobre mercados e sua presença persuasiva imagética, a postagem possui 89 comentários. Neles os alunos desenvolveram reflexões com temas que permeiam as relações humanas de mercantilização, poder, divisão de classes, realização pessoal, entre outros.

Mostram suas expectativas com relação às problemáticas que observam. É uma verdadeira análise sobre as imagens. Em alguns casos discutem sobre a composição delas, em outros, sobre os elementos da linguagem visual, mas a maioria se detém aos desdobramentos que elas podem revelar. Como é colocado no início do texto, o grande mérito de um projeto que envolva ambientes virtuais é a fonte de informação disponibilizada ao estudo, a leitura, a contextualização não só em artes visuais, mas também em outras matérias, é claro que o fazer artístico tem sua importância, mas se tratando de computador o ato de pesquisar condiz à sua magnitude.

Fica evidente a participação do aluno no ambiente virtual. Segundo a professora existem alunos que dificilmente expõe suas opiniões em classe, mas quando estão no blog se mostram muito participativos. É comum eles se colocarem na primeira pessoa do singular, uma pequena quantia prefere pela impessoalidade. Alguns para defenderem suas colocações mencionam obras de arte consagradas, outros citam referências de sites e até pesquisas em livros. Comentam mais de uma vez numa única postagem. Respondem colocações dos outros colegas de turma. E principalmente, acreditam no ambiente virtual mostrando com isso respeito ao trabalho desenvolvido pela professora, pelo grupo e por ele próprio.

O blog arte na aldeia é um projeto que apesar de jovem já vem tendo resultados, como os apresentados aqui. Segundo a professora Márcia Brito o objetivo é aprimorá-lo, enquanto estiver sendo visitado estará atingindo seus objetivos.

Considerações em construção

O projeto possui em sua gênese a colaboração dos envolvidos para continuação e manutenção da proposta. Interações dão vida à aldeia virtual através do olhar sensível e partilhado das pessoas comprometidas com o grupo. Elas constroem um ambiente desterritorizado, um lugar onde inexitem as demarcações de posse.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Sem um dono específico, sem chefe detentor de poder absoluto, sem soberania de parte sobre outra parte, todos são emancipados e contribuem em igualdade pela formação de todo o grupo num cooperativismo que dá origem a um portfólio coletivo. Um dos benefícios vigentes é a emancipação do visitante. Subverte o ser do lugar de dependência e o coloca como capaz, igualando-o, possibilitando uma relação horizontal de aluno e professor, potencializando as especificidades de cada um. Paralelo a isso, ocorre o desenvolvimento grupal com a ação plural criando teias, labirintos que permeiam as relações contemporâneas.

Comparando o blog a uma sociedade, os comentários equivalem e retórica nos simpósios, estes representados pelas postagens. Os comentários ficam expostos a todos os visitantes relatando transparência, um banquete, onde o tema central é o aprendizado em arte.

Com estas comparações ao modelo de polis, torna-se digno falar em dialética, troca de ideias, vale-se resgatar o homem dialógico tão discutido por Paulo Freire no século XX transportando-o para o universo interativo dos dias que se passam. Segundo Paulo Freire:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (...) O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutu. (...) Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1970, p. 78 – 79).

O blog se apresenta como este espaço onde o aluno e o professor dialogam com o mundo que os justifica. Diálogo este que compõe a ação relacional entre arte educação e tecnologia dando forma a um modelo pedagógico interativo no ensino de artes visuais. Hoje, os homens não dialogam só entre si, mas também entre as máquinas. Este movimento é característico do homem interativo, conectado, dialogando através de todos os seus sentidos com a matéria, num círculo de troca simultânea. No que diz respeito à interatividade, deve-se desde já depurar este conceito. Para Marco Silva:

O conceito de interação vem de longe. Na física refere-se ao comportamento de partículas cujo movimento é alterado pelo movimento de outras partículas. Em sociologia e psicologia social a premissa é: nenhuma ação humana ou social existe separada da interação. O conceito de interação social foi usado pelos interacionistas a partir do século XX. Designa a influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos. Um



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

desdobramento dessa corrente é o interacionismo simbólico que estudou a interação entre indivíduos e instituições no sentido de verificar como são coagidos por elas e de como buscam transcender essa coação. (...) entretanto o conceito de interatividade é recente. Pode ter surgido no final dos anos 70 e início da década de 80 no contexto das novas tecnologias de informação. Um dado que permite esta afirmação é a ausência do termo nos dicionários de informática até meados dos anos 80. Ainda esta por ser feita a genealogia do termo (SILVA, 2011, p. 21)

Fica claro que, em cada campo da ciência o termo faz a função de ressignificação ao conteúdo do referido campo científico e de seus conhecimentos. Entretanto, o comum em todos os casos é a amplitude que o conceito interativo carrega consigo. Esta amplitude é regada justamente na pluralidade de sua função.

Interatividade e dialogicidade estão intrinsecamente ligadas, correspondendo ao blog Arte na Aldeia como característica da prática pedagógica. Como relatado no início deste texto: a potencialidade mais abrangente da máquina nomeada computador é a conexão que ele permite com o mundo, como fonte de abertura à pesquisa, contextualização e fruição artística por meio do diálogo interativo. Nesta perspectiva o ensino de arte ganha parceiros facilitadores como afirma a professora Márcia Britto sobre o blog.

O campo da cultura visual carrega todas essas características, funções e ações que atuam no espaço estudado acima, é um campo de universo transdisciplinar, que compreende arte e imagens em diversas atuações e situações como elemento cultural, como mostra Raimundo Martins:

Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidades para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e étnicos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (MARTINS, 2011, p. 21).

Discutir, posicionar-se, opinar-se são de fato flexões para construir o fazer artístico seja ele na escola ou não. Arte não é só momento de disciplina escolar, se faz também no viver virtual social, este que por muitas vezes é desperdiçado com bombardeios de informações que não se transformam em experiência, e posteriormente em conhecimento a seus usuários. São tantas as horas que os jovens passam conectados e poucas são aquelas resgatadas para reflexão. Existem várias redes sociais, mais raramente levantam postagens que discutem temas essenciais para formação do indivíduo crítico. Fica a cargo do educador subverter está lógica de funcionamento da máquina e colocá-la a serviço em prol da educação utilizando as vantagens comunicacionais da mesma.



O referido blog é uma ferramenta educacional. Exemplo de ação inclusiva, não por incluir minorias e sim por ser aberto ao público geral apesar de ser direcionado às turmas de alunos. Ele se faz democrático, seus integrantes selecionam o conteúdo veiculado. Emancipa, pois trata-se de um ambiente onde a reflexão, construção e posicionamentos são respeitados, possuidor de uma intenção majoritária: ensinar arte.

O blog Arte na Aldeia encontra-se em desdobramento contínuo. Caracterizando-se como uma opção viável dentre tantas outras que vem a subsidiar a prática pedagógica em artes visuais. Mais informações podem ser adquiridas no endereço eletrônico do próprio blog: www.artenaaldeia.blogspot.com.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, A. M. *Dilemas da Arte/Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p, 110.

CUNHA, Fernanda. *A Educação Pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 75.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola. *Cultura Visual e Escola*. Rio de Janeiro, ano 21, n. 9, p. 21, agosto de 2011. Disponível em:
<<http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/publicacaoeletronica.asp?ano=2011>>. Acesso em março de 2012.

PORTELLA, Adriana. *Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. – 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2002. P. 142.

SOSNOWSKI, K. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Espaços Multiculturais*. Disponível. Em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/katyuscia_sosnowski.pdf>. Acesso em: março de 2012.

SILVA, Marco. *O Que É Interatividade*. Disponível em:
<<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: março de 2012>. Acesso em junho de 2012.

VIDAL, D. G. *Escola Nova e Processo Educativo*. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2003. p. 499.

<www.artenaaldeia.blogspot.com>. Acesso em: março de 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Rodrigo Gomes da Silva:

Graduando da Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Possui experiência em mediação cultural e setor administrativo. Faz parte do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural - CAC/UFPE. Atua, principalmente, nos seguintes temas: história da arte educação e tecnologias no ensino. Atualmente é estagiário na FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco.



**APROPRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE IMAGENS:
O ENSINO DE ARTES E AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel
Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia/MG
mariarosalinap@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1013868656828567>

RESUMO: Este relato de experiência apresenta o processo de construção do conhecimento tecido no diálogo entre a arte e as novas tecnologias. Os telefones celulares, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores, internet e outros são alguns recursos tecnológicos que invadem nosso cotidiano e nosso imaginário. Eles estão presentes na escola e exigem novas abordagens do ensino. Nesta perspectiva, algumas questões nortearam meu planejamento das aulas de Artes na escola pública: como e quando utilizar as novas tecnologias nas aulas de Artes? E como transformá-las em aliadas nas aulas desta área do conhecimento, ampliando a experimentação, a observação e o conhecimento artístico, promovendo novos encontros, diálogos e as várias possibilidades do “olhar contemporâneo”?

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte, Novas Tecnologias, Poéticas Tecnológicas.

ABSTRACT: This experience report presents the process of knowledge construction woven in the dialogue between art and new technologies. Cell phones, cameras, camcorders, PCs, internet and other are some technological resources that invade our everyday and our imaginary. They are present in school and require new approaches to teaching. In this perspective, some questions guided my planning of Arts classes in public school: how and when to use new technologies in the Arts classes? And how to turn them into allies in the classes of this area of knowledge, widening the experimentation, observation and the artistic knowledge, promoting new encounters, dialogues and the various possibilities of "contemporary look"?

KEY WORDS: Art Education, New Technologies, Technological Poetics.

1. INTRODUÇÃO

O uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional. Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem. (PIMENTEL, 2002, p. 115).

A partir desta realidade, podemos afirmar que as aulas de informática nas escolas e o uso de outros recursos tecnológicos são pouco ou mal explorados pelos



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

professores que, em muitas ocasiões, se limitam a propor a criação de textos, pesquisas e exercícios localizados em bancos de dados. Para sair deste enfoque tradicional das aulas no Laboratório de Informática e defendendo o ensino de Artes conectado ao seu tempo, como possibilidades de experimentações e descobrimentos, desencadeador de saberes e de produções estéticas, o trabalho artístico proposto nas turmas de 7ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho (Uberlândia – MG) foi pensado no diálogo tramado entre a arte e as novas tecnologias. Como novas tecnologias mais utilizadas pelos alunos desta escola, destacamos o telefone celular, a máquina fotográfica digital e a internet que fazem parte do seu cotidiano e vem influenciando seus hábitos e atitudes, sua maneira de se relacionar com o outro, de divertir, de comunicar, de estar no mundo e de construir o seu conhecimento.

A arte deve ser pensada nas suas inter-relações e o seu ensino, voltado para o nosso tempo, um tempo digital, de apropriações e transformações, também das poéticas tecnológicas. Tempo da interatividade, da mediação por máquinas, da participação do público, das conexões e territórios digitais.

As experiências vividas nas aulas de Artes e relatadas aqui tiveram como “start” a conexão da arte com a realidade dos alunos, levando em conta seus desejos, curiosidades, saberes, e o uso das novas tecnologias que tanto chamam atenção das pessoas desta faixa etária. Reducino e Lelis afirmam que

[...], o processo de construção do conhecimento se dá de forma articulada entre o que se vive/sente e o que é pensado/simbolizado a partir de vivência/experiência, processando-se uma aprendizagem inteira, plena, real e não meramente livresca e simbólica, nos moldes e parâmetros da escola tradicional. Assim, propomos o trabalho através da imaginação criadora, aqui concebida como contrária à imaginação reprodutora, por preocuparmos com a intuição, a fantasia, a irrealidade, aspectos tão importantes e úteis, quanto o real no aprimoramento do eu criativo e do ser e estar no mundo [...]. (REDUCINO, LELIS, 2011, p. 21).

Com uma abordagem com ênfase na imaginação criadora, o desafio foi trabalhar nas aulas de Artes uma proposta pedagógica contemporânea de



construção, manipulação, criação e edição de imagens digitais, utilizando programas de computador criados com o conceito de software livre, Paint¹ e GIMP² na versão 2.6, de fácil acesso no laboratório de informática da escola. Este desafio provocou nos sujeitos envolvidos, professora e alunos, novas formas de pensar e expressar arte por meio da utilização destas ferramentas sem perder o foco na aprendizagem dos conhecimentos artísticos.

2. ARTE E TECNOLOGIA

A arte tecnológica é definida por Domingues (1999, p. 46) como “toda atividade ou toda prática denotada como artística que se serve das novas tecnologias como meio em vista de um fim artístico”. Segundo o site Itaú Cultural, “a arte tecnológica e multimídia desenvolveu-se no Brasil a partir dos anos 1970, na sequência de desdobramentos da arte construtiva e da arte conceitual, e tem seu território privilegiado em São Paulo”³. O diálogo entre a arte e as novas tecnologias nas aulas de Artes foi desencadeador da percepção estética, da sensibilidade e imaginação criadoras dos alunos através da produção de imagens digitais criadas ou apropriadas da internet por eles.

Neste caminhar, entre exercícios de apreciação estética e produção artística, exploramos também alguns conceitos ligados aos conteúdos específicos de Artes Visuais⁴: a arte e as diferentes mídias; os meios de produção da imagem; o suporte, os equipamentos tecnológicos e o uso de softwares gráficos; os elementos estruturais e de composição da imagem (linhas, cores, texturas, figura e fundo, perspectiva, deformação, simplificação), entre outros.

¹ Paint é um software do Windows da Microsoft utilizado para criação de desenhos e edição de imagens.

² Gimp 2.6 – *Image Manipulation Program*, adotado pela Linux, programa de código aberto voltado principalmente para a criação e edição de imagens.

³ Arte Tecnológica. Disponível em

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3907> (acesso em Set./2012).

⁴ Ver: UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Básicas do Ensino de Arte. Uberlândia, 2010.



Segundo Morin (2001, p. 20), “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. Desta forma, o conhecimento a partir do sensível, do intuitivo e do cognitivo precisa fazer sentido para o aluno, estar relacionado com seus diversos tipos de experiências e, assim, provocar um pensamento crítico sintonizado com o seu tempo e interligado às suas referências culturais, levando-o a interpretar o mundo e a si mesmo.

De acordo com Reducino e Lelis (2011, p. 19), “ensinar e aprender Arte exige a construção da sensibilidade estética, sendo uma das funções do professor de Arte, propor experiências para a nutrição do olhar observador e atento às coisas do mundo e do contexto da História da Arte”. Neste sentido, as aulas de Artes foram pensadas dentro de uma proposta de construção da sensibilidade estética por meio das experiências, experimentações e conexões existentes entre conhecimento e saberes dos alunos, sujeito de sua realidade. Assim, começamos a tecer nossas tramas poéticas e nossas observações construtoras tendo as novas tecnologias como uma forte aliada no processo de reflexão e imaginação artísticas.

3. O OLHAR⁵ – AGUÇANDO OS SENTIDOS

Ao olhar, estabelecemos relação entre as coisas e nós próprios. Olhar é abrir bem os olhos, mergulhar no mundo, deixá-lo invadir, habitar a mente e o corpo. Ele examina, compara, mede, analisa, separa e exprime. O olhar contempla, considera, admira, se encanta. (MIGUEL, 2007, p. 64).

Algumas imagens criadas por artistas com ênfase na arte contemporânea adentraram as aulas de Artes para provocar, no aluno, um olhar atento, reflexivo e questionador, aguçando seus sentidos e o espírito críticos. Para isto, as imagens selecionadas foram: *Enquanto espero, eu olho* (2003), fotografia de Evgen Bavcar⁶,

⁵ Segundo Alfredo Bosi, “O olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade”. (BOSI, 1988, p. 66).

⁶ “Evgen Bavcar nasceu em 1946 em Lokavek, na Eslovênia. Aos 10 anos de idade, perde a visão do olho esquerdo em um acidente. Aos 11 anos, ao manipular uma mina transformada em brinquedo, feriu seu olho direito, de forma a deixar-lhe ainda alguns meses para despedir-se de paisagens e rostos que lhe foram tão



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Catherine Deneuve (2004), fotografia da série *Divas de Diamantes* de Vik Muniz⁷, *Espelho Diário* (2001), fotografia da videoinstalação de Rosângela Rennó⁸, *Zehntausende Flüchtlinge*⁹ (2001), pintura acrílica sobre foto em PVC de Alex Flemming¹⁰.

Archer (2008, p. 235) afirma que “observar a arte não significa ‘consumi-la’ passivamente, mas tornar-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador. Olhar não é um ato passivo; ele não faz que as coisas permaneçam imutáveis”. Neste encontro entre a arte e o espectador, penetramos nas imagens, não como espectadores esperando respostas prontas, mas de forma questionadora e argumentativa. Primeiramente, adentramos pelo tema e analisamos como cada artista escolheu representar suas figuras humanas (a posição do corpo, os detalhes agregados, as técnicas, as cores, as linhas, as texturas, a forma, o espaço, a composição).

Outras observações também foram feitas: o contraste entre a luz e a sombra, as sobreposições de elementos, as expressões fisionômicas, simetria e assimetria nas composições, presença de letras (“palavras não reconhecidas”, “uma língua

caros na infância. Para Bavcar, fotografia é, sobretudo, uma escritura feita com a luz. Em seu trabalho, podemos perceber o quanto o verbo e a imagem entrelaçam-se oferecendo-nos, em estranha narrativa, suas memórias de eterna noite, onde sonho e realidade não têm mais nenhuma necessidade de distinção”. Disponível em <http://www.elidatessler.com/textos_pdf/textos_artista/even_bavcar.pdf> (acesso em Set./2012).

⁷ Vik Muniz nasceu em 1961 em São Paulo. Fotógrafo, desenhista, pintor e gravador. Realiza, desde 1988, séries de trabalhos nas quais investiga, principalmente, temas relativos à memória, à percepção e à representação de imagens do mundo das artes e dos meios de comunicação. Faz uso de técnicas diversas e emprega nas obras, com frequência, materiais inusitados como açúcar, chocolate líquido, doce de leite, catchup, gel para cabelo, lixo e poeira. Disponível em

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3507&cd_item=1&cd_idioma=28555> (acesso em Set./2012).

⁸ Rosângela Rennó nasceu em Belo Horizonte em 1962. Artista intermídia, fotógrafa. Formada em arquitetura pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 1986, e em artes plásticas pela Escola Guignard, em 1987. No final da década de 1980, cria suas primeiras obras, que tem como base fotografias de álbuns de família. Em suas fotografias, objetos, vídeos e instalações, a artista aborda discussões acerca da natureza da imagem. Disponível em

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3235&cd_idioma=28555&cd_item=1> (acesso em Set./2012). Ver também: INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. As imagens de Rosângela Rennó. Autoria de Luciano Buchmann. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na escola. 2005. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor-propositor: 26).

⁹ Tradução: Dezenas de milhares de refugiados.

¹⁰ Alex Flemming nasceu em São Paulo em 1954. Pintor, escultor e gravador. Na década de 1980, realiza filmes de curtas metragens e participa de festivais. A partir dos anos 1990, realiza intervenções em espaços expositivos e pinturas de caráter autobiográfico. Em 1998, realiza painéis em vidro para a Estação Sumaré do Metrô de São Paulo, com fotos de pessoas comuns. A representação do corpo humano e os mapas de regiões em conflito estão na série *Body Builders* (2001-2002). Disponível em

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=989&cd_idioma=28555&cd_item=1> (acesso em Set./2012).



estrangeira”), o corpo como suporte, a nudez, entre outras anotações. Igualmente conversamos sobre quais experiências podemos ter diante destas imagens fotográficas: o que elas nos lembram, o que nos impressionam e o que nos causam estranhamento. Olhando-as, podemos refletir sobre os aspectos mais acentuados em cada imagem e o que conseguimos dizer em relação a ela. Assim, foi importante perceber as escolhas pessoais na poética de cada artista. Com estas observações, atribuímos às imagens diferentes significados. As informações sobre a vida dos artistas foram pesquisadas para uma complementação do conhecimento artístico.

A linguagem fotográfica permeia as quatro imagens e, este fato gerou uma discussão sobre o uso e a importância da fotografia. A fotografia presente em revistas, jornais, outdoors e sua função nas publicidades. De igual modo, a fotografia pode ser entendida como registro, vestígios, história e texto imagético. Isto nos levou a analisarmos a frase de Achutti (1997, p. XXVII), “fotografias são muito mais do que espelhos, são espelhos ideais, são espelhos mágicos, espelhos que espelham para trás, para um tempo anterior que já passou”. Concluímos, assim, que a fotografia é uma escolha do fotógrafo, um recorte da realidade, um olhar do artista sobre um determinado momento ou tema.

Alguns conceitos também foram trabalhados: apropriação de imagem¹¹, processo de criação, novas tecnologias, recortes, poéticas, transformações, recriações, reinvenções, ressignificação e autoria¹². Montamos um glossário.

4. A POÉTICA DA APROPRIAÇÃO DE IMAGENS

4.1. O USO DO PAINT

¹¹ “Em arte contemporânea, trata-se do processo do artista que emprega em sua obra, conceitual e fisicamente, objetos, ideias, palavra de outrem, dando ao ato significação pessoal”. (INSTITUTO ARTE NA ESCOLA, 2005, p. 18). Como exemplo de apropriação temos os trabalhos do artista brasileiro Jarbas Lopes que se apropria de imagens impressas e as transforma.

¹² “A diluição do conceito de autor se reforça no momento da fruição ou da distribuição através da partilha com os participantes da experiência [...]” (DOMINGUES, 2002, p. 40).

O trabalho com arte e as novas tecnologias teve seu início no Laboratório de Informática com o uso da internet para pesquisas de imagens digitais e do Paint para sua edição. Escolhi este software gráfico porque os alunos já estavam familiarizados com ele e pela facilidade do manuseio de suas ferramentas.

Respeitando as possibilidades sensíveis e cognitivas de cada aluno, a criação poética teve seu percurso iniciado com a apropriação de imagens retiradas da internet (imagens dos artistas conhecidos recentemente e/ou de outros, conhecidos em outros momentos). Elas foram trabalhadas no Paint para redimensionamentos e acréscimos de detalhes com a utilização de textos e “brushes” de diferentes tamanhos, formas, cores, linhas e texturas (Fig. 1,2,3). Neste fazer, outros sentidos e significações foram agregados às imagens numa poética pessoal com o uso de superposições, recortes e deformações.



Figura 1, 2, 3 – Apropriações de imagens e ressignificações feitas no Paint. 2012.

Fonte: Acervo da autora.

A participação dos alunos foi intensa. Alguns demonstraram um pouco mais de dificuldade em pesquisar imagens ou manusear o programa, mas puderam contar não somente com a ajuda da professora, como também de seus colegas.

4.2. CRIAÇÕES POÉTICAS NO GIMP 2.6

Para utilizar o software Gimp 2.6 foi necessário primeiro aprender sobre as funções de suas ferramentas, como usar os diversos filtros, a importância do

manuseio das camadas, como salvar o trabalho no modo imagem (.jpg) quando finalizado e/ou no modo projeto (.xcf), que permite retornar o que foi feito e as suas múltiplas revisões/correções. Para isto, foram elaboradas orientações impressas em forma de tutoriais técnico/informativos que tiveram uma importância fundamental para o desenvolvimento neste trabalho de edição de imagem, pois facilitou as consultas para tirar dúvidas sobre as ferramentas do programa.

Explorar e experimentar são ações importantes para o processo de aprendizagem. Foi isto que fizemos nas primeiras aulas com o uso do Gimp 2.6. Exploramos as diversas possibilidades deste programa de computador a partir da manipulação de imagens apropriadas da internet. Ao apropriar-se delas, os alunos puderam redimensioná-las, colorizá-las e acrescentar-lhes bordas, filtros e/ou linhas de contorno.



Figura 4, 5, 6 – Imagens apropriadas da internet e manipuladas no Gimp 2.6. 2012.

Fonte: Acervo da autora.

Algumas dificuldades apareceram durante estes exercícios: a demora em selecionar as imagens na internet, a falta de familiaridade com o uso das ferramentas deste software, o tempo destinado para as aulas de Artes por semana era insuficiente. Alguns alunos avaliaram que “as aulas no Laboratório de Informática passam muito rápidas”. Mesmo diante destas dificuldades, as imagens foram surgindo com tímidas intervenções do aluno (Fig. 4, 5, 6).

Muitos adolescentes gostam de serem fotografados por eles mesmos ou por algum amigo em diferentes ocasiões. Também gostam de fotografar as outras pessoas. Assim, para continuar o trabalho de edição de imagem com o uso do Gimp 2.6, eles fizeram algumas fotografias e as inseriram no computador. A imagem deixou de ser apropriada da internet e passou a ser construída pelos próprios alunos

usando os recursos que cada um dispunha: máquina fotográfica ou celular. Com a edição da fotografia, neste programa, os alunos deram-lhe um novo significado usando como recursos as repetições, sobreposições, recortes e colagens, deformações, expressões... A partir de uma fotografia, podemos obter outras possibilidades de desenho sobre elas (Fig. 7, 8, 9).

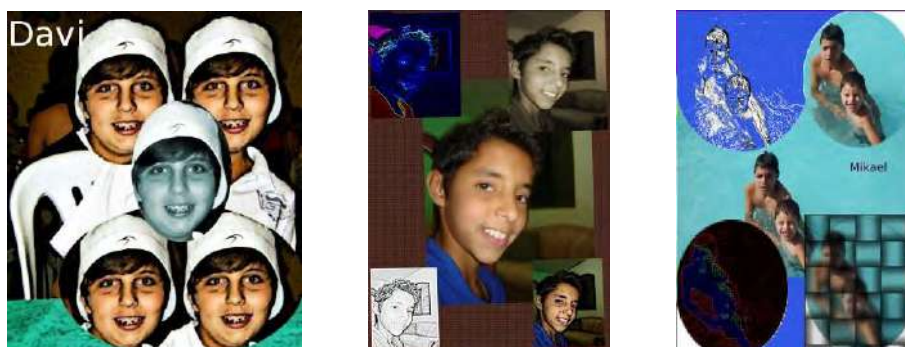


Figura 7, 8, 9 – Fotografias editadas no Gimp 2.6. 2012. Fonte: Acervo da autora.

Mais familiarizados com as ferramentas deste software, os alunos começaram a manipular as imagens com uma maior elaboração. As imagens apropriadas da internet passaram por um processo de metamorfose e fusões. Foram redimensionadas, recortadas, ganharam granulações de cores, repetições de padrões, giros, colagens e filtros. Depois de todas as interferências, podemos afirmar que elas já não são aquelas primeiras. Em sua composição (Fig. 10, 11, 12), foram acrescentadas manchas de cores e linhas diversas, deformando as figuras e as transformando em outras, com outra elaboração, proposta e significados. Na deformação da imagem, podemos perceber o caráter dramático da expressão.



Figura 10, 11, 12 – Imagens manipuladas no Gimp 2.6. 2012. Fonte: Acervo da autora.

Nas últimas aulas, o desafio foi usar o GIMP 2.6 como recurso para a construção e elaboração de suas próprias imagens digitais, dando-lhes um estilo abstrato composto de cores fortes, texturas, contrastes, linhas entre outros elementos e temáticas (Fig. 13, 14).

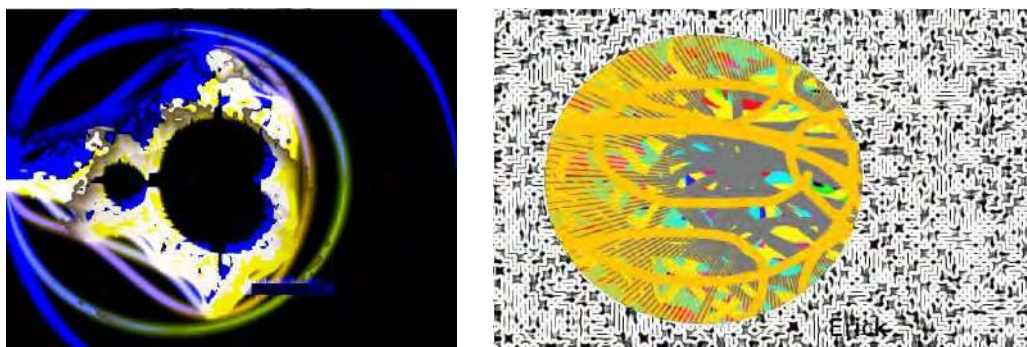


Figura 13, 14 – Imagens criadas no Gimp 2.6. 2012. Fonte: Acervo da autora.

No final de cada etapa da edição imagética, as produções digitais dos alunos foram socializadas através de projeções no Datashow. Estas socializações provocaram a apreciação das imagens e discussões sobre as percepções individuais. Analisamos os procedimentos e escolhas realizados pelos alunos, e assim, houve troca de experiências e ideias. Esta ação teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre arte, a compreensão crítica sobre o fazer e sobre as técnicas/recursos utilizados. Nestas conversas, discutimos também sobre as dificuldades técnicas e estéticas deparadas durante a manipulação dos softwares, oportunizando o repensar e refazer artístico.

5. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Enfim, estas propostas de construção do conhecimento nas aulas de Artes envolvendo a arte e as novas tecnologias não se esgotaram. Aqui apresentei o começo do processo de uma aprendizagem que envolveu experimentações, muitas questões e algumas dificuldades. Mas também conseguimos superar algumas barreiras (entender as tecnologias digitais como possibilidades de recursos para o processo de aprendizagem em arte e não como mero mecanismo de diversão ou de



relacionamento, aprender a pesquisar em sites e manipular imagens, pensar com autonomia, ter coragem de errar e aprender a refazer seu trabalho etc) usando a criatividade e imaginação dentro de uma aprendizagem que integra as experiências, os saberes e o agir numa rede entremeada pelo sentir, apreciar e pensar.

Durante a produção de sua poética pessoal¹³, os alunos tiveram autonomia para tomar as decisões e iniciativas que acharam necessárias, e assim, puderam resolver problemas, estabelecer relações, pensar a partir de hipóteses, inventar, criar, trocar ideias e saberes, se lançar ao desconhecido criando soluções pessoais. Os alunos construíram o conhecimento nas redes tecidas pelos fazeres artísticos e seus desdobramentos provocados pela apreciação estética, também pela análise e reflexão de suas ações. Os momentos de apreciação estética, de troca de experiências e informações, de socialização da poética pessoal foram muito importantes para nos provocar a pensar e falar sobre arte de forma mais abrangente e elaborada, repensar os conceitos e os fazeres, expandindo nossa percepção de mundo, tornando-o mais significativo.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações Arte/Tecnologia no Ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. Tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção a)

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAIS, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CALLEGARO, Tânia. Ensino da Arte na Internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 139-149.

¹³ As produções artísticas digitais elaboradas no computador pelos alunos dos 7ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental encontram-se postadas no blog criado com o objetivo de publicar informações, trabalhos, textos, conteúdos, entre outros desenvolvidos e discutidos nas aulas de Artes: www.fazerepensararte.blogspot.com.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

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.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Artes Visuais. Disponível em <<http://www.itaucultural.org.br>> (acesso em Set./2012).

EVGEN BAVCAR EM DIAGONAL. Disponível em <http://www.elidatessler.com/textos_pdf/textos_artista/even_bavcar.pdf> (acesso em Set./2012).

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. *As imagens de Rosângela Rennó*. Autoria de Luciano Buchmann. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na escola. 2005. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor-propositor: 26).

MIGUEL, M. R. S. P. *O (des)fiar das memórias: sentimentos, gestos e vozes de artesãs idosas uberlandenses*. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Tecn. Edgar de Assis Carvalho. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 113-121.

REDUCINO, Marileusa de Oliveira, LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *VerAcidade: olhares e poéticas cidadãos*. Uberlândia: Composer, 2011.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Básicas do Ensino de Arte. Uberlândia, 2010.

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel

Mestre em História Social e graduada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Foi coordenadora do Ensino de Artes da Rede Municipal de Educação 2008/2009. Atualmente, é coordenadora do Programa de Formação Continuada com Profissionais da Educação/Proex/UFU, professora de Artes da Rede Municipal de Educação/Uberlândia e membro do Nupea – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte – UFU.



**EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS DE IDENTIDADE:
COMPREENDER AS REDES SOCIAIS COMO AMBIENTES MEDIÁTICOS**

Carla Luzia de Abreu

Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, España.

carlaluzia@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1430560976125427>

Número de inscrição: 170

**EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS DE IDENTIDADE: COMPREENDER AS
REDES SOCIAIS COMO AMBIENTES MEDIÁTICOS**

O movimento intenso de visualidades veiculadas na Web 2.0 é um convite para que percebamos estes ambientes digitais como mediadores de representações identitárias, contextos potentes para problematizar as formas como construímos valores e comportamentos na contemporaneidade. Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado, todavia em curso, intitulada "Gêneros e sexualidades não-heteronormativas nas redes sociais digitais"¹, que constitui em uma análise da construção e das experimentações das identidades digitais, percebidas através das lentes teóricas do construcionismo social e do enfoque em cultura visual. As discussões apresentadas são de âmbito interdisciplinar, e propõe pensar caminhos que potencializem o diálogo e pensem práticas que se aproximam dos repertórios culturais dos jovens aprendizes digitais.

Palavras-chave: educação, identidade, redes sociais

El intenso movimiento de visualidades difundidas en la Web 2.0 es una invitación para que percibamos estos ambientes digitales como mediadores de representaciones identitárias, contextos potentes para problematizar las formas como construimos los valores y los comportamientos contemporáneos. Este artículo es un extracto de mi tesis doctoral, todavía en trámite, titulado "Gêneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales", que se constituye en un análisis de la construcción e de las experimentaciones de las identidades digitales, percibidas a través de las lentes teóricas del construcionismo social y del enfoque en cultura visual. Las discusiones presentadas son de ámbito interdisciplinar y piensan prácticas que se acercan a los repertorios culturales de los jóvenes aprendices digitales.

Palabras clave: educación, identidad, redes sociales

¹ Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação "Arts i Educació", na Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, Espanha. Linha de Pesquisa: Educació de les Arts i la cultura visual.



Nos dias de hoje, muitas das informações que conhecemos nos chegam através dos artefatos eletrônicos, especialmente através de sites na internet, que se converteram em meios potentes para a divulgação de conhecimentos, opiniões e percepções. Transformamo-nos em nômades digitais, podemos estar em qualquer lugar, podemos comunicar com pessoas que nem sequer conhecemos, experimentar outros idiomas, aprender mais sobre outras culturas e saber das notícias de forma quase instantânea, tudo isso sem sair da cadeira.

Nômades em nossas próprias casas, observamos o mundo através das superfícies luminosas dos monitores e, invariavelmente, participamos desta complexa teia de nós e conexões da aldeia digital global, pois, o simples fato de estar *online*, já nos faz consumidores e produtores de textos e imagens, sobretudo imagens, de todos os tipos: estáticas, em movimento, com sons, reproduções, paródias, cópias de cópias...

Na sociedade midiaticizada as imagens cumprem um papel central em nossas vidas e, se por um lado nunca consumimos e produzimos tantas imagens como hoje, por outro, também nunca tivemos a oportunidade de reproduzi-las e transmiti-las de maneira tão rápida. As conseqüências desta globalização econômica e dos desenvolvimentos tecnológicos afetam a sociedade em todas as suas dimensões. A internet, em especial, provocou mudanças na forma como experimentamos nossos cotidianos, os espaços, o tempo, o corpo, os relacionamentos e, conseqüentemente, as formas como experimentamos e percebemos nossas identidades.

A crescente expansão das narrativas visuais contemporâneas gerou a preocupação de interpretar os efeitos provocados pela globalização do visual e sua participação em nossas práticas diárias; pensar no poder das imagens, como elas nos afetam e desde que ponto de vista, lugar e contexto estabelecemos o diálogo com elas, pois, “neste turbilhão de imagens, ver é mais importante do que crer. Não é apenas uma parte da vida cotidiana, mas a vida cotidiana em si mesma” (MIRZOEFF, 2003, p.17)².

² Tradução minha de: “En esta espiral de imaginería, ver es más importante que creer. No es una mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma” (MIRZOEFF, 2003, p.17).



Neste contexto, considerar as visualidades que nos chegam como proposta de representações e de discursos socialmente construídos é fundamental para que o sujeito alcance certa autonomia crítica diante de nossa prática compulsiva de consumir imagens. Mas, em este processo de interpretar os significados das imagens em nossas vidas, há um detalhe importante: ver não é o mesmo que visualizar. Ver significa olhar, observar ou contemplar algo, é um ato instintivo, individual e não programado. Quando falamos de visualizar, o processo muda radicalmente, porque não há autonomia, mas mediações culturais, associações mentais, valores construídos localmente que vão se naturalizando e sendo internalizados em nossas mentes.

Os projetos pedagógicos pensados desde as contribuições da cultura visual têm a preocupação de promover este olhar mais crítico e mais consciente, com o compromisso de ajudar a formar sujeitos menos anestesiados diante das visualidades contemporâneas, para que possam questionar os discursos infiltrados e refletir sobre as 'verdades' que querem transmitir as imagens e seus estereótipos, portanto:

Sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas podem ser manipuladas pela crescente diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de modo aparentemente inofensivo, invadem e acoossam nosso cotidiano. A idéia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual. (MARTINS, 2006, p. 73)

Neste processo de pensar sobre o poder comunicativo e formativo das imagens em nossas vidas, a perspectiva da cultura visual é uma ferramenta que incentiva a organizar o conhecimento a partir das realidades das e dos estudantes, suas experiências e bagagens culturais, contribuindo para dotar de sentido o mundo e seus signos, para que eles mesmos possam refletir sobre o marco de representações que os rodeiam e, assim, ter condições de produzir 'outros mundos possíveis', como aponta Fernando Hernández:

Os professores devem ajudar os alunos a compreender a realidade, questionar as informações, dar sentido à realidade; apresentar aos alunos o mundo social e simbólico e ajudá-los a construir por eles mesmos um marco



de representações que lhes permita interpretar os fenômenos com os quais entram em relação (HERNÁNDEZ, 2000, p. 22)³

Atuar desde a perspectiva da cultura visual é entender que as imagens influenciam os processos de construção identitária e que 'ensinar' possui conotações mais amplas que não se restringem apenas em transmitir informações. O objetivo é incentivar e auxiliar as e os estudantes a serem pessoas mais conscientes de suas relações com as imagens, para que percebam as nuances nos processos pelos quais as visualidades influenciam nossas identidades, e como são carregadas de informações, diretrizes e discursos normativos, sobre o que significa viver, ser mulher, ser homem, ser bem sucedido, ser considerado inteligente, ser bonito, ser sexy, ser saudável, etc.

Estas imagens inundam nossas vidas e é impossível escapar deste "tsunami mediático" ou ignorar os chamados sedutores das narrativas visuais que, gentilmente, propõem traduzir nossos desejos em consumo e realizações pessoais. Portanto, um dos objetivos das imagens é moldar o contexto social de acordo com os interesses hegemônicos, mas, muitas vezes, o importante não é vender produtos, mas sim transmitir ideais, aspirações, reproduzir comportamentos, valores ou opiniões, que resultam em respostas condicionadas das e dos espectadores.

O modo de compreender a nossa posição nos grupos sociais é influenciado por estas representações e narrativas visuais, e não são poucas, especialmente em tempos de sociedade globalmente interconectada. Estas informações nos chegam carregadas de intenções de discursos, nos convidam a ter um estilo de ser e de estar no mundo e, em várias circunstâncias, ambicionam nos conformar em aquilo que os outros programam que sejamos, em outras palavras, são narrativas construídas pelo olhar do/a 'outro/a' que quer nos representar e, pouco a pouco, vão moldando atitudes, valores e comportamentos.

Diante deste movimento intenso de visualidades que nos chegam diariamente, indicando valores nem sempre alcançáveis, muitas pessoas vivem com a sensação

³ Tradução minha de: Los docentes deben ayudar a sus alumnos a comprender la realidad, cuestionar las informaciones, dotar de sentido la realidad; introducir a los estudiantes al mundo social y simbólico y ayudarles a construir por ellos mismos un marco de representaciones que les permita interpretar los fenómenos con los que entran en relación (HERNÁNDEZ, 2000, p. 22)



de insatisfação e de desilusão com seus desejos, seus corpos, suas preferências e as maneiras que encontram para estar no mundo, pois, quando o modelo definido pela estrutura social não é atendido, começam os problemas. Para a maioria das pessoas que não se encaixam no modelo normativo, a visibilidade de suas identidades exige esforço e mediação com seus círculos de relações e, em geral, este processo é marcado por conflitos sociais e psicológicos. Se as regras sociais não são cumpridas surge uma inquietude de que algo está fora de lugar, como explica um dos colaboradores da Rede onde desenvolvo esta investigação, a respeito das expectativas sociais sobre os papéis de gênero e de sexualidade:

Isto é o que acontece quando os valores não cumprem com os requisitos que pedem: ser viril e masculino. Mas, os meninos que não são assim, masculinos e fortes, são, então, as maricas ou bichas, entre outras coisas. Os homens sofrem muito porque sempre têm que estar aí, neste papel, não somente os homossexuais, mas todos que não querem ser exatamente este herói, este herói que todos imaginam, estes sofrem muito. (Fragmento de uma conversa com este sujeito da investigação)⁴

É um contexto confuso e complexo que faz com que estas pessoas se sintam em uma posição de vulnerabilidade e de inquietação por não ajustarem-se aos códigos de comportamentos ou expressões de gênero que não cumprem, ou que não atendem aos padrões de beleza, da moda, ou do que significa ter um estilo 'atraente' que 'garanta o sucesso'. Esta sensação não é exclusiva das identidades não-normativas, muitas pessoas compartilham a sensação de não satisfazer as exigências sociais e suas estruturas de categorização identitárias.

Os projetos pedagógicos pensados desde as contribuições da cultura visual vislumbram motivar as pessoas, em especial a juventude, a pensar sobre os discursos de poder infiltrados nas visualidades, responsáveis por reproduzir, em escala cada vez maior, o estabelecimento de valores, de condutas, de estereótipos e de manter as relações de poder dentro de uma cultura, determinando e enfatizando inclusões e exclusões, como explica Belidson Dias:

⁴ Minha tradução de: "Es lo que pasa cuando los valores no cumplen con los requisitos que piden: ser varonil y masculino. En cambio los chavales que no son así, que no son masculinos y fuertes, pues entonces son los cabrones, o maricas, otras cosas. Los hombres sufren mucho porque siempre tienen que estar ahí, en ese papel, no solamente los homosexuales, los chicos que no quieren ser exactamente este héroe, este héroe que todo mundo se imagina, esos pasan muy mal."



Uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça. (DIAS, 2011, p. 83)

Nesta direção, as imagens que transitam na internet não são variações de um mundo possível, mas imagens que nos representam em nosso tempo e lugar. Incorporar as visualidades digitais nas práticas pedagógicas pode servir para fomentar discussões que se relacionam com as representações identitárias, realçando as inquietudes e a diversidade nas formas que as pessoas encontram para estar no mundo, especialmente as que se articulam com as identidades de gêneros e de sexualidades.

Os estudantes do século 21

Nos dias de hoje, interatuar é a palavra que move as sociedades e, parte da juventude, o faz com a naturalidade própria daqueles que já nasceram na era do digital. O desenvolvimento tecnológico foi acompanhado da crescente adesão de suas ferramentas em nossas práticas cotidianas e mudou o perfil dos estudantes que passaram a adquirir habilidades importantes para estar no século 21, como passar horas imersos na internet e saber transitar por suas aplicações sem que seja necessário uma aprendizagem prévia.

Além disso, as e os estudantes contemporâneos também conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo, como por exemplo: estar conectadas/os na internet, 'chatear' com as/os amigas/os, escutar músicas ou a leitura de livros através de podcasts e, ainda, fazer as atividades da escola ou da faculdade. As tecnologias desempenham o papel de protagonistas em suas vidas e os auxiliam a gerenciar suas práticas diárias, como: comunicar-se com os amigos, conhecer novas pessoas, paquerar, saber das últimas novidades, festas, passeios, esportes, shows e, também para informar-se dos conteúdos das disciplinas e realizar as atividades acadêmicas, ou seja, parte significativa do que os nativos digitais aprendem, produzem e consomem é através das ferramentas tecnológicas.



No entanto, paradoxalmente, enquanto as e os docentes reconhecem o interessante que são as ferramentas tecnológicas e analisam como incorporá-las em suas práticas, as e os estudantes já as usam intensamente. À medida que os comportamentos e as atitudes da multidão jovem configuram outro contexto em que a interação, os intercâmbios e a comunicação são os pilares centrais de suas vidas, as escolas e as universidades seguem apostando na competitividade e em administrar conteúdos em caixas de saberes, resultado de um modelo que há muito dá sinais de saturação.

Nesta direção, os nativos digitais apontam o caminho que a educação deve seguir: desejam que usemos wikis, podcasts, blogs, webquests, redes sociais, GPS, Google Earth, Google Map, câmaras digitais, smatphones, tours virtuais, lousas digitais, entre muitas outras ferramentas tecnológicas e aplicações disponíveis na Web⁵. Isto significa mudar as formas como construímos nossos planos de aula e também como nos posicionamos frente às tecnologias.

As redes sociais da Web 2.0 e suas ferramentas são, para estes jovens nativos digitais, o meio mais comum e natural de comunicação, criação, produção e compartilhamento de informações, dados e imagens. São ambientes onde as pessoas intercambiam fragmentos de suas vidas cotidianas e não é incomum ver estratégias sofisticadas na construção dos perfis digitais, onde a articulação de imagens e textos expressa o devir da identidade *online*.

Para Zafra (2008, p.145), os espaços sociais na internet propiciam a experimentação de novas práticas de subjetividade para viver outras possibilidades identitárias e corporais, nas quais temos a oportunidade de questionar o que somos não como algo acabado, mas como um sistema aberto, onde podemos intervir. Isto é dizer que a construção da identidade digital é uma experimentação crítica, criativa e performativa que oferece às pessoas envolvidas nos processos de ensino e

⁵ Ainda que seja consciente das distintas realidades sócio-econômicas, em que grande parte da população não conta com internet ou celulares, realidades onde as escolas fundamentais não têm infra-estrutura básica e, contextos específicos, onde o acesso às tecnologias reitera os esquemas de exclusão; os desejos e as aspirações das e dos estudantes não cambiam, mas convergem no desejo de aprender e estudar desde outras formas, porque o aborrecimento ou a falta de interesse que mostram muitos estudantes não é exclusividade de uma classe econômica, e abrangem um universo muito mais amplo.



aprendizagem as chaves para problematizar as formas como construímos nossas identidades para pensar os discursos que nos atravessam, a fim de discutir como existem muito mais possibilidades para estar no mundo.

A participação massiva da juventude nas redes digitais indica a necessidade de perceber estes ambientes de intercambio e socialização como espaços de mediação, onde as pessoas estão compartilhando experiências e fragmentos de suas vidas cotidianas, realizando trocas culturais, além de desenvolverem estratégias para experimentar outras práticas de subjetividade na construção das identidades digitais. Desde este ponto de vista, acredito que as redes sociais podem ser um ponto de partida para problematizar verdades inquestionáveis que dificilmente surgiriam em processos tradicionais de ensino (GIROUX, 1992), em que frequentemente são ignoradas as relações complexas sobre temas como sexualidades, etnias e classes sociais.

Compreender as redes sociais como ambientes de mediação

Considerar o uso das redes sociais nos processos de aprendizagem é pensar em algo maleável, flexível, aberto a novas práticas de subjetividade que intensificam as reflexões sobre si mesmo e a convivência nos grupos sociais. Isto pressupõe pensar as redes sociais em términos de significações culturais, onde as pessoas praticam formas de ver e de como querem ser vistas, com o objetivo de gerar discussões que auxiliem as e os estudantes a pensar mais além da repetição, que reflitam sobre as posições dos sujeitos 'permitidos' e aqueles que fogem das normas, para problematizar identidades, corpos e comportamentos.

As características e os recursos das redes sociais na internet as convertem em um meio potente para explorar novas práticas de subjetividade, para o dialogo e os intercâmbios, já que são ambientes onde se articulam saberes e repertórios sócio-culturais heterogêneos e, como nos disse Haraway (1999, p. 150): "articular é significar. É unir coisas, coisas assustadoras, coisas arriscadas, coisas contingentes. Eu quero viver em um mundo articulado. Articulamos, logo existimos."⁶

⁶ Minha tradução para: "Articular es significar. Es unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos".



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

As potencialidades da Web 2.0 e a participação massiva da juventude no uso de seus aplicativos é um convite para que as e os docentes percebam estes espaços como mediadores de visibilidades e representações identitárias, contextos potentes para a experimentação de práticas pedagógicas que problematizem as formas como construímos valores e comportamentos. A familiaridade das e dos estudantes com as redes sociais digitais indica à educação a importância de perceber estes ambientes como concentradores de narrativas hipermediáticas contemporâneas. Comunidades como Facebook, Tumblr, Twitter, Fotolog e Youtube, entre outras, fazem parte das práticas diárias da juventude e não deveriam passar despercebidas nos projetos pedagógicos.

As redes sociais na internet também são produtos culturais (HINE, 2004), resultados do conjunto das ações humanas e, como tal, se articulam com as questões de poder, comportamentos, gêneros, sexualidades e categorias sociais. São ambientes onde se manifestam e se difundem formas de conceber o mundo e, por isto, representam veículos potentes na transmissão e propagação das regras e dos modelos identitários.

A construção da identidade digital e as mediações que são estabelecidas nos ambientes digitais não são processos simples, envolvem reflexão e tomada de decisão complexas que são retroalimentadas pelas impressões e intercâmbios com as e os outros sujeitos *online*. Este processo se dá de forma distinta aos ambientes analógicos, onde a capacidade de autogestão da identidade é limitada. Nas redes sociais, as identidades digitais se vêm forçadas a descobrir e experimentar novas formas de atuação e de performance, por meio da criatividade e das ferramentas tecnológicas.

As várias possibilidades de reinventar-se e as muitas maneiras de experimentar práticas alternativas de subjetividade na construção das identidades digitais fazem que as redes sociais sejam espaços de multiplicidade, intercorporalidade e nomadismo, que favorecem a elaboração de identidades transitórias, fluidas, relacionais, interconectadas e de composição aberta para novas resignificações.



Um plano pedagógico que deseje trabalhar a questão das identidades por meio das redes sociais deve incentivar as discussões sobre as desigualdades e buscar desenvolver reflexões que estimulem as e os estudantes a pensar na possibilidade de uma estrutura não-normativa, mais plural e condizente com nossa realidade, que destaque positivamente as diferenças e repense as normas de condutas com as quais muitas pessoas não se sentem identificadas.

Um projeto como este busca trazer novas significações que fogem das respostas seguras e estáveis, no entanto, é provável que parte dos estudantes sucumba às identidades tradicionais, pois é mais confortável caminhar por terrenos conhecidos. A internet, como espelho e extensão de nossas vidas, configura um meio onde também se reproduzem as configurações sociais, elaboradas para orientar e moldar os seres humanos, ambientes onde se repetem e, em muitos casos, se fortalecem os estereótipos e os valores socialmente construídos, através de ações onde aprendemos e negociamos coletivamente os significados por meio da convivência social.

Nesta direção, experimentar outras performances identitárias na internet não é uma garantia de mudança de conceitos ou de novas significações, pois, para muitos e muitas, os espaços digitais seguirão sendo ambientes que reproduzem a normatividade do mundo *offline*. Da mesma forma, também não é uma garantia que não seja, ou ao menos que não traga inquietações, ou que não desperte a suspeita de que o que sabemos, não é suficiente para explicar o mundo ao nosso redor.

Usar estas ferramentas nos processos de ensino-aprendizagem atende ao objetivo de aproximar-se da realidade da e do estudante a partir do que conhecem, vivem e experimentam no seu dia-a-dia. É uma tentativa de acercar-se de seus repertórios culturais através de uma práxis educacional que ajude na desconstrução dos valores que se articulam com os comportamentos associados às regras sociais e padrões comportamentais, como por exemplo, os sentidos dados à masculinidade e à feminidade, ou ao que é normal e anormal, para tornar visíveis outras formas de expressões identitárias e assim colaborar para que as diferenças não sejam incômodos ou que gerem a sensação de que algo está 'fora de lugar'.



Este exercício pode trazer muitas possibilidades e, claro, divergências. Mas, o mais importante é por no palco das atenções a questão da normatividade que naturaliza as identidades, os corpos e os comportamentos, reforçando os preconceitos e os estereótipos, que põem as pessoas em caixas de categorias identitárias. No entanto, acredito que esta dinâmica pode criar possibilidades para aprender a desaprender a trama que regula nossas vidas, como destaca Zafra:

Neste contexto, o inquietante do ciberespaço é que nele convergem diferentes formas de recepção e produção identitária e que nesta diversidade, à diferença de outras mídias como a televisão, a reflexão em si seria viável, ainda poderíamos intervir sobre nosso tempo e sobre nossa subjetividade, ultrapassar o mero papel de espectadores resignados e corpos conformados. (ZAFRA, 2008, p. 144).⁷

É inegável que as redes sociais estão em nossas vidas e que os jovens as usam intensamente (e não só jovens!). O que eu proponho é usar os recursos tecnológicos disponíveis nestes ambientes para introduzir práticas pedagógicas que desestabilizem as ‘certezas’ e estimulem discussões sobre as diferenças, sejam quais forem: social, econômica, física, estética, de gêneros, de sexualidades ou étnicas.

Usar as redes sociais em sala de aula é propor ir além das idéias fechadas e institucionalizadas para experimentar outras performances na construção das narrativas das identidades digitais e assim poder problematizar as questões que nos definem e nos tornam inteligíveis nos grupos sociais. Neste processo, é interessante propor narrativas alternativas que convidam as pessoas a posicionar-se no lugar do outro ou da outra, para ver o mundo desde outro lugar, pois as redes *online* dão a oportunidade para que os sujeitos se apropriem de suas histórias e experiências, resignifiquem suas biografias e questionem os sistemas de significações sociais, abrindo portas para que possam descobrir as “forças invisíveis” que atuam e limitam suas vidas, adquirindo subsídios para desafiar o *status quo* das coisas.

Desenvolver um projeto em parceria com as ferramentas da Web 2.0 pressupõe, também, uma disposição do corpo docente para criar novas indagações, que por

⁷ Minha tradução de: “En este contexto, lo inquietante del ciberespacio es que en él convergen diferentes formas de recepción y producción identitaria y que en esa diversidad, a diferencia de otros medios como la televisión, la reflexión sí sería viable, en tanto todavía podríamos intervenir sobre nuestro tiempo y sobre nuestra subjetividad, exceder el mero papel de mirones resignados y cuerpos conformados”. (ZAFRA, 2008, p. 144).



sua vez, implica reconhecer que o mundo mudou em termos de economia, estruturas sociais, categorias identitárias e políticas globais. O que sabíamos sobre temas como identidade, gênero e sexualidade necessitam ser reavaliados para que a educação não se torne obsoleta, presa em antigas práticas reguladoras e processos disciplinares, para que possamos alcançar uma educação que atue de forma mais interconectada e não-dualista, que não pressione e que dê a oportunidade aos estudantes para fazer coisas que lhes dê sentido, com o objetivo de construir espaços educativos onde ninguém obriga o outro ou a outra a ser como eu ou você, para que as reflexões que surjam deste processo possibilitem pensar em rupturas e novos posicionamentos.

Referências

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Tradução de Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

MARTINS, Raimundo. *Porque e como falamos da cultura visual?* In: *Visualidades*. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais-UFG, v. 4, n.1 e 2. Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006, pp. 65-80.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

HARAWAY, D. *Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles*. Tradução de Elena Casado. In: *Revista Política y Sociedad*, nº 30. Madrid: 1999, pp. 121-163.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992.

HINE; Christine. *Etnografía virtual*. Tradução de Cristian P. Hormazábal. Barcelona: UOC, 2004.

ZAFRA, Remedios. *Conectar-hacer-deshacer (los cuerpos)*. Revista Zehar, n.64, 2008, pp. 138-145.

Carla de Abreu

Licenciada em Artes Visuais, pela Univ. Federal de Goiás. Mestre em "Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista" e doutoranda em "Artes Visuales y Educación", pela Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Atualmente é professora na Faculdade de Artes Visuais/UFG, no curso de Licenciatura, modalidade a distância. Estuda a construção de identidades de gênero e de sexualidade online não-normativas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS REALIZADAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFU

Amanda Nunes Batista
Universidade Federal de Uberlândia
amandabatista90@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5710513285741704>

Joelene Teixeira Silva Farias
Universidade Federal de Uberlândia
joeleneiteixeira@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5937950989535621>

Orientadora: Profa. Teresa Cristina Melo da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia
teca.ensinodearte@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4173385111904199>

RESUMO: Este artigo objetiva relatar uma experiência vivida pelas autoras na formação inicial do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, na disciplina de Projeto Integrado de Práticas Educativas /PIPE. Objetivamos apresentar no presente texto os “quês” e “porquês” da escolha pela licenciatura e o desejo de ser professoras de Arte na Rede Formal de Ensino. Percebe - se que há uma longa caminhada pela frente, de descobertas e desafios na formação inicial como professoras. Entende - se que não é só de métodos e conteúdos que se tece uma boa docência ou um bom aprendizado é preciso mais do que isto! É preciso haver respeito, interação, responsabilidade e comprometimento entre os sujeitos da educação. Neste aprendizado é que as autoras querem pautar suas escolhas e atitudes no que tange à futura profissão: a docência.

Palavras – chave: Ensino de Arte; Formação Docente; Relações interpessoais na Educação.

RESUMEM: This article aims to describe an experience lived by the authors in the initial formation of the Visual Arts Course at the Federal University of Uberlândia / UFU, in the discipline of Project Integrated Educational Practices / PIPE. We aimed to present in this text the "whats" and "whys" of choice for undergraduate and desire of being teachers of Art in Formal Education Network. Realize - that's a long walk ahead of discoveries and challenges in initial training as teachers. Understands - that it is not only the methods and content that weaves a good teaching or good learning it takes more than that! There must be respect, interaction, responsibility and commitment among the subjects of education. In this learning is that the authors want guided their choices and attitudes regarding the future profession: teaching.

Keywords: Art Education, Teacher Training, Interpersonal relationships in education.



Este artigo objetiva relatar uma experiência vivida pelas autoras na formação inicial do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, na disciplina de Projeto Integrado de Práticas Educativas /PIPE. Nesse intuito objetivamos apresentar no presente texto os “quês” e “porquês” da nossa opção pela licenciatura, bem como explicitar o nosso desejo de sermos professoras de Arte na Rede Formal de Ensino. Para tanto, detalhamos aqui o diferencial desta matéria do currículo, dentre todas as outras por nós cursadas, explicitando o motivo central de nossa escolha e pontuando a atuação da nossa professora de PIPE e seu papel fundamental na construção dos nossos conhecimentos, como características decisivas de nosso encantamento pela Arte-Educação.

Sendo justamente no decorrer desta disciplina que as autoras decidiram optar pela licenciatura no Curso de Artes Visuais como um caminho profissional significativo a ser trilhado, por considerá-lo o mais importante para a formação como futuras arte-educadoras, tornando-se como um marco no aprendizado sobre o ensino de arte e na descoberta das nossas experiências estéticas.

Com base nas considerações acima apresentadas, compreendemos a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, bem como na possibilidade de promover junto aos discentes a construção, a articulação e assimilação crítica e ativa dos conhecimentos em arte.

Foi nesse momento que entendemos melhor os conteúdos de nossa área de conhecimento e a capacidade de torná-los mais significativos, vivos e atualizados para os alunos, principalmente por meio de uma atitude mais afetiva, de respeito e de diálogo entre os sujeitos da educação. Portanto percebemos pelas experiências aqui relatadas, que ensinar não é transmitir conhecimentos ou comunicar conteúdos dissociados da vida real ou da bagagem existencial do professor e seus alunos.

Educar através da Arte é criar possibilidades para que cada indivíduo possa fazer a sua própria leitura de mundo, realizar sua produção plástica pessoal e refletir sobre os processos inerentes à construção do conhecimento.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O educador possui uma atuação determinante na transformação do status quo, podendo provocar mudanças em si mesmo, nos seus alunos, no complexo da comunidade escolar e, a partir daí, na sociedade como um todo. Por conseguinte, não cabe simplesmente ao educador dominar os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, seja qual for à Área do Conhecimento em que atue, mas, sobretudo, ele deve constantemente refletir acerca de sua práxis para que, convicto de sua contribuição no desenvolvimento e transformação de sua cultura, venha a reconhecer-se a si mesmo e aos seus educandos como agentes da História (SILVEIRA, 2002, p.12).

Entende-se, portanto, que a formação não pode estar indissociável da vida e da experiência que cada um traz consigo, e nessa intenção procurou-se desenvolver em nós uma autonomia contextualizada, no qual o ponto de encontro entre a teoria e prática se faziam presente nas aulas de PIPE, pelos conteúdos que se interligavam diretamente com as demais disciplinas do currículo de Artes Visuais, ou seja, os conteúdos eram desenvolvidos de modo a nos permitir a experimentação na prática daquilo que aprendíamos na teoria, o que nos permitiu ver a relação entre o “todo” e as “partes”. Nesse sentido, entendemos que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram um sentido” (Morin, 2000, pg.36).

Outro fator importante foi perceber que a aula de arte só teria significado para os discentes se houvesse um bom planejamento por parte do professor, contemplando igualmente o respeito pela bagagem cultural de cada aluno e propiciando o diálogo acerca de seus conceitos e contextos. A interação entre colegas e professores se fazia de modo natural, criando na sala de aula o fio condutor para uma aprendizagem autêntica e saudável.

A cada aula tínhamos uma proposta diferente para refletir e realizar. A prática pedagógica do docente era percebida claramente nos objetivos dos temas escolhido, ou seja, o de atingir o processo reflexivo e criativo de cada aluno, priorizando o relato e a troca de experiências, por conseguinte, nos fez conhecer melhor uns aos outros e respeitar o que é importante para cada um: nossos gostos pessoais e as nossas preferências acerca da arte e de diversos outros assuntos, “de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta,



tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (DUARTE JR. 2001, pg. 185).

O movimento de refletir coletivamente era uma prática recorrente como procedimentos de ensino nas proposições de trabalhos. Podemos citar as atividades práticas como na criação “minha porta” e “minha estante”, em que cada aluno elaborava seu projeto explicitando a técnica, a produção, o porquê dessa forma e o seu sentido.

Os relatos dos colegas nas apresentações de seus trabalhos artísticos ampliavam nossos modos de ver e permitia o fluir das idéias, a troca de opiniões e discussões sobre alguns conceitos, acrescentando novos modos de ler e fazer arte, levando-se em consideração os saberes uns dos outros e permitindo múltiplos significados.

Construir referências também era um dos objetivos da disciplina, sendo as leituras de imagens um processo recorrente para nossa formação. Desse modo para compreender melhor a arte procuramos conhecer diversos métodos de leitura, um deles é a *Gestalt*¹ que permite o desenvolvimento de uma educação visual (FRACCAROLI, 1952). De acordo com esta teoria, a arte se funda no princípio da “pregnância da forma”, ou seja, da formação de imagens, fatores de equilíbrio, clareza e harmonia visual que constituem para o ser humano uma necessidade e, por isso, são características consideradas indispensáveis, seja em uma obra de arte, em um produto industrial ou em qualquer outro tipo de manifestação visual.

O convite a artistas locais para ministrar palestras e apresentar o seu trabalho visual, também foi um meio de buscar referências, proporcionando discussões acerca do processo de criação. No PIPE os alunos foram convidados a participar de visitas a exposições de arte, permitindo o diálogo entre alunos e artistas, com o

¹ *Gestalt* é um termo que se generalizou dando nome ao movimento que trata da Psicologia da Forma e, no seu sentido mais amplo, indica uma integração das partes em oposição a soma do todo. Não vemos partes isoladas, mas suas relações, isto é, uma parte na dependência de outra parte. Uma de suas regras afirma que o olho completa mentalmente as figuras que se apresentam de forma incompleta. (ARNHEIM, 1998)

objetivo de possibilitar uma aprendizagem de um modo diferenciado e cada vez mais significativo para a formação como arte/educador.



Figura 1: a artista convidada Ana Paula Andrade e a professora do PIPE Rafaela Zanette.

Com base em alguns estudos da cultura africana e seus artefatos, (principalmente pelas cores o uso das máscaras em algumas tribos) realizamos uma oficina artística e participamos da produção de máscaras explicitando a identidade pessoal de cada um.



Figura 2: oficina de máscaras

Outra proposta da disciplina de PIPE foi à experiência da prática docente, a primeira experiência de sintetizar, planejar e ministrar uma aula para os colegas, de maneira que houvesse o desenvolvimento do tema escolhido, no qual abrangesse

teoria, prática e avaliação, e para uma melhor compreensão e estruturação do planejamento, foi nos apresentado os caminhos inerentes á esse ato.



Figura 3 e 4: aula planejada pelos alunos do PIPE. “escultura em sabão”.

Uma das referências à prática docente se pautou nas ideias do educador Paulo freire², através dessas leituras, descobrimos os diversos aspectos que um educador deve ter, ou necessita desenvolver, para não se frustrar diante de conflitos e dificuldades que possa vir a enfrentar na realidade escolar.

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. (FREIRE, 1996, pg. 59)

Em suma percebemos as características de um bom docente, ao transmitir segurança acerca de seu conteúdo e ao se expressar com firmeza nas decisões a serem tomadas, com respeito à liberdade de pensamento e a história individual de cada aluno. Compreendemos assim, que o professor pode exercer sua autoridade com sabedoria, sem ser autoritário, pois o essencial em uma relação entre educador e educando é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1996).

² Cf. FREIRE, 1996, autor do livro “Pedagogia da Autonomia”.



No decorrer da disciplina de PIPE, compreendemos que ensinar não é transmitir conhecimentos ou comunicar conteúdos dissociados da vida real ou da bagagem existencial do professor e seus alunos.

Tem-se, portanto, a compreensão que é necessário “saber” conteúdos e teorias no ato de lecionar, mas é igualmente essencial que se tenha a consciência de “saber ser” professor, por meio de uma prática coerente com aquilo que se ensina. Assim, corroboramos com Barbosa (2007, pg. 118), quando afirma que “não basta saber as teorias e metodologias, não basta saber o conteúdo, é necessário saber quem são nossos alunos, quem somos nós, pensar sobre nossa aprendizagem e como se dá a aprendizagem de modo geral”.

A experiência em PIPE fez toda diferença para determinar nossas opções futuras, percebemos na docência em arte um caminho possível, um novo horizonte à nossa formação profissional. Sabemos que há uma longa caminhada a nossa frente, de descobertas e desafios na nossa formação de professoras. Sabemos que não é só de métodos e conteúdos que se tece uma boa docência ou um bom aprendizado, é preciso mais do que isto! É preciso procurar “a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (Freire, 1996, p. 59). É preciso haver respeito, interação, responsabilidade e comprometimento entre os sujeitos da educação. Foi isso que vivenciamos no PIPE e é nisso que acreditamos! Nas vivências aqui relatadas é que queremos pautar nossas escolhas e atitudes no que tange à nossa futura profissão: a docência.

Referências:

BARBOSA, Ana Amália T. B. **O ensino de Artes e do Inglês: uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-educação leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
_____. **Arte-educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.



_____. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível**. Curitiba PR: Criar Edições, 2001.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRACCAROLI, Caetano. **A percepção da forma e sua relação com o fenômeno artístico**. O problema visto através da Gestalt. (Aula nº 30). São Paulo: Edusp, 1952.

GOMES, Filho João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escritoras Editora, 2000.

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

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

MORIM, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: Ed: Pedagógica e Universitária Ltda, 1991.

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. A relação professor-aluno sob o enfoque da Psicanálise e Educação. **NUPEA/ ARTE/ ENSINO 2000-2006**. Uberlândia, 2006. Pesquisa. CD-R0M. ISBN: 978-85-7078-119-2. 3

_____. **A relação professor aluno sob o enfoque da Psicanálise e Educação**: traços narcisistas de personalidade como um entrave para relacionamentos saudáveis 2002 (Monografia de Final de Curso - Especialização em Psicanálise e Educação).

_____. **A disparidade entre discurso e prática**: A postura do professor de Ensino Religioso na percepção de seus pares. 2000 (Monografia de Final de Curso - Especialização em Ciências da Religião).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Artes. Curso de Artes Visuais. Projeto Integrado de Prática Educativa 7. **Ficha de Disciplina GAV034**. Uberlândia: 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Amanda Nunes Batista

Graduanda no 7º período do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atuação em oficinas de Arte e comunicação de relato de experiência em evento de Arte – Educação.

Joelene Teixeira da Silva Farias

Licenciatura em andamento do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Membro do curso de Extensão GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) da rede PROEX UFU – polo Monte Carmelo. Apresentação de relato de experiência no 12º encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte.



**DRAMATURGIA DO CORPO-ESPAÇO E TERRITORIALIDADE: AS
REVERBERAÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE SEUS
INTEGRANTES**

Ana Carolina Mundim

Universidade Federal de Uberlândia

mundim.ana@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4769614E3>

Brenda Ferraz

Universidade Federal de Uberlândia

brendaferraz10@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4343974Z6>

Diego Nobre

Universidade Federal de Uberlândia

diegonobredanca@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2422456257234910>

Lucas Larcher

Universidade Federal de Uberlândia e Universidade de Évora

lclarcher@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S6599270>

Mariane Araújo

Universidade Federal de Uberlândia

mary_av_@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4316218Y7>

Sheyna Raquel do Nascimento

Universidade Federal de Uberlândia

sheynaraquel@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4312267Z6>

Vanessa Garcia

Universidade Federal de Uberlândia

vanessagarciasantos@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4939023J8>

RESUMO

O presente artigo visa discutir as possíveis reverberações que o Grupo de Pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, vinculado ao Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, pode gerar na formação de seus integrantes. Para isso, buscamos compartilhar com o leitor as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo grupo e os depoimentos de alguns dos estudantes participantes, em sua maioria co-autores deste texto. Desse modo, pretendemos criar parâmetros de análise sobre

os desdobramentos deste grupo de pesquisa, refletindo sobre a interferência que ele provoca na formação dos estudantes de graduação envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo de Pesquisa; Extensão; Formação

ABSTRACT

This article aims to discuss the possible reverberations that the research group called *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, linked to the Dance Graduate Course of Universidade Federal de Uberlândia, can generate in the formation process of its participants. To accomplish this, we share with the reader the research and extension actions developed by the group and the testimonies of some of the students involved in it, the majority of them co-authors of this text. Thus, we intend to create parameters to analyse the interferences of this group and what they provoke in the formation process of these students.

KEY-WORDS: Research group; Extension; Formation

O grupo

O grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade* foi criado em 2010, vinculado ao Curso de Bacharelado em Dança, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Seu principal foco de pesquisa se dá no corpo-espço e nas relações técnico-criativas que ele estabelece por meio da improvisação e da composição em tempo real. Para isso, busca suporte em conceitos da Física Mecânica e da Arquitetura, visando diálogo com essas áreas para uma maior compreensão de aspectos estruturais do movimento e de seu entorno.

Embora a pesquisa e o cerne do trabalho estejam centrados na dança, o grupo tem caráter interdisciplinar, acolhendo integrantes de outras áreas como Música, Teatro, Física e Arquitetura. O diálogo entre as especificidades de cada área tornam o processo de pesquisa extremamente rico, uma vez que os pensamentos produzidos acerca dos estudos conjuntos são totalmente diversos. Isso nos faz olhar para um assunto de interesse comum a partir de diferentes prismas, ampliando possibilidades de aprofundamento na relação com os conteúdos acionados.

Em 2011 o grupo organiza seus procedimentos de pesquisa teórico-prática, a partir de experimentações em laboratório. Eles são divididos em três suportes, chamados de *Movíveis*¹: estruturas de movimento, recursos de jogo e comandos. Cada suporte é subdividido em cinco possibilidades: 1) Estruturas de movimento: pontos, retas,

1 Para maiores informações sobre os procedimentos de trabalho, consultar PEREZ, Hanna. Estruturas de movimento, recursos de jogo e comandos: elementos de pesquisa e criação para o espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*. In: MUNDIM, Ana Carolina (organizadora). *Dramaturgia do corpo-espço e territorialidade: uma experiência de pesquisa em dança contemporânea*. Uberlândia: Composer gráfica e editora, 2012. p 21-27.

círculos, espirais e alavancas; 2) Recursos de jogo: equivalência, coincidência, bloqueio, ênfase, pergunta no ouvido; 3) Comandos: Pára, continua, repete, rebobina, deleta.

Encontrar afinidade com esses suportes técnico-criativos nos trouxe o desejo de produzir um primeiro trabalho artístico que se orientasse a partir dos *Movíveis*. *Sobre pontos, retas e planos*, espetáculo de composição em tempo real em dança, estreou no segundo semestre de 2011. Com o espetáculo surgiu a necessidade de criarmos um braço artístico do grupo de pesquisa, que ampliasse a atuação do grupo para além da universidade, criando uma maior conectividade com a comunidade local e as práticas profissionais artísticas em dança no País. Assim foi criado o *Conectivo Nozes*.

Desde sua criação, o *Conectivo* realizou as seguintes ações:

1- Oficina *Arquiteturas Dérmicas*, com Maurício Leonard (arquiteto de Belo Horizonte), atrelada à realização de palestra e apresentação do convidado. As atividades foram realizadas em parceria com o *UaiqDança*, dentro do evento *Olhares sobre o corpo*, em Uberlândia;

2- Palestra *Videoarte enquanto exercício criativo; o corpo enquadrado; o corpo midiático; o body-pixel. Um lugar a 24 frames*, com Elinaldo Meira (artista visual de São Paulo). A atividade foi realizada em parceria com o *UaiqDança*, dentro do evento *Olhares sobre o corpo*, em Uberlândia;

3- Dezessete apresentações do espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*, na cidade de Uberlândia: Campus Santa Mônica da UFU (sala de interpretação do bloco 3M; saguão do bloco 5O); Praça Tubal Vilela; Oficina Cultural; Galeria Lourdes Saraiva; Palco de Arte. Uma dessas apresentações, ocorrida na Praça Tubal Vilela, foi associada a uma discussão sobre dança e espaço urbano, que ocorreu após o espetáculo, no mesmo local, aberta a todos os interessados.

4- Duas apresentações em Belo Horizonte: Praça Duque de Caxias; C.A.S.A.

5- Instalação, na Galeria Lourdes Saraiva, do cenário construído para o espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*. A instalação era associada à projeção de vídeo. No vídeo constavam imagens do espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*, por meio do qual o *Conectivo* realiza uma ocupação corporal na relação com o lugar construído.

6- Lançamento do *Anexo: cadernos de criação e pesquisa – volume I*. Os cadernos de anotação dos integrantes do Conectivo foram digitalizados na íntegra e publicados como forma de compartilhar os registros individuais do percurso de pesquisa desenvolvido.

7- Lançamento do livro *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade: uma experiência de pesquisa em dança contemporânea*. O livro contém artigos de integrantes do *Conectivo* (estudantes, técnico e docentes atualmente vinculados aos cursos de Dança, Música, Teatro e Arquitetura da UFU) e do jornalista Carlos Santos.

8- Projeto *Proposições Poéticas em Tempo Real*. Proposta de residência artística que visa compartilhar com artistas interessados os procedimentos teórico-práticos de trabalho desenvolvidos a partir do grupo de pesquisa. A primeira edição ocorreu em Belo Horizonte, de 30 de julho a 04 de agosto, com duração de 22 horas, no C.A.S.A. (Centro de Arte Suspensa Armatrix) e contou com a participação dos seguintes profissionais: Gabriela Christófaró, Fábio Dornas, Marise Dinis, Tuca Pinheiro, Maria Clara Lemos e Cia Suspensa (Lourenzo Martins, Patrícia Manata e Roberta Manata). A estadia em Belo Horizonte também proporcionou ações paralelas à residência como visita a um ensaio do Grupo Corpo, a Inhotim, à Igreja da Pampulha e ao Museu de Arte Contemporânea.

9- Realização de documentário sobre procedimentos de pesquisa do *Conectivo Nozes*, sobre o espetáculo *Sobre pontos, retas e planos* e sobre o projeto *Proposições Poéticas em Tempo Real*, realizado em Belo Horizonte.

Ainda para 2012 temos previstas as seguintes ações:

1- Publicação do *Anexo: cadernos de criação e pesquisa – volume II*;

2- Realização do Projeto *Temporal – encontros de dança contemporânea e composição em tempo real*. O evento ocorrerá em dezembro de 2012 e terá como atividades: Performances de Composição em Tempo Real abertos ao público; Apresentação do espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*; Três oficinas de composição em tempo real, ministradas para comunidade interessada pelo *Conectivo Nozes* e por artistas convidados, com duração de 12 horas cada; Jams sessions; Mesa redonda intitulada *A composição em tempo real*.

3- Projeto-piloto, junto a uma escola formal, para experimentação de nossos procedimentos de trabalho com um grupo de crianças, para verificar possibilidades de relação e transformação deste conteúdo, a partir deste contato.

É notável, portanto, que nestes dois anos de existência, o grupo de pesquisa e o *Conectivo Nozes*, dele gerado, têm sido espaços de pesquisa em movimento se renovando, se revendo e se reformulando a cada instante, a partir das relações que estabelece com as ações realizadas. Estas ações, por sua vez, se iniciam sempre de uma necessidade de aprofundamento de estudos que parte de três princípios: a) diálogo com especialistas em determinadas áreas de conhecimento que nos interessam (Arquitetura, Artes Visuais, Dança / Improvisação), para acessarmos conteúdos que são caros para nossa pesquisa e sermos provocados em processos reflexivos e práticos; b) o contato com outras formas de pensamento-ação e o compartilhamento de nossos procedimentos com outros artistas para problematizarmos e desenvolvermos o nosso *modus operandi*; b) a escrita e o registro de nossa pesquisa, o que favorece um maior entendimento sobre nossa prática. Ao nos debruçarmos sobre uma escrita para dialogar com o leitor a partir de nosso trabalho, faz-se necessário o estudo minucioso dos conceitos praticados. Além disso, ao rever a escrita, mesmo após publicada, percebemos que a pesquisa está em constante andamento e que alguns desses conceitos também se refinam e/ou se modificam na medida em que o trabalho segue em movimento.

Desse modo, a nossa realidade aponta para uma integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão. O grupo de pesquisa afeta e é afetado, a todo instante, pelas práticas de ensino de todos os professores envolvidos, reverberando em novos dispositivos acionados na formação dos estudantes. Do mesmo modo, as propostas extensionistas surgem das necessidades, dúvidas, apontamentos e questionamentos provenientes da sala de aula e do laboratório de pesquisa e realimentam esses dois espaços, quando ocorrem. Temos percebido que a produção de conhecimento instaurada a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão estimula as práticas artísticas e pedagógicas de todos os envolvidos no processo.

Desdobramentos na formação dos estudantes

Apesar do grupo de pesquisa e do *Conectivo* serem formados por estudantes, docentes e um técnico, no presente artigo, decidimos focar as reverberações que

a atuação nestes coletivos provocam na formação dos estudantes.

Como todo grupo vinculado a uma universidade há pessoas que se mantêm por um tempo mais longínquo nas experiências de pesquisa e outras que participam destas propostas em um período mais curto. É natural que os docentes e os técnicos, pelo seu vínculo de trabalho institucional, consigam manter-se de modo mais continuado nos trabalhos de pesquisa, embora, em função da excessiva sobrecarga de atribuições acadêmicas também se torne um exercício constante garantir um espaço conjunto para discussão e prática da arte. Os estudantes, porém, tendem a uma transitoriedade maior nos grupos de pesquisa, em função, muitas vezes, do desejo de passarem por inúmeras propostas em seu processo de formação.

Quando pensamos no tema do Confaeb 2012, Arte/Educação: Corpos em Trânsito, algumas das questões que nos aparecem são: como lidar com esses corpos em trânsito no grupo de pesquisa? Em que medida são produzidas experiências em cada um desses corpos de passagem? E estas questões se desdobram em outras preocupações: como aprofundar-se em uma pesquisa dentro de um grupo composto por integrantes que se mantêm por um tempo determinado e, às vezes, não prolongado? Como tornar esta passagem frutífera para o processo de formação do estudante, fazendo-o conectar as áreas de ensino, pesquisa e extensão e tornando-o consciente de que a pesquisa exige um tempo dilatado que muitas vezes se desconecta da produtividade desenfreada? Como um grupo permanece interessado nos desdobramentos de uma pesquisa e não na proposição de novas ideias a cada instante?

Temos compreendido que as ações de extensão, muitas vezes, colaboram para esse redimensionamento da própria pesquisa, dilatando as possibilidades de renovação dentro de uma mesma proposta. Pensamos nos registros (escritos e por meio de imagens) como agentes de conexão que contribuem para que esses corpos transitórios deixem suas marcas e suas impressões, que serão recebidas pelos novos indivíduos que se aproximarem do trabalho. Desse modo, novos integrantes podem compreender os caminhos trilhados anteriormente, não apenas por meio de suas próprias práticas ou da história oral que é contada pelos integrantes que permanecem, mas também por meio daqueles que já se desligaram do processo e que também contribuíram para a construção dele.

Assim, pensamos nas possibilidades conectivas dos saberes em trânsito. Saberes que se reveem e se refazem a todo instante, na medida em que a pesquisa se aprofunda, é registrada, relida, refeita e cria novas perspectivas.

Para identificar como essas práticas reflexivas têm contribuído para a formação dos integrantes do grupo e do *Conectivo*, recorreremos aos próprios depoimentos dos estudantes, em sua maioria co-autores deste artigo, que avaliam como tem sido a percepção de sua formação a partir da participação nestes espaços de pesquisa e extensão. Assim, damos vazão a essas diversas vozes para depois analisarmos os conteúdos trazidos pelas falas.

Neste sentido, Sheyna Raquel do Nascimento contribui com os dizeres:

Quando entrei no grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade* meu interesse era de me integrar a algo que o curso na época me oferecia. A princípio entender a proposta e se conectar com o grupo foi difícil devido à relação com uma temática diferente de tudo que já havia visto em toda minha trajetória de dança.

Entregar-me ao trabalho e investigar o corpo jogou por terra algumas couraças e resistências que eu tinha. Ali eu tinha a liberdade de discutir e questionar o corpo e poder investigá-lo, descobrindo sua poética. Um corpo no espaço delimitado junto a demais corpos ou sozinho traz perguntas e afirmações, mudanças na forma de ver a dança, o movimento. O caos e a ordem se contrapondo, o corpo enquanto mecanismo, o ser humano enquanto mecanismo de uma sociedade levaram-me a questionamentos.

Hoje o grupo tem muita importância pra mim pelas pesquisas e direcionamentos em trabalhos pessoais que ele me proporciona. As questões lançadas e os estudos feitos enriquecem grandemente meus trabalhos. O diálogo que estabelecemos com outras áreas também é importante e é um dos meus maiores interesses tanto agora quanto para desenvolvimentos futuros.

Para Brenda Ferraz:

O grupo de pesquisa é composto por pessoas de várias áreas dialogando com uma mesma proposta, cada um com seu interesse próprio e com suas contribuições e concepções individuais. Isso faz com que a pesquisa se enriqueça e se ramifique para diferentes lugares ampliando a visão sobre o assunto em questão. Diante dos desdobramentos que surgem torna-se mais fácil identificar algum ponto de interesse comum a partir da pesquisa desenvolvida. Este lugar de pesquisa proporciona direcionamentos a partir da própria prática e dos desejos coletivos, diferentemente do que acontece em sala de aula onde todos possuem praticamente as mesmas referências, por serem de um mesmo curso. Além disso, a sala de aula possui um planejamento a ser seguido, um tempo mais rápido, contrapondo ao tempo da pesquisa, maior e mais lento porque exige outro tipo de dedicação e análise. Este tempo mais lento é sem dúvida uma das barreiras que tenho que enfrentar e que o grupo de pesquisa tem me auxiliado a compreender.

As discussões e atividades que ocorrem no grupo desperta muitas curiosidades, o pensamento crítico e a vontade de buscar um melhor entendimento de todos os acontecimentos teórico/práticos. Os estudos que

acontecem nos encontros interferem em todas outras atividades acadêmicas e artísticas em que atuo, como por exemplo, na minha pesquisa de iniciação científica, que está diretamente ligada ao que realizamos no grupo de pesquisa. As partes práticas dos laboratórios do grupo também se tornam um registro no corpo que são acionados em aula, nos momentos de criação e na vida, já que o corpo que dança é o mesmo corpo que vive.

Vanessa Garcia aborda a sua participação no grupo da seguinte maneira:

Iniciei o curso de Dança no primeiro semestre de 2012 e logo me interessei pela pesquisa desenvolvida pelo *Conectivo Nozes*, por ser voltada para a Dança Contemporânea e também ser um braço de extensão da graduação. O enfoque na temática da composição em tempo real me despertou grande curiosidade a respeito dos procedimentos utilizados para se pesquisar o corpo. Também busquei compreender como, a partir deste recorte, é possível produzir espetáculos sem um repertório pré-estabelecido, que surge apenas de recursos de jogo, comandos e estruturas de movimento.

O grupo de pesquisa vem como uma oportunidade de conhecimento, experiência, contato e extensão do aprendizado adquirido na graduação. Além disso, é importante por ser um trabalho contínuo, no qual eu faço parte interagindo, de igual para igual, com os meus professores e colegas de curso, assim como estudantes e docentes de outras áreas. No espetáculo *Sobre pontos, retas e planos* posso pesquisar o corpo e suas inúmeras possibilidades de movimentação em relação ao lugar construído (cenário), observando de que forma este lugar interfere ou não no trabalho realizado.

Com o estudo da composição em tempo real, adquiri experiência e repertório corporal na improvisação. Ainda, devido aos diversos jogos propostos, descobri novos meios de interação e criação na dança, e as inúmeras possibilidades que se dão a partir das estruturas de movimento - que a princípio parecem básicas, mas são extremamente complexas e abrangentes. Percebi que toda e qualquer movimentação corporal passa por alguma das estruturas de movimento e de que forma os comandos utilizados podem modificar o jogo.

O *Conectivo* vem como uma parte muito importante do meu aprendizado na Graduação, pois interfere e me estimula a buscar a evolução como bailarina e pesquisadora do corpo. A participação no grupo também permite que eu procure entender suas diversas formas de atuação em relação ao próprio corpo e ao espaço, levantando sempre grandes questionamentos que, embora algumas vezes não sejam resolvidos, ampliam a busca pelas minhas próprias respostas.

Mariane Araújo comenta:

Com menos de dois meses de aulas no Curso de Dança, procurei a professora Ana Carolina Mundim para conversar sobre meu interesse de iniciar uma pesquisa sobre a Física na Dança. Inicialmente, ela me indicou a participação no grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço Territorialidade*, que incluía, como uma das interfaces, a física mecânica. Tive dúvidas quanto à participação no grupo, pois ainda estava iniciando o curso e não sabia se iria conseguir acompanhar o desenvolvimento da pesquisa.

Quando comecei a frequentar o grupo, encontrei pessoas de diferentes cursos e áreas de pesquisa que se interessavam em estar ali para compartilhar e aprender com o que era proposto. Durante esse processo de inserção, percebi que ali conseguiria adquirir muito mais conhecimento e vivências de difícil obtenção na graduação, uma vez que no grupo, há pessoas em diferentes estágios de formação, com diferentes bagagens de

conhecimento e que possuem diversos aprendizados corporais que, na prática, relacionam-se de formas totalmente distintas.

Essa característica da mistura estimulou a busca por novas leituras que se entrelaçavam. O hibridismo de linguagens significou, para mim, uma facilitação do entendimento do caminho pesquisado. Um exemplo disso foi a descoberta de uma maneira mais fácil de pensar no corpo-espaco (corpo como espaco e composiçao), através dos conhecimentos da arquitetura, a qual tem nos gerado outros questionamentos não-específicos da área da dança. Dessa forma, descobri formas de desenvolver o que aprendia no grupo e a relacionar isto com o que faço na área de ensino do curso.

A partir disso, com a participação regular no grupo, percebi que houve várias alterações no meu pensamento de corpo, bem como novas percepções e sensações. Além do mais, com as discussões feitas por meio dos debates com embasamento teórico-prático, fui adquirindo um senso mais crítico, em que não há só uma verdade (a do professor), mas uma gama de questionamentos acerca de um tema. Esses questionamentos proporcionam uma forma diferente e abrangente de pensar-fazer na dança.

Outro ponto importante do grupo de pesquisa consiste em estar inserido na produção do meio acadêmico, o qual propõe formas de fazer pesquisa que preparam o graduando para identificar as dificuldades enfrentadas em uma produção artística, além de conhecer diferentes modos de arrecadar recursos para desenvolver projetos na área. Uma grande oportunidade que tive durante meu pequeno processo na graduação foi a viagem para Belo Horizonte – organizada e patrocinada pelo *Conectivo Nozes*, que é uma extensão do grupo de pesquisa – em que fizemos uma residência com ícones da Dança. Essa viagem me proporcionou a aquisição de uma experiência que provavelmente não teria tão cedo na Universidade.

Dessa forma, o grupo de pesquisa colabora (e muito) para a minha formação como artista e pesquisadora. Além disso, foi um dos meios que reforçou o meu desejo de começar a estudar e pesquisar sobre a física na dança, um projeto que pretendo avançar pra minha formação e contribuição no grupo.

Diego Nobre, em sua fala, reforça a importância da interdisciplinaridade trabalhada pelo grupo, como apontado a seguir:

Com a discussão do corpo-espaco e territorialidade, o grupo de pesquisa oferece meios para ampliação do conhecimento através de estudos práticos e teóricos, contribuindo diretamente para minha formação acadêmica.

Como base da pesquisa realizada, estudamos estruturas de movimentos corporais (retilíneo, circular, pontiagudo e espiralado), importantes elementos para composição em tempo real de um trabalho artístico.

Além disso, o grupo proporciona uma diversidade de impressões e discussões em áreas de estudo distintas sobre um mesmo tema, já que o grupo é constituído por estudantes, professores e técnicos de vários cursos da Universidade Federal de Uberlândia, dentre eles os cursos de Dança, Teatro e Arquitetura, o que contribui para ampliar minha percepção e, ainda, me capacita para o mercado de trabalho.

Outra influência positiva do grupo ocorre por meio das residências, oficinas, cursos e visitas que o grupo de pesquisa organiza e participa, o que estreita o contato com os profissionais na área da arte e nos proporciona novas experiências.

Dessa forma, o grupo de pesquisa oferece boas expectativas e contribui para minha formação acadêmica, dando suporte teórico com textos

complementares, e prático por meio dos estudos, especialmente, das estruturas de movimento e do contato com profissionais na área artística, o que amplia o campo de conhecimento e auxilia a formação de um profissional de qualidade.

Tatiane Cacique Calixto, por sua vez, discorre:

No decorrer do semestre, e principalmente na Residência que ocorreu em Belo Horizonte, pude compreender melhor o meu corpo-espço. Vejo o *Conectivo Nozes* como suporte, alavanca, impulso, complemento, entre outras coisas para minha formação!

Por fim, Lucas Larcher colabora, dizendo:

... talvez a maior contribuição em minha formação acadêmica e artística que o grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espço e Territorialidade* tenha me proporcionado foi a possibilidade de experienciar um verdadeiro intercâmbio de Linguagens. Não sei se é devido ao fato de a formação acadêmica ser fragmentada, em disciplinas, ou se tenho uma tendência a querer classificar como isto ou aquilo, mas atuar como intérprete-criador durante a pesquisa que resultou no espetáculo *Sobre Pontos, Retas e Planos* me fez enxergar que em ARTE os limites são borrados e confusos...

Na verdade, se eu pudesse me utilizar de uma metáfora para explicar o que pra mim significou o processo de pesquisa, eu diria:

Era como um emaranhado de lãs coloridas. Ambas estavam tão emboladas e unidas, que seria loucura querer separá-las todas. Apenas sabíamos que ali estavam o azul, o amarelo, o verde, o branco, o vermelho e as muitas outras cores. Aliás, a riqueza estava no conjunto, não na singularidade.

Se pensarmos que as diversas cores significam diversas linguagens, podemos dizer que em nossa pesquisa as artes visuais, a arquitetura, a dança, o teatro, a moda, a música, a filosofia, a sociologia e outras tantas áreas do conhecimento formavam um imbricado complexo que produziu o resultado artístico por nós denominado *Sobre Pontos, Retas e Planos*!

Participar do processo de pesquisa do grupo *Dramaturgia do Corpo-Espço e Territorialidade* também foi singular para mim por outro motivo. Foi uma das únicas vezes que me senti criador das significações que gerávamos em cena. Foi um discurso que eu queria dizer! Fui muito mais do que um ator! Fui autor!

Percebemos, portanto, nos diversos depoimentos, que a participação no grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espço e Territorialidade* e nas ações de extensão e produção artística do *Conectivo Nozes* têm contribuído de modo unânime na formação dos integrantes envolvidos nesse processo, que se encontram em fase de graduação. Todos os depoimentos são assertivos ao discutirem que o grupo de pesquisa e seu braço extensionista reverberam diretamente no modo como são apreendidos os conteúdos abordados na área de ensino. Além disso, todos consideram a interdisciplinaridade que caracteriza o grupo um ponto muito positivo pelas possibilidades que os distintos prismas sobre o mesmo assunto proporcionam para a compreensão do foco de pesquisa. Dentro deste aspecto percebemos que a

oportunidade de um espaço de estudo e criação artística, comungado por docentes, discentes e técnicos redimensiona as relações entre estes indivíduos, pois os coloca numa condição de troca e intercâmbio não-verticalizada. Isso gera um aprendizado mútuo e estimula, como apontado em várias falas, a formação crítica dos indivíduos. Como diria Paulo Freire (1996, p.22): "... ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção."

É perceptível também que a liberdade que a improvisação proporciona, torna o estudante mais confiante para produzir e criar. As dificuldades encontradas em uma proposta de composição em tempo real que exige uma inteligência corporal acionada pelo acúmulo de vocabulário e pela rápida resposta motora e cognitiva, tornam-se desafiadoras para os estudantes que buscam ampliar seu campo de ação. Ser autor de sua própria ação reforça as responsabilidades sobre o que cada um produz e, ao mesmo tempo, esgarça as possibilidades de atuação dos indivíduos e seu desenvolvimento artístico em outros espaços criativos, não necessariamente vinculados ao grupo.

Outros elementos apontados que consideramos importante destacar se referem ao processo de profissionalização dos estudantes envolvidos. As oportunidades de contato teórico-prático com outros profissionais da dança e a necessidade de produção dos projetos extensionistas do *Conectivo* trazem aos integrantes do grupo um suporte na compreensão de processos de escrita de projetos para editais, captação de recursos, modos de manutenção de grupos, organização e realização de eventos.

Os estudantes estão a todo momento convivendo com outras pessoas de diferentes idades, formações e tempo de experiência em dança. Isso enriquece o processo de formação e realiza conexões constantes entre o processo formativo e o mercado de trabalho em dança. Ademais, proporciona um entendimento de como é possível criar os próprios meios de produção e articulação artística.

Os dados colhidos até agora atestam que o grupo de pesquisa e o *Conectivo* têm tido relevância no processo de ensino-aprendizado dos estudantes envolvidos. Temos entendido que não apenas eles têm criado condições de desenvolvimento técnico-criativo e de produção, mas também têm provocado uma formação mais sensível e crítica, estimuladora de estudantes pensantes, curiosos, observadores e



pró-ativos. E, imbricados em mútuas conectividades com docentes e técnicos, produzimos conhecimentos a partir da coletividade.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNDIM, Ana Carolina (org.). *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade: uma experiência de pesquisa em dança contemporânea*. Uberlândia: Composer Gráfica e Editora, 2012.

Ana Carolina Mundim

Bacharel e Licenciada em Dança e Mestre em Artes pela UNICAMP. Doutora em Artes pela UNICAMP e pela UAB (Universitat Autònoma de Barcelona). Atualmente é professora efetiva e coordenadora do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia. É fundadora e orientadora do Grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, do *Conectivo Nozes* e do Grupo de Estudos *Corpo e Expressividade*.

Brenda Ferraz

Bailarina e estudante do Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal de Uberlândia.

Diego Nobre

Bailarino e estudante do Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal de Uberlândia.

Lucas Larcher

Graduando em Teatro (Bacharelado em Interpretação Teatral) pela Universidade Federal de Uberlândia.

Mariane Araújo

Graduanda em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Sheyna Raquel do Nascimento

Bailarina e estudante do Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal de Uberlândia.

Vanessa Garcia

Bailarina há sete anos. Graduanda em Dança na Universidade Federal de Uberlândia.



SERELEPE: UMA PITADA DE MÚSICA INFANTIL

Nágila Analy Freitas Reis
Escolas de Belas Artes/UFMG
nagilanaly@gmail.com
lattes.cnpq.br/7258164429161934

RESUMO:

Este artigo registra minha trajetória, percepções e questionamentos como bolsista do projeto de extensão *Serelepe: Uma pitada de música infantil* e aluna da disciplina *Programa de Rádio Infantil: Serelepe*, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Sendo eu, objeto e sujeito de ação, proponho através deste registro uma reflexão sobre práticas pedagógicas e aprendizados subjetivos, ou ainda, aprendizados não descritos em ementas de disciplina e ou objetivos de projetos.

Palavras-chave: Coletividade, jogo e programa de rádio infantil.

ABSTRACT:

This article records my journey, insights and questionings as a fellow of the university extension project called *Serelepe: Uma pitada de música infantil* ("Serelepe: A pinch of children's music") and as a student in the course named *Programa de Rádio Infantil: Serelepe* ("Children's Radio Program: Serelepe"), which take place at the *Escola de Belas Artes* of the Federal University of Minas Gerais. Knowing that I am simultaneously object and subject of this action, I propose, with this article, a reflection on teaching practices and subjective learnings – learnings which are described neither on courses syllabuses nor in descriptions of project goals.

key-words: collectivity, game and Child radio program.

1- Introdução:

"Serelepe: uma pitada de música infantil", coordenado pelo professor Eugenio Tadeu Pereira, é um projeto de extensão, vinculado ao programa "Artes Cênicas: Ações Formativas" da EBA/UFMG. Dentre suas atividades, está um programa de rádio presente na programação geral da Rádio UFMG Educativa desde 2005. Ele tem



como objetivo abrir um campo de ensino, pesquisa e extensão da linguagem radiofônica dedicada ao público infantil, buscando um formato de programa que vise incentivar nas crianças a imaginação e a curiosidade pela música e propõe, junto aos integrantes do projeto, a experiência vocal e a elaboração de roteiros para o rádio. No primeiro semestre de 2012 foi reaberta uma disciplina optativa no curso de Graduação em Teatro, que possibilitou aos alunos a produção, gravação e edição dos programas criados por eles mesmos. Desta maneira, esses alunos tiveram a oportunidade de experimentar a linguagem do rádio em seu percurso acadêmico, sugerindo temas, músicas e experiências vocais.

2- Entrelaces...

*O jogo é uma forma natural de **grupo** que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência*

(Viola Spolin - grifo meu).

Amarelinha, Adoletá, Gato mia, Cabra Cega, Batata Quente, Passa Anel, Queimada e outros jogos trazem com eles uma necessidade de coletividade, um estado corporal e mental fértil para a espontaneidade e criação. A energia liberada no ato de jogar é capaz de vencer medos e bloqueios e em consequência treinar a habilidade do jogador de se colocar no aqui e agora e de se inter-relacionar com o mundo a sua volta. Sendo assim, a percepção desse mundo se amplia.

Desta maneira, o caminho estará aberto para a intuição, a autoconfiança, a percepção e a criatividade. Vou partir intencionalmente desse tipo de atividade, porque percebi que o processo de criação e aprendizado proporcionado pela Disciplina *Programa de Rádio Infantil: Serelepe* foi entrelaçado de **coletividade** e



jogo. Tal entrelace foi essencial para o êxito na produção dos programas infantis de rádio¹. Descobri que também é preciso se divertir.

Para uma melhor explicitação dessas questões, abordarei separadamente os componentes desses entrelaces.

2- O Jogo na produção dos programas de rádio:

2.1 – Elaboração de Roteiro

*“Luar, Luar
Pega esse menino
e ajuda a criar.”*

É importante salientar que todos os programas produzidos na referida disciplina contaram necessariamente com a elaboração prévia de um roteiro. E este roteiro seguiu a uma estrutura básica, determinada pelo professor.

Estrutura Básica:

***O programa deve ter 30 minutos de duração, divididos em dois blocos de 15 minutos. Bloco 1: Apresentação dos locutores, desenvolvimento, fechamento do bloco. Bloco 2: Retomada dos locutores, desenvolvimento e fechamento do programa.**

***Existência de um BG² durante a fala dos locutores e Vinhetas³ para iniciar e finalizar cada bloco.**

¹ A produção do programas de rádio na disciplina se constituiu de três etapas: Elaboração, Produção e Edição.

² **BG (background):** Música, vozes ou ruído em fundo que servem às locuções. O BG precisa compor com as locuções, para não ser confundido com falha técnica e nem sobressair-se aos sons das falas.

³ **Vinheta:** É chamada de curta duração, usada para destacar a abertura, o intervalo, o reinício e o fechamento do programa.



Outras três regras importantes do *jogo de elaboração de roteiro* foram: Os programas deveriam, necessariamente, serem guiados pela *ética*, não terem *filiação partidária* (por estarmos no âmbito escolar e dentro de uma Universidade pública) e não difundirem nenhuma crença religiosa (por sermos um país constitucionalmente laico). Isso não quer dizer que as discussões sobre política ou religiosidade não possam estar presentes. Elas estão, mas não em defesa de um partido político ou de uma religião.

Durante o processo, deparei-me com algumas inquietações que me fomentaram no momento da elaboração dos roteiros: O que faz um programa infantil de rádio manter a atenção e o envolvimento do espectador/ouvinte? Ou ainda: Quem são esses ouvintes? O programa é para as crianças, mas quem mostrará a elas?

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu...

TOQUINHO

Letras produzem sílabas, sílabas produzem palavras, palavras produzem melodias, melodias desenharam imagens, imagens despertam cores, cores aguçam os sentidos, sentidos constroem histórias e estas que instigam a imaginação.

Sim, nós não estávamos construindo um simples roteiro. Estávamos fazendo dramaturgia. Criando universos, possibilidades e sonhos. Aprendemos a somar o eu com o tu e descobrimos um nós em comunhão. Os roteiros dos programas refletem a harmonia ou desarmonia do momento da criação, a entrega e a singularidade dos seus autores.

Percebo então a potência e a responsabilidade de programas de rádio para a criança.



Sabemos que o universo radiofônico, em sua massiva programação, é fundado em uma música de consumo rápido e dirigida para a comercialização de produtos culturais que são, muitas vezes, pouco instigadores no que se refere à curiosidade cultural. É, geralmente, formado pela mesmice e pela falta de cuidados tanto ao nível das letras como das melodias, salvo raras exceções. Nos programas de rádio atuais não encontramos propostas dedicadas ao público infantil. Há uma lacuna nesse aspecto e o pequeno ouvinte fica sujeito ao mesmo bombardeamento a que os adultos estão expostos. (PEREIRA, 2011)

Vários e essenciais, foram os momentos de discussão em sala de aula sobre a infância, a existência ou não de uma música para criança, a utopia de uma infância sem dificuldades, a invenção de uma infância pelo adulto, a infância do ponto de vista da criança, dentre outros temas. Desta maneira, fomos então convidados a questionar ideias preestabelecidas pela sociedade e pelas mídias que visam à competitividade e o consumismo. Buscamos através dos nossos programas de rádio, revelar a pluralidade de músicas, temas, brincadeiras e linguagens culturais existentes. Em suma, a diversidade de expressões pelas quais o ser humano lança mão.

Ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico, ganha-se uma maneira especial de ver o mundo, que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de se criar novas alternativas e possibilidades de existência. Ao se praticar tais qualidades, a percepção, tanto de si e dos outros seres humanos quanto das questões sociais, torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar ante a realidade. (VIGANÓ, 2006, p. 28)

O objetivo dos programas não é impor uma verdade cultural, mas dar a oportunidade ao ouvinte de descobrir as várias verdades que criam o mundo. Acredito que somente a partir da ampliação do repertório individual e criação de novos modos de olhar, o ouvinte conseguirá escolher criticamente o que se aliar e a refletir sobre sua realidade cultural e, quem sabe, criar novas realidades.

Diante das infinitas possibilidades de combinação entre conteúdo e forma de um programa de rádio, eu não encontrei uma fórmula específica para construção de um bom roteiro, mas sim perguntas que me auxiliaram nos momentos da elaboração: O roteiro tem coerência e ritmo? O programa ativa os sentidos, incita a



imaginação e imersão, dialoga com o espectador e instiga a transformação? E finalmente: Os alunos jogaram e se divertiram ao fazer o programa? Se a resposta para tais questões forem afirmativas significa que esse roteiro tem grande probabilidade de ter êxito.

2.2 – Produção de Programa

“Luz , câmera, ação e gravando”

A partir da elaboração do roteiro, demos início aos ensaios e, em seguida, à gravação no estúdio. Os ensaios foram bem produtivos, fluíram com as inquietações que nutriam ainda mais o roteiro. Novos jogos surgiram *no faz de conta de ser radialista*. A criatividade floresceu. Construimos e desconstruimos universos através da orquestração de vozes, sons e silêncio.

[...] no jogo, as coisas não são, necessariamente, elas mesmas. Nessa ludicidade, o jogador não só transforma a realidade, readaptando-a e ressignificando-a; ele também transforma a si mesmo, pois ao mesmo tempo em que, por exemplo, um pedaço de toco vira um carinho, o sujeito vira um motorista [...] (PEREIRA, 2012, p. 77)

Plunct Plact Zum: O tão esperado momento: *Gravar o nosso* programa no estúdio da rádio UFMG! Em seguida ao *jogo do faz de conta*, iniciamos o terceiro momento: “Luz, câmera, ação e gravando”. Esta fase foi de grande adrenalina e exigiu- nos concentração e escuta. A turma toda ficou ansiosa. Bastidores agitados, roteiros sendo (re)passados antes de entrar na sala de gravação e claro, com aquele friozinho na barriga e, de repente, já estava na hora: Entrávamos em “cena”! Dentro do estúdio de gravação, uma mesa redonda com um microfone *enorme* em frente à nossa cara, um fone de ouvido que é encaixado em nossa cabeça para escutarmos *o retorno da nossa voz*. Sim, isto mesmo que vocês acabaram de ler: O retorno da nossa voz! – Para quem já passou por uma experiência dessa, sabe como é desconcertante ouvir a própria voz gravada! E o “pior” ainda estava por vir: O roteiro. Lembra do nosso amigo roteiro, tão íntimo e próximo! Agora ele está distante, atrás do microfone e dos fios, e ainda, para que a gravação não seja destoada, não



podemos, impreterivelmente, deslocar a nossa cavidade oral, *vulgarmente* chamada boca, da frente do microfone e, finalmente, o som produzido por nosso aparelho fonador deve ser fantástico e perfeito: com tónus, apoio, respiração, dicção e todas as outras qualidades na emissão da voz que aprendemos nas aulas de prática vocal.

Analisemos os episódios com a distinção de dois momentos diferentes: *O faz de conta de ser radialista* (ensaios) e *o ser radialista* (gravação no estúdio). No primeiro momento todos os grupos alcançaram jogos interessantes entre os locutores, ritmo, espontaneidade, entre outros. Já no segundo momento, em alguns grupos, os pontos positivos sorrateiramente se esconderam. A voz e o ritmo se enrijeceram. O jogo? Este quase não teve ou pouco aconteceu. Como consequência a qualidade diminuiu e a quantidade de erros aumentou. Os roteiros e as pessoas eram os mesmos, então questiono: - O que mudou?

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 ferramentas do conhecimento e da técnica. A própria técnica nasce da diversão, porque não podemos adquirir técnicas apenas por meio de prática repetida, da persistente experimentação e utilização de nossas ferramentas, num teste contínuo de seus limites e de sua resistência (NACHMANOVITCH, 1993, p. 49)

A resposta é simples o que mudou foram os verbos e com eles suas ações e seus significados. O *fazer* se transformou em *ser*. Segundo o dicionário Aurélio, *fazer* é: 1) dar existência ou forma a; criar. 2) Construir; realizar, executar. 3) Completar; atingir 4) Tornar-se; Transformar-se. 5) Fingir-se. Enquanto a palavra *ser* é definida como: 1) Serve para afirmar no sujeito um atributo, uma qualidade que lhe é inerente e natural. 2) Ser formado; ter a natureza de. 3) Ter capacidade ou inclinação. 4) O indivíduo. Então podemos dizer, a partir destes significados, que o *fazer* é algo que não está acabado e o *ser* é algo que já está acabado. O *fazer de conta*, por ser um processo de aprendizado, traz com ele a tranquilidade de poder errar, já o *ser radialista*, por afirmar um atributo, traz com ele a necessidade de mostrar que aprendeu. Logo, identifico que no segundo momentos alguns alunos pararam de jogar e de se divertir.



A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (Neva Boyd, apud SPOLIN, 2010, p.5)

Acredito que jogar é um caminho para enfrentar o medo de errar e o medo da desaprovação. O primeiro passo para que todos consigam jogar na fase de *ser* radialista é sentir a liberdade pessoal. Segundo Viola Spolin:

É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real, tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma [...] o fato de depender de outros que digam onde estamos quem somos e o que está acontecendo resulta numa séria (quase total) perda de experiência pessoal. (SPOLIN, 2010, p.6)

2.3 – Edição de Programas

*A linha da poesia...
O sentido da história...
Os retalhos da memória...
Quem ajuda a costurar?*

NÁGILA ANALY

Finalizada as locuções dos programas a nova fase do jogo foi: EDITAR! Já tínhamos o roteiro, BG, história, música, vinheta, locução e muito jogo, mas tudo descosturado. Então fomos costurá-los.

A edição radiofônica é a maneira de construir de forma mais organizada uma sequência sonora através de programas de computador. Hoje, o mundo digital radiofônico tem produzido diversos programas para este tipo de ação, roteiro comercial e programação musical, facilitando as edições e ampliando as possibilidades de comunicação de ideias.

Pela expressiva quantidade de alunos (vinte e um) e o curto tempo dentro do estúdio da rádio UFMG, fizemos um acordo de que cada dupla ou trio faria a



gravação e a edição de pelo menos um programa. Se possível, aquele de sua autoria. E assim os roteiros e locuções se transformaram em programas de rádio.

E o jogo recomeça... Na composição do diálogo entre roteiro, locução, músicas, o BG e o mundo digital. Surgiu então uma nova tempestade de ideias-questões para as seguintes decisões: Qual é o melhor BG para o programa? O volume da locução foi “baixo”? Então, podemos aumentá-lo ou não? É melhor finalizar a música com fade out⁴, ou rompê-la bruscamente? Vamos colocar um efeito especial na voz?

Este velho desejo de viver uma fantasia despertada pelo mundo da ficção é atualmente intensificado pelo meio eletrônico, imersivo e participatório, cujos detalhes enciclopédicos e espaços de navegação permitem que viajemos por locuções que há muito desejamos visitar. A experiência de ser transportado a um local simulado, com tamanha precisão, é prazerosa em si, independentemente do conteúdo de sua fantasia. A esta experiência chamamos “imersão”, uma metáfora derivada da experiência física de submergir na água e ficar envolvido por uma realidade completamente diferente (Murray, apud CABRAL, 2006, p. 27)

A fase da edição nos trouxe uma nova linguagem- o mundo digital da manipulação das ondas sonoras no computador - e com ela imensuráveis combinações e construções de universos e fantasias através de cortes e recortes das locuções, de tirar os excessos de pausas, de dialogar BG e locução, de sobrepor elementos sonoros, entre outras infinitas possibilidades de recursos. Agora todas essas ferramentas podiam ser usadas ao nosso favor para a construção de um programa de rádio que incitasse o espectador a realmente ouvir e a adentrar no programa.

⁴ O **fade** é o aumento ou diminuição gradual do nível de um sinal de áudio. Uma música gravada pode ser gradualmente reduzida ao silêncio durante sua conclusão (**fade-out**) ou ter seu volume gradualmente aumentado durante o início (**fade-in**).



3 – Eu, Tu, Ele, Nós...

São necessários dois para se conhecer a unidade.
GREGORY BATESON

O programa da disciplina *Tópicos em Teatro A: Programa de Rádio Infantil: Serelepe* propôs, como um de seus objetivos, a elaboração de cinco programas de rádio, sendo que somente o primeiro seria feito em dupla e o restante deveria ser feito individualmente. Mas, quando elaboramos o primeiro programa individual, a turma foi unânime em sua preferência e necessidade por associações em dupla e ou trios⁵. – Por que esta demanda?

Entro, então, no segundo entrelace: *coletividade!* Estou no sétimo período do curso, já concluí várias disciplinas durante meu percurso acadêmico e ao contrário da necessidade apontada no parágrafo anterior, sempre percebi a preferência em fazer trabalhos individualmente. Os motivos, em sua grande maioria, eram: Falta de tempo, horários incompatíveis e principalmente ideias dissonantes.

Alguns trabalhos são grandes demais para que possamos dar conta deles sozinhos, ou simplesmente é mais divertido realizá-los com amigos. Qualquer que seja o caso, isso nos leva ao fértil e desafiador campo da colaboração. Quando trabalhamos juntos, os artistas exploram um outro aspecto do poder dos limites. Existe uma outra personalidade e um outro estilo que precisam ser absorvidos e contidos. Cada colaborador traz para o trabalho um conjunto diferente de forças e resistências. Cada um proporciona ao outro irritação e inspiração- o grão de areia com que ambos produzirão uma pérola. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92)

As nossas *pérolas* (programas de rádio) tiveram melhor resultado em grupos do que individualmente. Quando elaboramos o programa sozinho existiram momentos atravancados, falta de ideia de música, texto e tema. Eram embaraços que dificultaram a produção. Um programa de rádio direcionado para a infância exige *dinâmica* e *jogo*. E o que percebemos foi que a criação compartilhada naturalmente gerou essas características. Percebido isto, o professor acatou e incentivou essa demanda e necessidade da turma. Segundo Nachmanovitch, a inércia é um dos

⁵ Devido ao limitado tamanho do estúdio de gravação da rádio UFMG, acordamos por grupos de dois ou três.



maiores bloqueios que acontecem em trabalhos solitários. Quando duas identidades se cruzam, reproduzem-se as possibilidades. As ideias de um se entrelaçam com as ideias do outro. São dois que se tornam uma unidade. E além da multiplicação de possibilidades há um aprendizado singular: Um terá aprendido com o outro e ambos, com certeza, não serão mais os mesmos. *A poesia da vida não é só, cada retalho uma poesia só.*

4- Considerações Finais

"Um ninho de mafagafos
com sete mafagafinhos,
quem conseguir desmafaguifar
os sete mafagafinhos,
bom desmafaguizador será."

O projeto de extensão da UFMG, Serelepe: Uma pitada de música infantil através da reabertura, no primeiro semestre de 2012, da disciplina no curso de graduação em teatro possibilitou-me inicialmente um novo aprendizado: A linguagem radiofônica voltada para a criança. Mas sob outro ponto de vista, vivenciei e pratiquei jogos e coletividades de maneira singular. Já sob uma ótica mais profunda essa experiência me proporcionou, enquanto aluna de licenciatura em teatro e futuro educador, reflexões sobre práticas pedagógicas e aprendizados subjetivos e da linguagem não verbal, que vão além de objetivos e ementas de projetos e disciplinas.

E, finalmente, proponho a vocês leitores uma reflexão, após todo este relato, através dos seguintes questionamentos: - Se a disciplina se chamasse *Jogos Teatrais* eu teria necessariamente aprendido a jogar e refletido sobre as potencialidades do jogo teatral? O que realmente ensinamos quando lecionamos?



REFERENCIAS:

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

NACHAMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo- o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.

PEREIRA, E. Tadeu. *Serelepe – uma pitada de música infantil*. PROEX/EBA/UFMG. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarProjeto.do?id=11967>. Acesso em: 28 set. 2012.

PEREIRA, E. Tadeu. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do Jogo: A ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Hucitec, 2006.

Nágila Analy Freitas Reis

Atriz pelo Curso Técnico de Ator do Teatro Universitário, UFMG (2009-2011). DRT 9.225
Aluna do Curso de Graduação em Teatro (Licenciatura) da UFMG.



CURADORIA

Vera Maria Segurado Pimentel

Universidade da Amazônia

pimentel_106@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9194545686003293>

RESUMO

O artigo em questão é um recorte da dissertação de mestrado intitulada, O SALÃO DE PEQUENOS FORMATOS (2010 - 2011): PROCESSOS DE ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES e tem por objetivo analisar a importância do sujeito responsável pelos “bastidores” das exposições de arte: o curador. A pesquisa procura enfatizar a trajetória de Emanuel Franco, como curador do Salão Unama de Pequenos Formatos, mostra que contempla obras de no máximo 40 cm x 40 cm e que já se encontra na 18ª versão, em Belém do Pará. A metodologia baseou-se em teóricos como Alves (2010), Tejo (2010), Obrist(2008), Chiarelli (2008), Foster (1996), em entrevistas orais com Emanuel Franco e observação participante das versões de 2010 e 2011 do Salão de Pequenos Formatos, no sentido de perceber a atuação de Franco como curador das mostras.

PALAVRAS-CHAVE: Curadoria; Desafios; Salão de Pequenos Formatos.

ABSTRACT

The article is an outline of the dissertation entitled, O SALÃO DE PEQUENOS FORMATOS (2010-2011): PROCESS OF ANALYSIS AND CONSIDERATIONS and aims to analyze the importance of the responsible person for the "backstage" in art exhibitions: the curator. The research seeks to emphasize the path of Emmanuel Franco, as curator of Unama Small Formats, which includes works as maximum of 40 cm x 40 cm, and it is already in the 18th release, in Belém of Pará. The methodology was based in Alves (2010), Tejo (2010), Obrist (2008), Chiarelli (2008), Foster(1996), in oral interviews with Emanuel Franco and participant observation in 2010 and 2011 versions of the Salon of Small Format in order to realize the performance of Franco as a curator of the exhibitions.

KEYWORDS: Curator; Challenges; Unama Small Formats



Introdução

Ao visitar uma exposição de arte, o público, de forma geral, não imagina quantos sujeitos estão envolvidos nos “bastidores” dessa organização e como isso é construído, que logística está por trás de todo resultado exposto à contemplação, a análise e a reflexão a partir do que é proposto pelos artistas.

O curador, sujeito que coordena toda essa organização é, segundo Chiarelli (2008, p. 13), “o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pela escolha das obras, da cor das paredes, iluminação, localização das obras, etc.” Assim, para que todo esse processo seja eficaz, é necessário que haja um intenso diálogo entre todos os envolvidos, sejam funcionários de apoio da instituição, como pintores, marceneiros, carpinteiros, eletricitas, como arte/educadores e designers de montagem, com o objetivo de se falar uma única linguagem baseada em critérios e conceitos estabelecidos pela curadoria.

A curadoria é uma atividade ligada a profissionais com alguma relação em arte ou crítica de arte, que podem ser jornalistas, historiadores, professores ou artistas. Tejo (2008, p. 149) afirma que, “não se nasce curador, torna-se curador”, pois estes profissionais não adquiriram conhecimento nos bancos das universidades. Todo esse aprendizado é resultado de experiências, no convívio com exposições e artistas, nas leituras de textos, nas práticas docentes e principalmente, no amor e comprometimento com a arte.

Cursos formais na área são recentes, de cunho interdisciplinar, em que envolve noções de arquitetura de produção, montagem, design, iluminação e podem ser encontrados em S. Paulo na Faculdade Santa Marcelina e na Pontifícia Universidade Católica – PUC, em Curitiba, a especialização em Curadoria e Crítica de Arte na Unibrasil e na Universidade de Coimbra em Portugal, o mestrado em Curadoria e Crítica de Arte.



Curador museológico x curador independente.

Classifica-se o curador por meio de duas vertentes: a primeira o sujeito ligado a uma instituição, seja museal ou cultural privada e o independente, que atua em exposições autônomas, sem qualquer tipo de vínculo profissional.

O curador museológico ou institucional possui a função de preservar, estudar, ampliar e exibir o acervo pertencente a esse espaço. No caso de ampliação do acervo e do espaço, torna-se necessário a especificidade curatorial para cada modalidade artística, como pintura, escultura, desenho, vídeos e instalações.

Em exposições eventuais, até a década de 70, o curador era mais conhecido como organizador ou definido como um diretor geral, o que lhe dava pouca expressão. Aos poucos, com a efervescência das exposições no país, o profissional de curadoria foi ganhando destaque, em certos momentos “ofuscando” as obras e os artistas participantes, segundo Chiarelli (2008).

O autor critica a popularização da figura do curador independente ou convidado, pelo fato de que, em muitas situações, o referido profissional se “aventurava” neste campo, sem nenhuma formação ou experiência, o que ainda foi agravado com as transformações ocorridas nos espaços relativos a arte, sem critérios objetivos, apenas com o desejo de se tornar celebridade.

Todavia, este cenário mudou com o surgimento de sujeitos mais preparados, conhecedores dos conceitos e convenções de curadoria, os quais vêm “inovando na maneira de expor” (CHIARELLI, 2008) e preocupando-se mais com a qualidade das obras do que com a quantidade de artistas.

O primeiro curador convidado ou independente no Brasil surgiu em 1980, quando Walter Zanini, a convite da Fundação Bial de S. Paulo, assumiu a curadoria da exposição em 1981. Zanini, um historiador de arte, ex-diretor do Museu de Arte Contemporânea – MAC, da Universidade de S. Paulo – USP, no período de 1963 a 1978, inovou completamente as duas edições que esteve a frente, 1981 e 1983, ao promover um tipo de experiência junto ao público de suplantarem os limites



territoriais dos países por linguagens poéticas bem sensíveis, em uma transformação conceitual, em que a obra ainda era a principal atração.

Vale ressaltar que o trabalho de Zanini junto ao MAC como diretor lhe proporcionou vasta experiência pelo fato de ter fundido duas funções em uma só, administrativa e curatorial, o que acontece até hoje em outras instituições. Todavia, percebe-se a necessidade de que funções tão diversas sejam ocupadas por mais de um profissional, principalmente pela demanda de atividades das instituições, o que sobrecarrega o profissional que exerce, sem que ele possa se dedicar as questões curatoriais emergentes.

Atualmente, as atividades estão bem diversificadas, como por exemplo, no Museu de Arte Moderna de S. Paulo – MAM, em que o diretor ficava responsável não só pela curadoria, mas também a toda e qualquer programação cultural. Sua responsabilidade não estava só relacionada à preservação, ampliação e exibição do acervo, mas também a toda ação educativa, como palestras, cursos, oficinas, apresentações musicais, teatrais etc (CHIARELLI, 2008, p. 15).

Um novo organograma foi implantado em 1996, criando-se o Departamento de Curadoria e novos projetos surgiram como o Grupo de Estudos em Curadoria, o que oportunizou a entrada de jovens estudiosos com o intuito de promover debates, discussões e reflexões sobre Arte Contemporânea, com um caráter híbrido, que atuam não só em curadoria no MAM, mas por outros espaços independentes.

O campo da curadoria: funções e enfrentamentos.

Cauê Alves afirma que, o curador,

Retoma os sentidos instituídos de um trabalho para reinventá-los, pensar a partir dele. Em vez de criar outro trabalho de arte como faz o artista, o curador deve atuar como alguém que tem experiência viva no interior do trabalho, que suscita outras experiências. (ALVES, 2008, p. 46).

Essa experiência vivenciada pelo profissional por meio dos trabalhos apresentados pode ser notada na montagem da exposição, a partir da linguagem e dos diálogos construídos entre as obras expostas. Porém, esse processo não



impossibilita que suscite novas percepções na obra, como se a sua leitura estivesse inacabada, aberta a novas reflexões e construções de conceitos.

Para Alves (2008), as obras apresentadas precisam pulsar latejar no interior do curador, da mesma forma que é sentido pelo artista no processo de criação. Se o curador chegar a ter essa sensação, estará certo de que seu trabalho foi eficiente. O autor observa que é necessário certo cuidado com a espetacularização da mostra, em como isso é apresentado, produzido e divulgado, para que não interfira na experimentação dos trabalhos, como acontece em alguns museus. Não se pode transformar a exposição em um palco, onde o *marketing cultural* trabalha nos “bastidores”, transformando esse espetáculo apenas em encenações de acontecimentos, em algo meio simulacro, sem que haja significados e significações.

A curadoria não deve se tornar apenas um ofício de organização de exposições, mas principalmente, articular uma reflexão e melhor compreensão do que é arte contemporânea ao público espectador. Essa articulação precisa estar integrada com os outros sujeitos que fazem parte dessa organização, principalmente os arte/educadores, responsáveis pela intermediação obra-público.

É de caráter curatorial também identificar e divulgar novos talentos por meio de trabalhos originários. Isto faz com que uma reflexão de sentidos não claros seja abordada, o fazer e o pensar que não haviam sido feitos antes, como identificações de metamorfoses, transformações e transmutações entre trabalhos, que sejam negados pelo próprio artista. Cabe ao curador ampliar esses sentidos, mostrando que o que há de indeterminado na arte, em que um processo de transmutação pode ser dotado de significação. O desafio aqui é confrontar ideias e significados, sem desconsiderar a infinidade de sentidos da arte.

A atividade de curador tem crescido bastante, não só em termos de quantidade de trabalhos a serem desenvolvidos, mas também em valores de pro labores. Segundo o site *Artvista*, em 2008 aconteceram 172 eventos de artes, entre feiras, bienais e trienais. Para o período 2008-2018 há uma previsão de aumento de 23% na oferta de trabalho em diversas instituições, não só ligadas a Arte Contemporânea, mas história, ciências etc.



Já no *The Daily Beast*, o *Bureau of Labor Statistics* prevê que a necessidade de curadores irá expandir-se rapidamente na próxima década. As organizações vão precisar de ajuda para gerenciamento de registros em ciência, arte e história. A maioria das posições curatoriais exige pelo menos um mestrado.

Porém, como toda profissão, as dificuldades e obstáculos também são encontrados na curadoria. Os principais empecilhos para este trabalho, citados por Tejo (2008, p. 155) são: *restrita resistência de instituições com infraestrutura adequada e missão clara que sirvam de local de trabalho e de estudo; pouco suporte a iniciativas independentes; ausência de coleções sólidas nos acervos públicos; pouco estímulo à pesquisa independente; ausência de bolsas de pesquisa curatorial; baixa incidência de bibliografia brasileira sobre o campo crítico e curatorial; grave defasagem das bibliotecas públicas.*

Em um país de economia emergente, é grave a desvalorização da cultura em detrimento a outros setores considerados prioridades, de acordo com as políticas governamentais. Os investimentos que deveriam ser realizados são muitas vezes adiados ou mesmo abolidos, principalmente em se falando de pesquisa na área.

Valorizar a cultura e fomentar políticas relacionadas à arte são, em muitos casos, atividades realizadas por instituições privadas, que com o objetivo de visibilidade nacional investem de alguma forma para ganhar notoriedade na mídia e receber algum benefício em troca. Pode-se dizer que, os espaços culturais públicos recebem hoje investimentos ínfimos, apenas necessários para sua manutenção, recorrendo algumas vezes, quando da ampliação do acervo e a trabalhos educativos, a parcerias privadas, com a finalidade de atingir um público maior.

Curadores museais e independentes.

Como foi citado anteriormente, curador é uma profissão em expansão, não só no campo artístico, mas também científico e histórico, com a inauguração de diversos museus pelo mundo e exposições independentes. Assim, torna-se difícil



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

citar muitos profissionais nessa área, porém é válido abordar sobre alguns dos mais conceituados e renomados curadores como Hans Ulrich Obrist, atualmente curador da Serpentine Gallery de Londres, considerado o número um no campo da arte internacional e a personalidade mais influente, título concedido pela revista inglesa *Art Review*, segundo a Revista Bravo de Janeiro 2010 e Paulo Herkenhoff no Brasil.

Obrist é curador museal e independente, escritor, pesquisador e seus trabalhos são sempre nada convencionais, com exposições montadas em quartos de hotel e bibliotecas, em que aproxima a arte da ciência. Uma de suas características principais é não aceitar que a arte precisa estar restrita a galerias e museus, diversificando totalmente os espaços expositivos. Em números, Ulrich já montou mais de 200 exposições e lançou muitos artistas. Sua coletiva preferida é a *World Soup* montada na cozinha de sua casa, que recebeu em torno de 29 visitas e ficou exposta por 3 meses, contando com trabalhos do inglês Richard Wentworth, que hoje leciona na Escola de Desenho e Artes Ruskin, em Oxford, e do escultor e fotógrafo francês Christian Boltanski.¹

Como escritor, Ulrich lançou *Uma Breve História de Curadoria* (2006), em que entrevistou os maiores e mais conceituados curadores no mundo, como por exemplo, Johannes Cladders em 1999 em *Krefeld*, Alemanha. O curador e ex diretor do *Städtisches Museum Abteiberg* em *Mönchengladbach* de 1967 a 1985 afirma,

I always believed that it is the artist who creates the work, but society is that transforms into a work of art (...) The question of the museum can only be resolved through mediation. Our responsibility is to become artistic works and on the other hand, preserving artistic works that are now (...) I consider myself a co-producer of art. Not in the sense that I said what the artist should do, but in the sense of participation of the museum as an institution mediating in the process that turns the work into a work of art. (CLADDERS, 1999, apud OBRIST, 2006, p. 58-59).²

¹ Disponível em PIEMONTE, Mariane. **Hans Ulrich Obrist - O Todo Poderoso**. In: BRAVO! <http://bravonline.abril.com.br/conteudo/artesplasticas/hans-ulrich-obrist-todo-poderoso-524205.shtml> Postado em janeiro 2010 . Acesso 27jun2011

² Eu sempre acreditei que é o artista que cria o trabalho, mas a sociedade é que o transforma em um trabalho artístico(...) A questão do museu só pode ser resolvida através da mediação. Nossa responsabilidade é fazer trabalhos se tornarem artísticos e por outro lado, preservar trabalhos que já são artísticos(...) Eu me considero um coprodutor de arte. Não no sentido de que eu dito o que o artista deve fazer, mas no sentido de participação



Percebe-se na citação de Cladders, que o curador não deve se abstrair da necessidade de conhecimentos mais específicos do que será mostrado na exposição, não deve atuar apenas como coordenador. Este sujeito precisa mergulhar nas profundezas das obras, com o objetivo de transformar esse processo criativo em uma construção de sentidos e canalizar uma melhor fruição para o público, o alvo da mostra.

No Brasil, Paulo Herkenhoff é hoje o principal nome da curadoria independente. Nascido em 1948, é também crítico de arte, tendo sido curador-chefe do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no período de 1985 a 1990, curador adjunto do Departamento de Pintura e Escultura no Museu de Arte Moderna de Nova York entre 1999 a 2002 e de 2003 a 2006, chefe de curadoria do Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, diretor artístico da 24ª Bienal de São Paulo e curador do pavilhão brasileiro da 47ª Bienal de Veneza de 1997.

No Pará, Herkenhoff vem participando continuamente como curador do Arte Pará, salão competitivo que se encontra na 31ª versão. Em 2005 introduziu algumas mudanças na mostra como a expansão e diversificação dos espaços expositivos, 'saltando' dos habituais locais fechados em museus e galerias e dirigindo-se para contextos abertos ligados ao cotidiano da população local, espaço este onde a arte muitas vezes não chega, principalmente às camadas sociais mais populares, como o Ver-o-Peso em Belém, uma feira livre a céu aberto.

Com o aumento de exposições e a abertura de certo número de museus no estado do Pará, o campo da curadoria sofreu um crescimento considerável, contando hoje com notáveis representantes de estudiosos, que se dedicam não só a esta atividade, mas também a pesquisa em arte, ligados muitas vezes às universidades, onde podem desenvolver importantes trabalhos acadêmicos que resultam em processos de construção de conhecimento no campo da arte..

do museu como uma instituição mediadora, no processo que transforma o trabalho em um trabalho artístico². (CLADDERS, 1999, apud OBRIST, 2006, p. 58-59). Tradução: Vera Pimentel



Nesse contexto pode-se citar Marisa Mokarzel, doutora em Sociologia, curadora museal e independente, coordenadora do espaço Casa das Onze Janelas, com trabalhos expressivos, Alexandre Sequeira, artista visual, que desenvolveu muitas exposições para o Rumos do Itaú Cultural e para o Arte Pará em Belém, Orlando Maneschky, artista visual, doutor em semiótica, responsável pela curadoria do Arte Pará em 2010, Armando Queiroz, artista visual, coordenador de montagem da Casa das Onze Janelas e curador da 31ª versão do Arte Pará e Emanuel Franco, coordenador técnico e curador do Salão Unama de Pequenos Formatos.

Emanuel Franco e o Salão Unama de Pequenos Formatos

Arquiteto de formação, artista visual, professor, curador independente e coordenador técnico da Galeria de Arte Graça Landeira desde a sua inauguração, Emanuel Franco construiu de maneira versátil, uma trajetória como artista visual com várias exposições individuais e coletivas, como curador independente com trabalhos relevantes para o Arte Pará e com a administração da galeria e coordenação geral do Salão Unama de Pequenos Formatos.

A trajetória artística de Franco teve início no bairro do Jurunas em Belém, em participações de eventos culturais do Grêmio Cultural e Recreativo Santa Terezinha em encenações teatrais e literárias. Sua primeira individual aconteceu em 1984, na extinta Galeria Ângelus do Teatro da Paz, onde expôs desenhos em pastel da série "Ocos". Além da individual, participou no mesmo ano de uma coletiva na Galeria UM, e a partir daí passa a desenvolver anualmente diversos trabalhos para mostras não só individuais, como coletivas.

Seu trabalho como curador se inicia em 1993 com a inauguração da galeria Graça Landeira da Universidade da Amazônia, em que faz parte da coordenação técnica e do conselho curador. A partir de 1995, torna-se então curador do Salão de Pequenos Formatos, o qual já se encontra em sua XVIII versão.

Além da curadoria geral do Salão de Pequenos Formatos, Franco também



exerceu a função de curador independente e design de montagem nas salas especiais do Arte Pará com as mostras 'O Imaginário Ribeirinho', 'Poeira', 'Pô-Pô-Pô' e 'Suburbano'.

Em 2011, o artista comemorou 30 anos de carreira com a exposição “Trajetórios”, em que relaciona as palavras *trajetória* e *rio* expressando assim a influência rural vivida nas cidades de Vigia e Bragança, no interior do Pará, onde nasceram seus pais. As obras foram organizadas em uma sequência cronológica de criação, com trabalhos a partir da década de 80 em linguagens e técnicas diversas, pertencentes a acervos públicos e privados.

No mesmo ano, além da curadoria do Salão de Pequenos Formatos, Franco realizou uma exposição individual em que pesquisa os personagens principais dos cordões de bois, máscaras de papel-machê, fitas coloridas, cabeçudos e buchudos, elementos que fazem parte da cultura popular de São Caetano de Odivelas, interior do Pará, em que mais uma vez revela a sua influência pelos motivos relacionados às cidades rurais e seus elementos culturais.

Em relação à curadoria do Salão de Pequenos Formatos, Franco não considera a nomenclatura como a mais correta para defini-lo, afirmando,

Eu não sei se a palavra mais pertinente para isso é curadoria, se não seria uma grande organização e eu sou um componente a mais de todo esse corpo, até por isso também, por que eu vejo que quem seleciona o conteúdo é o júri de seleção e de premiação, que é uma fatia de uma curadoria,(...) eu acho que é uma fatia muito forte, que é a maior fatia, (...)eles é que resolvem o conteúdo da mostra. A curadoria das obras é feita por esse júri, não sou eu quem vai definir. Nesse período de seleção eu sou uma pessoa informativa.³

De acordo com a citação de Emanuel Franco, o que se percebe é que em um salão competitivo a decisão sobre quais obras serão expostas é de responsabilidade do júri de seleção, com o curador atuando apenas como coordenador e informante. Assim, em uma mostra competitiva como o Pequenos Formatos, o curador passa a atuar a partir do momento em que as decisões sobre a seleção das obras já foram concluídas. Cabe a ele as leituras, definições de espaços, iluminação e construção da exposição, integradas com os outros sujeitos que colaboram na montagem. O

³ Entrevista realizada à autora em 12/04/2011.



que difere esta atuação de uma exposição individual ou coletiva que não seja competitiva, é que as decisões sobre as obras são definidas pelo curador.

Franco, em seu papel de curador, procura interagir com todos os outros sujeitos que compõe a montagem e logística, solicitando e ouvindo opiniões, de forma a deixar o trabalho integrado e uma mostra clara e objetiva. A versatilidade de Emanuel e sua atuação em diferentes frentes do campo das artes, o torna hoje um dos profissionais mais conceituados nesta área. Contudo, como ele próprio diz, “ o retorno não é tanto financeiro, mas pelo prazer mesmo de fazer arte e saber que o meu trabalho contribuiu para a cultura do nosso Estado.”

O amor e o comprometimento pela arte fazem com que o trabalho desenvolvido por esses sujeitos sociais denominados curadores desenvolva cada vez mais a cultura no Brasil, que caminha a passos largos para que mais eventos e mais pesquisas possam, sem dúvida nenhuma, chegar a um patamar próximo daquilo que é visto em países mais desenvolvidos.

.Considerações Finais

O tema curadoria em questão não se reduz a poucas linhas redigidas em um papel. Tratar desse assunto é debruçar de corpo e alma no mundo da produção, da organização e da administração de um séquito de colaboradores que participam desse processo, que vão da logística à arquitetura de montagem, da pesquisa a revelação da significação da produção artística que será exposta, em uma participação ativa, dinâmica, em que opiniões precisam ser diagnosticadas, selecionadas e digeridas, a fim de se ter um resultado satisfatório.

O curador não é o único sujeito que compõe esse espetáculo, mas é o ator principal que vai atuar a frente de uma infinidade de outros personagens, com o objetivo de deixar o trabalho interligado por meio de ações que contemplem uma boa fruição junto ao público. Metaforizando, pode-se dizer que a produção do espetáculo não é realizada por meio de um monólogo, mas composta de várias vozes que constroem diálogos integrados, dirigidos para uma linguagem única em que transformam as obras expostas em objetos de reflexão, discussão e análise relacionadas à história, a ciência e as artes.



REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. **A Curadoria como Historicidade Viva.** In: Ramos, Alexandre (org.) Sob Ofícios de Curador. S.Paulo: Ed. Zaouk, 2010.p. 43 a 57.

BRAGA, Paula. **O Curador e a Galeria.** In: Ramos, Alexandre (org.) Sob Ofícios de Curador. S.Paulo: Ed. Zaouk, 2010. p. 65 a74

CHIARELLI, Tadeu. **As Funções do curador, o Museu de Arte Moderna de S. Paulo e o Grupo de Estudos de Curadoria MAM.**In: Chaimovich, Felipe. Grupo de Estudos de Curadoria. S. Paulo: Museu de Arte Moderna de S. Paulo, 2008. P. 13 A 19

FOSTER, Hal. **O Retorno do Real.** Londres: MT PRESS,1996

MASSAOKA, Juliane. **Arte além da Visão.** Disponível em JORNAL COMUNICAÇÃO. <<http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/4709>> - Acesso 07jun2011

NEWMAN, Rick. **US NEWS.** Disponível em <<http://money.usnews.com/money/careers/articles/2010/12/06/best-careers-2011-curator> > Acesso 20maio2011

OBRIST, Hans Ulrich. **A Brief History of Curating.** Zurich: JRP/Ringier Kunstverlag AG, 2008

PORTAL ORM. **'Trajetório' tem últimos dias de exposição.** Disponível em. PortalORM http://www.portalorm.com.br/2009/noticias/default.asp?id_modulo=24&id_noticia=457979# > Acesso 20jul2011

SAMPAIO, Valzeli. **Arte e Vida: bordas dissolvidas.**Rio de Janeiro: Revista Concinitas., UERJ, ano 10, vol. 2, nº 15, dez 2009.

TEJO, Cristiana. **Não se nasce curador, torna-se curador.** . In: Ramos, Alexandre (org.) Sob ofícios de Curador. S.Paulo: Ed. Zaouk, 2010. p. 149 a 163

THE DAILY BEAST. **Now Hiring: Dream Jobs.** Disponível em <www.thedailybeast.com/blogs-and-stories/2010.../now-hiring-dream-jobs> Acesso 20maio2011

Vera Maria Segurado Pimentel

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará (1985), em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade da Amazônia (2001), especialista em Linguística aplicada à Língua Inglesa pela Universidade da Amazônia(2002), funcionária efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará e Mestra em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia (2012). Atua nas áreas de História da Arte, Inglês e Comunicação.



O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL

Rita Gusmão

UFMG

rgusmao@ufmg.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5506769379877715>

RESUMO

O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL

O(a) professor(a) de Arte para dialogar com a multiplicidade de linguagens e de sensibilidades da atualidade, que é midiaticizada e tem na velocidade um de seus valores mais cultivados, precisará se relacionar com a escola como uma comunidade mais ampla que a turma de alunos. Sua função educativa no processo de escolarização se amplia para abarcar elementos de potencialização de experiências estéticas e processos de aprendizado da comunidade escolar como um todo: estudantes, familiares, colegas de trabalho e instituições parceiras da escola. É assim que tanto a vocação do ambiente escolar para se tornar um espaço cultural comunitário, quanto a do(a) professor(a) de Arte para ser o mediador por excelência destas relações, pode ser corroborada pela capacidade de ambos de reunir bens artísticos, científicos e filosóficos e coloca-los à disposição de sua comunidade. E também, por suas capacidades de estimularem a criação de novos bens destas e de outras naturezas. A escola, como um espaço de trocas culturais, ao promover a atividade artística contribui para que se possa apreender o valor dos objetos e das ações em Arte e associa-los com a história e a memória de pessoas, com os acontecimentos atuais e com as transformações da sociedade. E o(a) professor(a) será o mediador do acesso e da aproximação dos grupos a esta percepção de valores.

Palavras-chave: Mediação cultural. Escola. Comunidade.

SOMMAIRE

Le professeur d'art à engager un dialogue avec la multiplicité des langues et des sensibilités d'aujourd'hui, membres et a une vitesse de leurs valeurs plus cultivés, doivent se rapporter à l'école comme une communauté plus large que la classe des élèves. Son rôle éducatif dans le processus de scolarisation s'élargit pour englober des éléments de la potentialisation des expériences esthétiques et des processus d'apprentissage de la communauté scolaire dans son ensemble : étudiants, familles, collègues et partenaires de l'école. C'est comment les deux la vocation de l'environnement de l'école pour devenir un espace culturel communautaire, comme (a) professeur d'art comme le Médiateur par excellence de ces relations, peut être corroborée par les deux la capacité à recueillir des biens artistiques, scientifiques et philosophiques et les met à la disposition de leur communauté. Et aussi, par leur capacité à stimuler la création de nouveaux produits de ceux-ci et d'autres natures. L'école, comme un espace d'échanges culturels, de promouvoir l'activité artistique contribue pour saisir la valeur des objets et des actions dans l'art et les associe l'histoire et la mémoire des gens, avec les événements actuels et les transformations de la société. Et l'enseignant sera le Médiateur d'accès et d'amener des groupes à cette perception des valeurs.

Mot-clés : Médiation culturelle. École. Communauté.



A mediação cultural pode ser vista como ação potencializadora da experiência estética de um ser sociocultural. Sua definição será pensada aqui como uma rede cujos elementos principais são: exercício criativo, investigação, contextualização, vivência do prazer e atividade reflexiva. O seu espaço de realização abrange as escolas, as instituições culturais e de mostras artísticas e os lugares da vida cotidiana, como a praça e o jardim, sendo estas as perspectivas sob as quais se busca refletir no decorrer deste texto. A interação entre aprendizado e sensibilização que se realiza no encontro entre a arte ou as manifestações culturais e o fruidor, aquele que está na ponta do processo comunicativo e sensorial da ação artística com suas especificidades e repertórios pessoais e singulares, é o material de trabalho da mediação cultural. A ação mediadora se configura como uma estratégia de estímulo à percepção, à investigação e à crítica sobre a ação ou objeto, seja ele artístico ou cultural, e, especialmente na atualidade quando a arte desenvolve processos provocativos de participação, ao comprometimento com a composição daqueles. A proposta principal deste texto é ver a mediação cultural como possibilidade metodológica para o ensino e aprendizagem de Arte na atualidade.

As instituições culturais tem desenvolvido uma mediação cultural com predominância do caráter informativo, para tal tem absorvido em seus quadros profissionais de Artes e de Pedagogia, contudo estes processos tem sido pensados apenas como atividades com visitantes; o que se pensa aqui é que os processos de mediação devem se completar com a organização de eventos que sirvam ao aprendizado da própria mediação para todos os interessados em se aprimorar na fruição dos objetos estéticos, como os pais por exemplo. E, também, com a elaboração e distribuição de materiais didáticos que possam servir ao mesmo propósito. A curadoria, nos parece, é também espaço desta mediação cultural e educativa, de modo que a escolha e o calendário das atividades artísticas e reflexivas das instituições já são em si mesmos materiais didáticos para ela, e a escola pode absorve-la como atividade que componha o cotidiano escolar. As políticas culturais e artísticas ainda não são suficientemente maduras e abrangentes no Brasil, por este motivo é importante que os professores de Arte exerçam seu



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

papel de mediadores culturais com senso crítico apurado, formando fruidores e estimulando-os à atitude reflexiva sobre o papel da Arte na formação integral do ser. Para tanto, se faz necessário o investimento nos processos de formação seja nas licenciaturas em Arte seja nos grupos de trabalho em espaços expositivos e de apresentação artísticas, para que os licenciados percebam seu potencial como mediadores culturais. Busca-se aqui apresentar um primeiro estudo de procedimentos, atitudes e valores para esta formação, estruturado sob a ótica da teoria e da prática da mediação na interface das Artes, que nos parece ser uma característica importante da atualidade cultural.

Como potencializadora da experiência estética, a mediação cultural vai lidar com necessidades racionais, emotivas e sensoriais dos seres. A estética é uma operação do pensamento, e no dizer de Jacques Rancière:

Sob o nome de estética, se opera uma identificação sobre o pensamento da arte – o pensamento efetuado pelas obras de arte- e certa noção de 'conhecimento confuso': uma ideia nova e paradoxal, já que, ao fazer da arte o território de um pensamento presente fora de si mesmo, idêntico ao não-pensamento, ela reúne os contraditórios: o sensível como ideia confusa de Baumgarten e o sensível heterogêneo de Kant. Isto é, ela faz do 'conhecimento confuso' não mais um conhecimento menos, mas propriamente um *pensamento daquilo que não pensa*. (...). É uma configuração específica [do domínio da arte]. (RANCIERE, 2009, p.12/3) (grifos do autor)

Na sua relação com a experiência de pensar o que não pensa, a mediação cultural tem como tarefa propor procedimentos para que os seres possam perceber a educação estética como um objetivo a longo prazo, a ser conquistado na prática e na convivência com as Artes. Além disto, é preciso valorizar as conquistas que a experiência estética pode oferecer aos seres. Uma destas conquistas que é especialmente coerente com a atualidade sociocultural, e é partilhada entre as Artes, é a habilidade da *transgressão*, isto é, a habilidade de passar para além do claro e evidente, atravessar, infringir, transformar processos ou costumes ou regras, de modo consciente e com um objetivo a ser atingido por este ato de transgredir. Compor possibilidades de ação para além do já conhecido e chegar a experimentá-las no mundo concreto, compartilhando estas ações com um coletivo criador e proporcionando o movimento da percepção para inclusão de outras realidades, são



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

características do ritual que a Arte pode empreender, e cabe à metodologia de mediação estimular e ensinar a analisar. No caso do professor(a) de Arte esta mediação pode se constituir no seu método de ensino e aprendizagem, do qual participará fazendo o exercício da valorização das iniciativas e da criação daqueles a quem ensina, e mantendo um esforço constante para que sua ação seja pautada por uma espécie de investigação existencial da realidade à volta do grupo em questão. Será de fundamental importância uma busca de apreensão dos desejos e das frustrações dos participantes, para conduzir à invenção de circunstâncias, mais que à reprodução daquelas vividas ou observadas na sociedade. Trabalhar para obter a receptividade do grupo para o inusitado ou esquisito, e para que as ações de cada um sirvam mais e mais, para encorajar ações nos outros. Algumas atitudes serão providenciais para tecer este método: promover o ambiente de confiança e estímulos variados que permitirá a expressão voluntária, o exercício de vontade, o acatar do impulso, a compreensão da reação e o entendimento do autodomínio; gerar continuamente estruturas poéticas, no sentido de compor para a própria aula um ambiente específico, um ritmo extra-cotidiano, e uma relação entre ensinador e ensinado que se baseie no diálogo real, e não só em perguntas e respostas convenientes; estimular incessantemente as relações entre pessoas e entre pessoas e lugares, por meio da oferta de surpresas e do remanejamento de elementos do cotidiano, mantendo este projeto atravessado pelo pensamento reflexivo, seja ele predominantemente lírico ou crítico; exercitar e ensinar a escuta e a discussão com objetivo de ampliação do entendimento das coisas e entre as pessoas; exercitar a aceitação das escolhas, com crítica e com coragem, e das possibilidades não enumeradas na preparação do projeto que antecedeu o processo de aprendizado e ensino; ofertar situações, objetos e ações que ampliem a sensibilidade e o conhecimento estético, cuidando em respeitar o ritmo individual e o dinamismo próprio a cada grupo. Este professor(a) mediador(a) logrará êxito na sua tarefa ao encarar a comunidade escolar como tal: diversificada, complexa e múltipla. Um processo de tessitura entre pais, alunos, colegas de trabalho e parceiros da escola, mais que um plano de transmissão de dados e técnicas.



A capacidade de fazer leituras estéticas sobre os acontecimentos e de balizar as ações e reações pelo caráter prazeroso individual e coletivo é um aprendizado complexo, no qual a educação estética tem papel fundamental principalmente nos tempos atuais, nos quais a Arte promove uma libertação da função de decifração de signos na direção de uma experiência afetiva múltipla. Esta perspectiva se identifica com uma percepção conectiva e heterogênea, cuja natureza pode se modificar a cada experiência e não necessita ser hegemônica no coletivo participante.

A experiência estética baseada na heterogeneidade, na percepção do fragmento e na conexão temporal é um projeto que veio se estabelecendo no decorrer da pós-modernidade. A multiplicidade de linguagens e o desenvolvimento de interfaces entre elas é uma característica desta circunstância estética pós-moderna, como nos diz Teixeira Coelho:

Tentar encontrar no universo estético, enquanto relativamente autônomo, o elemento específico para a definição da pós-modernidade é um procedimento adequado, capaz de prestar contas da multiplicidade de aspectos da vida contemporânea, que é pluri e não unidimensional. (TEIXEIRA COELHO, 1990, p.62)

Esta circunstância vem desenvolvendo no ser sociocultural, provável fruidor de arte, novos hábitos e modos perceptivos, os quais são atravessados pelas mídias da imagem em movimento e pela cultura da não-arte. A imagem em movimento está presente no cotidiano como a própria roupa o está... Ela se tornou um braço (armado) do condicionamento ao consumo. Para Bernard Stiegler,

Esse condicionamento [do] estético se tornou incompatível com a experiência do sensível. O condicionamento estético consiste em controlar os comportamentos, em *reduzir* a indeterminação desses comportamentos. A experiência do sensível é exatamente o contrário, ela consiste em *dilatar* as capacidades do sensível, isto é, a *intensificar a singularidade* dos indivíduos. Existe aí um conflito direto entre o capitalismo cultural hiper-industrial e os imperativos da cultura entendida como o conjunto de experiências que ampliam as possibilidades da sensibilidade humana, acumulando a riqueza de saberes e de sabores sempre renovados e diversificados. (STIEGLER, 2007, p. 36) (grifos do autor)

Nesta mesma medida a perspectiva da não-arte busca transpor os territórios e as hierarquias do mundo artístico capitalizado, para trazer a Arte para o cotidiano e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

transformar as ações a atitudes de todos os participantes do mundo sociocultural em ações e atitudes estetizadas. Uma verdadeira busca da realização efetiva da sociedade do espetáculo.

A tarefa da mediação cultural, tanto na escola quanto nos ambientes fora dela, é prioritariamente, diríamos, um processo de promoção da educação estética que pode ser descrito como o *cultivo dos modos de expressão* de todos os participantes, com vistas à intensificação de sua singularidade. Isto quer dizer a busca constante e a alimentação de modos de exposição múltiplos dos pensamentos e das relações afetivas que se desenvolverem no próprio processo de aprendizagem e ensino. A manutenção, e ampliação, dos modos de expressão múltiplos e contrários à redução a comportamentos sobre-determinados pela mídia, surge como parâmetro a partir das relações entre Arte e sociedade com mais evidência desde os anos 1960, junto com o advento da Performance Arte, inspirando a pensar que para a educação da sensibilidade um conteúdo fundamental é o aprendizado sobre o prazer e as implicações estéticas de cada experiência vivida, seja ela artística ou de outra ordem. Em texto sobre a antropologia da Performance, John C. Dawsey (MEDEIROS *et al*, 2007), aponta a relação íntima entre Performance e experiência, ao comentar momentos “que constituem a estrutura processual de cada experiência vivida”, citando Wilhelm Dilthey. Na leitura dos cinco momentos sugeridos por Dilthey para compreender o processo da experiência, se pode perceber a relevância em manter ativos os modos de expressão do ser sociocultural, para que suas experiências possam conscientemente contribuir para sua formação emocional e intelectual, e conseqüentemente, social e estética:

- 1- Algo acontece ao nível da percepção (sendo que a dor ou o prazer podem ser sentidos de forma mais intensa do que comportamentos repetitivos ou de rotina);
- 2- Imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas – de forma aguda;
- 3- Emoções associadas aos eventos do passado são revividas;
- 4- O passado articula-se ao presente numa “relação musical” (conforme analogia de Dilthey), tornando possível a descoberta e construção de significado;
- 5- A experiência se completa através de uma forma de “expressão”. Performance - termo que deriva do francês antigo *parfournir*, “completar” ou “realizar inteiramente” – refere-se, justamente, ao momento da expressão. A performance completa



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

uma experiência (Turner, 1982: 13-14). (DAWSEY in MEDEIROS *et al.*, 2007, p. 37)

Uma experiência se completa na expressão de suas influências no ser que a viveu e por ele mesmo; a partir disto pode-se pensar que a educação da capacidade de sentir, e de reagir aos estímulos externos e internos, não poderia deixar de lado a capacidade de expressar as sensações e reações de modo consciente, criativo e comunicante. Esta capacidade de expressar-se solicita do ser que saiba como *usar do símbolo como instrumento psicológico de leitura da alteridade e do espaço*, ou em outras palavras, que se reconheça que a própria expressão conterà símbolos do seu universo interior, e que ela será comunicada ao outro se estas figuras ou palavras ou sinais, interagirem com o universo do qual estão ambos participando. O aprendizado de que existe esta plêiade de estímulos ao redor de todos, e que no momento da experiência artística se lança mão deste uso dos símbolos para incrementar a dimensão sensorial das relações, seria o segundo parâmetro a ser considerado pelo mediador na organização e na condução de um processo de educação estética.

Tanto as linguagens quanto as Artes na atualidade transitam num modo perceptivo que dispensa os indícios materiais de realidade, e que imprimem uma espécie de apreciação não-sequencial do mundo; que toma a fragmentação e a vivência do tempo presente como produtores de sentido; onde a velocidade assume um valor racional e emocional nas relações entre pessoas e entre pessoas e objetos. Este modo perceptivo gera uma possibilidade de emissão vertiginosa de signos, tornando-os voláteis. A velocidade é o signo que se expressa no domínio do consumo cultural forçando um contexto no qual “um produto se torne sempre, o mais rápido possível, obsoleto” (STIEGLER, 2007, p.47). No processo de aprendizado que a mediação pode proporcionar se faz necessário desenvolver a capacidade de utilizar estes signos, o que requer uma *conscientização de que a sensibilidade estética desenha uma orientação psicológica para as reações às sensações* geradas pelos objetos e ações que se apresentam, tanto à inteligência quanto às emoções. Para tanto será preciso aprender a compreender a própria reação diante de uma manifestação artística e se permitir reabsorve-la, além de aprender com ela a ler seu estímulo de mais de uma maneira, escapando ao domínio da velocidade e à ameaça



da obsolescência. Este é um terceiro parâmetro para o processo de educação estética por meio da mediação cultural.

Outra conquista do ensino e aprendizagem por intermédio da mediação cultural como método, é a habilidade de *emissão de discurso simbólico sobre o mundo*, cuja característica essencial é conter o domínio do para-linguístico. Esta habilidade enfatiza a imaginação e a invenção, e dá uma dimensão de acontecimento, e não de comprovação de teses, ao esforço didático de ambos os participantes da relação de ensino e aprendizagem mediador e ensinado. Estar apto a emitir um discurso onde se utiliza de signos de diversas naturezas amplia a habilidade de entrar em comunicação, além de criar uma rede fluida entre interior e exterior, fortalecendo a capacidade de transformação de ambos os níveis de vida.

A prática da ação artística proporciona a *compreensão da representação, ou da capacidade de tornar presente algo que não está diante de si, conscientemente, no pleno uso corpóreo e mental*. A representação e a imagem são elementos do entendimento do mundo cujo contexto conceitual é denso, tornando seu aprendizado complicado e de longo prazo. A prática artística possibilita a materialização dos duplos do humano e do não-humano (no caso da atualidade, também do pós-humano), dispondo elementos mágicos nas relações e trazendo os sentidos para novas organizações de suas sensações. A ampliação da percepção advinda das experiências contribui para novas possibilidades de organização do mundo, que por sua vez contribuem para transformações pessoais e na sociedade.

O que se propõe aqui é que o professor(a) de arte desenvolva uma organização didática dos processos de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva de mediação. Neste método é a investigação do objeto e da ação, e não a transmissão de suas informações históricas e técnicas que se enfatiza. O sistema se desenvolve a partir da produção direta de conhecimento, no qual o ensinado se apodera de informações e com elas constrói a matéria de conhecimento, juntando fragmentos, percebendo relações entre os fragmentos e outras conexões que surgirem a partir delas, e, sempre, criticando sua própria forma de se relacionar com as informações, desse modo vai vivenciando um processo de inculturação, o aprendizado pela troca e pela convivência, e não pela transmissão. O projeto



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

investigativo se coaduna melhor à mediação cultural, porque integra corpo e mente nos seus processos, ampliando o trânsito de sensações, de percepções e de reflexões, bem como de seus registros e expressões. Para desenvolver um percurso de investigação como metodologia de mediação cultural, será necessário introduzir cargas de informação e desafios de inter-relação entre os elementos oferecidos, sejam históricos, conceituais, materiais e técnicos. Dada a realidade psicológica da atualidade, não será adequado trabalhar com encadeamentos fechados de informações, mas, sim, com associações e interações heterogêneas, de modo a gerar continuidade entre os processos intra-escolar e extraescolar de conhecimento. Além disso, o mediador precisará construir e assumir as transposições de informações, ele mesmo, no seu próprio agir didático, e junto aos ensinados, para que o hábito alimente o sistema. A transposição contém o desenvolvimento da apropriação criativa das informações, que quer dizer experimentar vários formatos de leitura, revelar alienações e crenças dos ensinados e do senso comum, reconhecer as lacunas que a informação apresenta e buscar em conjunto os dados para inserir nestas lacunas, reconhecer os desejos e as motivações que as informações despertam ou fazem emergir nos ensinados, em si mesmo e na sociedade em geral. A transposição de informações também se estabelece na manutenção do ciclo de crítica, que se organiza para cada ação dentro do processo de aprendizado, levando a contextualizar, analisar e rever; a fazer e expressar-se em vários suportes, sempre levando o corpo a participar da ação de conhecer; a apreciar, exercitar-se no reconhecer o valor estético, social, emotivo, como também a necessidade e o prazer. Por fim, a investigação precisa ser exercitada na ação de repetição tecnicizada dos elementos apreendidos, lugar onde o mediador é personagem principal, pois será por seu intermédio que o ensinado poderá avaliar seu entendimento dos elementos investigados, e a coerente utilização das técnicas que possibilitaram sua existência.

Investigação e exposição se completam no registro dos elementos e das informações em estudo. No caso da investigação como metodologia para a mediação cultural este registro precisa ser aberto, podendo ser feito em vários suportes e modos. A escrita, o desenho, a colagem, a oralização, a dramatização, o



movimento, são possibilidades a serem estimuladas, inclusive para que o cérebro possa se exercitar na produção e na fruição das Artes. O mediador tem como função, auxiliar o ensinado a desenvolver uma investigação poética da realidade que emana da manifestação artística, e faz-lo perceber que o processo criativo se pauta por este tipo mesmo de investigação. As relações com o tempo e com o espaço são mais contundentes que as supostas mensagens que as manifestações pudessem transmitir ao espectador, e por este motivo, o que importa estimular é a contaminação para que experimentem um momento lúdico que possa leva-los para outras dimensões do mundo em que vivem, e também a percepção da tensão entre a situação e o estado que ela gera em cada participante, sejam os artistas proponentes sejam os fruidores, que é o objetivo da ação e do objeto artístico, bem como das manifestações culturais como um todo. Os conteúdos a serem desenvolvidos na mediação cultural, e, dizemos aqui, na aula de Arte, poderiam ser condensados em quatro eixos: eixo da manifestação artística, que se expressa no artista, por seu papel de proponente do acontecimento estético; o eixo do fenômeno artístico-cultural, que se localiza no fruidor e na relação que o objeto e/ou ação estabelecem com ele; o eixo das relações concretas, que se organiza no espaço e com o tempo, e estabelece o ambiente para envolver o fruitor no jogo perceptivo; e o eixo da vivência lúdica, a poética a ser desenvolvida em conjunto pelos participantes do evento artístico ou cultural, a escolha de signos e do percurso que a manifestação vai desenvolver e que transformará o momento em uma experiência intensa e participativa.

A mediação cultural na escola gera um espaço de trocas culturais; ao promover a relação criativa com a atividade artística contribui para que a comunidade, como um todo, possa apreender o valor dos produtos artísticos e associa-los com a história e a memória de pessoas, acontecimentos e transformações, seja nela mesma seja no mundo ao seu redor. O conhecimento é desenvolvido no decorrer do tempo de aprendizado, e se constitui de experiências e reflexões sobre elas, por isso, a atividade artística precisa ser distribuída no decorrer de todos os anos da formação escolar, para que possa ser efetiva na ampliação da sensibilidade. A vocação do ambiente escolar contemporâneo para se tornar um



espaço cultural pode ser corroborada pela sua capacidade de reunir bens artísticos, científicos e filosóficos e coloca-los à disposição de sua comunidade, mas também, por sua capacidade de ser um espaço de criação de novos bens destas e de outras naturezas. A escola, por seu papel de disseminação da informação, poderá contribuir de forma efetiva para a divulgação da cultura, porque a informação é fator predominante para os processos de expansão do mercado, das ações políticas e construção de cidadania.

Para finalizar este estudo, é preciso tocar no tema da avaliação. A metodologia de ensino, ou a mediação cultural do ensino e da aprendizagem, precisa se completar num processo de avaliação que dê retorno ao ensinado sobre sua compreensão do pensamento da Arte e de seus objetos e ações, mas também lhe dê instrumental para desenvolver suas habilidades artísticas e sua capacidade de apreciar Arte como um pensamento que não pensa. A avaliação na mediação cultural parece ser melhor realizada quando se torna um processo contínuo, no decorrer de toda temporada de ensino e aprendizagem. Assim como em processos educativos em geral, na medida em que o ensinado recebe devolutas sobre seu desempenho e sobre suas iniciativas, ele vai entendendo o próprio caminho que está trilhando e pode se tornar gestor dele. É preciso estabelecer a rede que é o conhecimento, fazendo ver a expressão do sucesso e da vitalidade que a atividade artística proporciona à formação de uma pessoa. A avaliação precisará conter um conjunto de itens e de suportes para a exposição dos registros do processo de ensino e aprendizagem, de modo a estimular que todos os canais expressivos sejam utilizados para atingir o objetivo de apontar conquistas e lacunas para o mediador e para o ensinado. Os itens devem servir para a auto-avaliação e para a avaliação do trabalho, deverão ser circunstanciais ao processo e, sempre, deverão ser explicitados ao ensinado, para que a avaliação seja também parte da poética de ensino e aprendizagem.

Como numa explosão solar as cores e texturas do mundo invadem nossa intimidade continuamente... nos oferecem aos olhos lapsos de luz e de poesia, possibilidades de caminhos... e isso acontece a cada minuto. É preciso estar vivo para reconhecê-los.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERENCIAS

MEDEIROS, Maria Beatriz de, MONTEIRO, Mariana F.M. e MATSUMOTO, Roberta K. (org.). *Tempo e Performance*. Brasília/DF: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007.

RANCIERE, Jacques. *O Inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed.34, 2009.

STIEGLER, Bernard. *Bernard Stiegler: reflexões (não) contemporâneas*. Org. e Tradução Maria Beatriz de Medeiros. Chapecó/SC: Argos, 2007.

TEIXEIRA COELHO NETO, José. *Moderno Pós-moderno*. SP: L &PM, 1990. 2ª Ed.

Rita Gusmão

Professora Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, onde participa das modalidades de Bacharelado e de Licenciatura. Tem experiência na área de Artes, atuando em Artes Cênicas principalmente nos seguintes temas: atuação ao vivo, teatro, ensino e pesquisa em artes cênicas, direção, captação e produção. Trabalhos na area de Performance, Videoarte e Videoinstalação.



PIBID: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniela Llopart Castro

Professora Mestre do Curso de Dança da UFPel

danielallopcastro@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0601758613591684>

RESUMO:

Na busca de um trabalho interdisciplinar, os alunos-bolsistas do PIBID (Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFPel, organizaram um trabalho com os alunos do Colégio Monsenhor Queiróz, complementando um projeto da escola, através das áreas de artes visuais, dança, geografia e música. Propuseram três atividades com ligações entre os conteúdos específicos das áreas e o tema gerador. O entendimento de que as fronteiras se diluem e os saberes passam a ser de todas as áreas ao mesmo tempo, é indispensável para desenvolver esse tipo de formação aos alunos. Assim, o PIBID vem buscando um trabalho de qualidade que permite aos futuros professores, vivenciar diferentes possibilidades de se relacionar com o outro, no intuito de trocar saberes, experiências, sensações e emoções.

Palavras-chave: formação de professores - interdisciplinaridade - PIBID

ABSTRACT:

Searching for an interdisciplinary work, the scholarship students of "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" PIBID (a program for beginning teachers) at UFPel, have developed a project with students of Monsenhor Queiróz School to complement a school program in visual arts, dance, geography and music. They proposed three activities which connect the specific contents and the core theme. In order to develop student's education, it is fundamental to understand that the limits and knowledge intertwine in all areas at the same time. Therefore PIBID has aimed to qualify same time. Therefore PIBID has aimed to qualify the work of teachers-to-be and under go different possibilities of interacting with others to share knowledge, experiences, sensations and emotions.

Key words: teacher education – interdisciplinarity – PIBID

Pensar na formação dos futuros professores da educação básica é uma responsabilidade bastante grande, no momento em que sabemos que disso dependerá a educação de todo um povo. Talvez esta seja uma das profissões que o Poder Público deveria ter maior preocupação em relação à qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Porém, sabe-se que, no Brasil, não é assim que acontece. Conforme, Mello (2000, p. 1), os alunos das universidades:

... ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Dessa forma, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem contribuir com a desconstrução desse paradigma, no sentido de propiciar a inserção do aluno-bolsista-universitário na escola pública com o intuito de que o mesmo vivencie diferentes experiências pedagógicas, ampliando assim, sua “bagagem” como futuro professor.

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, que busca fortalecer os cursos de licenciatura nas universidades públicas, incentivando a formação de professores para a educação básica e a melhora da qualidade da escola pública. Neste sentido, o foco do planejamento do Projeto Institucional do PIBID III, da UFPel (KRUGER, 2011), é o aluno, futuro professor da Educação Básica, incentivando-o na realização de atividades que ainda não são habituais em seus cursos de formação, atividades que possam, na seqüência, elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura da UFPEL.

Um dos objetivos deste programa é promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas envolvidas. Sendo assim, as ações são planejadas, organizadas, elaboradas, executadas e avaliadas por grupos de alunos de diversas áreas de conhecimento que se encontram inseridos nas escolas, contando com a participação efetiva dos professores-supervisores de cada uma das escolas e do(s) professor(es)-coordenador(es) da universidade.

A interdisciplinaridade é ainda um conceito bastante polêmico e sem muitas definições formais, já que os estudiosos vêm descobrindo, na prática, maneiras possíveis de viabilizar este fazer. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para



resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Dessa forma, no Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, o grupo de pibidianos buscou uma aproximação maior com os alunos, através da colaboração num projeto desenvolvido pela escola, que é a OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica). O grupo se dividiu em três, compondo sub-grupos de quatro integrantes, com um pibidiano de cada área – artes visuais, dança, geografia e música. Cada grupo organizou uma atividade interdisciplinar que tratasse de algum assunto inserido dentro do tema “Astronomia e Astronáutica”.

As atividades foram organizadas durante o turno da tarde, procurando abarcar todos os alunos que se encontravam na escola naquele dia. Os pibidianos buscaram desenvolver um trabalho que contemplasse as quatro áreas e, ao mesmo tempo, abarcasse o tema principal. Assim, propuseram três atividades criativas e interessantes, com ligações entre os conteúdos específicos das áreas e o tema gerador.

Na busca pela explanação dos conteúdos obrigatórios que devem ser desenvolvidos com os alunos da educação básica, os professores do ensino público, muitas vezes desmotivados pela falta de condições materiais e financeiras, acabam repetindo o mesmo formato de aulas, sem levar em consideração o contexto que envolve a turma, bem como as diversas possibilidades de abordar determinado assunto. Isso fez com que as atividades propostas pelos pibidianos despertassem um interesse diferente por parte dos alunos, ávidos por novidades no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Castro (1997, p.10):

Trata-se, [...], de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita. [Essas pontes implicam em fazer a relação, por exemplo], entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta.



Foram três atividades diferentes. Uma delas contou com a montagem de uma cadeira-trapézio pendurada na escada da escola, possibilitando aos alunos experimentar a sensação de pendurar-se no espaço, movimentando-se ao som de músicas variadas, escolhidas como estímulos para a criação de movimentos diferenciados. Durante a execução eram tiradas fotografias artísticas para observação posterior. A segunda foi ambientada numa sala ampla, onde após a explanação de um vídeo sobre corpos celestes, os alunos agrupavam-se para realizar uma escultura humana que representasse um astro, criando uma movimentação bem como uma sonorização para o mesmo. A terceira atividade, chamada “Espaço Sideral” foi realizada numa sala toda preta, na qual os alunos, ao entrarem, recebiam uma pulseira de neón. A escuridão provocada pela cor preta buscava a sensação de estar solto no universo e, dessa forma, eram provocados a realizar movimentos que criassem desenhos variados com as pulseiras no espaço. Um instrumento musical era acionado com a intenção de criar uma ambientação sonora similar ao universo, ao mesmo tempo em que eram realizados registros fotográficos dos desenhos feitos no escuro.

Ao realizar a proposta, os bolsistas procuraram ao máximo passar as informações necessárias de forma clara, instigante e contextualizadas com a realidade local. A colaboração entre eles foi essencial para o desenvolvimento das atividades, já que as conexões entre as áreas tornavam-se extremamente necessárias para a compreensão do objetivo a ser atingido. Para Pombo (1994, p.13) “a interdisciplinaridade implica alguma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos”.

O esforço do grupo propiciou uma reflexão ampla sobre interdisciplinaridade. Questões como “o que é” e “como se faz” viraram pauta nas discussões entre os pibidianos. E nesta busca sobre o entendimento do termo, foram surgindo maneiras que o grupo encontrou para realizar o trabalho. Nesta primeira tentativa, já foi possível perceber a importância da colaboração entre os participantes. É um processo essencialmente cooperativo e aberto ao novo.



Segundo Augusto e Caldeira (2007, p.3):

Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002). Trata-se de uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade que concebemos. Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo.

Como professora universitária participante do PIBID, posso dizer que coordenar um grupo de alunos advindos de diferentes áreas de estudo requer esforços diferenciados e, principalmente, vontade de aprender a dialogar com a diversidade. É preciso entender que a constante troca de informações torna-se essencial ao processo de ensino e aprendizagem. A posição de liderança, nesse caso, exige atenção redobrada no sentido de estar atenta à formação que vem sendo oferecida aos bolsistas-licenciandos.

Normalmente as disciplinas ministradas na universidade seguem o modelo positivista e compartimentado do conhecimento, dificultando o processo de fazer relações entre os diferentes saberes. Os professores, em geral, sentem-se intimidados em dialogar com outras disciplinas, na tentativa de evitar a exposição de sua prática docente. Dessa maneira, os alunos não vivenciam experiências interdisciplinares e, muitas vezes, nem discutem o tema em sala de aula.

Sendo assim, o entendimento de que as áreas se complementam de forma irrestrita, onde as fronteiras se diluem e os saberes passam a ser de todos ao mesmo tempo, é indispensável para desenvolver esse tipo de trabalho. Conforme Santomé, a interdisciplinaridade:

...implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias



ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p.63).

Com este pensamento, através das propostas que o PIBID vem desenvolvendo, estamos buscando um trabalho de qualidade que permita aos futuros professores, vivenciar diferentes possibilidades de se relacionar com o outro – seja este colega de aula, aluno de outro curso, professor, funcionário ou aluno do ensino básico. Relacionar-se com o intuito de trocar saberes, experiências, sensações, emoções,... Enfim, procurar, nesse caminho, tornar-se um ser humano-profissional mais completo. Como dizem Grings, Mallmann e Daudt (2000, p.1), “é preciso ter a visão de que é necessário aprender a pensar, aprender a agir, aprender a conviver, aprender a ser mais humano, preservando a autonomia e mantendo latente o desejo de continuar sempre aprendendo”.

Quando pensamos em formação de professores, precisamos visualizar uma gama de competências a serem desenvolvidas com esses profissionais. Porém, não se pode mais pensar de forma compartimentada, onde cada conteúdo importante será transmitido numa disciplina diferente, sem relação nenhuma com as demais. Em pleno século XXI, cada vez mais as redes se formam com a intenção de complementaridade. Assim, ao desenvolver atividades com os futuros docentes, é preciso estar atento para que os mesmos tenham, em sua formação, um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo, possibilitando-os criar seus próprios mecanismos de ensino, sem repetição maciça do que lhes foi ensinado anteriormente. Sobre isso, Santomé (1998) coloca que:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p.253).

E Grings, Mallmann e Daudt (2000, p.1) complementam o assunto, dizendo o seguinte:

Para isso, faz-se necessário desde o princípio que educadores, depreendam um esforço para encontrar estratégias que venham



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

aproximar a docência no ensino superior às demandas do mundo atual, a reestruturar seus paradigmas, tentando não perder de vista o aspecto qualitativo da vida acadêmica reflexiva, científica e profissional. É importante, também, que os educadores estabeleçam a articulação de conhecimentos relacionando pontos de vista, resultando num pensamento complexo, interdisciplinar, construindo, assim, uma verdadeira Inteligência Coletiva: cooperativa, contraditória, dialética, complexa, ativa e propositiva.

Nesses moldes é que o PIBID vem desenvolvendo suas atividades, pensando nesta formação complexa, a qual trabalha a interdisciplinaridade com toda a equipe, possibilitando interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência, na busca de estar contribuindo com a melhora da educação básica e com a possibilidade do despertar de novos olhares sobre o mundo.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 2 de julho de 2012.

CASTRO, Cláudio Moura. O Secundário: esquecido em um desvão do ensino? In: **Série Documental**. Textos para Discussão. Brasília. MEC / INEP, 1997.

GRINGS, Eliane; MALLMANN, Marly e DAUDT, Sônia. **Ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência interdisciplinar no ensino superior**. V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Dezembro, Vinha Del Mar, Chile, 2000. Disponível em: < <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/022.htm> > Acesso em: 3 de julho de 2012.

KRUGER, Verno. **PIBID UFPEL/5 CRE**: continuidade de vivências e novos desafios. Pelotas: UFPEL, 2011. Projeto Institucional. Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: < <http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Projeto%20institucional%20PIBID%202011.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MELLO, Guiomar. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. v.14, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

POMBO, Olga. Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade. **Revista de Educação**. v.4, n.1-2, dez, 1994, p.3-11.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Daniela Llopart Castro

Professora Assistente do Centro de Artes - Curso de Licenciatura em Dança – Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do PIBID/CAPES/UFPEL – subárea: Dança. Mestre em Ciências do Movimento Humano /UDESC. Bailarina com formação no Brasil e na Inglaterra. Diretora e coreógrafa do Baila Cassino – Grupo de Dança Livre desde 2007.

APOIO: PIBID – UFPEL - CAPES



**O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CARUARU-PE:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7499106178785950>

RESUMO. Este artigo sintetiza os resultados de uma pesquisa cujo principal objetivo foi analisar as representações sociais sobre arte, os seus conteúdos e o impacto de tais representações sobre a prática pedagógica dos professores que lecionam essa disciplina em escolas da rede pública estadual de Caruaru-PE. Para alcançar os objetivos delineados, fundamentamos nossa investigação na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e em seus desdobramentos, sobretudo na Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996). A análise de conteúdo nos levou ao reconhecimento de duas categorias principais relativas às representações sobre arte: “Arte como livre-expressão” e “Arte como cultura ou manifestação cultural”. Também identificamos três categorias que apontam esquemas periféricos: “Arte como linguagem”, “Arte como habilidade inata” e “Arte atrelada a conceitos ou conteúdos transversais”.

Palavras-chave: representações sociais, arte, professores de arte

ABSTRACT. This article summarizes the results of a research whose main objective was to analyze the social representations about art, its contents and impact of such representations on the pedagogical practice of teachers who teach this discipline in public schools at Caruaru-PE. To achieve the set objectives, this investigation was based in the Social Representations Theory (MOSCOVICI, 1978) and its ramifications, especially in the Central Core Theory (SÁ, 1996). The content analysis led us to recognize two main categories regarding to representations about art: “Art as free expression” and “Art as culture or cultural manifestation”. We also identified three categories that points out peripherals schemes: “Art as language”, “Art as an innate ability” and “Art connected with concepts or transversal contents”.

Key words: social representations, art, art teachers

Introdução

O ensino de arte na educação básica vem se reconfigurando, principalmente nas últimas décadas, a partir de várias modificações estruturais, dentre as quais se destacam a regulamentação e diretrizes curriculares para a área, que reconhecem a importância e o espaço que deve ser garantido à arte no sistema escolar brasileiro. Esses acontecimentos estão atrelados à maneira como a sociedade, principalmente os agentes educacionais, concebem o significado de arte no contexto escolar, de modo que é necessário compreender os significados historicamente construídos e atribuídos à arte e ao seu ensino. Araújo e Silva comentam:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A nossa compreensão é a de que por trás de cada atividade dessa existe, respectivamente, uma concepção de ensino de arte, que teve sua origem ao longo da trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil; pois essas são práticas que historicamente vem se afirmando e se cristalizando na educação escolar (ARAÚJO; SILVA, 2007, p.2).

De fato, é preciso reconhecer o processo de construção do pensamento social, que muitas vezes desencadeia a reivindicação por mudanças e até mesmo a criação ou reformulação de leis.

Dentre muitos aspectos relevantes relacionados à constituição histórica do campo de Arte/Educação no Brasil, decidimos investigar a respeito das representações sociais sobre arte e seu ensino, partindo do pressuposto de que esta questão é de fundamental importância para a formação da identidade docente.

O professor (...) é procurado e encontrado na experiência individual e coletiva de passado escolar. A imagem de professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, rerepresenta-se no momento de tornar-se professor (...). Porém, sempre será sustentada, (...) por experiências e projetos pessoais (...). A representação do ofício – do mestre em seu ofício – coloca-se e funciona como fonte e como objetivo das motivações a ensinar (BAILLAUQUÈS, 2001, p.41).

Portanto, a compreensão das representações sociais sobre arte e seu ensino é de suma importância para que os próprios docentes reflitam sobre as influências e motivações que os levaram a se tornar o que são hoje, seja na instância particular ou como coletividade. Nesse sentido, as reflexões elaboradas nesta pesquisa estão fundamentadas na Teoria das Representações Sociais, que considera a interpretação dos valores provenientes da dialética entre o cognitivo e o social, pois segundo a referida teoria “não há uma ruptura entre o universo exterior e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são, no fundo, distintos” (MOSCOVICI, 1961 apud ALMEIDA, 2001, p. 2).

O universo da pesquisa foi constituído dos professores que atuavam no ensino de arte nas vinte escolas da rede estadual localizadas na região metropolitana do município de Caruaru–PE, durante o ano letivo de 2010.



A Teoria das Representações Sociais (RS)

A Teoria das Representações Sociais surgiu na década de 1950, contribuindo decisivamente para a consolidação da Psicosociologia. A partir da obra de Serge Moscovici – *A psicanálise, sua imagem e seu público* – publicada em 1961, a teoria se propagou para outras áreas do conhecimento, entre elas a Filosofia, a Medicina e a Educação.

O ponto chave que diferencia os estudos de RS de outras teorias psicológicas ou sociológicas (ou da intersecção entre as duas áreas) é considerar sujeito e objeto como elementos não distintos. O objetivo do estudo das RS “é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 79).

Segundo Moscovici (Idem), as características que distinguem cada grupo social se explicam pela capacidade de interpretarmos a realidade e pela autonomia de agirmos sobre os fatos, de modo que nossas atitudes são construídas e influenciadas pelo ambiente em que convivemos. Assim, somos influenciados e influenciados ao mesmo tempo, contribuindo para a construção dos valores, da cultura do nosso contexto.

Das principais concepções e derivações provenientes dos estudos de Moscovici, utilizamos os pressupostos da Abordagem Estrutural, proposta por Jean Claude Abric, e também conhecida como Teoria do Núcleo Central (NC), para identificação das representações a partir das palavras e/ou códigos mais frequentes e consistentes (núcleo central) e dos seus elementos periféricos (palavras similares, que atribuem significado e ajudam a estruturar o NC). A esse respeito, Abric (1994 apud ALMEIDA, 2001, p. 7) explica:

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mais ainda, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação sua significação.

Decifrar valores referentes a algum assunto em questão, no contexto de um determinado grupo social, ajuda na identificação das representações, uma vez que



elas se manifestam por meio de simples fragmentos, expressões que estão associadas a elementos que estabelecem certa coerência. Desse modo, a identificação de palavras-chave e demais códigos a elas associados indicam intencionalidades e experiências comuns, no contexto dos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Metodologia

Por se tratar de um estudo que leva em consideração o pensamento social, a metodologia adotada foi essencialmente qualitativa, pois a sua finalidade não foi apenas “[...] contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 68). Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevistas semiestruturadas – com o propósito de obter maior confiabilidade das informações colhidas, considerando ambas as técnicas complementares entre si.

Em primeiro lugar, fizemos o uso do questionário, que continha 22 questões distribuídas entre associativas, objetivas e abertas, organizadas a fim de levantar informações a respeito de dados pessoais (faixa etária, sexo), formação acadêmica, experiência docente e com o ensino de Arte, além de representações dos docentes sobre o ensino e conteúdos de arte. Os dados foram tabulados em função dessa organização e categorias de questões.

Dessa maneira, o questionário nos permitiu identificar os perfis dos professores, além de levantar dados importantes sobre representações sociais do ensino de arte e, também, quanto aos conteúdos trabalhados nas aulas. Obtivemos uma amostra significativa de 27 (vinte e sete) professores que responderam ao questionário, de um universo aproximado de 60 (sessenta) docentes da disciplina Arte que estavam atuando nas vinte e sete escolas estaduais da região metropolitana de Caruaru, de modo que quase todas as instituições foram representadas por pelo menos um docente.



Com base nos dados obtidos por meio do questionário, selecionamos, para as “entrevistas não diretas”, cinco professores que possuíam maior experiência de ensino e/ou maior interesse pela disciplina de Arte. As entrevistas tiveram o propósito de aprofundar informações contextuais valiosas, de modo a explicar achados específicos (BAUER; GASKELL, 2008, p. 66).

Empregamos um “coletivo de técnicas” de análise das comunicações, baseada na “análise de conteúdo”, segundo os pressupostos de Laurence Bardin (1977), que tem característica elementar a valorização empírica e hermenêutica, consequentemente qualitativa das mensagens. Por isso a importância dada ao uso de mais de um instrumento de coleta de dados, que permitisse uma espécie de triangulação. Dessa forma, organizamos os achados em categorias, descritas por Bardin (1977, p. 32) como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Nas entrevistas, fizemos uso de gravadores, para melhor apreensão dos dados e para possibilitar a percepção de entonação (vozes, expressões), aspecto que auxiliou na identificação de momentos importantes das falas. Assim como nos questionários, os dados das entrevistas foram transcritos e organizados segundo as categorias de análise pré-estabelecidas ou redefinidas no decorrer do processo.

Resultados

Alguns dados levantados por meio do questionário serviram para informar o perfil dos professores investigados: a maioria é do sexo feminino (90%), e com faixa etária de 36 a 50 anos (74%), sendo que pelo menos quinze (um sujeito não respondeu a esse respeito) são graduados ou especialistas na área de Humanas (em Língua Portuguesa e História), quatro com graduação em Pedagogia (um deles com especialização) e um graduado em Ciências da Natureza. A maioria afirma possuir mais experiência com ensino de Língua Portuguesa e História. Outro dado importante é o de que nenhum sujeito possuía experiência de “formação continuada” em Arte, e apenas três professores relataram ter experiências práticas em alguma linguagem artística (dois em Artes Visuais e um em todas as linguagens).



O questionário também levantou dados sobre as motivações que levaram esses docentes a lecionarem a disciplina de Arte. Ao classificarem as principais motivações¹ para o ensino de Arte, a maioria dos professores apontou os seguintes aspectos: complemento de carga horária (17 sujeitos), seguido por afinidade e curiosidade (9 sujeitos) e experiência na área (6 sujeitos).

Em relação às linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) cujos conteúdos seriam mais explorados em sala de aula, seis professores afirmaram trabalhar com Artes Visuais e cinco com todas as linguagens.

Para compreender as representações em torno do significado da arte, começamos por classificar as palavras mais citadas pelos professores, num processo de livre associação, conforme apresenta a Tabela 1. Sobre o que a arte representa para os professores, entre as palavras mais citadas estão: criatividade (frequência de 16), expressão (10), cultura (9), liberdade e vida (7). Conforme ressalta Moscovici (2003, p. 57), há uma estreita relação entre significados e o inconsciente, ou seja, o “pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão”. Portanto, podemos relacionar esses resultados à concepção e experiências que os sujeitos têm com o ensino de arte, sendo que a maioria das definições apresentadas no questionário estão relacionadas a perspectivas românticas da arte. Vejamos algumas delas:

*A arte expressa todas as nossas **emoções**, **sentimento** (...) (S1, questão12).*

*É uma forma do ser humano **expressar** seus **sentimentos** e **criatividade** (S8, questão 12).*

*Por traduzir **realidades interiores** e **emocionais** (S6, questão12).*

Diante do exposto, percebemos que a perspectiva romântica provavelmente está ligada ao fato de que muitos desses professores possuem formação e mais experiência em Língua Portuguesa (Literatura) e História, pois, segundo Penna e Alves (2001), características românticas no ensino de Arte foram difundidas na literatura e na história contemporânea. Para Barbosa (2008):

¹ Cada sujeito podia apontar até três motivações.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

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 interior 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 estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2008, p.21).

Tabela 1. Palavras associadas ao significado da arte

Palavras/ Grupo de Palavras Associadas	Frequência
Criatividade	16
Expressão	10
Cultura	9
Liberdade, Vida	7
Comunicação, Habilidade, Linguagem, Sentimento/Sensibilidade	5
Harmonia, Movimento	4
Conhecimento, Cores, Estética, Imaginação, Percepção, Representação	3
Produção, Apreciação, Manifestação, Aprendizagem, Dom, Beleza, Curiosidade, Perspectiva	2
Total de palavras citadas: 70	112

No entanto, esse nível de análise (apenas listando palavras mais citadas) não nos permitiria identificar os elementos do núcleo central da representação sobre arte e seu ensino. Ao questionarmos sobre o que a arte significava ou representava para os professores, tínhamos em mente o levantamento de possíveis elementos do núcleo central da representação social a respeito do que seria arte. Para tanto, os critérios de frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra possibilitam uma base que permite identificar os elementos mais salientes da representação em questão (SÁ, 1996, p. 177).

Chegamos a duas categorias principais relativas às representações sobre arte, que correspondem às cognições centrais, tendo em vista serem formadas a partir de pelo menos dois elementos do quadrante superior esquerdo da Tabela 2:



- **Arte como livre-expressão** (palavras: criatividade, expressão, liberdade, sentimento/sensibilidade). Marcada por uma concepção romântica, que ainda predomina na atualidade (PENNA et al., 2000);
- **Arte como cultura ou manifestação cultural** (palavras: cultura, vida). Um dos sujeitos entrevistados define arte como: “Cultura, porque a arte, como ela abrange as quatro linguagens... ela é uma cultura viva”.

Tabela 2. Frequência e ordem média de evocação das palavras mais importantes: arte

FREQUÊNCIAS	ORDEM MÉDIA	
	Superior a 0,65	Inferior a 0,65
Superior ou igual a 5	16 Criatividade 10 Expressão 9 Cultura 7 Liberdade 7 Vida 5 Habilidade 5 Sentimento/sensibilidade 5 Comunicação	5 Linguagem
Inferior a 5	3 Imaginação 3 Conhecimento	4 Harmonia 4 Movimento 3 Percepção 3 Cor 3 Estética 3 Representação 2 Dom 2 Beleza 2 Apreciação 2 Aprendizagem

Também chegamos a três categorias que apontam esquemas periféricos:

- **Arte como linguagem** (palavras: comunicação, linguagem, conhecimento, apreciação, estética, aprendizagem). O Sujeito 3 afirmou na entrevista: “Eu acho que se você tem conhecimento do assunto, da matéria, se você conhece, você vai valorizar, você vai apreciar, meu pensamento é esse.”
- **Arte como habilidade inata** (palavras: habilidade, imaginação, percepção, dom). Outro professor entrevistado explicou sua maneira de perceber arte: “Eu acho que é o dom, né? Se você tiver o dom vai puxar as outras, criatividade, habilidade...”.
- **Arte atrelada a conceitos ou conteúdos transversais** (palavras: harmonia, movimento, cor). Nessa categoria, foram enquadradas palavras que estão

associadas a conceitos ou conteúdos específicos de uma ou mais linguagens artísticas.

A Tabela 3 apresenta o resultado do questionário em relação às palavras mais associadas aos conteúdos trabalhados nas aulas de Arte. Apesar de muitas palavras citadas não serem propriamente conteúdos, há uma estreita relação entre tais palavras, as linguagens artísticas e a natureza das abordagens.

Tabela 3. Palavras associadas aos conteúdos mais abordados em aulas de arte

Palavras/ Grupo de Palavras Associadas	Frequência
Cores	9
Pesquisa	6
História da arte; Criação.	4
Desenho; Pintura; Movimento; Biografia; Linhas; Colagem; Expressão.	3
Linguagem; Estética; Artes Visuais; Teatro; Arte Regional; Diversidade; Releitura; Folclore; Cordel; Representação; Construção; Estilos	2
Total de palavras citadas: 99	152

Com base no mesmo processo utilizado para analisar as representações sobre arte, procedemos à verificação da frequência e ordem média das palavras relacionadas aos conteúdos de arte.

Tabela 4. Frequência e ordem média de evocação das palavras mais importantes: conteúdos

FREQUÊNCIAS	ORDEM MÉDIA	
	Superior a 0,55	Inferior a 0,55
Superior ou igual a 3	9 Cor 7 Música 4 Criação 4 História da arte 3 Pintura 3 Expressão	3 Colagem 3 Desenho 3 Biografia 3 Linhas 3 Movimento
Inferior a 3	2 Linguagem	2 Construção 2 Cordel 2 Artes Visuais 2 Teatro 2 Estilos 2 Folclore



Com base no processo de análise proposto por Vergès (1992 apud SÁ, 1996), identificamos as cognições centrais da representação dos conteúdos de arte, considerando que os elementos situados no quadrante superior esquerdo da Tabela 4 são aqueles mais frequentes e prontamente evocados pelos professores. Assim, chegamos a duas categorias que apontam as principais representações sobre conteúdos de arte:

- **Conteúdos de Artes Visuais**, que são identificados pelas palavras “cor, história da arte, pintura, colagem, desenho, biografia² e linhas”.
- **Conteúdos de Música**, identificados pela palavra “música”, a segunda maior frequência. A palavra “movimento” pode estar relacionada à Dança ou à própria Música, mas não é possível precisar.

É importante ressaltar que o fato de muitas palavras terem sido associadas a conteúdos de Artes Visuais indica maior familiaridade dos sujeitos com essa linguagem. Por outro lado, no caso da Música, a única palavra claramente associada a conteúdos dessa linguagem foi simplesmente “música”, o que sugere um caráter bastante vago nas representações relativas aos conteúdos de aprendizagem musical. As palavras “criação” e “expressão” sugerem uma ideia de conteúdos mais práticos, que podem ser relacionados a qualquer linguagem artística.

Em síntese, percebemos que os professores contemplam em suas respostas conteúdos teóricos e práticos, sendo que esses últimos apresentam maior saliência, principalmente aqueles conteúdos relacionados às Artes Visuais.

Já os esquemas periféricos da representação de conteúdos de arte são constituídos por:

- **Conteúdos de Artes Cênicas**, que são evocados pelos termos “movimento-teatro”. É importante ressaltar que as Artes Cênicas englobam as linguagens de Teatro e Dança e que sua posição periférica no sistema das representações é confirmada pela resposta dos professores quanto à viabilidade dos conteúdos das

² Biografia pode se referir a conteúdos de qualquer linguagem artística, mas houve sujeitos que mencionaram explicitamente o objetivo de estudar a biografia de artistas plásticos.



quatro linguagens: a grande maioria considera essas duas linguagens as menos viáveis.

- **Conteúdos regionais**, que são evocados nas palavras “cordel e folclore”, muitas vezes relacionados a datas comemorativas, o que também nos remete a conteúdos lúdicos. Vale salientar que quatro dos cinco sujeitos entrevistados afirmaram que já haviam realizado aulas práticas em ambientes extraclasse, como visita a museus, teatros, exposições de artesanato, grupos de danças regionais.

Considerações finais

A investigação acerca das representações sociais dos professores em relação à arte e seu ensino constituiu-se um desafio, até porque ainda são poucos, no Brasil, os estudos e pesquisas voltadas para a análise de representações sociais da arte e de outros aspectos a ela relacionados. A aproximação da realidade dos professores investigados, especialmente no sentido de conhecer seu perfil, saber o que pensam, como lidam com suas dificuldades, possibilitou uma rica e ampla visão do contexto em foco, de modo que o processo de análise das representações foi complementado por considerações a respeito de outros fatores que nos ajudaram a reconhecer como os sujeitos se percebem enquanto professores de arte.

Além dos resultados principais, relativos ao conhecimento das representações sobre arte e seus conteúdos, a pesquisa nos proporcionou um contato sistemático e significativo com os professores e sua realidade. Muitos demonstravam não ter segurança do que se tratava o ensino de arte (até pela falta de formação acadêmica), mas nos surpreenderam com postura cooperativa, riqueza de detalhes em algumas informações sobre sua prática pedagógica e disposição para aprender e investir em sua formação na área de Arte. Além disso, percebemos professores encorajados pelo interesse em aprender e educar, comprometidos e eternos pesquisadores, mesmo diante de estruturas pouco favoráveis.

REFERÊNCIAS



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ALMEIDA, A. M. de O. **A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos.** Serviço Social, 9, p.129-158, 2001.

ARAÚJO, C. M; SILVA, E. M. A. **Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 16 out. 2007.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais competências? Quais estratégias?** Traduzido por Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2, p. 37-54.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação.** São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p. 17-37, 2002.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das Representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PENNA, M; ALVES, E. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M.(Coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa/PB: editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001.

PEREGRINO, Y. R; SANTANA, A. P. de. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN. In: PENNA, M.(Coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa/PB: editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Paulo David Amorim Braga

Doutor em Música/Educação Musical (2009) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Trabalha na área de Arte-Educação, com ênfase em Educação Musical, e tem experiência nos seguintes temas: educação básica, lazer e recreação, formação e competências docentes, ensino coletivo de violão, pesquisa e ensino a distância.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DANÇA NA ESCOLA: REORIENTANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia Dayana Almeida Noronha

SME/Goiânia

luacapu@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6844144132235010>

Lívia Patrícia Fernandes

SEDUC/GOIÁS

dancelvyva@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0027286421036485>

Rosirene Campêlo dos Santos

SEDUC/GOIÁS

UEG/GOIÁS

rosiedfisica@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3734241386341320>

RESUMO: Este trabalho é composto pelo diálogo das experiências das professoras formadoras do curso Reorientação Curricular na Prática: Arte/Dança, realizado pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Secretaria de Educação do Estado de Goiás, em sua segunda edição, e de uma das professoras participante do referido curso. No transcurso deste o enfoque principal foi compreender as concepções conceituais e procedimentais que orientam a área de Dança no Ensino Fundamental, bem como construir sequências didáticas para subsidiar as práticas pedagógicas cotidianas dos professores participantes. Como resultado desta experiência têm-se os relatos destas formadoras e da professora cursista sobre a compreensão crítica da dança, tendo a Coreologia como a principal articuladora dos conceitos presentes nesta proposta curricular.

Palavras chaves: dança - ensino – formação

ABSTRACT: This paper is composed by a dialog between the experiences of the former teachers from the course “Reorientação Curricular na Prática: Arte/Dança” realized by “Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Secretaria de Educação do Estado de Goiás” in its second edition, and a participant teacher. The course focus was to understand the conceptual conceptions and procedures that orients the subject Dance in the Elementary



School, by building didactics sequences to give assistance the participants in their daily pedagogical practices. As results from this experience we have relays from the former teachers and from the participant teacher, about the critic comprehension of the dance, being the Choreology the main theme of the curricular proposes.

Key words: dance – education - formation

Introdução:

O curso Reorientação Curricular¹ na Prática: Arte/Dança, promovido pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte / Secretaria de Educação do Estado de Goiás², em sua segunda edição, foi realizado durante o período de fevereiro a junho de 2011 na cidade de Goiânia / GO. Foi elaborado para tratar: Conceitos sobre o ensino de Dança de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Goiás; Apresentação e discussão de uma das Sequências Didáticas de Dança construídas pela equipe de dança do Centro de estudo e Pesquisa Ciranda da Arte; Entendimento da estrutura de elaboração das Sequências Didáticas; Construção de uma Sequência Didática – por professor ou em grupo – para o Ensino Fundamental.

A partir desta ementa a estrutura e funcionamento do curso foi organizada em atividades presenciais e atividades complementares. Sendo estas últimas destinadas a visitas em espaços culturais para apreciação de produções em dança (mostras, festivais, espetáculos e outros).

O desenvolvimento deste processo de formação continuada foi compreendido pela relação entre a realidade da dança na escola e as possibilidades de intervenção na prática pedagógica em dança. Por isso se traz aqui um relato de

¹ O Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação, iniciou em 2004 o processo de Reorientação Curricular com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e com um amplo debate sobre o currículo em todas as áreas do conhecimento, resultando na produção das Matrizes Curriculares do 1º ao 9º ano que ora apresentamos como principal referencial teórico do curso em questão.

² Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte", unidade da SEDUC que agrega professores em grupos de estudos de formação continuada em todo o Estado de Goiás, nas linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.



como o mesmo contribuiu com as experiências das professoras formadoras do curso e de uma professora cursista, buscando ressaltar a importância da dança na escola, as dificuldades, as experiências desenvolvidas e discutir algumas possibilidades para uma práxis pedagógica comprometida com a formação de sujeitos problematizadores de sua realidade e conscientes de sua função social.

Assim, apresenta-se a sequência didática “brasileiro pé de samba” como possibilidade pedagógica que orienta a reflexão sobre a valorização da contribuição do povo africano para a vida brasileira e a necessidade de superação de atitudes de racismo e preconceito étnico racial.

O ensino de dança e as experiências no curso de Reorientação Curricular na Prática: Arte-Dança

Compreender o ensino da dança no contexto escolar, nestes últimos anos tornou - se para o professor de dança, pensar e repensar este conteúdo dentro de uma educação crítica. Existe hoje uma ampliação dos conceitos e uma procura por Dança, onde se faz necessário e importante uma reflexão crítica no que concerne o ensino desta prática na escola em que devem ser levados em consideração os processos artístico-pedagógicos.

Desta maneira, a prática pedagógica desenvolvida na escola deve oportunizar aos educandos a compreenderem e praticarem a dança, a partir de linguagens e estéticas diversificadas, bem como estimular vivências corporais significativas.

Referente à dança no contexto educacional as experiências desenvolvidas foram subsidiadas pela a proposta de Rudolf Laban. Segundo Laban (1987) a dança, na educação tem por objetivo ajudar o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência, por isso, na escola, não se deve procurar a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno. Devem-se estimular as



faculdades naturais de expressão e introduzir o aluno no mundo do fluxo do movimento, pois,

... a arte do movimento, além de desenvolver as formas individuais e coletivas de expressão, de criatividade, de espontaneidade, concentração, auto-disciplina, e promover uma completa interação do indivíduo e um melhor relacionamento entre os homens (ARRUDA, 1988, p.15).

Portanto, verifica-se que o ensino da dança possui uma diversidade de elementos a serem desenvolvidos não somente dentro da escola, mas, como sugeri Arruda (1988) “é importante introduzir a arte do movimento no currículo escolar, nas creches, fábricas, ruas e bibliotecas”. Ou seja, nos diversos lugares para os diferentes tipos de pessoas de forma que todos possam vivenciar e experienciar a dança, sentir seu corpo e expressar a emoção, o pensamento, o sentimento e seu universo.

Neste sentido, o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte por meio do Curso de Reorientação Curricular na Prática: Arte-Dança, propôs como objetivos para o referido curso: Compreender as concepções conceituais e procedimentais das Orientações Curriculares para área de Dança do 1º ao 9º ano; Apresentar e discutir a estrutura da Sequência Didática de Dança; Socializar uma das Sequências Didáticas elaboradas pela equipe de dança do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte; Apresentar as Sequências Didáticas desenvolvidas pelos professores cursistas, subsidiando a sistematização de sua prática pedagógica³.

Assim, durante as atividades presenciais deste curso buscou-se compreender as concepções conceituais e procedimentais das orientações curriculares gerais da proposta curricular do 1º ao 9º ano e da área de dança, bem

³ A partir da proposta metodológica para o ensino de dança contida no texto - *Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades* In: GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC. Currículo em debate: Matrizes curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEDUC, 2009.



como, realizou-se a apresentação e discussão da estrutura da sequência didática de dança, explorando o preenchimento em grupos de fichas de orientação e roteiro. Foi também apreciada e discutida a sequência didática do 9º ano elaborada pela equipe de dança do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

Dentre as ações procedimentais no curso que muito chamou a atenção dos professores foi à apreciação de vídeos selecionados. Para os professores o momento de compreender criticamente a dança a partir da exibição de curtos trechos de vídeos foi de fundamental importância, pois, possibilitou ampliação de seus olhares e revisão de seus conceitos em relação à dança e do ensino de dança na escola.

No decorrer das vivências, o foco principal foi aproximar o professor da compreensão dos conceitos de dança apresentados no referencial teórico em seu próprio corpo, a partir de jogos corporais por meio da improvisação, composição coreográfica e repertório, problematizando e compreendendo as diferentes dimensões sejam elas: sociais, perceptivas, emocionais, expressivas, políticas entre outras.

No momento da escrita da sequência didática foi retomada a ficha roteiro iniciada anteriormente e os professores cursistas mediante suas escolhas, buscaram elaborar, pesquisar e escrever sua sequência didática, individualmente ou em duplas.

A avaliação geral do processo do curso de reorientação foi realizada em etapa final na qual cada professor cursista além de registrar suas impressões, apontamentos e sugestões por escrito, também dialogou com o grupo.

Dessa forma, observou-se a necessidade de possibilitar ao professor e professora de dança discussões, reflexões e vivências significativas em dança que permitam visualizar o potencial entre as relações da arte, educação e sociedade.



Mediante a proposta, as experiências desenvolvidas, os relatos dos professores das redes estadual e municipal, bem como das próprias professoras formadoras, foi possível constatar que se por um lado o ensino de dança na escola é uma possibilidade, por outro ele ainda sofre uma série de restrições. Dentre elas foi observada a dificuldade de se trabalhar a dança na escola devido ao seu contexto histórico, no qual durante séculos o corpo e a arte foram negligenciados, devido a forte influência do dualismo corpo-mente. Nota-se que a dança é desconhecida para a escola e “assusta” a educação tradicional, que ainda hoje se encontra inserida nos diversos contextos educacionais.

Uma das principais dificuldades está relacionada com o conceito equivocado que os coordenadores pedagógicos, diretores e os próprios alunos têm a respeito do ensino da dança. Ao entenderem que este se refere apenas a elaboração de coreografias para as datas comemorativas, ou ao ensino de coreografias prontas e também o trabalho das danças da mídia entre outras.

Referente a estas possibilidades e dificuldades com o trato da dança na escola alguns pontos podem ser ressaltados entorno desta temática. Os pontos positivos foram: valorização do ensino da dança na escola; oportunidade de estar oferecendo a dança no currículo; discussões junto aos alunos sobre as diversas possibilidades do ensino da dança, a partir do contextualizar, produzir e compreender criticamente a dança como uma linguagem artística e formação de público/plateia participativa; compreensão crítica de produções em dança, por exemplo, de uma apresentação ou um filme de dança.

As dificuldades encontradas na escola foram: não reconhecimento e apoio da comunidade escolar para com o professor de dança, na maioria das situações não são avisados de reuniões, eventos e conselhos de classe; ausência de um lugar adequado e limpo – espaço físico – onde as aulas possam acontecer com qualidade e com materiais apropriados; falta interesse, compromisso, responsabilidade e assiduidade dos alunos em estarem participando das aulas de



dança e desestímulo por parte da comunidade escolar para incentivarem os alunos a participarem das aulas de dança.

Frente a todas estas constatações, para que o ensino de dança na escola seja reconhecido, é necessário romper com uma série de (pré) conceitos formados entorno da dança que ainda hoje insistem em permanecer no imaginário dos alunos e colegas de trabalho, bem como superar o desconhecimento da sociedade em geral, sobre o ensino de Arte. Para tanto, precisa-se ter claro que o ensino da dança engloba conteúdos bem mais amplos e específicos do que a reprodução de uma dança popular ou da mídia. Para tal é essencial que nas aulas tenha momentos de reflexão, pesquisa e desconstrução das danças existentes agindo criticamente em função da transformação da sociedade.

Brasileiro Pé de Samba: uma possibilidade pedagógica a partir da formação continuada

Após o estudo sobre os conceitos da matriz curricular de dança relacionada à temática arte na escola, experimentações, em composições individuais e coletivas, da estrutura coreológica a partir da estrela máxima de dança proposta por Preston-Dunlop (GOIÁS, 2009, p. 47) e reflexões sobre as apreciações artísticas, passou-se à compreensão e elaboração da sequência didática para ser realizada com turmas do ensino fundamental.

A sequência elaborada⁴ no referido curso traz como tema o Samba. O estudo sobre a dança samba apareceu como demanda dos alunos e alunas do 5º ano da escola Municipal Paulo Teixeira de Mendonça e dos alunos e alunas da turma especial da Associação Pestalozzi de Goiânia. Foi realizado durante o curso um momento de levantamento de tipos de danças vivenciadas em seus cotidianos. Os alunos demonstraram interesse por esta modalidade de dança, uma vez que a

⁴ Esta proposta teve a participação da professora Vanessa Priscila Barros Rosa, professora da Rede Estadual de Educação de Goiás.



reconheciam em suas atividades de lazer e comemorativas, identificando principalmente o samba apresentado em escolas de samba durante o carnaval.

Após este diagnóstico, foi pensado qual conhecimento em dança poderia ser desenvolvido com o estudo do samba e concluiu-se que o trabalho seria com os conceitos corpo dançante⁵ e movimento⁶ e dentro deste com as partes do corpo (com destaque para pés e quadris) e a dinâmica - tempo enquanto diferentes possibilidades de gradação conforme o tipo de samba.

Estes componentes foram relacionados à compreensão de que a cultura do samba está impressa em nossa vida como uma herança de nossos ancestrais africanos. Caracterizando-se como uma expressão negra no conjunto das manifestações populares existentes em nosso país. Trazendo para esta discussão o eixo temático *Identidade*, como componente curricular do 5º ano do ensino fundamental, proposto pela Matriz Curricular em Dança. Cabendo aqui o entendimento de como se desenvolveria o arcabouço conceitual da dança samba relacionada à temática Identidade.

Assim, pode-se dizer que a presença marcante do samba na vida de nossos educandos e educandas, seja nas “rodas de samba”, nas comemorações em família, nos cultos religiosos ou em programas televisivos pode estar descontextualizada de suas raízes étnicas. O que leva a pretensão de tratar com criticidade tal temática buscando ampliar o referencial crítico e corporal de nossos alunos e alunas, tendo-os como intérpretes-criadores, capazes de ler a realidade, gestualizando seu repertório pessoal de forma crítica e criativa.

Acredita-se que o samba cria um elo com nossa ancestralidade, história e corporeidade, tão necessário ao debate e reflexão sobre o processo de construção

⁵ Na Dança, o movimento é feito principalmente pelo corpo dançante capaz de interpretar, criar e transformar o movimento por meio de sentimentos, ideias, uso da técnica, experiências e histórias de vida (GOIÁS, 2009, p. 49).

⁶ Este conceito se subdivide em: partes do corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento (IDEM, p. 47).



das identidades culturais. Entendendo com isto que, “... a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2006:71).

Tendo em mente que “... as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam unitárias ou ‘puras’” (HALL, 2006:87). Neste sentido, para além de acreditar que tudo que acontece em nosso país nos identifica intencionou-se questionar, debater e propor situações que façam refletir a que ponto se constrói a identidade, tanto pessoal quanto sociocultural e quais as problemáticas que se criam a partir da visão afrodescendente de existir.

Desta maneira, “Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos” (MARQUES, 2003: 40), sejam eles de gênero, etnia, classe social ou grupo religioso.

Assim, foi considerado importante trilhar com os alunos e alunas este universo que compõe o Samba e que se apresenta como uma dança carregada de trejeitos herdados da corporeidade africana para então se pensar sobre a valorização da contribuição do povo africano para a vida brasileira e a necessidade de superação de atitudes de racismo e preconceito étnico racial.

A lógica proposta para a sequência didática foi tomar como expectativas de aprendizagem: a percepção do samba como herança cultural afro descendente, colocando sentido àquilo com o que se identifica de forma a superar modismos e preconceitos; a contextualização do samba em seus aspectos históricos, gestuais, rítmicos e organizacionais estabelecendo os elos conceituais necessários à construção da identidade sócio-cultural; e a vivência e produção, com autonomia, de formas de dançar, tendo como referência a gestualidade do samba, ampliando seu



repertório quanto aos conceitos Corpo Dançante e Movimento, em específico nas partes do corpo e na dinâmica tempo.

Desta maneira desenvolveu-se 15 intervenções no transcurso de três meses, de setembro a novembro de 2011. Foi possível pontuar nesta experiência o reconhecimento da participação negra africana e afrodescendente na cultura que nos rodeia, levantar questionamentos dos porquês dos tratamentos preconceituosos e discriminatórios em relação às pessoas negras e como podemos superar tais atitudes. É claro que este é um processo que demanda envolvimento, insistência e ação política. Não será com uma única experiência que os envolvidos passarão a agir de forma diferente, contudo, inicia-se um processo de reflexão para ser continuado ao longo da vida.

Diante disto, conclui-se que o curso de Reorientação Curricular na Prática: Arte-Dança contribuiu de maneira significativa à prática pedagógica, uma vez que possibilitou o contato com outros pares (professores que atuam em escolas especificamente com dança) e produções em dança. Estimulou à reflexão sobre as possibilidades da dança na escola.

A realização das vivências propostas nos encontros foi significativa para o enriquecimento de repertório, bem como o incentivo à participação em eventos artísticos, os quais proporcionaram além de momentos prazerosos, a percepção de um quadro simplificado da realidade artística em dança de Goiânia/GO e outros Estados, tanto de produções quanto de público, o que até então passava despercebido.

A elaboração da sequência didática foi um ganho ao *pensar a prática*, levando a considerações sobre os limites e potencialidades da dança como conhecimento. As sugestões de literatura, dentre textos, artigos e livros foram salutares para esta reflexão, assim como as indicações audiovisuais propostas. Assim, o saldo positivo do curso vai para além da propositura de uma sequência didática, vislumbra a continuidade de pesquisa e estudos em Dança.



Algumas Considerações:

O curso de Reorientação Curricular na Prática: Arte-Dança, estruturado a partir de momentos teórico-práticos e compreensão crítica de espetáculos de dança, bem como o momento final de escrita, pesquisa, elaboração e apresentações das sequências didáticas se justifica por entender a relevância da formação do professor, uma vez que a dança enquanto um processo educativo e formativo busca evidenciar a formação crítica e estética.

Desta maneira e diante do desafio de ampliar, qualificar e auxiliar o professor em sua prática pedagógica, perante as problemáticas enfrentadas em seu cotidiano escolar, buscou-se instigar os cursistas a pensar, refletir e ressignificar sua práxis pedagógica e desta forma o ensino de dança na escola dentro de uma proposta crítica. Acredita-se que isto se deu a partir das discussões, diálogos, dúvidas, esclarecimentos, vivências, trabalhos em grupos, organização e preenchimento da ficha roteiro para construção das sequências didáticas.

Neste sentido entende-se que contextualizar e compreender criticamente os conteúdos da área de conhecimento da dança é permitir práticas pedagógicas inovadoras. Levando o aluno a refletir sobre as diversas práticas corporais, bem como a influência da mídia ditando o tipo de dança a ser dançada por todos, pensar sobre sua individualidade e sua comunicação com outros corpos e culturas diferentes, como também emitir opinião do contexto que está inserido, percebendo as várias relações possíveis entre elas. Trazendo para o ensino de dança é possível perceber que esta área de conhecimento pode contribuir de maneira significativa com o pensar, vivenciar e aprender sobre os saberes estéticos e culturais presentes em nossa sociedade.

Por fim, acredita-se que tratar o ensino de dança de forma comprometida com uma educação crítica, seja um dos recursos necessários a nossa prática pedagógica, com vistas à formação de sujeitos problematizadores críticos e criativos



em sua realidade com consciência e comprometimento da sua função social e transformadora.

Referências:

- ARRUDA, Solange. **Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana**. São Paulo: Parma, 1988.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Iconi, 1978.
- MARQUES, I. **Ensino da Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- _____. **Dançando da Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1ª. Ed. – São Paulo: Digitexto, 2010.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Anablume, 2003.
- RENGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**. SP: Annablume, 2008.
- SEE – Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Matrizes Curriculares**. Caderno 5. Goiânia: SEE – GO, 2009.
- SILVA, Eliane Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA,

Flávia Dayana Almeida Noronha

Licenciatura em Educação Física - FEF/UFG. Especialista em Educação Física Escolar - FEF/UFG. Mestranda em Educação Física – FE/ UFG. Membro do Grupo de Extensão Coletivo 22 – FEF/UFG. Membro do (Ve) LHACO – Laboratório de História e Artes do Corpo – FEF/UFG. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Orientadora Acadêmica – UAB – FEF/UFG.

Lívia Patrícia Fernandes

Licenciatura em Educação Física pela FEF/UFG. Graduada em Fisioterapia pela ESEFFEGO/UEG. Especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC-Goiás. Graduada em Dança pela FEF/UFG. Professora de dança do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte-SEDUC/GO e do Colégio Estadual Pré Universitário.

Rosirene Campêlo dos Santos

Licenciatura em Educação Física pela FEF/UFG. Especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC-Goiás, Educação Física Escolar pela FEF/UFG e Treinamento Desportivo pela ESEFFEGO/UEG/. Mestranda em Educação Física - UNB. Professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade ESEFFEGO/Goiânia. Professora de Dança do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.



A ESCOLA E A FAMÍLIA NA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA E MUSEU

Paula Hilst Selli

Museu Lasar Segall / IBRAM – MinC

paulahilst@yahoo.com

Currículo Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4233439Z8>

RESUMO

Este artigo traz um recorte de minha pesquisa de mestrado: “Crianças, museus e formação de público em São Paulo”, concluída em 2011. Os dados da pesquisa nos revelaram a grande relevância dos pais e familiares na relação entre criança e museu, ficando a escola, para as crianças que participaram dessa pesquisa em particular, em segundo lugar.

A partir desta informação, somada a pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto, o texto propõe reflexões sobre os diferentes papéis de cada uma dessas instâncias, escola e família, na aproximação e consolidação da relação entre crianças e museus.

Palavras-chave: Criança; museu; família.

ABSTRACT

This article is a part of my master's research, "Crianças, museus e formação de público em São Paulo" made at UNESP in 2011. The survey data revealed that parents and families are very important to children/museum relationship, and the school remains in second place, at least for this particular children group.

From this information, and considering other national and international research on this subject, this text discusses the different roles: school and family, in the relationship between children and museums.

Key words: Children; museum; family

“Quando a gente vai [ao museu] com a escola eles explicam mais coisas do que com a família, com a família é só pra visitar e conhecer um pouco do museu e com a escola é conhecer quase o museu inteiro.” (aluna que participou da pesquisa)

Em minha pesquisa de mestrado¹ concluída em 2011 conversei com 95 crianças de quatro diferentes escolas de São Paulo para saber se elas conheciam os museus, o que pensavam sobre eles e como se relacionavam com essas instituições. Este artigo traz um recorte da dissertação, centrando-se na discussão sobre os papéis dos principais intermediadores na relação entre criança e museu.

¹ Este artigo é um recorte desta pesquisa (SELLI, 2011) e traz reflexões sobre os papéis da família e da escola na relação entre criança e museu.

Embora algumas respostas de crianças tenham apontado alguns atores diferentes nessa relação como a mídia televisiva e cinematográfica, os amigos e por vezes até alguma instituição de educação não formal, a grande maioria delas confirmou o grande papel da escola e da família, em especial dos pais. Quais seriam, então, os papéis dessas duas instâncias na relação criança-museu? Onde começa a responsabilidade de uma e termina a de outra?

Como podemos ver no gráfico abaixo, as crianças que participaram da pesquisa apontaram a escola como agente facilitador no encontro entre crianças e museus, ainda assim, em suas falas as famílias tiveram mais destaque, seja por não terem tido experiências em museus com a escola (na escola Waldorf) ou simplesmente porque as visitas com os pais parecem-lhes mais presentes, prazerosas e significativas.²

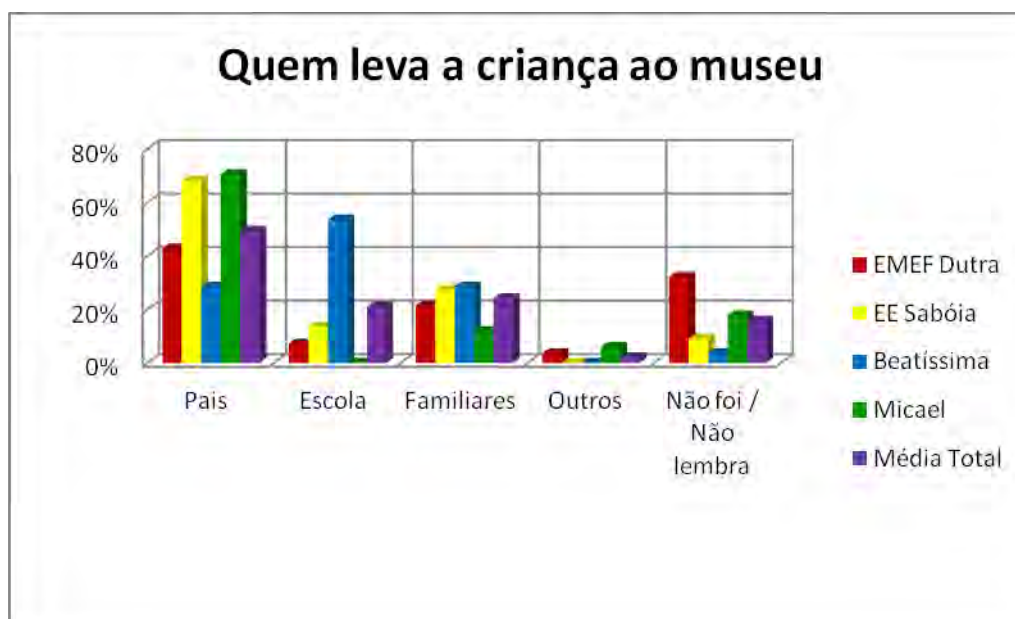


Figura 1 - Gráfico sobre responsáveis por levar a criança ao museu

Sobre a significação da experiência entre pais e filhos nos museus podemos citar o artigo de Denise Studart (2005) *Museus e Famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil*.

² As escolas participantes da pesquisa tinham diferentes gestões e projetos pedagógicos: duas públicas, sendo uma municipal e uma estadual; e duas privadas, sendo uma de pedagogia tradicional e católica e a outra de pedagogia Waldorf. A única instituição onde as crianças apontaram a escola como principal intermediador de sua relação com o museu foi a escola privada tradicional, as demais destacaram principalmente pais e familiares.



O artigo traz os resultados de sua pesquisa de doutorado realizada em três museus londrinos a partir de exposições especialmente dedicadas a crianças. Embora as crianças entrevistadas fossem britânicas, é interessante notar que 61% delas afirmaram preferir visitar museus com as famílias em vez de ir com as escolas.

O estudo mostrou que, em suas visitas a museus com a família, as crianças valorizam a atenção pessoal e dedicada que recebem de seus pais e parentes, bem como a possibilidade de poder perguntar tão logo não compreendam algo, de ter mais independência para ir aonde quiserem e de poder passar mais tempo na exposição. As crianças britânicas desaprovaram sua falta de autonomia quando visitam o museu com o grupo escolar, os deveres solicitados e a falta de atenção individual por parte do professor. (STUDART, 2005, p. 63)

É possível perceber que as crianças expressam a sua opinião e sabem explicar seus motivos para preferir uma ou outra situação. Embora essa não fosse uma questão padrão, em nossa pesquisa tivemos, por exemplo, o caso do garoto que disse preferir ir ao museu com o pai porque assim passa mais tempo com ele, e a menina que comentou que com a escola eles aprendem mais, por isso ela gosta, mas não gosta de não poder conversar quando está com os amigos.

Para mim fica a ideia de que as crianças destacam o que é mais frequente e significativo. Como a pesquisa de Studart aponta, as crianças gostam da atenção que recebem dos pais nessas situações e se sentem mais livres que nas visitas feitas com as escolas. Por outro lado, a troca com pares, como nos aponta a fala da menina citada acima, também é do agrado das crianças e pode elevar o grau de satisfação em uma visita escolar, desde que essas trocas sejam permitidas e estimuladas.

No Brasil temos poucas pesquisas nesse sentido, mas sabemos que as famílias são parcela importante do público de museus (ALMEIDA, 2005). Adriana Mortara de Almeida reúne, em seu artigo, diferentes pesquisas de público para falar do contexto do visitante na experiência museal. Um aspecto interessante que aponta e surgiu tanto em pesquisas realizadas aqui em São Paulo como em outras, nos Estados Unidos e Canadá, é o fato de que os museus de arte são os que mais



atraem pessoas desacompanhadas enquanto os museus de ciência e zôos são os que mais atraem grupos familiares.

Podemos pensar então que a atração de grupos familiares aos museus pode ser relacionada às diferentes tipologias de acervos e que, mesmo nos museus de arte (a autora cita a Pinacoteca e o Museu Lasar Segall) onde esse número é menor, as famílias representam uma parcela significativa do público espontâneo dos museus, o que tem levado essas instituições a propor ações e programas específicos.

Saber que as famílias estão levando suas crianças aos museus é animador, pois como as próprias crianças revelam, o tipo de relação que se estabelece entre familiares, e entre estes e o museu, não pode ser suprida pela ação escolar. O estar junto aos progenitores, aprender com eles, receber especial atenção e dividir questões valoriza e se valoriza pelas atividades vivenciadas dentro do museu. O museu serve de espaço para convivência e seu acervo torna-se ferramenta de interação interpessoal, por outro lado os pais são mediadores nessa relação que se inicia entre a criança e o patrimônio cultural, transmitindo suas opiniões e as normas que entendem como corretas.

Não é à toa que as escolas que enumeraram com mais frequência os pais como intermediadores também são as escolas onde o museu foi mais relacionado ao lazer durante a pesquisa. A partir dessa simples relação estabelecida a partir das falas das crianças é possível ressaltar o importante papel da família nesse contato entre a criança e o museu. É preciso que os pais tenham consciência desse papel, pois a escola, por mais fundamental que seja, propõe outras relações.

Outras pesquisas (GRINSPUM, 2000; GANZER, 2007 e FLORES, 2007) com as quais travei conhecimento na elaboração deste trabalho trazem a escola como principal responsável no oferecimento de acesso aos museus às crianças. A diferença que encontramos no principal intermediador pode estar relacionada a diversos fatores como: município/bairro onde foram realizadas as pesquisas, a realidade específica das escolas abordadas em cada uma delas, ou uma possível mudança gradual de comportamento entre as famílias no município de São Paulo.



Ainda assim, mesmo apontando com mais ênfase a família, nossas crianças também citaram com muita frequência a escola, o que reafirma os resultados das pesquisas anteriores. O que ocorre é que essas crianças nos trouxeram mais essa dimensão sobre os intermediadores entre elas e o museu: a dos familiares, especialmente os pais. A escola continua tendo o seu papel, mas a família aparece como importante âmbito e função nessa relação

O principal público, sobretudo numericamente, das áreas educativas dos museus, ainda é o público escolar. Embora ações destinadas a outras instituições e às famílias venham ganhando espaço, a escola ocupa grande parte da agenda e dos esforços dessas equipes. Para a criança, a visita com a escola é uma excelente oportunidade de conhecer espaços culturais de sua comunidade, aprender, apropriar-se do espaço público e dividir essas experiências com seus pares.

Porém, o formato tomado pelas atividades escolares junto à ausência de oportunidades de ações culturais e de cidadania no âmbito familiar e nas comunidades nas quais a criança vive podem resultar em uma perigosa escolarização desses espaços. A criança que só visita o museu com a escola pode ser levada a ver este local como um adendo da educação escolar (principalmente se o museu reproduzir as práticas da escola) e não percebê-lo como espaço coletivo, de reflexão e convivência, onde práticas da comunidade podem se desenvolver independentemente da educação formal.

Sobre a escolarização dos museus escreveram Lopes (1991) e Batista (2003). Lopes define escolarização dos museus como “processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus”. (p.449)

Embora o artigo de Lopes tenha vinte anos, umas das questões mais relevantes, e ainda atual, é o alerta que a autora faz para quando a preocupação por números de visitantes se sobrepõe à procura da qualidade das experiências propostas aos estudantes. Hoje essa questão ainda é uma preocupação válida, pois



embora existam muitas pessoas pensando na qualidade das ações oferecidas, as instituições de uma maneira geral continuam a pressionar os programas educativos por números, de modo a justificar as verbas recebidas.

Apesar das críticas tecidas, Lopes não discorda “da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola”. Cita esforços que, à época de elaboração do artigo, vinham sendo feitos nessa direção, mas se refere a eles ainda como atitudes pontuais. Passadas duas décadas, podemos notar uma multiplicação dessas ações e sistematização de algumas delas. De qualquer forma, a questão ainda merece atenção e discussão.

Ao questionar as exposições extremamente cobertas pela mídia e a consequente massificação dos museus, Batista (2003) afirma que “o esforço para divulgar e facilitar o acesso do público corre o risco de limitar-se à escolarização dos museus.” A autora lembra Lopes (1991) e reforça a preocupação com o comprometimento excessivo dos museus com as perspectivas escolares.

Ambas as autoras chamam a atenção para a oportunidade que o museu tem de ser um espaço que se contrapõe à sala de aula, um espaço onde se podem utilizar outras práticas, outra estrutura que não a escolar. Ao reproduzirmos a estrutura da sala de aula dentro das exposições, estamos perdendo a chance de o museu, como espaço de educação não formal, explorar outras vias, de valorizar as características que lhes são inerentes, o que por si só já contribuiria para a educação dos alunos que o visitam.

Sobre a excessiva escolarização dos museus, podemos levantar também outras questões. Sem a oportunidade oferecida pela escola, muitas crianças ainda ficariam distantes dos museus. Por outro lado, se a criança, e depois o jovem, só visita museus a partir da escola, que tipo de relações estabelece com ele? O museu visitado somente a partir de tarefas escolares será parte da vida adulta do sujeito? Poderá ser posteriormente dissociado das ações disciplinares que misturam a escola ao museu?

Se a criança conhecer o museu como um adendo da escola, como mudar o panorama constatado por Bourdieu (2007) e ainda verdade segundo as pesquisas



atuais, de que o público dos museus é principalmente escolar ou escolarizado? Podem os museus contribuir de alguma forma para mudar este quadro?

Creio que os museus podem fazer sua parte. Uma visita educativa criativa, que se contraponha ao modelo escolar, que ouse desafiar a fila e o silêncio, para propor formatos mais próprios da educação não formal já seria um começo para que a criança, mesmo tendo a escola como único intermediador, possa perceber o museu como um local diferente, onde os padrões de comportamento e possibilidades educacionais podem ser outros.

Convidar as crianças para que retornem com suas famílias em outros dias parece banal, mas pode ser suficiente para que o aluno perceba que aquele espaço é aberto, e que independe da escola. Oferecer atividades para famílias e divulgá-las pode estimular o compartilhamento da visita entre pais e filhos. Sabemos que a divulgação dirigida à criança é válida porque temos tido³ casos, não raros, nos quais as famílias chegam ao museu através da propaganda e insistência da própria criança.

A entrada gratuita, quando possível, contribui para que o museu seja visto como espaço aberto de convivência, onde o público pode passar quando quiser, sem a obrigação moral de permanecer determinado tempo ou ver tudo que o museu oferece para compensar o valor pago pelo ingresso. O museu passa então a ser espaço comunitário, espaço de passar o tempo, de encontrar os amigos.

Os intermediadores já citados também têm funções a cumprir na relação entre criança e museu. A escola precisa continuar cumprindo o seu papel. Graças a ela, em grande parte, as crianças são capazes de perceber a função educacional do museu (como confirmam as falas das crianças de uma das escolas pesquisadas), e isso é extremamente importante para a compreensão da instituição. Por outro lado, perceber e utilizar o museu como espaço diferenciado pode ajudar a escola a tirar melhor proveito das visitas, além de fazê-las mais prazerosas aos alunos.

O professor é um dos principais parceiros do museu nesse encontro com as crianças. Quanto maior for o diálogo entre eles, melhor será o resultado das visitas e

³ No Museu Lasar Segall



projetos realizados. O museu precisa compreender qual a percepção de museu que permeia as ações desses professores, lembrando que eles foram formados por valores de ontem e por vezes, são esses valores que eles possuem e que transmitem aos seus alunos. Os museus precisam então ajudar esses professores, já que cabe a eles a maior parte do trabalho: conhecer previamente o espaço, estabelecer relações com os conteúdos, propiciar a criação de sentidos em classe e oportunizar a experiência, além de dar continuidade. Uma atitude pró-ativa do professor em consonância com uma disponibilidade das equipes educativas em trabalhar junto pode ressignificar a relação entre escola e museu.

Assim, os museus precisam, por meio de suas equipes educativas e de comunicação visual, trabalhar junto a professores e familiares essas “antigas” concepções de museu, profundamente arraigadas na cultura, para que não se reproduzam representações que levam a um distanciamento entre visitante e instituição. A nova concepção de museu que queremos produzir precisa ser difundida não apenas às crianças, mas aos adultos que as acompanham e aos visitantes de maneira geral.

A propósito, por último, mas especialmente importante estão os pais (e com eles os avós, tios, padrinhos, etc.) que podem possibilitar à criança a construção de uma relação sólida, prazerosa e repleta de sentido entre ela e o museu. É através da visita informal que a criança perceberá, de fato, o museu como espaço público, um local que não é apenas guardião de objetos antigos e valiosos, de obras de arte e dinossauros, mas que também é espaço de cidadania e participação. Se os pais vivenciam essa relação junto aos seus filhos, e se os museus, em troca, propiciam espaço adequado para essa vivência, a possibilidade de que a criança compreenda e se aproprie do espaço do museu é muito maior.

Por tudo isso, vejo com bastante otimismo a presença dos pais nas falas das crianças e a significação que essas crianças deram a suas famílias dentro da sua relação com o museu. Embora a escola mantenha seu papel, essa presença pode indicar uma possível e feliz mudança nas relações entre crianças e museus. Pode indicar no futuro um museu mais aberto e prazeroso, mais múltiplo em suas



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

possibilidades. A fala das crianças é animadora, no sentido em que nos leva a reafirmar e acreditar na importância da cooperação entre família, escola e espaços de cultura, convivência e cidadania na formação das crianças e jovens.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana Mortara. O Contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v.12 (suplemento), 2005. p. 31-53.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. "Museu Vivo": Massificação e escolarização dos museus. In: **Revista Olhar**, Ano 4 N. 7 Jul-Dez 2003. p.70-79.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte**: Os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. Tradução: TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas. São Paulo: Edusp, 2007.

FLORES, Célia L. B. **O que as crianças falam sobre o museu...** Florianópolis: UFSC, 2007. Apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

GANZER, Adriana Aparecida. **"Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra"**: refletindo entre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. Criciúma: Apresentada originalmente como dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2007.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio**: Museu de Arte e Escola – Responsabilidade compartilhada na Formação de Público. Tese de Doutorado – FE – USP. São Paulo, 2000.

LOPES, Maria Margaret. A Favor da desescolarização dos museus. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, 1991. Ano XII, n.40, dez 1991, p. 443-455

SELLI, Paula Hilst. **Crianças, museus e formação de público em São Paulo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2011.

STUDART, D. C. Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005. p. 55-77

Paula Hilst Selli

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela ECA – USP. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp, com pesquisa sobre crianças e museu. Atua na área de educação em museus há 7 anos. Hoje é educadora do Museu Lasar Segall / IBRAM – MinC, onde desenvolve trabalhos com público escolar, de instituições sociais, ministra cursos para professores e atividades para famílias.



PROFESSORES DE ARTES DE CABEDELLO (PB)

Teresinha Maria de Castro Vilela

Universidade Federal da Paraíba /Universidade Federal de Pernambuco

artecaxias@uol.com.br –CV: <http://lattes.cnpq.br/4687667818502655>

Lívia Marques Carvalho

Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco

livia-mc@uol.com.br – CV: <http://lattes.cnpq.br/71107871828598618>

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais – UFPB/UFPE, realizada com os professores de artes de Cabedelo, no período de 2010 a 2012. Pesquisa de caráter exploratório tem como objetivo apresentar os colaboradores e as análises da investigação, a partir das observações e relatos da formação inicial e continuada desses professores.

Palavras-chave: formação; ensino de artes

RESUMEN: Este artículo es parte de una investigación del Programa de Asociado de Posgrado en Artes Visuales - UFPB / UFPE realizada con profesores de arte en Cabedelo en el período comprendido entre 2010 y 2012. La investigación exploratoria tiene como objetivo presentar los colaboradores y el análisis de la investigación, en base a observaciones e relatos de la formación inicial y continua de los profesores.

Palabras clave: educación, enseñanza de las artes

Este artigo faz parte da análise da pesquisa realizada pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, com o título Ensino de Artes Visuais e Espaços Expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB), sob orientação da Profa. Lívia Marques Carvalho.



A Constituição Brasileira de 1988, incorpora a noção de direitos culturais e artísticos. No capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção II, encontramos em Cultura (Art. 216 § 3º): “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem”, incluindo no IV a “democratização do acesso aos bens de cultura”. No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2008, identificou que 93,4% dos brasileiros nunca visitaram uma exposição de arte.

Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 28) afirma que “é necessário criar condições para que todos tenham acesso ao saber e à arte, pois a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico”. Do mesmo modo, Peixoto (2003, p. 84) destaca: “trata-se de arquitetar ações coletivas democratizadoras do acesso-participação, voltadas preferencialmente às parcelas da população excluídas”. No resultado da pesquisa, a maioria dos educandos visitou exposições de artes, quando estas foram organizadas pela escola, no total de 84,84% educandos, o que confirma a importância da escola (FRANZ, 2001; WILDER, 2009).

Para investigação contamos com a colaboração de dois responsáveis pelo programa educativo dos espaços expositivos – Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes e Casa do Artista Popular, ambos localizados em João Pessoa. O Cadastro Nacional de Museus (CNM)¹ mapeou, em 2010, cerca de 3025 museus no país. No estado da Paraíba mais de 90% das cidades não têm museus, assim como os estados de Tocantins, Pará e Piauí. O Maranhão apresenta o menor percentual, sendo essa taxa de 3,2%.

Das escolas participaram 124 educandos, de cinco das 11 escolas, do Ensino Fundamental, séries finais e 20 educadores de artes da Rede Municipal de

¹ Disponível em *Museus em Números*, v. 1.



Cabedelo. Essa pesquisa iniciou em 2010 e finalizou em março de 2012. *Cabedelo*, “a denominação do lugar decorre do acidente geográfico – pequeno cabo que se forma na foz dos rios, decorrentes de areia trazida pela corrente e ali acumulada [...] formado pelo rio Paraíba”. (PIMENTEL, 2002, p.32). Assim, apresentamos a seguir os educadores de artes de Cabedelo.

CONHECENDO OS EDUCADORES DE ARTES

Para Gil (1988, p. 45), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Em 09 de abril de 2010, participei pela primeira vez do encontro de Formação Continuada, um programa promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Cabedelo (SECMC). As formações ocorrem mensalmente e os educadores podem escolher em que linguagem se inscrever: Música, Teatro ou Artes Visuais. Nesse caso, as observações foram feitas nas formações de Artes Visuais, durante os anos de 2010 e de 2011. Na minha primeira semana de aula, na Universidade Federal da Paraíba, em abril de 2010, fui apresentada à coordenadora² de Artes Visuais do município de Cabedelo, que me fez o convite para que eu participasse da reunião que aconteceria naquela mesma semana, dessa forma, iniciei as observações paralelamente ao início das disciplinas do mestrado.

No primeiro encontro da formação continuada, ocorrido no Teatro Santa Rita, em Cabedelo, fui apresentada ao grupo de educadores e falei sobre a pesquisa que pretendia desenvolver, sobre a minha trajetória e sobre a afetividade que sinto por Cabedelo. Durante o primeiro semestre, participei de outros encontros, inclusive com uma dessas formações, tendo como proposta a visita à Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes, quando da exposição “Abelardo da Hora 60 anos de Arte: Amor e Solidariedade”, em junho de 2010. Tal visita resultou inclusive em um artigo

² Coordenadora de Artes Visuais – Profa Maria de Fátima Medeiros Queiróz de Paula.



intitulado “Visita à Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes: uma experiência de formação continuada com os educadores de artes de Cabedelo”³. Esse artigo teve como objetivo analisar essa ação da formação continuada em um espaço não formal, a Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes, em uma reflexão que partiu principalmente da mediação cultural dos programas educativos de outros espaços expositivos.

No segundo semestre de 2010, compartilhei algumas dessas formações, sendo que, ao final do semestre, iniciei a aplicação dos questionários aos educadores de artes, sendo respondidos até o primeiro semestre de 2011. Foram aplicados questionários, pois como Vergara afirma: “são úteis quando se quer fazer levantamentos [...] podem, por exemplo, proceder ou suceder a uma entrevista, alimentar uma observação”. (VERGARA, 2009, p. 41).

O objetivo do questionário foi o de conhecer melhor os educadores, assim como as suas perspectivas quanto às visitas aos espaços expositivos. De acordo com o Quadro de Professores de Artes da Secretaria de Educação e Cultura de Cabedelo, do ano letivo de 2010, havia 25 professores de artes entre escolas e creches do município de Cabedelo. Desse total, 20 professores responderam ao questionário, que foi dividido em três partes: a identificação institucional, a identificação pessoal e a terceira parte, específica, sobre as visitas com os educandos de Cabedelo aos espaços artísticos expositivos.

Com relação à identificação pessoal, metade respondeu que são moradores de Cabedelo. Quanto ao vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação, dos 20, sete são concursados e 13 contratados. Foi observado entre os educadores entrevistados que a maioria são “contratos”. O contrato é uma forma de prestação de serviço que implica ausência de estabilidade no emprego, em salários menores, perpassando questões políticas. O contrato é uma forma adotada não

³ Artigo publicado nos Anais do XXI Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (Confaeb). (VILELA; CARVALHO; QUEIRÓZ, 2011).



somente pelo município de Cabedelo, nem apenas na área de Educação, o que me causou estranhamento, pois difere da minha realidade em Duque de Caxias (RJ), em que somos todos concursados desde o final da década de 1980.

No que diz respeito à formação, um dado surpreendeu positivamente: o de que todos são graduados em Artes, tendo alguns mais de uma graduação. Do total de 20 educadores que participaram da pesquisa, 13 possuem graduação em Educação Artística, com habilitação em artes plásticas, ou são licenciados em Artes Visuais. Cinco possuem graduação em Artes Cênicas ou Teatro e um em Música. Outro tem a primeira graduação em Comunicação Social e a segunda graduação em Educação Artística.

Além da primeira graduação em Educação Artística, 55% apresentam uma segunda graduação. Os educadores demonstraram preocupação com a formação continuada, pois, dos 20 educadores entrevistados, oito cursaram especialização, sendo quatro em Arte, Educação e Cidadania, três em Psicopedagogia, um em Gestão Educacional e Criatividade e um em Educação em Direitos Humanos. Ainda, três fizeram curso de extensão (180h/a), sendo um em Teatro, um em Cerâmica e Jóias e o outro em Arte e Cultura.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino de Jovens e Adultos
Educadores	7	14	15	5

TABELA 1 – Educadores e modalidades



De acordo com a tabela acima, a maioria dos educadores leciona simultaneamente mais de uma modalidade, o que acarreta vários planejamentos, por modalidades e anos diferentes, por exemplo, o educador que trabalha com o Ensino Fundamental 6º, 7º, 8º e 9º anos e com o Ensino de Jovens e Adultos. Nesse sentido, ainda organizar visitas aos espaços expositivos não deixa de sobrecarregar esse profissional. A respeito das atribuições do educador, Grinspum (2000, p. 57-58) contribui:

O professor que terá que despender muita energia para isso, porque essa ação não se resume apenas em uma “saída da escola”. A decisão é um ato de consciência, dedicação e generosidade, que envolve não apenas o desejo de ampliar os conhecimentos sobre as coleções dos museus, mas também um empenho para uma série de tarefas trabalhosas, que dependem do apoio da direção da escola, dos pais, das possibilidades do calendário escolar, dos recursos para o transporte, apenas para citar algumas delas.

Desse grupo de educadores, nove lecionam em uma escola, sete em duas e quatro em três escolas. O fato de trabalharem em mais de uma escola é comum entre os educadores que lecionam nas Séries Finais do Ensino Fundamental; inclusive nessa realidade. Geralmente, a carga horária são dois tempos por cada turma, assim, nem sempre o educador completa todos os tempos em apenas uma escola. Além desse aspecto, há as razões financeiras, que em geral não permitem que o educador trabalhe apenas com uma matrícula ou contrato. Observamos que isso ocorre mesmo quando a carga horária é de 40 horas/aulas, como no caso do município de Cabedelo.

Na parte três do questionário, que trata das visitas com educandos de Cabedelo aos espaços expositivos artísticos, 15 responderam que já haviam levado os seus educandos a uma exposição e cinco que nunca haviam levado, totalizando 25%. Barbosa (2009, p. 13) considera que para o ensino de arte podemos pensar nos museus como “laboratórios de arte”. A autora compara a importância desse



laboratório para o ensino de arte com a que têm os de química para o ensino de química.

A pergunta seguinte estipulava o período de 2009 a 2010 para saber a frequência dessas visitas feitas aos espaços expositivos com os educandos. Das 15 educadoras, apenas uma não levou nesse período.

Frequência das visitas dos educadores das escolas públicas do município de Cabedelo com os educandos, entre 2010 e 2011:				
Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro vezes	Mais de quatro vezes
1	6	6	Nenhuma	1

TABELA 2 – Visitas dos educandos aos espaços expositivos

De acordo com as respostas dos educadores de artes, a Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes aparece como o espaço expositivo mais visitado (nove vezes), seguido pelo Centro Cultural São Francisco e pela Usina Cultural ENERGISA (seis vezes) e pela Casa do Artista Popular e Espaço Cultural José Lins do Rêgo (uma vez). Todos esses espaços expositivos encontram-se localizados na cidade de João Pessoa.

Do total de educadores, metade respondeu que não apresenta dificuldades para realizar as visitas aos espaços expositivos com os educandos. Das dificuldades apontadas, aparece como principal problema o transporte.

Um dos educadores respondeu que *a faixa etária e a realidade da comunidade* são os empecilhos, enquanto outro destacou *a falta de interesse do poder público e a logística*. No que diz respeito à *realidade da comunidade*, a educadora explicou no momento em que respondia ao questionário que é devido à



violência no entorno da escola, dificultando a saída dos educandos, devido ao horário de retorno

No que diz respeito à opinião dos educadores sobre a importância das visitas com os educandos aos espaços expositivos, todos responderam que, *sim*, é *importante*. Uma educadora comenta que *as visitas são importantes porque proporcionam ao aluno a vivência e o contato com a obra de arte*. Porém, não devemos esquecer que “a questão da mediação, para além do cultural, precisa ser entendida em sua dinâmica política e econômica” (COUTINHO, 2010, p. 2422).

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm>. Acesso em: 10 de jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Museu em números**/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2011. v. 1.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Museu em números**/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2011. v. 2.

CARVALHO, Livia Marques. A influência da arte na formação do indivíduo: experiências em ONGs. **Intervenções artes visuais em debate**, João Pessoa, n. 2, p. 21-28, 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão. Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., Cachoeira. **Anais...** Cachoeira: UFBA, 2010.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão da arte**: Museu Victor Meirelles. Santa Catarina: Insular, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: museu de arte e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.



HUERTA, Ricard. Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 23, n. 1, p. 55-72, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.aredo.inf.br/inclusao/edicoes-antiores/165-edicao-60-julho2010/3123-acervos>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

PEIXOTO, Maria Inês. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. São Paulo: Autores Associados, 2003.

PIMENTEL, Altamar de Alencar. **Cabedelo**. João Pessoa: A União. 2002, v. 2.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. **Ensino de artes visuais e espaços expositivos**: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB). Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA. Orientadora: Livia Marques Carvalho. João Pessoa- PB, 2012.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

Currículo(s) do(s) autor (es):

Teresinha Maria de Castro Vilela

Mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), com especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB), graduada em Educação Artística com habilitação em História da Arte (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da arte em espaços formais e não formais /UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais - DAV-UFPB. Professora de Artes da Rede Municipal de Duque de Caxias-RJ.

Livia Marques Carvalho

Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Pesquisadora sobre ensino de arte em contextos formais e não formais.



60 ANOS DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Amanda Priscila de Souza
Universidade Federal de Pernambuco
desouza_amanda@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2194566763803101>

Maria Betânia e Silva
Universidade Federal de Pernambuco
bet_arte@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>

RESUMO: Esse trabalho busca reconstituir uma história da Escolinha de Arte do Recife que tem se mantido em funcionamento sistemático desde o ano de sua fundação em 1953. O estudo mostra que muito da filosofia inicial da instituição permaneceu no decorrer desses 60 anos de existência. A instituição preserva um rico acervo de documentos e imagens produzidas pelos alunos desde sua fundação. A Escolinha realizou inúmeras atividades, ações e estabeleceu uma rede de relações no Brasil e no exterior. Além disso, buscou e busca a promoção de uma arte-educação qualitativa, visando ao desenvolvimento estético e artístico da criança, do adolescente e do adulto.

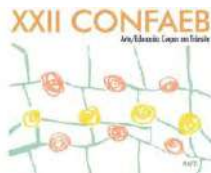
Palavras-chave: história do ensino de arte, arte educação, práticas de ensino.

ABSTRACT: This work seeks to reconstruct a history of the Little School of Art in Recife who has remained in operation since the systematic year of its foundation in 1953. The study shows that much of the initial philosophy of the institution remained during those 60 years. The institution maintains a rich collection of documents and images produced by students since its founding. The Little School of Art in Recife conducted numerous activities, actions and established a network of relationships in Brazil and abroad. Moreover, sought and seeks to promote an art education qualitative, aiming to develop aesthetic and artistic child, adolescent and adult.

Keywords: history of art teaching, art education, teaching practices.

A Escolinha de Arte do Recife no durante sua história traçou vários objetivos a serem atingidos com as ações que foi realizando no decorrer do tempo. O estímulo a auto-expressão da criança promovendo meios e oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte; o estudo do desenvolvimento artístico da criança e do adolescente em todos os seus aspectos, avaliando e difundindo os resultados; a promoção da formação de recursos humanos para o ensino, orientação e avaliação de atividades artísticas e lúdicas e também o estímulo à criatividade em todo o processo educativo.

O foco na arte educação, naquele momento, estava influenciado pelo ponto de vista moderno de compreensão da infância, carregando um número de conceitos no



interior de suas próprias ações como: desenvolvimento da criança, imaginação, criatividade, espontaneidade, auto-expressão, libertação de sentimentos e outros.

Para o desenvolvimento desse estudo consultamos vários documentos que se encontram sob a guarda da própria Escolinha. A exemplo de fotografias, publicações em jornais, documentos impressos e manuscritos, fichas de alunos, livros de ponto, pastas de convites e correspondências, pastas de planos de trabalho, atividades realizadas pelos alunos etc.

1.Nascimento da Escolinha de Arte do Recife

A fundação da Escolinha de Arte do Recife se deu aos 6 de março de 1953, como resultado do interesse despertado entre educadores locais pelos artistas Augusto Rodrigues e Aloísio Magalhães que mobilizaram aqueles que vieram a se responsabilizar pela estruturação da nova entidade. Foram sócios fundadores autoridades, jornalistas, educadores, psicólogos, psiquiatras, artistas, arquitetos, escritores e colecionadores de arte (VARELA; GONÇALVES, 1998).

Fundada como uma sociedade civil, sem fins lucrativos e de duração indeterminada. Foi reconhecida como instituição de utilidade pública nos níveis federal, estadual e municipal.

Seu Estatuto, no Art.2º, apresenta sua finalidade como a promoção de atividades artísticas e recreativas visando ao desenvolvimento da criança, sobretudo, ao seu desenvolvimento estético e ao seu ajustamento emocional e social. Além da integração da arte no processo educativo como princípio unificador na educação.

A Escolinha de Arte do Recife buscou a promoção de uma arte-educação qualitativa, visando ao desenvolvimento estético e artístico da criança, do adolescente e do adulto. Além do incentivo ao ajustamento emocional e social de seus alunos e a mobilização da integração de processos psíquicos e da própria arte na educação em geral, como princípio unificador de tomada de consciência da realidade e busca de conhecimento.

Foram traçados vários objetivos a serem atingidos com as ações realizadas na instituição. Entre eles: o estímulo a auto-expressão da criança promovendo meios e

oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte; o estudo do desenvolvimento artístico da criança e do adolescente em todos os seus aspectos, avaliando e difundindo os resultados; a promoção da formação de recursos humanos para o ensino, orientação e avaliação de atividades artísticas e lúdicas e também o estímulo à criatividade em todo o processo educativo.



Fonte: Britto, 2008. Noemia Varela convida Augusto Rodrigues para ministrar curso na EAR, 1959.

Instalada em sede própria desde 1961 quando foi comprado o chalé de alvenaria e taipa do início do século XX e depois a sede foi ampliada com a aquisição do imóvel vizinho, outra casa de alvenaria dos anos 20.



Fonte: Fotografia de Amanda Priscila Santos de Souza. Escolinha de Arte do Recife.

O imóvel foi adquirido com a renda de um Leilão de Arte promovido em benefício da Escolinha de Arte do Recife, organizado por sua diretoria, sob a liderança de Fernando Rodrigues com apoio dos artistas pernambucanos. Até a presente data a Escolinha se localiza na Rua do Cupim, números 112 e 124, no bairro das Graças.



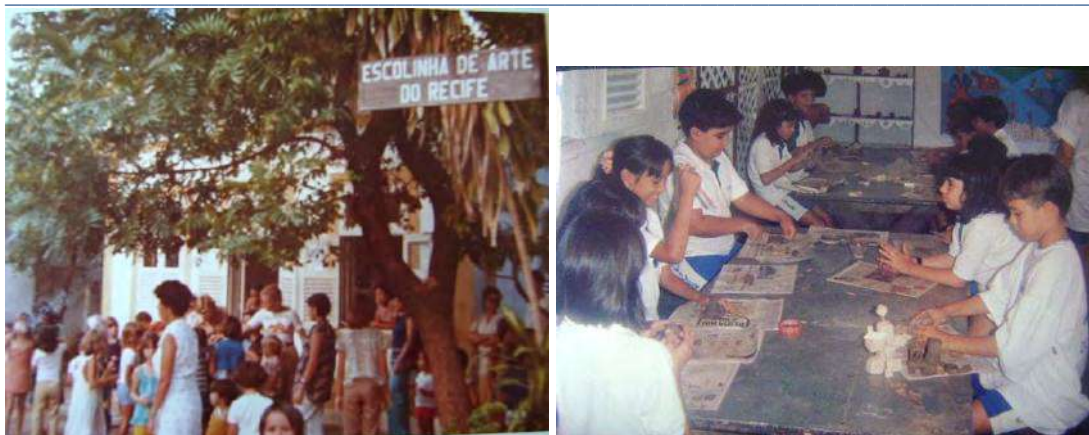
Fonte: Fotografia de Amanda Priscila Santos de Souza. Escolinha de Arte do Recife

Ambos foram declarados Imóvel Especial de Preservação (IEP), segundo dispõe a Lei nº 16.176/96, em seus artigos 99 e 100, do Poder Legislativo Municipal.

2. Atividades desenvolvidas pela Escolinha de Arte do Recife

Inúmeras foram as produções realizadas pela Escolinha de Arte do Recife: cursos, oficinas, workshops, palestras, encontros, exposições.

A sistematização do jogo livre e espontâneo com materiais e elementos da linguagem gráfica e plástica foi trazida pelas Escolinhas de Arte e muitos educadores e artistas, entusiasmados com a descoberta da expressão livre traduzindo o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, constataram experiências semelhantes, consultaram publicações que enfocavam o assunto na Inglaterra, na França, e levaram à prática da arte-educação para a América Latina (VARNIERI, 1996).



Fonte: Álbuns de Fotografias. EAR, décadas de 70 e 80.

Conforme Pedrosa (1993, p.64):

Para os pioneiros desse movimento a motivação inicial residiu na inquietação de artistas e educadores que tinham a necessidade de estabelecer algo novo no sistema educacional brasileiro. A idéia inicial era contribuir para o desenvolvimento da educação primária e secundária nacional, revigorando-o através da inclusão de atividades criativas no currículo¹.



Fonte: Álbum de Fotografias da EAR, década de 80.

¹ Tradução de Maria Betânia e Silva.

Modelando, pintando, desenhando, compondo a partir de seus interesses e de sua imaginação, crianças, adolescentes e adultos estão expondo uma visão pessoal do mundo e seu processo de interação com ele. Devem ser estimulados pelo respeito à expressão individual e orientados por um educador que equilibra a vivência das qualidades inesgotáveis e intrínsecas ao fazer criador com o conhecimento teórico da arte e da educação.



Fonte: álbum de Fotografias da EAR, décadas de 70 e 80.

Foram fundadas Escolinhas de Arte de norte a sul do país. Essas Escolinhas não foram governamentais, exatamente para serem livres de quaisquer influências político-partidárias. O Movimento Escolinhas de Arte não foi fruto do acaso e sim do desejo, do sonho e da vontade de se fazer outra educação artística, afirma Noemia Varela². Talvez por esse motivo tenha exercido uma força política favorecendo a organização e articulação entre os profissionais de arte.

² Entrevista concedida para a pesquisa de Silva (2004).



Fonte: Álbum de Fotografias da EAR, década de 80. Augusto Rodrigues na EAR.

3. Alunos atendidos pela Escolinha de Arte do Recife

Desde o início de sua fundação a Escolinha tinha como diretriz a inclusão social. Em toda sua história a pluralidade de crenças, de condições econômicas, de etapas de desenvolvimento e também de faixa etária faziam parte contínua de seu cotidiano. Essa diversidade pode ser percebida em diversos documentos consultados. Dentre eles as fichas de matrícula que além dos dados pessoais da criança, adolescente e ou adulto, trazem informações como a profissão dos pais e mães, a presença de outros membros na família e suas religiões.



Fonte: Álbum de Fotografias da EAR, década de 80.

Nessa consulta extraímos alguns dados como o quantitativo de meninos e meninas atendidos pela instituição, anos de nascimento, a idade em que passaram a freqüentar a Escolinha, as profissões e religiões de seus pais.



Fonte: Álbum de Fotografias, décadas de 50 e 70. No Parque da Jaqueira e no Horto de Dois Irmãos.

A Escolinha em seus anos de existência atendeu um vasto público de alunos composto por aproximadamente 8.735 entre meninos e meninas. Esse público se organizou na faixa etária dos 02 aos 23 anos. Porém, seu maior número se concentrou em crianças dos 03 aos 10 anos de idade.



Fonte: Álbum de Fotografias da EAR, década de 70.

4. O perfil sócio-econômico das famílias dos alunos

No que se refere à profissão dos pais e mães identificamos uma diversidade significativa de campos distintos de formação que compõem uma relação de 115 profissões diferentes.

Dentre elas algumas se destacam com maior percentual sendo a quantidade de filhos de professores a que superou, seguida dos filhos de médicos, domésticas, engenheiros, comerciantes e advogados. Continuando a seqüência com filhos de psicólogos, economistas, administradores, arquitetos e bancários. Mesmo com uma forte representação da classe média, isso não excluía a presença de alunos oriundos de outras classes sociais. Pois, ao lado de crianças filhas de empresários estavam filhas de agricultores, de manicures, de porteiros ou mesmo de desempregados. Ao lado de crianças filhas de fornecedores de cana estavam filhas de físicos, de políticos, de esteticistas, de costureiras e pedreiros. Essa prática reforça e enfatiza a política de inclusão da instituição e a prática concretizada do desejo de possibilitar o acesso e a experiência artística a diferentes sujeitos, independentemente de sua condição social e financeira.



Fonte: Álbum de Fotografias da EAR, década de 80.

O gráfico em seguida nos ajuda a visualizar os maiores percentuais de profissões dos pais e mães das crianças que foram alunas da Escolinha de Arte do Recife.

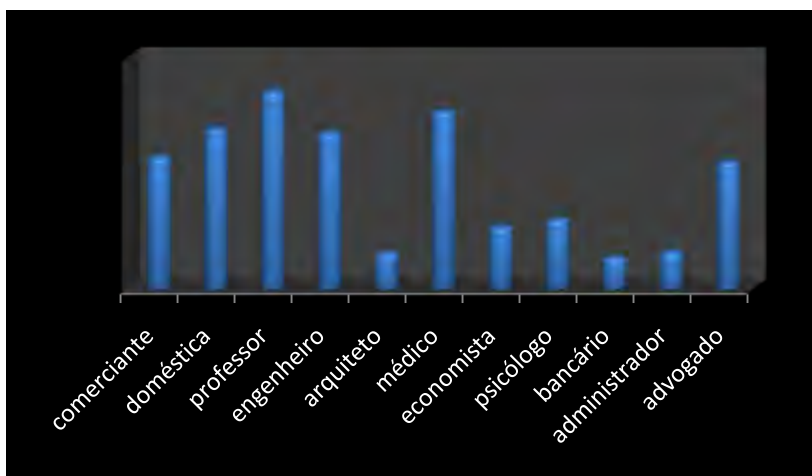


Gráfico: Quantitativo de profissões dos pais que se destacaram em maior quantidade

5. Uma rede de relações estabelecida pela Escolinha de Arte do Recife

Uma vasta rede de relações foi sendo estabelecida no Brasil e, também, no além mar, no decorrer da história da Escolinha de Arte. Ora, eram trabalhos dos alunos enviados para exposições em outros países, ora eram trabalhos recebidos de crianças de outros países para realizar exposições aqui em Recife.



Fonte: Pasta de convites e exposições. EAR.

Países como, por exemplo, a Jugoslávia, a Holanda, a Korea, a Philadelphia, os Estados Unidos da América, o Japão, a Venezuela fizeram parte desta ampla rede de diálogo, de trocas de experiências e de crescente proximidade com as ações e a filosofia da Escolinha de Arte.



Fonte: Álbuns de Fotografia da EAR. Trabalhos enviados à Grécia, 1989.



Fonte: Álbuns de Fotografia da EAR. Trabalhos enviados à Grécia, 1989.

6. Professores na Escolinha de Arte do Recife

É notável a massiva contribuição e permanência de professoras, pois em todo o período investigado, apenas um homem apareceu como professor da instituição. No gráfico observamos o quantitativo de suas presenças na instituição.



Quantitativo da presença de professores na Escolinha por décadas



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ao longo dos anos, vertiginosamente percebemos a diminuição da presença de professores na instituição e atualmente tem-se buscado reestruturar as ações e o planejamento das atividades promovidas. No mês de julho de 2012 seis turmas participaram de cursos de férias promovidos pela EAR com a presença de 112 crianças e adolescentes. Nesse período 14 alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE participaram ministrando as aulas e atividades para as crianças e os adolescentes. Além disso, estavam presentes também duas contadoras de histórias, ex-professoras da EAR.

Referências Bibliográficas

BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). Rio de Janeiro: Ed.do Livro, 2008.

PEDROSA, Sebastião Gomes. The influence of English art education upon brazilian art education from 1941. 1993. Tese (Doutorado em Artes). University of Central England in Birmingham, England, 1993.

RECIFE. Estatuto Escolinha de Arte do Recife, 1953.

RECIFE. Escolinha de arte do Recife. Livro Cursos de férias e outros. 1995 a 1999.

RECIFE. Escolinha de Arte do Recife. Álbuns de Fotografias, décadas de 70, 80.

RECIFE. Escolinha de Arte do Recife. Livros de Ponto, décadas de 60, 70, 80 e 2000.

RECIFE. Escolinha de Arte do Recife. Fichas de matrícula.

RECIFE. Escolinha de Arte do Recife. Pasta de convites e exposições.

SILVA, Maria Betânia e. A inserção da arte no currículo escolar. Dissertação. (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

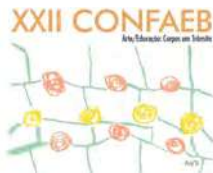
VARELA, Noemia de Araújo; GONÇALVES, Hebe. Memória da Escolinha de Arte do Recife (1953 a 1996). Recife: Secretaria Geral da Escolinha de Arte do Recife, 1998.

VARNIERI, Maria Lúcia Campos. Arte-Educação na prática das Escolinhas de Arte. Revista Arte e Educação. Porto Alegre, n.2-3, p.61-64, jul./dez., 1996.

Mini-currículo das autoras:

Amanda Priscila de Souza - Aluna da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista BIA fornecida pela FACEPE.

Maria Betânia e Silva - Professora Doutora da Graduação e Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco.



EXPERIÊNCIAS QUE CONDUZEM AO ENCONTRO COM A ARTE

Maria Betânia e Silva
Universidade Federal de Pernambuco
betarte@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>

RESUMO: O que leva alguém ao encontro com a arte? Como e por que diferentes indivíduos optam por sua formação superior neste campo? Essas foram duas questões centrais na realização desse estudo. A pesquisa foi realizada com 43 sujeitos que se encontravam no curso superior de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal de Pernambuco, nomenclatura utilizada no período de coleta dos dados. A escolha dos mesmos se deu por meio de convite a duas turmas de estudantes da Licenciatura. A maioria deles está ainda cursando e encontra-se entre o sétimo e o oitavo períodos. Outros já se formaram.

Palavras-chave: experiências com arte, estímulos, formação superior.

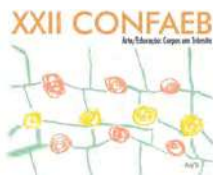
ABSTRACT: What drives someone to meet with art? How and why different individuals choose their higher education in this field? These were two key issues in this study. The survey was conducted with 43 subjects found in the upper Degree in Fine Arts at the Federal University of Pernambuco, nomenclature used in the data collection period. The choice of these was through invitation to two groups of students of BSc. Most of them are still studying and lies between the seventh and eighth periods. Others have already formed.

Keywords: experiences with art, stimulus, higher education.

Que experiências com arte a família proporciona? Qual a rede de relações estabelecida pelas pessoas que as conduzem ao encontro com a arte? O que tem feito a escola para possibilitar o acesso à arte?

Esse estudo busca investigar o que leva indivíduos a escolherem o campo da arte como área de formação superior e busca compreender quais experiências e contatos tiveram em suas trajetórias individuais que os conduziram para esse caminho.

A pesquisa coletou memoriais escritos de 43 sujeitos que contêm suas experiências com arte vivenciadas em suas trajetórias de vida, desde a infância até o momento de decisão para escolha do curso superior. Aplicamos também questionários com perguntas abertas direcionadas às experiências significativas com arte na escola. As categorias de análise utilizadas para os dados coletados foram as experiências com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

arte na família, na escola e extra-escolares; a rede de relações estabelecida; a influência da TV; a escolha do curso superior e o significado pessoal da arte para cada um.

Se as experiências com arte possibilitam o uso contínuo dos sentidos, nos perguntamos é possível educar os sentidos? Como isso pode ser feito? Quem é que faz isso? A família? A escola? Os espaços sociais?

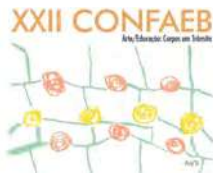
Se compreendemos o processo educacional como um domínio de códigos plurais, contido no leque das diferentes áreas de saberes construídos e ressignificados pela humanidade, que nos ajudam a compreender o mundo a nossa volta e interferir no mesmo, a arte se encontra inserida dentro desse amplo lugar.

Se plurais são os saberes, plurais também são as formas de aprendizagem dos diferentes códigos. Se para dominá-los é necessário atravessar um processo de alfabetização, isso significa que plurais também são as formas de alfabetização.

Graff (1995) já afirmava a existência de inúmeras formas de alfabetização considerando as habilidades aprendidas ou adquiridas para tal também plurais. Nesse sentido, uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever. Ou pode ler fluentemente, mas escrever muito mal. Os dois processos são completamente distintos e exigem o domínio de tecnologias distintas.

Ao defender também a idéia da existência de uma alfabetização visual Dondis (2007) diz que isso implica a compreensão e meios de ver e compartilhar os significados ultrapassando os poderes visuais inatos do organismo humano. Além, das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais, das preferências e dos gostos individuais.

Ora, sabemos que um processo de alfabetização demanda tempo de aprendizagem, de domínio do código da escrita e da leitura. No caso da arte, muitas vezes na mais tenra idade iniciamos os contatos com esse campo, com experiências relacionadas ao visual, ao corporal, ao auditivo, ao tátil etc. Mesmo sem domínio de código algum ensaiamos e exercitamos diferentes experiências de expressão e por meio dessas experiências vamos descobrindo e identificando uma série delas que nos



proporcionam prazer ou não. Isso poderia ser considerado um processo inicial de alfabetização visual, estética, artística, sensorial?

A autora citada, afirma que ao aprender a ler e escrever começamos sempre decorando o alfabeto e esse método tem uma ligação que corresponde ao ensino do alfabetismo visual. Os elementos devem ser explorados e apresentados sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo. Pois, é através do processo que se atinge o conhecimento, elevando nossa capacidade de avaliar acima da aceitação ou recusa de uma manifestação qualquer.

Para que nos considerem verbalmente alfabetizados é necessário que aprendamos os componentes básicos da linguagem escrita. Se dominarmos a técnica qualquer um de nós é capaz de produzir uma infinidade de soluções criativas, além de desenvolvermos um estilo pessoal. Logo, ser alfabetizado é dominar o código da escrita e da leitura, para o campo verbal. E o domínio do código alfabético pressupõe o domínio de uma tecnologia específica. Então, seguindo este raciocínio, existe também um código da escrita da arte? Existe um código da leitura da arte? Podemos fazer essa relação na mesma proporção que a alfabetização verbal?

Mas, o campo da arte traz inúmeras complexidades e elementos que ultrapassam o simples domínio de um código. Em muitas situações, por exemplo, a atribuição de significados não necessariamente está condicionada ao domínio do código. Caso, que não pode ser direcionado à alfabetização verbal, uma vez que o significado está diretamente conectado ao domínio do código.

Nessa direção, se utilizarmos o exemplo da experiência visual, pode-se atribuir infinitos significados ao visualizarmos uma imagem artística mesmo sem dominar o código da escrita artística. Pensando sobre isso, algumas questões vêm à tona: expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual e também de criar uma mensagem visual? Para expandir nossa capacidade de ver é necessário percorrer um processo de educação do olhar? O que é uma educação do olhar? Isso se faz? Como?

Para Pillar (2002) só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver é que se realiza um ato de leitura e de reflexão. Ver significa perceber o objeto em



suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado. Ao ver é preciso decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados. Porém, é importante ressaltar que os sentidos e os significados são dados por meio dos referenciais que possui o leitor.

Nossa pesquisa intencionou refletir um pouco e investigar as experiências significativas relacionadas à arte que ficaram registradas na memória de sujeitos tentando entender o papel da família, da escola e da rede de relações como instâncias iniciais que podem e ou puderam proporcionar o contato com a arte ou experiências artísticas e que, muito provavelmente, contribuem para o processo de alfabetização artística.

Assim, apresentaremos alguns dados das experiências com arte na família, na escola e extra-escolares; a rede de relações estabelecida; a influência da TV; a escolha do curso superior e o significado pessoal da arte para cada um.

1.Experiências com arte na família

Ao analisarmos os dados coletados, através dos memoriais produzidos pelos sujeitos da pesquisa, percebemos uma grande variedade de experiências relacionadas à arte que foram vivenciadas no interior das próprias famílias.

Dos 43 sujeitos, 23 deles enfatizaram ter recebido muitos estímulos para desenhar. Ora era o pai ou a mãe, ora era a avó ou um tio ou tia. Apenas 2 deles destacaram a influência recebida de irmãos ou irmãs. Os estímulos evidenciados fazem referência às experiências de viagem realizadas com a família; recebimento de presente de materiais de arte; a possibilidade de acesso a diferentes instrumentos como lápis de cor, tinta, massa de modelar, argila, areia, madeira; a paixão de irmãos por história em quadrinhos; a guarda, pelos pais, dos desenhos produzidos e o acesso a livros diversos.

Um dado importante a destacar é que identificamos pelo menos em 13 famílias havia alguém envolvido com a arte, que trabalhava em atividades artísticas ou com artesanato ou ainda tinha algum membro que era artista.



Outras vivências se uniram aos estímulos recebidos ainda na infância como, por exemplo, a biblioteca do pai que possuía livros sobre museus e arte. Além disso, o pai que produzia bonecos com materiais recicláveis que estimulavam a imaginação; a mãe que confeccionava roupas e utilizava o jogo de cores e estampas continuamente; o gosto do pai pelo artesanato popular; a produção de quadros com recortes geométricos feita pelo pai; a mãe que estimulava a observação de imagens quando levava o filho à igreja; a criação de histórias e papéis feitas com objetos e indumentárias na casa da avó etc.

Em alguns casos, os sujeitos tiveram, antes mesmo de chegar ao ensino formal, a possibilidade de experimentar aulas de dança, teatro e música.

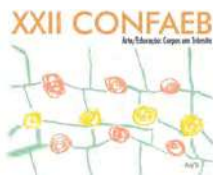
É significativo observar o importante papel da família nos contatos iniciais com a arte ou experiências artísticas seja pela própria riqueza da vivência, seja pelos estímulos proporcionados ao desenvolvimento dos sentidos.

2. Experiências na escola e extra-escolares

O processo de sistematização do ensino na escola permitiu a ampliação dos contatos e experiências diversas também no campo da arte. A escola proporcionou o acesso ao conhecimento da história da arte e a visita a outros espaços como museus. Estimulou o uso das bibliotecas, as mais diversas experimentações no que diz respeito às atividades realizadas no interior das próprias aulas. Por exemplo, discussão sobre o visto; exercício da escrita sobre a própria produção; leituras sobre artistas; atividades marcantes com diferentes materiais; a participação em concursos com todos os alunos da escola; a realização de feiras de arte; a produção de livro infantil com ilustrações em tecido; competições de desenho; experiências com a música, o teatro e a dança etc.

Atividades de desenho, pintura, colagem, modelagem, dobradura, cartazes, carimbos foram alguns dos exemplos apontados.

Após anos alguns registros ficaram na memória com uma riqueza de detalhes e expressões que remontam momentos vividos com intensa emoção e prazer. Um dos sujeitos descreve: "(...) o contato com a massa de modelar. Até o cheiro me conduz



àquela época. Colegas e professores viviam pedindo pra desenhar. Meus cadernos eram repletos de desenho por toda parte”. (R.A.)¹.

A descoberta e exploração das cores e das inúmeras possibilidades de experimentações também foi um dos exemplos destacados: “(...) lembro de várias técnicas com o giz de cera, a anilina, o nanquim, a água sanitária sobre o papel colorido” (M.M.).

Com referência às experiências extra-escolares, identificamos uma série de participação em cursos promovidos por outras instituições. Seja cursos de desenho, escultura e pintura, seja de dança ou música. Além disso, curso de fotografia, de moda, de artesanato, de animação, de modelagem, de estamparia etc. Dois sujeitos participaram ainda da Escolinha de Arte do Recife.

Ainda foi destacada a participação nas festividades populares, sobretudo, juninas. Ou práticas iniciadas que traziam algum retorno financeiro como, por exemplo, confecção visual de shows de rap, hardcore e punk, decoração de quartos infantis, igrejas, lojas, painéis para feira, pintura em camisas e cartazes.

3. A rede de relações estabelecida

Ao ampliar a rede de relações pessoais os sujeitos tiveram a possibilidade de conhecer uma série de outros espaços onde se veiculava a arte. Além disso, o crescimento dos contatos com vizinhos, amigos, professores, permitiu o acesso a artistas plásticos contemporâneos ou desenvolver outras experiências que contribuíram para alargar o conhecimento e a proximidade com a arte e a presença dela em outras culturas. Por exemplo, S.S. relata que o grupo de amigos e vizinhos que possuía permitiu o acesso e despertou o interesse pela cultura afro-brasileira e popular. Além disso, o contato com artistas abriu portas para a participação em exposições em associações e também em grandes eventos como a Fenearte.

¹ Embora todos os sujeitos da pesquisa tenham autorizado utilizar suas identificações, optamos por preservar suas identidades fazendo referência apenas às iniciais de seus nomes.



Essa ampla rede, que foi sendo tecida ao longo do tempo, possibilitou ainda a aprendizagem de outras técnicas e usos de outros materiais, o acesso a festivais de humor e publicação de produção em jornais.

Um dos sujeitos destacou a importante contribuição de seus professores no processo de orientação para a tomada de decisões em sua vida.

4. A influência da TV

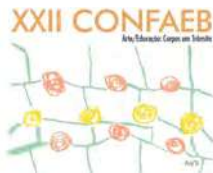
Essa categoria de análise esteve fortemente presente nas falas de 15 dos sujeitos de nossa pesquisa. O destaque maior foi dado aos desenhos animados, programas infantis, filmes e o Sítio do Pica-pau-amarelo. Para eles a TV teve um papel importantíssimo para despertar o interesse pela arte, pelas cores, pelo desenho, pela imagem. Vale salientar que este grupo se apresentou com uma forte permanência solitária em suas casas. Ora porque os pais passavam o dia no ambiente de trabalho, ora porque quando estavam em casa colocavam seus filhos em frente à TV.

5. A escolha do curso superior

Vários foram os motivos pelos quais os sujeitos estudados decidiram optar pela sua formação superior no campo da arte.

As experiências pessoais com a arte vividas no decorrer da vida; o desejo em ampliar os conhecimentos no campo; a busca da realização pessoal; a paixão pelos trabalhos em quadrinhos foram motivos principais para decidir pela formação na área. Outros exemplos se referem a experiências bastante particulares que contribuíram para a escolha profissional como o filme Agonia e Êxtase. Além disso, o papel de professores na orientação da escolha do campo de formação superior teve um destaque na tomada de decisão.

Mas, em algumas situações, essa escolha provocou fortes reações. T.A. comenta que para seus pais foi um choque escolher se profissionalizar nessa área.



6. Significado pessoal da arte

Nas vozes dos sujeitos, plurais foram os significados atribuídos à arte e a escolha dela como campo profissional. Por exemplo, T.A. disse “hoje me sinto realizada com o curso que escolhi”. Já M.B. “queria estar mais perto do universo da criação”. A.C., por sua vez, expressou “estou aqui um curioso, tentando aprender algo diferente, criativo. É um desafio estudar e fazer arte”. Para M.P.:

Tudo que vi, ouvi, toquei, senti, aprendi, desde os primeiros passos foi marcante e grande influenciador para que eu me tornasse o que sou hoje. Explorar o mundo, desenvolver uma percepção aguçada, educar os sentimentos para sentir o mundo, suas cores, suas formas, as coisas boas e desagradáveis..., toda e qualquer experiência é marcante, decisiva e inesquecível.

Outros continuaram discorrendo sobre o significado de suas experiências, o sentido da arte em suas vidas e refletindo sobre os motivos pelos quais decidiram trilhar o caminho da arte. G.S. continuou “na visita a alguns museus tive a certeza que era com arte que eu queria me relacionar o resto da vida”. Para E.S.:

Foi um encontro com minha subjetividade plena, a liberdade de criação, a versatilidade de suportes, mídias, a plasticidade, a observação de um processo transcendental, ou seja, a proteção da vida espiritual no mundo das substâncias da matéria. É dar alma as coisas. É a energia impregnada pelo artista em sua obra no momento de criação e que transfere para quem dela se aproxima.

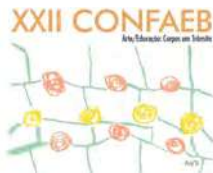
“Posso exercer atividades que mais me engrandecem em minha humanidade: a música em minhas composições, a literatura nas letras e contos que componho e as artes plásticas nos cenários que imagino”, diz R.F.

“Muitas são as experiências que possuo em minhas memórias relacionadas à arte. Porém, nestas memórias as sensações e sentimentos são mais fortes do que conceitos e pensamentos”, afirma M.V.

Por fim, A.L. concluiu dizendo “a arte me entrou pelos olhos e saiu pelos poros”.

Considerações

O estudo mostra uma diversidade significativa de experiências vivenciadas ou atividades relacionadas ao campo apontando como principais estimuladores no contato e aproximação da arte, em sua maioria, parentes imediatos como pai, mãe,



tios ou avós. Sendo, estes, sujeitos que já possuíam alguma prática artística ou artesanal.

Ao entrar no universo escolar o destaque foi centrado em conteúdos como a história da arte e nas experiências diversificadas com materiais, suportes e técnicas vivenciadas nas aulas de arte. Além disso, o contato com museus viabilizados pela escola foi também considerado um ponto de destaque.

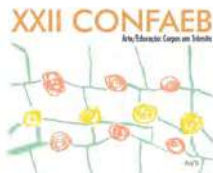
A rede de relações que foi sendo tecida ao longo dos anos permitiu o acesso a outros conhecimentos ampliando as novas descobertas no campo da arte.

Para um grupo dos sujeitos da pesquisa, na infância, a TV se apresentou como principal estimulador de acesso ao mundo imagético, à produção dos desenhos animados e de programas infantis. Nessa direção, observamos que esse grupo vivenciou longo tempo de permanência sozinho, em suas casas, devido à presença dos pais nos ambientes de trabalho e quando estavam com a família, colocavam os filhos diante da TV.

Por fim, no que se refere ao significado da arte para cada um identificamos o sentimento de realização e completude provocada por ela e a falta de meios verbais que consigam expressar a importância da mesma nas vidas de cada um.

Importante ressaltar que todas as experiências destacadas pelos sujeitos, seja na família, na escola ou em outros espaços contribuíram para o desenvolvimento de um olhar particular para a arte e, sobretudo, para a escolha desse campo como área de formação profissional. Além disso, foi possível perceber que as experiências com arte possibilitaram o uso contínuo dos sentidos, estimulando-os e aprimorando-os. Logo, em cada etapa da vida tanto a família quanto a escola e os espaços sociais, com suas especificidades, contribuíram para este desenvolvimento e para o processo de alfabetização artística e visual.

A arte inserida no grande leque de saberes humanos, construídos e ressignificados pela humanidade, continua nos ajudando a compreender o mundo a nossa volta e interferir no mesmo.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

DONDIS, A. Donis. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GRAFF, Harvey J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 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.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Maria Betânia e Silva

Professora da Graduação e Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



CULTURAS: GRAFISMOS, PADRÕES GRÁFICOS E DESENHO

Léa Carneiro de Zumpano França
Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia-MG
leazumpano@netsite.com.br; leazumpano@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7942758611631484>

RESUMO: O presente artigo aborda uma experiência realizada nas aulas de Arte, em uma escola da rede pública municipal de ensino, com alunos do 6º ano. As ações se deram durante o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para o estudo do grafismo, padrões gráficos e desenho. A sequência de aulas que constitui o projeto foi elaborada e desenvolvida por mim, professora de Arte, com o objetivo de que os alunos fossem capazes de identificar, reconhecer a produção artística dos povos indígenas Kadiwéu e Wajãpi, como também compreender o contexto em que foram produzidas. Ainda, conseguir associar a esse aprendizado questões estéticas e visualizar possíveis conexões com as culturas indígenas estudadas, bem como elaborar sua produção artística com referência nas culturas observadas.

Palavras-chave: desenho, grafismo, culturas.

ABSTRACT: This paper presents an experience conducted with 6th grade students in Art classes of a public city school. The actions happened during the development of a pedagogic project on graphism, graph patterns and drawing. Being an Art teacher I prepared the classes aiming at helping the students to identify, recognize the indigenous art productions of Kadiwéu and Wajãpi peoples, and understand the context in which they were produced. I also wanted them to associate aesthetical issues to their learning, and see possible connections with the studied indigenous cultures, as well as elaborate their artistic production based on the observed cultures.

Keywords: drawing; graphism; cultures.

“Vim pelo caminho difícil, a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra, a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia, a linha, uma vida inteira, palavra, palavra minha”¹
O gesto, o traço, a linha, o início de tudo.
Traçados aleatórios, traçados intencionais, grafismos!!! O princípio do desenho.
Uma ação humana tão presente e, nem sempre percebida, olhamos e não vemos.
O exercício do olhar, uma proposta com os alunos, na escola,
no caminho para casa, no caminho para a vida.
A linha, nos traçados da cidade, nas histórias de um povo, no passado, no presente...

A linha é dinâmica tem movimento, ritmo, direção, cria e recria, constrói formas e percursos, desenha a vida. Uma das formas de expressão pelo desenho e

¹ Poema em Linha Retã de Paulo Leminski (1944-1989) nasceu em Curitiba e foi escritor, tradutor, poeta, e professor brasileiro. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poema_em_linha_reta/ Acesso em: mar. 2012



com ênfase na construção com a linha é o grafismo. Para Kandinsky (2005) a linha é o resultado da ação de uma força que coloca vida num dado material,

e essa vida se exprime em tensões. As tensões, por sua vez proporcionam uma expressão *interna* ao elemento. O elemento é o resultado efetivo da ação de uma força sobre o material. A linha é o exemplo mais evidente e mais simples dessa criação, que, a cada vez, se produz de maneira precisa e lógica e requer, assim, um emprego preciso e lógico. A *composição* nada mais é, pois, que uma organização precisa e lógica das forças vivas contidas nos elementos sob forma de tensões. (KANDINSKY, 2005, p.81).

Assim, destaco o grafismo, revelando tensões, visto sob o ponto de vista de algumas culturas, ou seja, a forma como ele está presente nas culturas indígenas² e na cultural ocidental, as diferentes referências para cada povo. Perguntamos-nos diante de cada produção: Qual o contexto em que foi pensada, elaborada e apreciada? Atribuir valor à produção de outras culturas sendo conhecedores de si, do outro, como vivem, entender que para os povos indígenas os objetos artísticos têm o caráter de útil, assim lhe é conferido o valor de belo, de bom, ao passo que para nós um objeto artístico pode servir somente à apreciação ou ainda à reflexão.

Se entendermos cultura como um código simbólico compartilhado pelos membros de um grupo social específico que, através dela, atribuem significados ao mundo e expressam o seu modo de entender a vida e suas concepções quanto à maneira como ela deva ser vivida, percebemos que a cultura permeia toda a experiência humana, intermediando as relações dos seres humanos entre si, e deles com a natureza e com o mundo sobrenatural. (SILVA e GRUPIONI, 1995, p. 369).

Nesse sentido, o ensino de Arte na contemporaneidade trata das relações culturais, bem como da interculturalidade e das culturas visuais contemporâneas, imersas no nosso cotidiano, presente nos espaços pelos quais transitamos. A estética construída por quem vive e organiza seus espaços de convivência. Culturas tradicionais que constituem a "cultura popular, qual seja o saber tradicional das classes subalternas" (CATENACCI. 2001 p.28), entendendo tradição como um saber transmitido através das gerações e que vem se transformando com o passar dos anos até os dias atuais.

² "Os grafismos Asurini tratam de simplificações geométricas das marcas características dos elementos naturais, desta forma, numa espécie de metonímia visual, se representa o todo por apenas uma parte característica: a onça por suas pintas, o jabuti pelos desenhos da carapaça.

Esse argumento se baseia na afirmação de que a linguagem geométrica/abstrata é, neste caso, utilizada para o desenvolvimento de um sistema sintético, simplificado, que facilita a leitura e identificação do padrão e, ao mesmo tempo, facilita sua assimilação e reprodução". (CARVALHO, 2003, p. 35).



Logo se faz relevante mencionar que conforme as Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2011, p. 35), contempla-se o estudo da cultura indígena, na parte referente aos Conteúdos Específicos de Artes Visuais / A Arte Através do Tempo / Contextualizações e Conceituações: Arte Indígena, dentre outras. Sendo assim, acolhe o estabelecido pela Lei nº 11.645/08³ que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro - brasileira e Indígena.

Destaco a relevância de estudarmos sobre a história e a arte de outras culturas, pois amplia a visão do aluno e o faz compreender a identidade do outro e assim respeitar a diversidade de culturas com as quais convive. No caso da indígena temos alunos com descendência indígena e que muitas vezes não se identificam. No entanto, em conversas e debates na aula esses mesmos alunos se sentem à vontade para contar suas histórias, ou na maioria contar que os avós são índios.

Quando confrontados com imagens da cultura indígena, no caso o grafismo, a primeira reação é perguntar: Que desenhos são estes? Eles têm algum significado? Não significam nada, são linhas que qualquer um faz? Estas frases são comuns quando se observa imagens gráficas indígenas, o que é normal em um primeiro momento. Mas, em seguida, para se emitir um pensamento, ou mesmo após ver e perceber as imagens, procurar elaborar uma interpretação e, assim, formular um juízo de valor acerca da imagem é necessário que se busque informações sobre a mesma, como: a que povo indígena pertence, quais as características dessa cultura. Entendo que as perguntas acima acontecem pelo fato de nossos alunos não terem um conhecimento sobre a identidade daquele povo indígena e as suas referências. Assim, nas aulas de Arte disponibilizamos materiais para esse aprendizado.

Segundo o dicionário⁴ grafismo é a “técnica que consiste na elaboração de traçados preparatórios para a escrita, desprovidos de qualquer significação. Modo de traçar uma linha, de desenhar”. E, “Maneira de escrever de alguém, considerada do ponto de vista da grafologia. [Belas-artes] Maneira de desenhar

³ Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/grafismo> Acesso em: mar. 2012



particular a um artista: O grafismo de Picasso⁵. Na aulas de Arte foi relevante registrar que o grafismo é desenho. No entanto, nem todo desenho é grafismo, sendo o conceito de desenho bem mais amplo e, portanto, o grafismo é uma das maneiras de se expressar através da linguagem do desenho.

O que é desenho, hoje? É tudo. Ou quase tudo. Qualquer coisa – linha, traço, rabisco, pincelada, borrão, corte, recorte, dobra, ponto, retícula, signos linguísticos e matemáticos, logotipos, assinaturas, datas, dedicatórias, cartas, costura, bordado, rasgaduras, colagens, decalques, frotagens, formas carimbadas. Conquistadas a duras penas sua autonomia, caminha, agora, pelo inespecífico, absorvendo qualidades e características pictóricas, escultóricas, ambientais, performáticas. É madeira, pedra, ferro, plástico, xerox, fotografia, vídeo, projeto, *design*. É sulco, incisão, impressão, emulsão, cor e massa. É qualquer coisa feita com não-importa que materiais, técnicas, instrumentos ou suportes. (MORAIS, 1995, p.2).

Os povos indígenas produzem diversos objetos culturais, a cerâmica, a tecelagem, entre outros, artefatos que requerem conhecimentos de um ‘modo de fazer’ que lhes é próprio, uma estética pessoal, uma finalidade e materiais para sua confecção. Avalio que o modo de fazer, a tecnologia, nos revela o domínio por saberes que são aprendidos na família, um conhecimento transmitido de geração a geração. Nesse caso, refiro-me à cerâmica, ao tear, à pintura corporal. Sobre a estética, o padrão de beleza pode ser construído no grupo e, desse modo, influencia no uso do objeto e nos materiais selecionados para sua produção.

Em nossa sociedade esse objeto é considerado artesanato por ser um saber de tradição⁶, um saber do povo, com uma finalidade determinada pela cultura. No entanto, apesar de não ser considerado arte, pois é desprovido da intenção de provocar a reflexão, de ser um objeto para se contemplar, ele possui significado, finalidade, estética, dentro do contexto em que foi produzido.

⁵ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafismo> Acesso em: mar. 2012
Grafia. Emprego de sinais para exprimir por escrito as ideias. Sistema de escrever as palavras, ortografia. Exprime a noção de escrita (ex.: *ortografia*), de registro (ex.: *tomografia*) ou de estudo (ex.: *etnografia*). Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafia> Acesso em: mar. 2012

⁶ Tradição



Para alcançar o objetivo, várias ações foram desenvolvidas: os alunos participaram de aulas teóricas e aulas práticas, apreciaram e fizeram a leitura de algumas imagens, discutiram os conceitos de grafismo, desenho e objeto cultural.

Portanto os procedimentos⁷ em sala com os alunos iniciaram com a exibição do documentário “Museu do Índio”⁸, que mostra uma exposição no Museu do Índio-RJ sobre o povo indígena Wajãpi⁹. Wajãpi é o nome utilizado para designar os índios falantes da língua Tupi que ocupam, há mais de dois séculos, uma vasta área situada na fronteira do Brasil e da Guiana Francesa. Vivem na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Amapá. O vídeo destaca a arquitetura da casa dos povos wajãpi:

Na casa wajãpi tudo vem da floresta, madeira, folha de palmeira, resina, não usam pregos apenas cipós muito bem amarrados. A técnica faz a casa parecer um imenso cesto de tranças e nós. Um dos lados é arredondado e não há paredes, tudo é aberto. Na parte de cima tem girais para guardar os alimentos e uma espécie de fogão para assar peixes e carnes. Fazem as refeições fora de casa. Na parte de baixo, um depósito com as canoas. A escada é de muita engenhosidade. (Transcrição vídeo documentário).

Também mostra as festas e rituais característicos da cultura wajãpi. Entre eles, a Dança dos Peixes, um ritual que mostra a ideia que eles têm acerca da criação do mundo; a Festa do Milho; a música. Para eles há duas formas de expressão musical: a coletiva e a individual. A maioria dos instrumentos é de sopro; Também há a tradição do tear e o culto ao xamã, uma espécie de mago ou figura religiosa.

Por último as artes gráficas - o sistema gráfico Kusiwa¹⁰ que se tornou patrimônio da humanidade:

⁷ Exploramos uma diversidade de recursos didáticos. Iniciamos com a exibição de um vídeo documentário, e a partir dele os alunos foram convidados a observar o grafismo, os padrões gráficos que se repetiam, a composição. Assim, os grafismos dos povos indígenas: Kadiwéu e Wajãpi foram trabalhados nas aulas de Arte de modo a propiciar aos alunos um conhecimento sobre essas culturas e o significado dos mesmos dentro de cada contexto sociocultural. Nesse percurso os alunos participaram de diversas atividades: exibição de vídeos, leitura de textos, imagens e visita a *sites* relacionados ao tema. Na sequência, pontuamos sobre os dias atuais e buscamos exercitar o olhar do nosso aluno para o grafismo urbano. Nesse momento, foram provocados a olhar no seu entorno na cidade e procurar na paisagem urbana a presença de desenhos gráficos, nos quais a linha se destaca como no traçado das ruas, na fiação aparente de energia elétrica, nas janelas e sacadas das edificações.

⁸ Programa *Museu do Índio* da Série *Museus Brasileiros*. Exibido pela **Rede STV - Rede Sesc Senac** de TV.

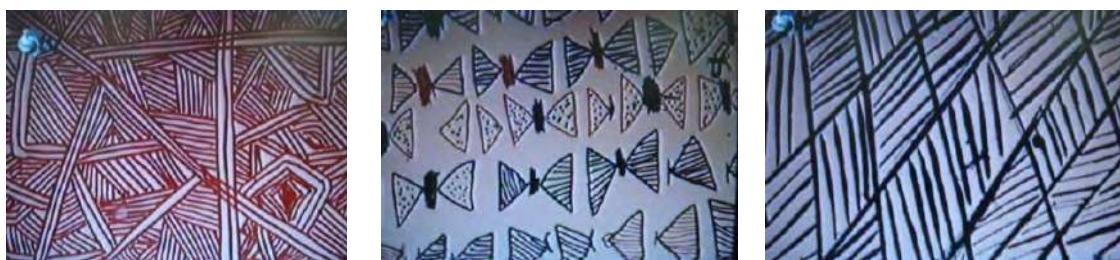
⁹ Para saber sobre os povos indígenas brasileiros visite o site <http://pib.socioambiental.org>

¹⁰ Disponível em http://www.funai.gov.br/home/premio_wajapy.htm Acesso em: ago. 2011

Uma das maiores conquistas deste trabalho do museu, de pesquisadores, dos próprios índios, a união de todos esses esforços conseguiu reconhecimento por parte da UNESCO destes padrões gráficos como patrimônio da humanidade e, portanto, algo de permanente proteção. O sistema gráfico chamado Kusiwa serve para decoração corporal feita com jenipapo, os padrões são tradicionais e facilmente reconhecíveis pelos índios das várias aldeias, mas a eles vão sendo incorporados elementos, cada pessoa baseada em um padrão cria a sua própria pintura, a sua própria identidade quase sempre baseada em animais ou elementos da natureza, a espinha de peixe, o rabo de pacu, o jacaré, as borboletas. Obras de arte que poderiam estar em qualquer museu do planeta, mas estão aqui, criação, beleza, ousadia e emoção. Tudo isso vindo do meio da Floresta Amazônica, com cara de Brasil e alma de mundo. Segundo estes índios, desde a origem dos tempos, os seres não humanos circulam nos mesmos espaços e, mantém relação com os humanos, nos trabalhos diários, nos cuidados com as crianças, no modo de preparar alimentos, nas formas de manejo de animais e de vegetais. Em tudo isso, manifesta-se um elo profundo entre os seres que dividem o mesmo ambiente e é desse elo que falam os grafismos, agora, patrimônio da humanidade. (Transcrição vídeo documentário).

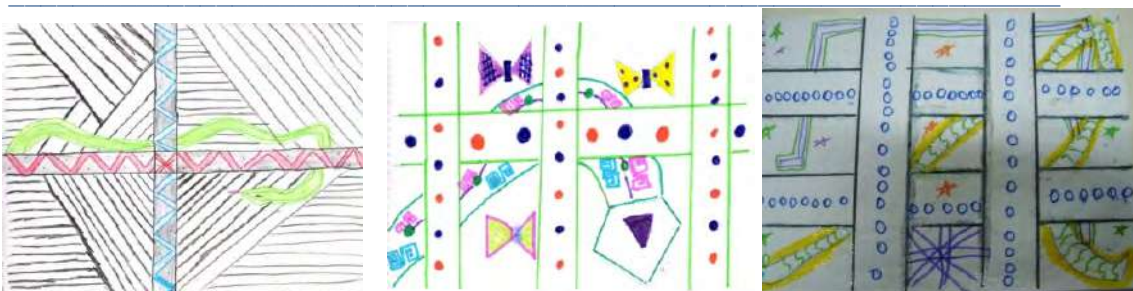


Figuras 1, 2 e 3. Grafismo Wajãpi, Imagens digitalizadas. Referências Jacaré, anaconda e rabo de pacu respectivamente. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2009. Acervo pessoal.



Figuras 4, 5 e 6. Grafismo Wajãpi, Imagens digitalizadas. Referências Espinha de Peixe e Borboleta respectivamente. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2009. Acervo pessoal.

Assim, procuramos compreender o sistema gráfico Kusiwa e foram propostas produções plásticas aos alunos por meio do desenho e da modelagem em argila. Nesta última trabalharam sobre as formas: circular e retangular, e a pintura com tinta acrílica.

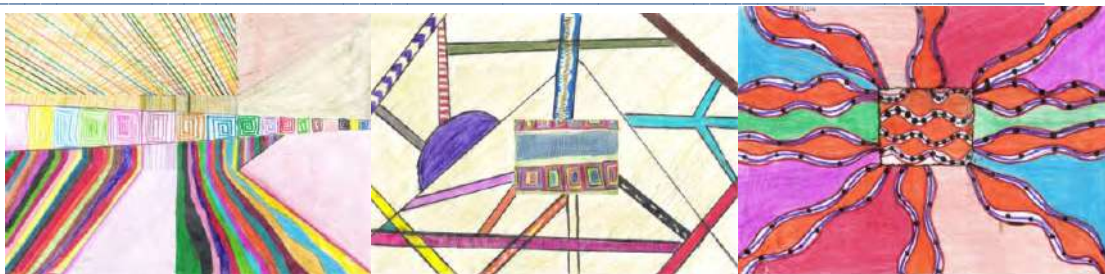


Figuras 7, 8, e 9. Fotografia de trabalhos de alunos. Desenhos com referência no grafismo Wajãpi. Lápis de cor e caneta hidrocor s/papel sulfite. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2009. Acervo pessoal.



Figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, e 17. Fotografia de trabalhos de alunos. Peças em argila com referência no grafismo Wajãpi. Pintura com tinta acrílica. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2009. Acervo pessoal.

Trabalharam a partir de uma referência gráfica – padrão gráfico wajãpi – impressa na folha de papel. Eles deveriam dar continuidade aos desenhos de forma a integrar a referência à sua produção. Exploraram a textura gráfica.



Figuras 18, 19 e 20. Imagens digitalizadas de trabalhos de alunos. Desenhos com referência no grafismo Wajãpi. Lápis de cor e caneta hidrocor s/papel sulfite. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2011.

Acervo pessoal.



Figuras 21, 22 e 23. Imagens digitalizadas de trabalhos de alunos, desenhos com referência no grafismo Wajãpi, lápis de cor e caneta hidrocor s/papel sulfite. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2011.

Acervo pessoal.

Na sequência dos procedimentos iniciamos os estudos sobre a cultura Kadiwéu¹¹, conhecidos como "índios cavaleiros", por sua destreza na montaria, sobreviventes dos Mbayá, um ramo dos Guaikurú, conservam a lembrança de um glorioso passado. Preservam na arte e em seus rituais o modo de ser de uma sociedade hierarquizada entre senhores e cativos. Lutaram na Guerra do Paraguai pelo Brasil e com isso tiveram suas terras reconhecidas. Para os Kadiwéu a pintura corporal era função destinada às mulheres que a desenvolviam com extrema habilidade

As mulheres¹² dedicavam-se à pintura corporal e facial, cuja especial disposição dos elementos geométricos Lévi-Strauss considerou como característica das sociedades hierárquicas. Desenhos que impressionam pela riqueza de suas formas e detalhes, a que temos fácil acesso através da vasta coleção recolhida por Darcy Ribeiro, reproduzida no livro que publicou sobre os Kadiwéu. [...] Os finos desenhos corporais realizados pelos

¹¹ Artes-Pranchas de linguagem visual -1. Editora Scipione. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu> Acesso em: ago. 2011

¹² Um grupo de seis índias Kadiwéu foi convidado pelos arquitetos brasileiros Marcelo Ferraz e Francisco Fanucci para participar da decoração de um conjunto habitacional da cidade de Berlim, na Alemanha, reurbanizado em 1998. Os desenhos e pinturas das mulheres serviram de motivo para a confecção de azulejos.

Kadiwéu constituem-se em uma forma notável da expressão de sua arte. Hábeis desenhistas estampam rostos com desenhos minuciosos e simétricos, traçados com a tinta obtida da mistura de suco de jenipapo com pó de carvão, aplicada com uma fina lasca de madeira ou taquara. No passado, a pintura corporal marcava a diferença entre nobres, guerreiros e cativos¹³.

Os Kadiwéu desenvolveram a arte através da cerâmica, do trançado de palha, da tecelagem, da confecção de colares, da pintura de objetos e do corpo. A matéria-prima para os trabalhos encontra-se em barreiros especiais, que contêm o barro da consistência e tonalidade ideais para a cerâmica durável. Os pigmentos para sua pintura são conseguidos de areias dos mais variados tons, do urucum, da palmeira bocaiúva, alguns dos detalhes sendo envernizados com a resina do pau-santo.

Os alunos observaram e fizeram a leitura de algumas imagens da cultura Kadiwéu e identificaram os símbolos que se repetem criando um padrão gráfico, uma identidade. O grafismo Kadiwéu se constrói a partir de símbolos e significados:



Figuras 24, 25 e 26. Desenhos publicados em VIDAL, Lux (org.). Grafismo Indígena. Studio Nobel, Fapesp, Edusp, SP, 1992.

As produções artísticas dos alunos consistiram em compor um desenho utilizando símbolos do padrão gráfico do povo Kadiwéu e textura gráfica, linha, forma e cor.



¹³ Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/print> Acesso em: ago. 2011



Figuras 27 a 36. Imagens digitalizadas de trabalhos de alunos. Desenhos com referência no grafismo Kadiwéu. Lápiz de cor e caneta hidrocor s/papel sulfite. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2011. Acervo pessoal.

Desse modo, identificamos os padrões gráficos dos povos indígenas Wajãpi e Kadiwéu. Diante disso, perguntamos: Qual seria o padrão gráfico contemporâneo da nossa sociedade? Quais as referências no entorno para o grafismo, o desenho?

Se observarmos à nossa volta podemos perceber o grafismo contemporâneo nas linhas que envolvem a malha urbana, nas ruas, nas estradas, nas edificações, nas fachadas, nas janelas, nas grades, nos portões, no horizonte, na verticalidade das torres, nas antenas. São inúmeros os registros gráficos que se pode observar andando pela cidade. Segundo Derdik, (1989) nas cidades

verdadeiros caldeirões culturais, percebemos a existência de registros anônimos: o caco de tijolo revelando o jogo de amarelinha no chão, a vareta riscando o muro, a ponta de metal interferindo nas plaquetas de sinalização, os grafites instalados nas paredes. São desenhos espontâneos, significando o desejo natural de registrar marcas, índices humanos que convivem com a comunicação visual impressa na cidade: o *outdoor*, a vitrine, a sinalização, flechas e traçados no asfalto. Estes sinais denunciam flagrantes da busca de um projeto visando uma “organização”. (DERDIK, 1989, p. 37).

Constatamos que estamos diante de construções elaboradas a partir das referências visuais de cada povo em seus contextos socioculturais. Desse modo, entendemos o grafismo de cada cultura, tanto o dos povos indígenas Wajãpi e Kadiwéu, com suas referências na natureza, nos animais, nos desenhos visíveis na pele da cobra, no casco da tartaruga, nos peixes, nos jacarés. Bem como o da atualidade – uma produção sócio-histórico-cultural pelo homem em determinado tempo e lugar. Assim, observaremos o grafismo do nosso tempo na produção de artistas contemporâneos.

Quais os referências para o grafismo e desenho contemporâneo? Os animais, a floresta, as folhas ou o cenário urbano da cidade? As linhas traçadas no espaço onde se vive com seus prédios, suas avenidas largas, os fios de energia, as pontes,

os viadutos e pouca arborização? Nessa etapa, observaram e conversamos por meio da leitura de imagem de algumas fotografias¹⁴ que revelam cenas urbanas e desenhos que mostram padrões gráficos na propaganda, na moda, na tecelagem.



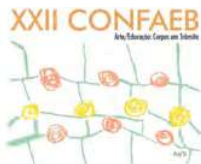
Figuras 37 a 51. Imagens digitalizadas de trabalhos de alunos. Desenhos com referência no grafismo contemporâneo. Lápis de cor e caneta hidrocor s/papel sulfite. FRANÇA, Léa C. Zumpano, 2011.

Acervo pessoal.

Em todo o percurso destaca-se o processo de criação do professor na elaboração da aula e do aluno no fazer artístico, na perspectiva de que práticas significativas são construídas no fazer cotidiano do docente.

O projeto foi desenvolvido com estudantes de 5º e 6º ano. Vale ressaltar que esses alunos têm aulas de Arte desde o 1º ano e, sendo assim, possuem alguns conhecimentos sobre os elementos de linguagem das artes visuais e sobre o desenho. Para a maioria dos alunos a experiência foi muito rica, pois nessa idade geralmente desenhavam copiando personagens de desenhos orientais, ou por insegurança temendo uma crítica por parte dos colegas consideraram-se incapazes de desenhar. Nesse sentido, a produção artística de cada um revelou desenhos,

¹⁴ Magna Ferreira. Título da obra - 1.11.11; Magna Ferreira. Título da obra - Mona Lisa; Magna Ferreira. Título da obra - 11111; Torres. Título da obra - Sem fim; Mônica B. Título da obra - Four friends; Mônica B. Título da obra - Wash on by; Mônica B. Título da obra - Train song; Joaquim Pereira Lopes. Título da obra -; Sérgio. Título da obra - Life as usual; David Galdino. Título da obra - RCKF Center; Ricardo Rocha. Título da obra - Falsas simetrias XV; Fernando Alves. Título da obra - O sentido dos quadrados; Antônio Manuel Pinto da Silva. Título da obra - Abandono. Disponíveis nos sites: Blog-olhares.com – fotografia online Disponível em: <http://olhares.uol.com.br/paisagem-urbana>; <http://olhares.uol.com.br>; <http://www.flickr.com/groups/grafismourbano> Acesso em: ago. 2011



composições gráficas elaboradas em que é possível observar o investimento individual dos alunos na busca por um trabalho bem resolvido.

Referências

Artes-Pranchas de linguagem visual -1. Editora Scipione.

Documentário. Série Museus Brasileiros. **Museu Do Índio** (15min 40seg). Realização Maria TV. Rede Sesc Senac de Televisão, 2004.

CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. **Grafismo Indígena**: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. Projeto de conclusão de curso em Desenho Industrial - Comunicação Visual. PUC-RJ: 2003.

CATENACCI, Vivian. Cultura Popular entre a tradição e a transformação. Revista São Paulo em Perspectiva, v.15, nº02. São Paulo: Fundação SEADE, 2001.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (orgs.) **A Temática Indígena na Escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. MEC/MARI/UNESCO. Brasília: 1995.

MORAIS, Frederico. **Doze notas sobre o desenho**. In: Jornal da Galeria Nara Roesler n. 1. São Paulo: Galeria Nara Roesler, p.1-2, nov. 1995.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte**. Uberlândia, 2011.

<http://olhares.uol.com.br/paisagem-urbana> acesso em ago.2011

<http://olhares.uol.com.br> acesso em ago.2011

http://pensador.uol.com.br/poema_em_linha_reta acesso em mar.2012

<http://pib.socioambiental.org> acesso em ago.2011

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu> acesso em ago.2011

<http://www.dicio.com.br/grafismo> acesso em ago.2011

<http://www.flickr.com/groups/grafismourbano> acesso em ago.2011

http://www.funai.gov.br/home/premio_wajapy.htm acesso em ago.2011

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafia> acesso em mar.2012

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafismo> acesso em mar.2012

Léa Carneiro de Zumpano França

Possui Licenciatura em Educação Artística – UFU. Especialização e Mestrado em Educação – FAGED/ UFU. É professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG desde 1991, uma das autoras da Proposta Curricular para o ensino de Arte em 1996 e das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte em 2003 e 2011. Coordenadora da área de Arte no CEMEPE de 2003 a 2007. Membro ativo do NUPEA/Instituto de Artes/UFU.



**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM PERFORMANCES
CULTURAIS E ARTÍSTICAS**

Ana Paula Teixeira

Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte"/SEDUC-GO

geppcciranda@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9281107795767654>

Warla Giany de Paiva

Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte" /SEDUC-GO

warlaciranda@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6438618322421765>

RESUMO

Este artigo busca apresentar o Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) em Performances Culturais e Artísticas proposto pelo Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte" aos professores de arte da rede estadual de educação do Estado de Goiás. Tal grupo se configura como um espaço de formação continuada com encontros para estudo, debate e trocas de experiências, visando refletir sobre o conceito de performances culturais e artísticas, seu contexto e possibilidades de pesquisa e intervenção artístico-pedagógica. Os estudos da performance, por ser um campo interdisciplinar e transdisciplinar contribui para o diálogo intercultural, artístico e estético presentes nas diversas manifestações culturais, artísticas, ritualísticas, cotidianas e religiosas.

Palavras-chave: Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) em Performances Culturais e Artísticas; formação continuada; estudos da performance.

ABSTRACT

This article seeks to present the Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) em Performances Culturais e Artísticas proposed by the Centre for Study and Research "Ciranda of Art" the art teachers of the state of education in the State of Goiás. This group is configured as a space with continuing education meetings for study, debate and exchange experiences, to reflect on the concept of cultural performances and artistic context and possibilities of purposeful research and artistic-educational intervention. The Performance Studies to be an interdisciplinary and transdisciplinary field contributes to intercultural dialogue, artistic and aesthetic gifts in various cultural, artistic, ritualistic, religious and everyday.

Keywords: Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) em Performances Culturais e Artísticas, continuing education, performance studies..

Uma experiência de formação continuada de professores de arte da rede estadual de educação de Goiás

Tal trabalho busca apresentar o Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) em Performances Culturais e Artísticas proposto pelo Centro de Estudo e Pesquisa



“Ciranda da Arte”¹ aos professores de arte das quatro linguagens artísticas, dança, teatro, música e artes visuais, da rede estadual de educação de Goiás. A partir desta apresentação, refletir sobre o papel do Ciranda e do curso na formação continuada de professores e como estes fomentam a autonomia dos professores com relação a sistematização e aprofundamento de seus estudos. Para tanto, abordaremos o que é o Ciranda da Arte, quais aspectos colaboraram para a criação do GEP, qual a fundamentação teórica usada para discutir a temática das performances culturais nos encontros do primeiro semestre de 2012.

O Ciranda da Arte é responsável pela formação continuada de professores de arte da rede. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, tal formação tem a finalidade de subsidiar os professores de arte no contexto artístico/pedagógico contemporâneo, para que compreendam e interajam artisticamente e criticamente com as diversas manifestações da imagem, som, movimento e da representação cênica no teatro, dança, artes visuais e música.

Ele se organiza em equipes responsáveis pelo desenvolvimento de diversas ações formativas como o oferecimento de cursos, oficinas, seminários, estudos curriculares, grupos de estudos, mostras, curadoria, apresentações artísticas entre outras atividades que envolvam questões pedagógicas, artísticas e operacionais na área de arte. Todas estas ações buscam promover discussões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática para a sala de aula e a valorização de atitudes que contribuam com a rede pública estadual de ensino.

Atualmente, o Ciranda tem passado por mudanças estruturais significativas no intuito de se organizar e se reestruturar diante das condições estabelecidas pela atual gestão do governo e da secretária de educação. Em função deste quadro de mudanças, poucos cursos foram abertos. Porém, este mesmo contexto proporcionou a criação e a efetivação de GEPs, como foi o caso deste.

Quanto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Performances Culturais e Artísticas, este nasce do desejo dos professores de dança e teatro da rede em

¹ O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte se configura como um departamento da Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação vinculado a Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC-Go.



atuarem artisticamente e sistematizarem suas investigações sobre os diálogos entre suas áreas de atuação e os estudos da performance. O GEP em Performances Culturais e Artísticas abriu também uma possibilidade de organização e preparação para o processo seletivo do Mestrado em Performances Culturais, proposto pela Universidade Federal de Goiás.

No ano de 2011 propusemos a alguns professores de arte da rede uma performance artística no Seminário do Ensino de Arte, evento anual realizado pelo Ciranda da Arte. Tal ação provocou, nos participantes, o desejo de criar um espaço de encontro. E isso se tornou uma das propostas para o ano de 2012, que ganhou fôlego com a abertura do Mestrado em Performances Culturais proposto por professores de várias áreas de conhecimento. Com isso, a proposta de criação do GEP foi lançada, com uma perspectiva ampliada, pois visava agora, instigar nos professores da rede o estudo, pesquisa e elaboração de projeto.

Diante disso, o grupo foi aberto a professores das diferentes linguagens artísticas. Estavam envolvidas no GEP, a equipe de formação e a equipe de pesquisa do Ciranda da Arte. Estas se responsabilizavam pelas orientações e articulação das discussões realizadas nos encontros entre professores de dança, teatro e artes visuais. Um dos focos passou a ser a elaboração de um projeto para participação na seleção do mestrado, expandindo assim o espaço de discussão com encontros entre cursistas e professores convidados, além de orientações propostas pela equipe de pesquisa do Ciranda.

Os encontros para estudo e discussão foram desenvolvidos no período de março a setembro de 2012, em duas turmas distintas. Uma das turmas se reunindo semanalmente, às quintas-feiras, no turno noturno e a outra, quinzenalmente, aos sábados, no período da manhã. A proposta do GEP teve uma carga-horária de 90h/aula com possibilidade de prorrogação. Sua estrutura e funcionamento se subdividiu em 40h atividades presenciais no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”; 30h na elaboração de um projeto de pesquisa; 20h de atividades complementares configuradas na forma de orientação do projeto.

Dentre as ações realizadas estiveram o estudo dos textos, elaboração de projetos, palestras proferidas por professores vinculados a Rede Goiana de Pesquisa em Performances Culturais e ao Mestrado em Performances Culturais da UFG, que se disponibilizaram em apresentar suas áreas de pesquisas e discutir o conceito de performance, proporcionando um rico debate entre os participantes.

A abordagem metodológica adotada está fundamentada na contextualização, compreensão crítica e produção partindo de reflexões sobre o conceito de performances culturais e artísticas, seu contexto e possibilidades de pesquisa e intervenção. Propõe-se na contextualização destacar os aspectos históricos, sociológicos, políticos, antropológicos, filosóficos entre outros. A compreensão crítica propõe uma abertura para o diálogo e para a interpretação cultural, artística e estética no apreciar o que, como, quando, onde e porque dos estudos em Performances Culturais e Artísticas.

A produção abrange o estudo, na práxis, dos conteúdos, dos debates e aprendizados tratados ao longo do curso. Trata-se de um momento para que os professores cursistas produzam seus projetos de pesquisa com um olhar crítico, criativo e inovador capazes de lidar com as situações diversas e surpreendentes dos estudos da performance.

Foram utilizadas como estratégias metodológicas a leitura, interpretação, análise, resenha e debate de textos, seminários, aula expositiva e dialogada, vídeos e experimentações, atividades extraclasse e a escrita do projeto de pesquisa. Uso da plataforma moodle para realização de trabalhos, discussões e esclarecimento de dúvidas iniciadas em sala, ampliando as reflexões e o registro destas.





Foto 01 – Professores Robson Camargo (a direita) e Eduardo Reinato (a esquerda) da UFG e PUC, respectivamente, ministrando palestra no GEP

Mas, do que se trata os estudos da performance e a performance cultural? Os estudos da performance nasce da efervescência cultural ocorrida entre os anos 60 e 80, em diálogo com o desenvolvimento social, cultural e artístico. Este momento foi marcado por vários diálogos interculturais e interdisciplinares entre teóricos, principalmente da antropologia, teatro, ciências sociais, lingüística e história.

Dentre os que mais contribuíram para a sistematização de tais estudos estão Van Gennep, Victor Turner, Erving Goffman e Richard Shechner. No Brasil, os estudiosos pioneiros foram os professores João Gabriel Teixeira da UNB responsável pela criação do Núcleo Transdisciplinar de Estudos sobre Performance (Transe) e John Dawsey da UNESP colaborador na criação do Núcleo de Antropologia da Performance e do Drama (Napedra).

Diante dos estudos destes autores foi possível traçar algumas tramas que compõem a rede de conceitos que permeiam os Estudos da Performance, percebendo que estas não possuem limites fixos e se constroem no entre-lugar do diálogo com diversas disciplinas, áreas e campos do conhecimento. Trata-se de um conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, situado em lugares de fronteiras e encontros, pautando como problemática os conflitos, tensões, resistências e desvios presentes nas relações sociais.

Em relação ao contexto histórico, estas discussões iniciaram no final do século XIX e início do século XX e foram marcadas por um momento de grande efervescência cultural e também por inúmeras mudanças sociais em diversos países. Isso foi provocado, principalmente pela grande migração de pessoas por todos os continentes em função das duas guerras mundiais, das ditaduras militares, da organização dos países em dois centros de poder, do nazismo, entre outros acontecimentos de porte mundial. Tais migrações proporcionaram o encontro de pessoas de diferentes culturas e concepções, vivendo momentos de crise de identidade, nacionalidade, pertencimento, provocadores de uma reorganização dos



conhecimentos, bem como a criação de outras áreas de conhecimento, como a antropologia.

É dentro deste alvoroço que se iniciam os estudos da performance. Neste processo é importante destacar a criação do departamento denominado Performance Studies na Universidade de Nova Iorque (NYU) e Departamento de Performance Studies, Northwestern University (NWU).

A primeira referência para a reflexão e criação da teoria da Performance partiu dos escritos de Arnold Van Gennep (1873 – 1957), um antropólogo que desenvolveu estudo sobre os ritos de passagem. Ao longo de sua obra, ele apresenta várias observações e exemplos sobre diversos ritos em diferentes sociedades. A partir destas observações ele concluiu que

Para os grupos, assim como para os indivíduos, viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar, limiares do verão ou do inverno [...], limiar do nascimento, da adolescência ou da idade madura, limiar da velhice, limiar da morte ... (GENNEP, 2011, p. 160)

Tais reflexões destacam o conceito de liminar e margens, bastante utilizadas por Victor Turner. Segundo Gennep, todos os ritos de passagem possuem uma sequência típica, expressa conscientemente ou em potência, denominada por ele de *o esquema dos ritos de passagem*, esta se divide em ritos de separação, de margem e de agregação, ou seja, em teoria “*ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares (agregação)*” (2001, p. 30). Com relação as situações de margens, ele destaca que esta é uma situação especial em que os indivíduos ou grupos estão em uma zona neutra, flutuando entre dois mundos, situando-se entre o que é familiar e o que estranho, grotesco, estrangeiro, novo ou ainda, entre o sagrado e o profano (GENNEP, 2011).

Influenciado por Gennep, Turner, também antropólogo, porém com uma grande conexão com o teatro, desenvolve os conceitos de liminóide e *communitas* dialogando com o conceito de liminar desenvolvido por Gennep, e a partir da



compreensão destes conceitos ele constrói a teoria do Drama Social, especificando melhor cada um destes conceitos.

Turner se refere a fase liminar “como algo que predomina no modo subjuntivo da cultura, o modo do “talvez”, do “poder ser”, do “como se”, hipótese, fantasia, conjectura, desejo ...” (TURNER, 2005, p.183) e com relação a liminaridade ele compreende que a mesma pode ser descrita como “um caos frutífero, um armazém de possibilidades, não uma montagem aleatória, mas uma busca por novas formas e estruturas, um processo de gestação, uma irrupção fetal de modos apropriados de existência pós-liminar” (*idem*, p.184). Com relação ao conceito de liminóide, Shechner esclarece que

Turner percebeu que existe uma diferença entre o que acontecia em culturas tradicionais e culturas modernas. Com a industrialização e a divisão do trabalho, muitas das funções do ritual são retomadas pelas artes, entretenimento e recreação. Turner usou o termo “liminóide” para descrever tipos de ações simbólicas que ocorreram em atividades de lazer, similares ao ritual. (SHECHNER apud LIGIERO, 2012, p. 66)

Com relação ao conceito de Drama Social, Turner pega emprestado o esquema dos ritos de passagem elaborados por Van Gennep, combinando-os e adaptando-os, segundo Carlson (2009, p.30) a “um modelo metafórico derivado da forma cultural do drama de palco”, denominado por Shechner como drama estético. Foi esta analogia desenvolvida por Turner a partir das análises das atividades sociais entre os Ndembu do noroeste de Zambia que subsidiou a elaboração do modelo do Drama Social em 4 fases, descritas por Dawsey como: “1) ruptura, 2) crise e intensificação da crise, 3) ação reparadora, e 4) desfecho (que pode levar à harmonia ou cisão social)” (DAWSEY, 2005, p.165). Com relação a tais etapas, Turner (2005) esclarece que

[...] Uma pessoa ou sub-grupo quebra uma regra, deliberadamente ou por compulsão interior, num contexto público. Os conflitos entre os indivíduos, setores e facções seguem à ruptura original, revelando embates ocultos de caráter, interesses e ambições. Estes resultam numa crise de unidade e continuidade do grupo, a menos que sejam rapidamente bloqueados por uma ação pública reparadora, consensualmente empreendida por líderes, guardiões, ou membros mais velhos do grupo social. A ação reparadora é



frequentemente ritualizada e pode ser empreendida em nome da lei ou da religião. [...] Se um drama social percorrer seu curso completo, o resultado [...] pode se manifestar através ou da restauração da paz e “normalidade” entre os participantes ou do reconhecimento social de uma ruptura ou cisão irremediável. (RODRIGUES, 2005, p. 182)

Dialogando com a perspectiva de Turner, Nicholas Evreinoff retoma a máxima de Shakespeare de que “O mundo todo é um palco”, e argumenta em seu livro *The Theatre in Life [O teatro na vida]*, que há um instinto humano que é teatral e que nos levaria a performatizar a vida. Posteriormente, seus escritos influenciam Erving Goffman, um dos teóricos das ciências sociais com grande renome no estudo da performance.

Todas estas discussões influenciaram Richard Schechner, o teórico de teatro criador do departamento *Performance Studies* na *Tisch School of the Arts* (NYU). Ele contribuiu bastante nos estudos da performance ao realizar conexões e diálogos entre o teatro tradicional, a antropologia e a sociologia, elaborando vários escritos, sendo que muitos deles, a partir do diálogo com Turner e seus estudos. Destes, ele enfocou o estudo da audiência, além de desenvolver os conceitos de transformado e transportado, e comportamento restaurado.

Quando Schechner trata do conceito de *transportation* e *transformation*, ele está se referindo à “transformação da consciência e/ou do ser” (SCHECHNER apud SILVA, 2005, p. 52) dos envolvidos em eventos performáticos. Com relação ao conceito de comportamento restaurado, este

“[consiste em] uma sequência de comportamento [que] podem ser rearranjadas ou reconstruídas [uma vez que] elas são independentes dos sistemas causais que as originou (social, psicológico, tecnológico)” (*idem*, p. 53)

Tais conceitos foram trabalhados e discutidos no GEP em Performance objetivando que as várias dúvidas e confusões, principalmente em relação a *Performance Art*, movimento artístico que nasce na década de 60, fossem esclarecidas. Este, contribuiu com as reflexões dos estudos da performance, porém



esta área extrapola as performances artísticas, abarcando também o estudo dos comportamentos na vida cotidiana, bem como os eventos rituais e populares.

A iniciativa de organizar o GEP em Performances Culturais e Artísticas permitiu ao Ciranda da Arte estabelecer parcerias com diferentes espaços, tais como: instituições de pesquisa como a Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade de Brasília – UNB e Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Go; o Ciranda da Arte – Núcleo Pirenópolis; a Rede Goiana de Pesquisas em Performances Culturais e o Museu Antropológico.

O GEP proporcionou aos professores momentos específicos para o debate, estudo e reflexão sobre o conceito de performances culturais, considerando a relevância da pesquisa e constante investigação pedagógica, artística e estética, sintonizando o professor com as teorias e produções contemporâneas. Além disso, o grupo contribuiu com instigação, orientação e subsídio aos participantes do grupo na escrita de projetos, possibilitando os mesmos a participarem da seleção do mestrado em performances cultural da UFG.

Vários foram os professores que se interessaram em dar continuidade ao Grupo de Estudo e participar da seleção do mestrado, outros não conseguiram encaminhar o projeto dentro do prazo de inscrição ou não conseguiram se organizar, mas colocaram a intenção de continuar no grupo para tentarem o mestrado no próximo ano ou ainda continuarem a refletir sobre tal conhecimento. Vários foram os que passaram no mestrado e se comprometeram em continuar colaborando com o Grupo de Estudos.

Referências

- CARLSON, Marvin. **Performance – Uma Introdução Crítica**. UFMG, 2010.
- DAWSEY, John. **Victor Turner e a Antropologia da Experiência**. *Cadernos de Campo*, no. 13, PGS. 163-176. 2005. Disponível em: http://svrweb.fflch.usp.br/da/arquivos/publicacoes/cadernos_de_campo/vol13_n13_2005/cadernos_de_campo_n13_163-176_2009.pdf . Acesso em: 22/03/2012.
- GENNEP. Arnold Van. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011
- LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- SCHECHNER, Richard. **Toward a poetics of performance**. *In.*: SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. New York: Routledge, 1988. p. 153-186.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SILVA, Rubens Alves. **Entre “Artes” e “Ciências”:** a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a03v1124.pdf> . Acesso em: 22/03/2012.

TEIXEIRA, J.G.L.C. **História, Teatro e Performance.** *Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em História na Universidade do Rio dos Sinos*, São Leopoldo, RS, 2007.

TEIXEIRA, J.G.L.C. **Os estudos da performance e as metodologias experimentais em sociologia da arte.** In: *ARS* (São Paulo) vol.4 no.7 São Paulo 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v4n7/04.pdf> . Acesso em: 22/03/2012.

TURNER, V. **From Ritual To Theatre: The Human Seriousness of Play.** New York: PAJ Publications, 1982. p. 89-101.

Ana Paula Teixeira

Atriz e Professora de Teatro. Mestre em História, pela UFU. Coursou Interpretação Teatral na EMAC, UFG. Participa da Rede Goiana de Pesquisa Performances Culturais: Memórias e Representações da Cultura em Goiás da FAPEG/Goiás e do Grupo de Pesquisa Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa do Teatro, da Dança e da Performance.

Warla Giany de Paiva

Licenciada em Educação Física pela UFG (2007), Esp. em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC - GOIÁS e graduanda do curso de Licenciatura em Dança/UFG. Atualmente é professora da rede estadual de educação de Goiás atuando no Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte" – SEDUC/GO na formação continuada de professores de dança. Participa de projetos propostos pela EMAC e Curso de Dança-FEF/UFG.



A TEORIA DO PROFISSIONALISMO E O MEDIADOR CULTURAL: Qual a ordem do discurso?

Maria Juliana Sá
Universidade Federal de Pernambuco
mariajulianasa@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3215631275683615>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre o campo da Mediação Cultural, levando em consideração as bases conceituais da sociologia das profissões. Para tanto, será apresentado um recorte histórico sobre o surgimento da Mediação Cultural e sua consolidação no mercado das artes. Em seguida, analisaremos o cenário das profissões na sociedade pós-industrial tendo como eixo norteador os estudos de Eliot Freidson (1996) e sua teoria do profissionalismo. Os vários aspectos da Mediação Cultural foram apresentados diante das abordagens teóricas de Ana Mae Barbosa (2009) e Rejane Coutinho (1991). Dessa forma, confrontaremos o Ensino de Arte como Mediação Sócio-Cultural, tendo como parâmetros os princípios sociológicos de formação desta profissão.

Palavras-Chave: Mediação Cultural, Sociologia das Profissões, Teoria do Profissionalismo.

ABSTRACT: The purpose of this article is to show an analysis of Cultural Mediation, taking in consideration the conceptual bases of Sociology of Professions. There will be a historical view about the appearance of Cultural Mediation and its consolidation in Arts market followed by the analysis of the scenario of the profession in post-industrial society, guided by Freidson (1996) and his theory of professionalism. The various aspects of Cultural Mediation were presented from the theoretical approaches of Ana Mae Barbosa (2009) and Rejane Coutinho (1991). Thus, we will confront the Arts Education as Socio-Cultural Mediation, having as parameters the sociological principles of formation of this profession.

Key word: Cultural Mediation, Sociology of professions, Theory of professions.

Introdução

Desde a década de 1990, no Brasil, a Mediação Cultural vêm crescendo e ganhando força de forma perceptível, sendo tema de inúmeros estudos acadêmicos. Tais estudos referem-se a uma tentativa de analisar, criar e recriar metodologias e conceitos que permitam aos sujeitos atuantes, os Mediadores Culturais, um norteamento filosófico e conceitual da área em questão.



Todavia, levando em consideração os inúmeros avanços identificados neste campo, torna-se inevitável, a composição de discussões conceituais acerca da profissionalização da Arte/Educação como Mediação Sócio-Cultural e dos sujeitos envolvidos neste processo.

Dessa forma, neste artigo a Mediação Cultural será confrontada com a teoria do profissionalismo, proposta por Eliot Freidson (1998).

Inicialmente, apresentaremos uma breve contextualização acerca do surgimento e constituição do ensino de arte como Mediação Cultural e Social, tendo como objeto de análise o contexto dos museus e instituições culturais.

Em seguida, serão apresentados os estudos de Freidson (1998) sobre o surgimento e constituição de uma profissão, tendo como base de nossos estudos a teoria do profissionalismo. Nesse sentido, partindo do princípio que a base de formação de uma profissão é o saber como elemento constituinte deste exercício, utilizaremos como eixo norteador as proposições de Foucault (1970) sobre o saber reconhecido materialmente enquanto discurso.

Nosso objetivo, não é traçar um panorama que permita ao leitor identificar historicamente como se desenvolveu o exercício da Mediação Cultural, enquanto profissão. Mas, almejamos com este artigo dialogar e provocar questionamentos acerca dos processos e rituais que conferem ou não a esta atividade a configuração de profissão.

Com isso, confrontamos teorias e fundamentos de diversas áreas do conhecimento, que embora dispares, dialogam e nos indicam possíveis conexões para compreender um pouco mais o campo de atuação do Mediador Cultural. Assim, neste texto provocamos, compartilhamos inquietações e propomos com isso, um convite à busca por caminhos que nos levem a expandir as reflexões acerca deste campo de atuação, tão fecundo e tão complexo.

1.0. ENSINO DE ARTE COMO MEDIAÇÃO CULTURAL E SOCIAL: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS.



Por se tratar da análise e compreensão de um fenômeno relativamente novo, que está inserido e dialoga com diversos campos do conhecimento, para iniciarmos a discussão, torna-se necessário à compreensão do próprio conceito de mediação analisado por diferentes teóricos da Educação, bem como sua inserção no campo da Arte/Educação, conforme apresentaremos abaixo.

O conceito de mediação se constituiu ao longo do tempo, através de várias analogias. Vygotsky e outros pesquisadores como John Dewey defendiam a idéia de que a natureza, os grupos sociais e o próprio sujeito, eram responsáveis pela aprendizagem, “o educador seria apenas um mediador cuja função se constitui em questionar, aglutinar, organizar este processo”. (BARBOSA, 2009, p.14).

Nessa concepção, Freire (1983) consagra na contemporaneidade a ideia de que “ninguém aprende sozinho e ninguém ensina a ninguém. Aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 79)

Partindo deste princípio, Barbosa (2009) acredita que a Arte se insere nesse contexto ao considerarmos a Arte/Educação como mediadora entre arte e público. “Este fenômeno pode acontecer em lugares diversos, como a escola, as Ong’s e as Igrejas. Mas são nos museus e instituições culturais que este processo irá se constituir como importante laboratório de aprendizagem”.

Esta configuração dos centros culturais como espaços educativos e posteriormente como fontes espontâneas de aprendizagem, vem se constituindo ao longo do século.

De acordo com Serota, foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor do National Gallery de Londres em 1855, conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional. (apud BARBOSA, 2009, p.14)

Iniciou-se a partir daí um processo de transformações que fariam os museus e as instituições culturais assumirem como vemos hoje o papel de espaços educativos.



Já o conceito de mediação, teve sua inserção no campo da Arte/Educação posteriormente a configuração dos centros culturais como locais de educação. De acordo com Caillet (2009), o surgimento da chamada mediação, até então conhecida pelas Ciências da Educação, no campo da Arte/Educação, se deu por volta dos anos de 1980, na França. Isso se explica, pela necessidade identificada pelo Ministério da Educação e Cultura deste país, em criar políticas culturais que ampliassem o acesso ao maior número de obras de arte e cultura.

Nesse sentido,

A Mediação Cultural nasceu então das dificuldades por esses serviços que passaram a reproduzir a escola nas instituições culturais. Em consequência os anos de 1980-1990 viram surgir os *serviços de público*, constituídos de profissionais de museus que progressivamente nos habituamos a chamar de “mediador” (CAILLET, 2009, p. 74).

Com relação ao surgimento das ações educativas no Brasil, Coutinho (2009), destaca a disseminação do uso de ateliês livres ofertados pelos museus e instituições culturais, tendo início somente na década de 1950. Todavia, as experimentações e técnicas de materiais em tais ateliês não tinham nenhuma relação com as exposições em cartaz. Além disso, neste período o ensino de arte constituído nestes espaços, não esteve associado ao conceito de mediação, se instaurando apenas como visitas guiadas. Assim, as visitas guiadas, “[...] tradicionalmente exercida nesses espaços tem uma concepção diretiva, se pautando no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos, dos curadores” (COUTINHO, 2009, p.172).

Além disso, constata-se que a visita orientada foi desenvolvida por indivíduos em processo de formação. De acordo com Coutinho (2009) alguém que absorve, reproduz e reconstitui um discurso pré-estabelecido.

Já partir da década de 1990 é possível constatar um aumento no interesse das pesquisas e algumas transformações no campo da Arte/Educação contemporânea. Isso se deve a uma significativa ampliação na circulação do público em espaços expositivos, impulsionado por uma democratização do acesso aos bens culturais.



Nesse sentido, as mudanças também foram impulsionadas por um grande interesse dos arte/educadores do Brasil em ampliar a inserção da arte na escola e em outros espaços de educação não formal, como área de conhecimento e não apenas como exercício de vivências e experimentações.

Diante deste quadro, contata-se que:

Apoiados nessa concepção construtiva de educação, os arte-educadores, mediadores de conhecimentos, têm procurado frequentar com seus alunos os museus e centros culturais. De outro lado, tais espaços buscam corresponder à demanda investindo em seus setores de educação que são instigados a desenvolver estratégias de mediação para favorecer a interação do público, em especial do público escolar. (COUTINHO, 2009 p.174)

Nesse sentido, podemos constatar que o campo de atuação e o exercício profissional do Mediador Cultural se configuram através discursos, que inicialmente foram absorvidos de sujeitos institucionalmente 'preparados', sujeitos estes, inclusos e constituintes do mercado da Arte, os chamados críticos, historiadores da arte, curadores e por vezes os artistas.

Todavia, com o passar do tempo, identificou-se a necessidade de construção de estratégias específicas, que suprissem as necessidades identificadas nos processos de Mediação Cultural. Partindo deste princípio, surgem também, questionamentos acerca da profissionalização da Mediação Cultural, com o argumento que o campo por si só, já constituído historicamente como uma profissão, necessita de formalização.

Entretanto, emerge com isso, o seguinte questionamento: Quais são os elementos constituintes de uma profissão? O que, historicamente, diferencia uma ocupação não-formal de uma profissão? A mediação Cultural, de acordo com os princípios teóricos da sociologia das profissões, poderia se configurar como tal?

Nesse sentido, na próxima sessão, confrontaremos os elementos que compõem a figura do mediador cultural tendo como parâmetros a teoria do profissionalismo, não apenas na intenção de identificar o mediador cultural enquanto profissional



atuante, mas para refletir sobre o seu papel enquanto educador e a configuração dos seus discursos.

1.1 PROFISSÃO: MEDIADOR CULTURAL - Qual a ordem do discurso?

Historicamente, ao analisarmos as mudanças de organização trabalhista, tendo como parâmetros o período anterior e posterior à revolução industrial, será possível compreender transformações significativas, acerca da constituição do poder instaurado em organizações sociais de trabalho.

No Brasil, o sistema agrário, presente no período pré-revolução industrial, esteve constituído através de uma relação paternalista, onde o poder, referente às relações de trabalho, foi controlado pela dinâmica e estrutura familiar. Com a revolução industrial, a ordem patrimonialista dá lugar a uma nova organização do sistema trabalhista. A competência e o saber tornam-se aos poucos, elementos fundamentais para inserção no mercado profissional.

Diante de tais transformações sociais, emerge no século XX, diversas teorias e linhas de pesquisa, que visam analisar o paradigma de constituição profissional, bem como os sujeitos e grupos envolvidos neste processo.

Aqui, iremos nos deter a análise da profissão do Mediador Cultural, levando em consideração as proposições de Freidson (1998) e sua teoria do Profissionalismo. Todavia, para se pensar no conceito de Profissionalismo, torna-se necessário definir o próprio conceito de profissão e suas ramificações.

De acordo com Freidson (1998), o conceito de profissão pode ser definido através de dois lócus. O primeiro refere-se às ocupações cujos sujeitos envolvidos em seus processos de atuação, obtiveram domínio das habilidades específicas, através de um curso de educação superior. Em contrapartida, “há o conceito que diz ser profissão um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares, mais ou menos comuns” (FREIDSON, 1998, p.51).

Partindo deste princípio, o autor defende que o conceito de profissão é um conceito definido no âmbito social/popular. Assim, torna-se inviável determinar este



conceito em nível absoluto, mas convém analisar como as distintas sociedades definem “quem é o profissional e quem não o é. Como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se veem e realizam seu trabalho” (FREIDSON, 1998, p.55)

Entretanto, o autor defende nas bases de sua teoria, a proposição de que uma profissão se distingue de outras ocupações, ao levarmos em consideração os conhecimentos e competências que são necessários em uma dada organização do trabalho. Assim, “não pode haver profissões sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática” (BOURDONDE apud GAUTHIER, 1998, p.105).

Nesse sentido, de acordo com os estudos sociológicos das profissões, existem algumas características que podem diferenciar as profissões das ocupações não profissionais. Entre elas, destacamos a importância do saber no processo legitimador. Assim, “uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo” (GAUTHIER, 1998 p.69).

Partindo deste princípio, emerge o seguinte questionamento: Quais são os saberes, as competências e atitudes, mobilizados durante um processo de Mediação Cultural? Será que as bagagens teórico-conceituais específicas destes sujeitos são suficientes defini-los enquanto profissionais intitulados mediadores sócio-culturais?

O que se pode constatar é que desde a década de 1980, o ensino da arte em museus e instituições culturais vem crescendo e ganhando força de forma perceptível, favorecendo a inserção de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser explicado pelas próprias discussões conceituais a que a Arte Contemporânea propõe, dialogando com a História, a Filosofia, a Sociologia e com temáticas próximas do cotidiano; solicitando assim do educador conhecimentos cada vez mais amplos. Dessa forma, “A atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área” (SILVA, 2010, p.53).



Todavia, ao levarmos em consideração o saber como elemento constituinte em um processo de legitimação de uma profissão, torna-se necessário, a identificação do repertório de conhecimentos que compõem os discursos dos Educadores que atuam em processos de Mediação em Museus e instituições culturais.

Com relação a este saber, definido por Michel Foucault como discurso, sua constituição só se dá através de um sistema de controle e seleção, que revela um jogo de poderes de inclusão e exclusão discursiva. Assim, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e dominar seu acontecimento aleatório.” (FOUCAULT, 1984, p.8)

Historicamente, o discurso é constituído e reforçado pelos poderes institucionais, de acordo com o sentido de verdade, em oposição/exclusão das inverdades ou do que fica à margem deste discurso. Este jogo torna-se claro, ao levarmos em consideração a existência de diferentes tipos de discursos.

Entre eles, os ocorridos nas trocas cotidianas, considerados efêmeros a partir do ato da pronúncia; E os considerados contínuos que são “retomados, transformados e reaparecem na constituição de outros discursos” (FOUCAULT, p.22). Como exemplo, os discursos religiosos, jurídicos e os textos científicos/ acadêmicos.

São estes últimos, de acordo com Foucault (1984), que irão compor uma área de conhecimento, uma profissão ou uma disciplina, definida por um conjunto de regras, métodos e proposições consideradas verdadeiras a partir do domínio dos objetos em questão.

Tendo como objeto de estudo os Mediadores Culturais, é possível constatar que os saberes que determinam a atuação do Mediador Cultural, são compostos por discursos institucionais oriundo das diversas formações acadêmicas que advêm estes sujeitos, confrontados com experiências práticas, decorrentes do próprio processo de Mediação Cultural.



Nesse sentido, levando em consideração as bases teóricas da sociologia das profissões, diante dos saberes específicos, como se dá o impacto na profissionalização do Mediador Cultural, aquele conhecimento baseado na experiência cotidiana? De acordo com estudos acerca dos saberes docentes,

A epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte espontânea de aprendizagem e conhecimento. No entanto, assim como os cientistas e tecnólogos, os práticos não possuem um acesso direto à verdade, à eficácia, ou à justeza de sua atividade. O perigo dessa concepção reside na crença de que o exercício de uma atividade profissional é suficiente para, não se sabe como, garantir a competência do trabalho prático, como se a prática se tornasse paulatinamente translúcida para os práticos. (TARDIF, 2008, p.299)

Partindo deste princípio, finalizamos tendo como constatação a determinação do saber formal como elemento principal na determinação de uma profissão. Este saber também é considerado a peça chave de uma relação de poder que se instaura na constituição de determinações trabalhistas, embora, não esteja associado ao poder de ordem patrimonialista, pré-revolução industrial.

Sem dúvida, a composição do campo da Mediação Cultural a partir da atuação de sujeitos advindo de diferentes áreas acadêmicas, garante uma riqueza intelectual ímpar na constituição dos inúmeros discursos. Todavia, para definição/constituição de uma área de conhecimento como profissão, torna-se necessário a identificação dos elementos que compõem o repertório de conhecimentos comum a estes sujeitos. Não se trata de um processo de exclusão de discursos, muito pelo contrário, revela-se como um processo de inclusão e de fortalecimento dos discursos comuns que são originados a partir de experiências cotidianas.

De um modo global, o essencial na busca por este repertório de conhecimentos, reside na capacidade de revelar e validar o saber desenvolvido na experiência cotidiana, para que ele não fique confinado ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

2.0. CONCLUSÃO



Mediar é provocar questionamentos, diálogos, desestabilizar certezas, ampliar olhares. O discurso é um dos canais capaz de estabelecer tal comunicação, permitindo o desenvolvimento dos processos de Mediação. Todavia, não apenas o discurso está presente em tais processos. Coexistem o olhar, os gestos, o tempo, e o próprio silêncio.

Todos esses elementos fazem parte da Mediação Cultural, são saberes que não são apreendidos em âmbito acadêmico, tampouco através de livros e literaturas científicas.

Assim, ao pensarmos no saber como elemento fundamental na constituição de uma profissão, torna-se necessário ampliar as percepções de saber no campo da Mediação Cultural.

O desenvolvimento desta pesquisa tem mostrado a necessidade de uma busca por um repertório de conhecimentos próprio aos profissionais pertencentes a este campo. Todavia, revela-se como uma busca ampla, que dê voz aos sujeitos atuantes e revele os inúmeros elementos que constituem tal repertório.

Trata-se de uma análise dos processos intrínsecos, que vão além dos discursos oriundos dos diferentes caminhos de formação acadêmica. Acima de tudo, revela uma formação discursiva que possui como gênese a práxis.

Não se trata apenas de uma busca com o intuito de garantir o status profissional de tal área de conhecimento, mas, sobretudo, para permitir que os discursos que se instauram a margem das definições conceituais da Mediação Cultural ganhem espaço e poder, permitindo com isso uma inversão de olhares que tange além da teoria à prática.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de Arte: Memória e História.** São Paulo: Perspectiva, 2008.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Mediação Cultural é Social**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.13.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CAILLET, Elizabeth. **Política de emprego cultural e ofício da mediação**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), Mediação Cultural é Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.71.
- COUTINHO, Rejane. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), Mediação Cultural é Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P. 171.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Loyola, 2009. 19ªed.
- FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. P. 279
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ed. IJUÍ, 1998. P. 457
- NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira**. [Editorial]. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 74. P.27-42, Abril, 2001.
- SILVA, Everson Melquiades. **A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade – Recife, 2010**. P. 285
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Maria Juliana Sá é graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (2010) e aluna do curso de especialização em Mediação Cultural pela mesma instituição. Atualmente é Arte-Educadora da empresa Roda Vento – Ações em Arte/Educação, e professora de História da Arte da instituição de ensino bilíngue Eccoprime. É contadora de histórias e assessora pedagógica nas áreas de Arte-Educação e Cinema-Educação. Tendo como principais temas de pesquisa a Arte-Educação contemporânea, com ênfase em Mediação Cultural.



PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR

Marília Nascimento Curvelo
Universidade Federal da Bahia (Mestrado – PPGDança)
lilacurvelo@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8969855918147763>

RESUMO: Como reflete Ana Mae Barbosa (2008), apesar de a aprendizagem da Arte ser obrigatória no Ensino Fundamental e Médio e de os Parâmetros Curriculares Nacionais terem reconhecido seu lugar de destaque no currículo, essa obrigatoriedade e o reconhecimento da necessidade não são suficientes para garantir a Arte, e muito menos a Dança, no currículo. Nesse sentido, esta investigação de Mestrado visa identificar as práticas docentes e os processos de aprendizagem da Dança realizados em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador, percebendo até que ponto essas práticas favorecem uma aprendizagem significativa e a inserção da dança como área de conhecimento.

Palavras-chaves: Dança; Escola Pública; Ensino Médio.

ABSTRACT: As reflected Ana Mae Barbosa (2008), despite learning the art be compulsory in primary and secondary education and the National Curriculum have recognized its prominent place in the curriculum, this recognition of the need and requirement are not sufficient to guarantee the Arts and much less dance in the curriculum. Thus, this research aims to identify the Master teaching practices and learning processes of Dance performed in high schools of the state public network Salvador, realizing the extent to which these practices foster meaningful learning and inclusion of dance as area knowledge.

Keywords: Dance; Public School, High School.

1 Algumas palavras sobre a pesquisa

Para o encaminhamento dessa pesquisa de mestrado, ainda em andamento, está sendo necessário um aprofundamento sobre a estrutura e implementação do Ensino Médio no Brasil, com seus desafios, dificuldades e avanços, assim como uma reflexão sobre as questões que envolvem a presença/ausência da dança nas escolas estaduais de Ensino Médio de Salvador. Este mergulho nos documentos oficiais disponíveis sobre o Ensino Médio, em confronto com a situação da arte/dança nestas escolas, levantou questões importantes que não puderam ser



deixadas de lado e que são anteriores à pesquisa de campo sobre os processos de ensino aprendizagem da dança, propriamente ditos.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre a estrutura em que a arte/dança se insere no Ensino Médio, buscando elucidar o contexto em que os processos de ensino aprendizagem da dança verdadeiramente acontecem, antes de a pesquisa de campo ser iniciada. Vale-se ressaltar que mais uma escola foi inserida como campo de observação, contando, agora, com três Unidades de Ensino: Colégio Estadual da Bahia (Colégio Central), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) e Colégio Estadual Landolfo Alves (que inclui o Centro Múltiplo Oscar Cordeiro) e também que, devido à greve dos professores da rede estadual de ensino, a pesquisa de campo, que aconteceria nos meses de maio e junho, precisou ser adiada, sendo iniciada a partir do mês de setembro, após o término da greve.

1.1 O ensino da arte/dança após a LDB 9.394/1996

Em 1996, oito anos após o início da luta dos arte/educadores, a nova LDB 9.394/96 é promulgada e a Arte passa a ser considerada disciplina obrigatória na educação básica. De acordo com o seu texto original, no art. 26 § 2º: “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).

A necessidade de luta política dos professores de arte fez com que as reflexões sobre o ensino da arte pudessem alcançar um patamar mais abrangente, utilizando argumentos referentes aos aspectos cognitivos da arte. Dessa forma, uma outra concepção para o ensino da arte com características pós-modernistas começa, então, a ser delineada a partir da virada do século. Nesta concepção, a arte é vista como conhecimento e deve proporcionar interdisciplinaridade, interculturalidade e diversidade a partir da correlação entre fazer, ler e compreender arte (BARBOSA, 1998).



Ao contrário da tendência pré-modernista do ensino da arte, que dá ênfase ao Tecnicismo e valoriza a arte principalmente como produto, e da tendência modernista, que favorece a expressão e supervaloriza o processo em detrimento do produto, a tendência pós-modernista (SILVA e ARAÚJO, 2007) apresenta a arte como conhecimento e valoriza tanto os processos quanto os produtos que surgem no contato com a arte. Assim, reforça a concepção de arte como processo e produto, defendida pelos estudos de Barbosa desde 1975. Sabe-se que as tendências anteriores não são substituídas de um momento para o outro, ao contrário, convivem com as novas ideias que surgem por um bom período de tempo. Nesse cenário o que se percebe nessa tendência pós-modernista é a existência de um movimento que traz a arte numa abordagem associada ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Barbosa (2010, p. 17), “Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”.

Apesar da existência dessa concepção mais contemporânea do ensino da arte, o que se vê, no entanto, ao contrário do que se poderia esperar, é que pouca coisa mudou efetivamente após a LDB de 1996 e, apesar da arte ter se mantido nos currículos das escolas, não apresentou, da década de 90 até os dias atuais, um desenvolvimento muito significativo.

Durante os anos seguintes à aprovação da Lei a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou dar uma orientação às secretarias de educação e aos professores sobre as proposições da LDB. Este documento foi compartilhado com os professores a partir de 1998 (Ensino Fundamental) e o volume específico do Ensino Médio – PCNEM foi lançado em 2000, com reedição em 2002. Em seu texto, como um todo, os PCNEM apontam para a necessidade de mudança e adequação do ensino da arte ao mundo contemporâneo.



Percebe-se, porém que apesar de se constituírem como um avanço significativo, trazendo diretrizes para cada uma das disciplinas do currículo, os PCN (BRASIL, 2000) não conseguiram garantir a implementação da LDB no que se refere ao ensino da Arte. Paralelo à sua elaboração, praticamente em nenhuma esfera do governo (federal, estaduais e municipais) se investiu na formação continuada dos professores de arte que pudesse favorecer as mudanças previstas e nem se passou a dar prioridade, em seus concursos e quadros funcionais, a professores especialistas de cada uma das linguagens artísticas que pudessem atuar em cada unidade escolar.

O fato de as escolas optarem por apenas uma das linguagens artísticas acaba restringindo a presença da dança e do teatro nas escolas, levando-se em conta que os especialistas dessas linguagens estão em menor número, além de que, para a maioria das escolas, ainda parece ser mais vantagem a escolha de linguagens artísticas que possam ser trabalhadas na própria sala de aula convencional, sem causar muitos transtornos e movimento à sua rotina. Como reflete Marques:

Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação (2003, p. 18).

Dessa forma, percebe-se um despreparo, uma falta de esclarecimento dos gestores das escolas no sentido de saberem o que esperar dos professores de arte e sua atuação na escola. Em geral, o que se percebe é que ainda não acolhem a disciplina Arte verdadeiramente como uma área de conhecimento, cobrando, ainda, dos professores um envolvimento com as atividades comemorativas relacionadas ao calendário da escola. Se forem professores de Artes Visuais, se espera que assumam a decoração da escola; se forem professores de dança, música ou teatro, buscam a sua participação na criação de coreografias, corais e peças nos diversos eventos da escola.



Nesta perspectiva, é válida a sugestão de Ana Mae Barbosa, nos seus estudos, para que seja dada uma maior ênfase à formação dos professores de arte através de cursos de atualização e organização de cursos de licenciatura, reforçando que qualquer verdadeira mudança no ensino da arte deve partir da qualificação dos profissionais. Como esta autora desabafa, em entrevista à Carta Maior, quando perguntada sobre a necessidade de capacitação dos professores:

Qualquer professor precisa estar atualizado. Eu não concebo um professor que não procure, em um ano inteiro, um curso, uma conferência, ao menos para trocar ideias. A atualização deve, então, ser permanente e não algo esporádico como esta tal capacitação (BARBOSA, 2004).

Essa argumentação é bastante procedente, já que os cursos de graduação de arte raramente proporcionam um conhecimento mais profundo da realidade das escolas brasileiras, assim como, normalmente, não se envolvem na busca conjunta de estratégias para minimizar os problemas existentes, nem com a necessidade de significar os conteúdos escolhidos na composição dos planos de curso.

1.2 Contexto do Ensino Médio para o ensino da Dança

De acordo com a LDB 9.394/1996 e com a recente Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, emitida pela Câmara de Educação Básica, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio “é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. A sua organização curricular abriga uma base nacional comum e uma parte diversificada que, ainda segundo a resolução acima citada, deve constituir um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012).

Sabe-se que historicamente o Ensino Médio no Brasil abriga uma dualidade entre o ensino propedêutico, destinado às classes dominantes, e o ensino profissional, direcionado às classes trabalhadoras.



O documento *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil* (BRASIL, 2008), que busca estabelecer estratégias de superação dessa dicotomia existente até os dias atuais entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, propõe como meta para esta etapa da educação básica:

[...] proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio – por isto defini-lo como *integrado* (BRASIL, 2008. p. 14).

A partir desta perspectiva o documento propõe um Ensino Médio Integrado como estratégia de superação dessa dicotomia histórica que se instaura no Ensino Médio, porém demonstra que, apesar de existirem pressupostos de equiparação entre as duas tendências (propedêutica e profissionalizante), ainda privilegia, de alguma forma, a dualidade, mesmo sob a aparência de integração.

Percebe-se que o documento chama atenção para o fato de que as especificidades de cada eixo, possíveis de serem inseridas como escolha de uma abordagem mais aprofundada pelas escolas, não devem ser constituídas como mais um favorecimento da dualidade histórica existente no Ensino Médio.

Porém o que se vê, de maneira geral, é que este é mais um documento que não saiu das páginas impressas. Além de, na prática, apesar de ter sido escrito em 2008, nunca ter efetivamente contribuído para as discussões nas Unidades Escolares (já que as escolas não o utilizam como referência), o que se percebe nas escolas de Ensino Médio de Salvador é a antiga tendência propedêutica de foco nos conteúdos, apenas com o objetivo de preparar os estudantes para os concursos do ENEM e vestibulares. Por outro lado, como não prepara para o trabalho, os estudantes que porventura cheguem ao Ensino Médio com defasagem de conteúdos (muito comum em nossa frágil educação pública) ficarão para sempre excluídos das



oportunidades de continuação dos estudos, sem que nenhuma gestão escolar se responsabilize por mais esta exclusão explícita. De qualquer forma, vale ressaltar que estes estudantes que não acompanham com facilidade os estudos conteudistas pertencentes ao Ensino Médio, quando conseguem completar esta etapa sem evadirem, partem diretamente para o mercado de trabalho em ocupações menos valorizadas, já que sua escolaridade é baixa e não tiveram nenhuma formação profissional durante o seu tempo de escolaridade.

A proposta do Ministério de Educação de implementação do Programa *Ensino Médio Inovador* (Parecer 971, outubro de 2009) parece apontar para alguns avanços na perspectiva de um Ensino Médio integrado. Analisando Ramos (2011) a respeito dessa proposta, percebem-se, tanto no autor como na proposta do Programa, informações controversas. Ao mesmo tempo em que ambos se posicionam contrários ao dualismo histórico existente no Ensino Médio, continuam dando total ênfase às questões vinculadas ao mundo do trabalho, utilizando como artifício a preocupação com a manutenção dos jovens nas escolas através da estratégia do diálogo com seus próprios interesses.

O Plano Estadual de Educação (PEE), elaborado em 2006, também traz em seu texto alguns objetivos e metas para o Ensino Médio:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o Ensino Médio deverá permitir aquisição de competências básicas relacionadas ao pleno exercício da cidadania e à inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, e abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BAHIA, 2006, p.19).

Percebe-se que – apesar da inclusão de objetivos mais humanistas nesse Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2006) em paralelo às metas que reforçam o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos – o Ensino Médio continua privilegiando as classes de elite e gerando exclusão de diversas formas no sistema educacional vigente. Na prática,



a ênfase continua sendo nos conteúdos, privilegiando o preparo para o vestibular, para posterior inserção no Ensino Superior, ao invés da “formação geral” preconizada nos documentos oficiais. O que se percebe a cada ano são as listas que as escolas publicam “orgulhosas” com a relação dos alunos aprovados nas universidades, mesmo sabendo que a grande maioria continua excluída do Ensino Superior.

Outro momento sempre esperado com ansiedade pelas escolas é a publicação do ranking das escolas públicas de Salvador em relação à aprovação dos estudantes no ENEM. Todas estas ações reforçam a antiga prática conteudista, que ainda permanece ativa, direcionando as ações no Ensino Médio nas escolas de Salvador. Além da dualidade já comentada anteriormente, esta ênfase nos conteúdos continua a instaurar e valorizar a concepção de hierarquia de saberes, mantendo as disciplinas consideradas “importantes” no topo dessa hierarquia, desvalorizando as ciências humanas e a arte, ainda consideradas como áreas menos importantes. Percebe-se, observando os cursos mais escolhidos pelos estudantes e mais concorridos, que esta hierarquia influencia, inclusive, até a opção profissional dos estudantes, já que as profissões ligadas às Humanidades (com exceção do Direito) e Artes são frequentemente taxadas de “sonhadoras” e rotuladas como aquelas que apresentam índice de salários mais baixos do que as áreas mais procuradas (Exatas e Saúde).

Essas características da separação e hierarquização do conhecimento são uma das preocupações de Morin:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros, por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (2010, p. 16).

Refletindo sobre a compartimentação dos saberes denunciada acima por Morin, naturalmente vem à mente a presença da Arte nas escolas no Ensino Médio.



Faz-se necessário que a Arte seja reconhecida como uma das áreas de conhecimento do eixo das Linguagens e seja praticada nessa etapa da Educação Básica com abordagens e metodologias que favoreçam a construção de conhecimento, aliando o fazer artístico com a experiência estética e a contextualização histórica, ou seja, o processo criativo ligado à análise do que foi produzido e ao contexto no qual se insere. Segundo o discurso oficial, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002):

Conhecer Arte na Escola de Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão.

Analisando o texto acima, em relação à realidade das escolas, pode-se interrogar em que momento o Ministério da Educação ou a Secretaria de Educação dos estados oferece suporte ou reconhece na Arte/dança que se ensina na escola esta potencialidade de possibilitar aos jovens a apropriação de saberes culturais e estéticos. Não se tem notícia de que as secretarias de educação criem estratégias para garantir o acesso dos estudantes às diversas linguagens artísticas.

Diante de todo o exposto, percebe-se, mais uma vez, que a LDB 9.394/1996, assim como os demais documentos oficiais voltados ao Ensino Médio que foram produzidos a partir dela, apesar de garantirem a manutenção da arte no currículo na educação básica não conseguiram garantir a sua implementação, principalmente nas escolas da educação básica, em especial as de Ensino Médio.

1.3 Algumas considerações

Colocando o olhar sobre a Dança nas escolas de Ensino Médio constata-se que para que esta linguagem artística possa ter seu espaço garantido nas escolas talvez seja necessário que, inicialmente, os próprios professores busquem aprofundamento conceitual e atualização, assumam a dança como disciplina construtora de conhecimento, adequem seus discursos e suas práticas a este pressuposto e evitem, definitivamente, a utilização de argumentos alheios aos



conteúdos específicos trabalhados nessa disciplina para justificar a importância dessa linguagem artística na escola.

Os profissionais devem evitar discursos que favoreçam a compreensão fragmentada de dança apenas como atividade física ou como ferramenta para aprendizagens diversas, como, por exemplo: que a dança favorece a integração social, que faz bem ao corpo, promove desenvolvimento cognitivo, desenvolve ritmo, colabora na construção de valores e princípios, auxilia o aprendizado de outras disciplinas, entre outros. Isso não quer dizer que a dança não proporcione todos estes avanços citados. Porém são avanços que podem ser percebidos através do contato com qualquer uma das linguagens artísticas.

Os professores de dança, portanto, devem buscar o que a Dança tem de especificidade enquanto linguagem artística: seus conteúdos, práticas e reflexões que possibilitem a construção de conhecimento, de uma forma articulada com outras linguagens artísticas e demais disciplinas do currículo. Devem abrir mão da abordagem ultrapassada de dança apenas como atividade motora, combinação de passos e repetição de sequências preestabelecidas. Os estudantes devem ir para a aula de dança sabendo claramente que vão participar de experiências estéticas de experimentação, criação, apreciação e reflexão *em dança* e que isso, por si só, já é suficientemente complexo e fundamental para a sua formação.

É necessário que os estudantes tenham acesso ao desenvolvimento de saberes que os levarão ao envolvimento e compreensão das produções artísticas em dança existentes no seu contexto. Dessa forma, a dança pode se (re)afirmar enquanto expressão, capaz de construir conhecimento, objeto de análise e elemento significativo do processo de autoconhecimento e do desenvolvimento de uma atitude crítica-reflexiva perante os desafios e incertezas do mundo.

Essa perspectiva poderá contribuir para a redução das fronteiras e da hierarquização dos saberes existente em nosso sistema educacional, buscando criar uma perspectiva de educação complexa e integradora, que se baseie em “Os 4



pilares da Educação”, de Jacques Delors: saber fazer, saber conhecer, saber conviver e saber ser. Educação que tenha uma atuação transformadora e responsável, através do desenvolvimento do pensamento estético, analítico, crítico e sensível.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA. Ana Amália Tavares Bastos. **Releitura, citação, apropriação ou o que?** Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

_____. **Entrevista concedida à Carta Maior. 2004**. (revista eletrônica)

Disponível em:

<http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11489>.

Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. **Coletânea de Legislação da Educação Básica**. Edição atualizada. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Bahia. 2011.

Disponível em:

<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/livro_coletania_com_capa.pdf>.

Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Nº 2.2012.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

Acesso em 30 jun. 2012.

_____. **Decreto Lei: 11.769**, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. e

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>.

Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Ministério de Educação. Brasília. 2009.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>.

Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **LDB no 9.394**. Brasil. 2006.

Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>.

Acesso em: 10 jun. 2012.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** PCNEM. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Volume 3. Linguagens, códigos e suas tecnologias; MEC. Secretaria de Educação Básica. 2002.

_____. **Plano Estadual de Educação.** Bahia. 2006.

Disponível em:

<[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei_n_10_330_2006_\(Plano_Estadual_de_Educacao\).pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei_n_10_330_2006_(Plano_Estadual_de_Educacao).pdf)>.

Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Site do MEC. Brasília. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>.

Acesso em: 14 jul. 2012.

_____. **Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual.** Bahia. Portaria Nº 1.128/2010. 2010. Disponível em:

<http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N_1.128_de_janeiro_de_2010.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** v. 32, n. 116. Campinas. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2012

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação *In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007*, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. 2007.

Marília Nascimento Curvelo

Mestranda em Dança com projeto de pesquisa em Dança-Educação; Especialização em Arte-Educação (UFBA-2009); Especialização em Psicopedagogia (UCSAL-2002). Graduada em Licenciatura em Dança (UFBA-1988). Professora de Dança e Arte desde 1990 (SEC-BA); Supervisora do PIBID-Dança (UFBA – CAPES – SEC/BA); Diretora Artística e Professora da Advanced Ballet.



PRÍNCIPIOS NORTEADORES DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Ana Cláudia Lopes de Assunção

Universidade Regional do Cariri/GPEACC/URCA/CNPQ

anaclaudia_pb@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5417513938950268>

RESUMO: Este texto apresenta uma reflexão da trajetória de uma arte/educadora no contexto do ensino de arte formal e não-formal, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Com o objetivo de mostrar meios que possam provocar uma aproximação das instituições culturais com o ensino das artes visuais contemporâneas. Através de reflexões dos estudos teóricos sobre o tema e da análise das ações educativas desenvolvidas durante seu percurso, a autora observa o quanto são importantes as práticas educativas de mediação cultural desenvolvidas nas instituições culturais e o quanto é preciso que os coordenadores desses setores se conscientizem da sua importância, considerando esses espaços como locais propícios para o ensino/aprendizagem da arte na contemporaneidade. Um novo campo de atuação para os arte/educadores.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Mediação Cultural, Educação Não-Formal.

RESUMEN: Este trabajo presenta un análisis de la trayectoria de un arte / educador en el contexto de la educación artística formal y no formal de educación básica de la Educación Superior. Con el fin de mostrar las formas que pueden causar una aproximación de las instituciones culturales con la enseñanza de las artes visuales contemporâneas. A través de las reflexiones teóricas sobre el tema y el análisis de las actividades educativas desarrolladas durante el curso, el autor señala la importancia de las prácticas educativas desarrolladas en la mediación cultural y las instituciones culturales, ya que es necesario que los coordinadores de estos sectores son conscientes de su importancia, teniendo en cuenta estos espacios como sitios potenciales para la enseñanza / aprendizaje en el arte contemporáneo. Un nuevo campo para el arte / educadores.

Palabras clave: Escuela de Artes Visuales, mediación cultural, no formal de educación.

1. Uma trajetória no ensino de artes visuais

Minha própria experiência com a prática docente no ensino de arte, especificamente das artes visuais, me motivou a investigar sobre o tema desta pesquisa. Nesta experiência tenho buscado uma associação com o suporte teórico adquirido na formação acadêmica, junto a uma prática educativa reflexiva, compreendendo que educação é um processo de aprendizagem contínuo e em constante transformação que visa à formação e ao desenvolvimento social e cultural



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

do indivíduo. Uma prática constituída pelas relações sociais, culturais, econômicas e políticas de determinada época e lugar, “tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz, diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 74-75).

Esta experiência como professora de artes foi iniciada em Pelotas/RS, em 1993, quando ingressei como docente na Educação Básica na rede de ensino municipal e teve continuidade com minha mudança para o Nordeste, onde atuei em várias escolas públicas e particulares na Paraíba, nas cidades de Santa Rita, Conde, Cabedelo e João Pessoa, no período entre 1998 e 2007. Nos anos de 2003 e 2004, vivi a experiência como professora substituta do curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas da Universidade Federal da Paraíba/UEPB. Ministrando disciplinas da área dos experimentos artísticos e dos fundamentos de ensino da arte.

A partir de 2007, mantive o direcionamento do meu campo de atuação para o ensino superior, trabalhando como professora efetiva do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaseau, da Universidade Regional do Cariri – URCA, situada na cidade do Juazeiro do Norte, na região do Cariri cearense. Atualmente ministro as disciplinas na área de Expressões Bidimensionais: Desenho I e II, e Pintura I e II, e também o Estágio Supervisionado em Ensino de Artes Visuais.

Durante o período em que exerci atividade como professora de Educação Básica, tomei conhecimento sobre a Abordagem Triangular, sistematizada pela pesquisadora e arte/educadora Ana Mae Barbosa, no final dos anos de 1980. A Abordagem Triangular pode ser considerada como propulsora do ensino de arte contemporâneo no Brasil. No contexto da Arte/Educação contemporânea, na qual se insere a Abordagem Triangular, a arte é concebida como conhecimento e, do ponto de vista educativo, seu ensino deve envolver processos cognitivos que integrem os saberes artísticos na sala de aula e mesmo fora dela. A triangulação ler/experimentar/contextualizar permite que os arte/educadores promovam interações dos educandos tanto com os objetos das artes legitimadas, como



também com as mais diversas instâncias da cultura visual, presentes em cada contexto de ensino/aprendizagem.

Uma ação educativa em artes orientada pela Abordagem Triangular provoca e estimula o arte/educador a ser um pesquisador e, por conseguinte, um questionador de uma sociedade intercultural, constituída de múltiplas culturas, em que ensinar arte implica estar próximo do produto artístico, ou seja, ver, ler, contextualizar, interpretar e fazer arte. Nas relações pedagógicas, ter contato com a obra de arte neste nível equivale a vivenciar uma experiência estética visual que parte da própria experiência do aluno, considerando que tal experiência “já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos, mas a incrementamos a partir de algo que já está lá” (LANIER, 2005, p. 46).

Em um período anterior ao surgimento da Abordagem Triangular e após 1971, quando a Educação Artística passou a ser componente curricular nas escolas no país, a prática docente era vista apenas como uma atividade de sensibilização e de estímulo à criatividade. As relações entre arte e educação eram tratadas num sentido de humanização e não como situações de aprendizagem de conhecimentos em geral e da arte em específico, conhecimentos estes adquiridos também através de leituras e interpretações da produção artística. Estas práticas foram influenciadas por teóricos como Herbert Read (1982) que publicou “A educação através da arte”, em 1943, e Viktor Lowenfeld (1977) que publicou “Desenvolvimento da capacidade criadora”, em 1947. As interpretações dadas a estes autores consideravam as atividades artísticas como meios no ensino de arte, objetivando o estímulo à criatividade e à sensibilização, valorizando o fazer artístico, mas sem ênfase sobre a produção da criança. O aprendizado era mais ressaltado no processo, durante o qual a criança daria vazão aos sentimentos e às emoções, e não tanto nas produções que resultavam desse processo. A arte era vista como uma expressão lúdica e espontânea que refletia a individualidade.

Read se diferencia de Lowenfeld por considerar a arte como base para a educação. Para ele, todas as disciplinas teriam a arte como meio de aprendizado



para atingir a aprendizagem dos conteúdos curriculares e a valorização do ser humano em todas as suas dimensões. Já Lowenfeld considerava a arte como um meio para o desenvolvimento da personalidade das crianças, o que influenciou no deixar fazer arte, livre de qualquer influência que pudesse interferir nas expressões das crianças.

Segundo Brent Wilson e Marjorie Wilson (2005, p. 60), todos os indivíduos independentemente da faixa etária, “sofrem influências externas”. Valores e costumes são apreendidos no meio ambiente sócio-cultural e isto se reflete na forma como construímos nossos signos configuracionais, “principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas” (WILSON; WILSON, 2005, p. 63). Desta forma, a criança representa em seus desenhos signos configuracionais apreendidos no decorrer de suas experiências com a cultura visual e nas práticas coletivas.

Hoje se sabe que a arte da criança, antes tida como pura, sofre inúmeras influências do meio que o enriquecem. O diálogo com a produção social de arte é aberto por seus protagonistas, que precisam encontrar eco nos professores e educadores dos museus. Aí reside a diferença entre os objetivos da didática tradicional e os da contemporânea na inclusão das obras de arte como objeto de aprendizagem na educação (IAVELBERG, 2011, pg. 133-134).

Nesse sentido, observa-se que o ver e o apreciar as obras de arte são inseridos no ensino de arte contemporâneo, para estreitar as relações do educando com o universo artístico local, regional e universal. Isto dado, considero que proporcionar a interação com os espaços expositivos da arte, que abrigam os objetos artísticos, seja um dos principais objetos de estudo para a pesquisa sobre o ensino de arte.

A partir das experiências com a Abordagem Triangular, pressupõe-se que o ensino de arte passou a ser compreendido como expressão e cultura (BARBOSA, 2005), ao valorizar inclusive o que é próprio de cada região, inserindo o sujeito como autor de sua própria história, buscando um exercício de leitura dele mesmo e do mundo. “Cada aluno constrói uma identidade artística relacionada ao universo de



sua experiência de aprendizagem em arte na escola e no museu, sempre associada à experiência pessoal” (IAVELBERG, 2011, pág. 134).

Este pensamento sofre influência de Paulo Freire (1991) que, em seu livro “Educação como prática da liberdade”, aborda uma concepção de construção de uma consciência crítica e reflexiva da realidade cultural, política e socioeconômica dos indivíduos inseridos em seus contextos sociais. Paulo Freire pretendia formar cidadãos capazes de ler e compreender a sociedade em que vivem através do processo de alfabetização, visando uma sociedade mais justa e humanitária. Os fundamentos do ensino de arte na contemporaneidade seguem essa concepção, no sentido de promover, através da aproximação com o universo artístico, uma consciência crítica e reflexiva do entorno sociocultural do aluno.

Estimulada ao exercício de ver, fazer e contextualizar arte com meus alunos, eu iniciei uma busca constante por meios para uma ação educativa junto a questionamentos que me faziam refletir sobre este processo. Os questionamentos são: como levar os educandos a vivenciar uma experiência estética através de leituras interpretativas das produções artísticas contemporâneas? Como relacionar estas produções aos conteúdos que se pretendem trabalhar em sala de aula? Como ter acesso aos artistas e às suas produções?

A necessidade de aproximação do estudante com o universo artístico me levou a considerar que o lugar da sala de aula convencional não era suficiente para atender às exigências da disciplina Arte, bem como para efetivar o processo de apropriação do conhecimento artístico. Diante disto, fui progressivamente promovendo visitas a exposições de arte, no sentido de chegar ao conhecimento artístico em locais fora do sistema escolar, ou seja, nas instituições culturais destinadas à recepção e promoção das linguagens artísticas e também às ações educativas. Desta forma, a prática docente se estendeu a uma ação extra-escolar como um complemento ao que vinha sendo proposto em sala de aula.

Estas iniciativas que envolvem mudanças de compreensão e ampliação dos lugares de ensino e aprendizagem da arte requerem que o professor reconceitue seu próprio entendimento como trabalhador da cultura, uma vez que ele se torna



cada vez mais um mediador entre o objeto artístico em exposição e as possíveis leituras que os alunos fazem diante dele, instigando-os a ir além do que está aparente, tecendo questionamentos e buscando relações e/ou conexões com o cotidiano.

A experiência de estar diante do objeto artístico pode proporcionar ao aluno a ampliação nos modos de ver, interpretar e ler uma imagem em conexão com elementos de sua experiência cotidiana. Com esta prática de visitação, obtive bons resultados na experimentação de atividades artísticas trabalhadas em sala de aula. Os alunos demonstraram ter um repertório mais significativo em suas produções, no que se refere ao uso de materiais e técnicas, como também na organização dos elementos compositivos. Além de que, ao observarem as produções uns dos outros, exercitavam uma percepção mais analítica, questionando os colegas sobre suas produções.

Nem sempre este processo acontece de forma fluída, pois a visitação aos espaços expositivos implica questões relacionadas ao sistema escolar como, por exemplo, o curto tempo que se tem para sair da escola e se dirigir ao local da visita, devido à reduzida carga horária destinada às aulas de arte, assim como a falta de transporte regular para atividades extra-escolares. Podem-se encontrar discussões ampliadas sobre estas questões na dissertação de Teresinha Vilela¹, na qual a autora analisa os principais fatores que dificultam o acesso das escolas públicas da cidade de Cabedelo (PB), aos espaços expositivos. Por outro lado, há questões procedentes da parte das instituições culturais como a concepção de educação que orienta suas ações e influencia na forma de organizar seus ambientes para a recepção das escolas.

Considere-se também que, em muitas localidades, principalmente no interior do país, ainda não existem instituições culturais que abriguem objetos artísticos, dificultando em muito a aproximação do aluno com as obras de arte e, por conseguinte, a ampliação de suas experiências estéticas. Nestes casos, quando não

¹ VILELA, Teresinha Maria de Castro. Ensino de artes visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB). Dissertação a ser concluída (Mestrado em Artes Visuais). Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV - UFPB/UFPE. João Pessoa.



é viável a visita a exposições artísticas, cabe aos arte/educadores levar para sala de aula imagens ou objetos que permitam ao aluno o contato com o universo artístico e cultural de diferentes origens.

Ao longo deste processo como docente, diante dos problemas apresentados, muitas vezes não era possível levar os alunos às atividades de apreciação artística extra-escolares. Então, outros questionamentos surgiam: como proporcionar ao aluno uma experiência estética significativa em sala de aula? Como realizar a escolha de imagens a serem utilizadas em sala de aula? De que ponto partir? Motivada por estes questionamentos, procurei organizar minha ação docente na escola, utilizando imagens impressas de objetos artísticos e a exibição de documentários que mostrassem o processo de produção do artista. Porém, esta escolha estava atrelada às condições de acesso a tais imagens.

Muitas vezes, o material utilizado nos locais onde lecionei era o que havia disponível no Pólo do Projeto Arte na Escola. Primeiro, em Pelotas/RS e, posteriormente, na Paraíba. Mas este material não substituía a experiência de estar diante do objeto artístico real. O projeto Arte na Escola tem por objetivo expandir-se através de Pólos localizados em universidades de diversas regiões do país, proporcionando aos professores o uso de seus materiais, como vídeos, imagens fixas (reproduções de obras de arte), livros, e outros. São materiais que contêm informações sobre arte e artistas das várias regiões do Brasil e seu uso auxilia muito no planejamento das aulas. Porém, há uma perda na qualidade da percepção dos objetos artísticos reproduzidos nas imagens, pois elas sempre sofrem alterações de cores e efeitos luminosos, por melhor que sejam elaboradas. Além disto, elas não permitem acesso às texturas táteis, bem como a outros detalhes que só percebemos no contato direto com a obra.

Quanto aos documentários apresentados em sala, observa-se que o olhar do educando é conduzido por seus autores, o que reduz a possibilidade de descobertas pessoais no processo de leitura. Considero esses documentários ferramentas didáticas importantes, pois permitem levar contextos culturais diversos e de localidades distantes para a sala de aula. Desta forma, após assistir aos



documentários, eu fazia uma reflexão sobre sua autoria com os alunos, instigando-os a um olhar crítico sobre este material.

Estes foram recursos utilizados em sala de aula de que dispus para levar ao aluno uma idéia sobre os objetos artísticos com que pretendia trabalhar. Na sua maioria eram imagens de obras bidimensionais como pinturas, desenhos, colagens, etc. Neste sentido é que percebi o quanto era importante a aproximação do aluno com o produto artístico original e que ensinar arte apenas mostrando imagens de obras não contemplava a experiência estética significativa desejada.

O professor precisa dispor de um acervo pessoal de objetos ou imagens do qual possa selecionar componentes para utilizar em sala, de acordo com o planejamento pretendido, e proporcionar ao educando uma variedade de leituras com que venha ampliar seu repertório estético e cultural numa verdadeira “nutrição estética”. Este termo é apresentado pela professora Mirian Celeste Martins (2008), que compreende este modo de ensino como uma forma de alimentar olhares, percepções e pensamentos, considerando que estas nutrições estéticas levantam múltiplas interpretações e deflagram discussões sobre os critérios e escolhas neste processo.

Os experimentos estéticos se deram de acordo com os conhecimentos de que eu dispunha para aproveitar ao máximo as visitas à exposição de arte, pois não havia a presença de algum tipo de “guia” ou “monitor” nos locais visitados. No geral, a única informação que se encontrava nas instituições estava em um *folder* (material informativo), que ficava em cima de um suporte junto ao livro de presenças. O *folder* parecia mais com um convite e nele não havia mais nenhuma informação além do nome do artista, uma imagem reproduzindo sua obra, data, hora e local da exposição. A condução da turma de alunos ao espaço expositivo da arte ficava totalmente a critério do professor, que também estava na condição de visitante e público. Com isto, percebe-se que, além da garantia do acesso a estes espaços, também se requer a presença de profissionais para intermediar a aproximação da escola com a instituição.

2. Novo encontro com a educação não-formal



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Cheguei ao interior do Ceará no ano de 2007, mais especificamente no Triângulo Crajubar, formado pelas cidades Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Desde então, venho observando e participando das atividades de mediação cultural realizadas por jovens estudantes de artes e áreas afins no CCBNB/Cariri. Muitos deles são alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro, do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaseau, da URCA.

Na cidade de Juazeiro do Norte se localiza o CCBNB/Cariri, instituição que abre um espaço democrático de acesso à arte e à cultura regional e universal, através de ações culturais como exposições de arte contemporânea, apresentações de espetáculos de dança, teatro e concertos musicais. Estas ações permitem o acesso a culturas de diversas regiões e o seu intercâmbio. Compreende-se este espaço como um local aberto a experimentos, tanto para apreciação artística como para a atuação dos professores de arte em processo de formação pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaseau.

Minhas primeiras aproximações com o CCBNB/Cariri deram-se em outubro de 2007, quando estive presente no vernissage da exposição Entre Telhas, de Josely Carvalho, sob curadoria de Ana Mae Barbosa e Fábio José Rodrigues da Costa. Josely Carvalho é uma artista ativista feminista que nos faz pensar sobre as questões da artista mulher e sua inserção no contexto profissional em que predominam os cânones de uma arte patriarcal. A vinda da exposição de Josely Carvalho para a região provocou nos visitantes do CCBNB/Cariri diversificadas reflexões no tocante à produção contemporânea da arte e suas conexões com o cotidiano.

Nesta exposição, especificamente, a artista propôs uma reflexão metafórica sobre o abrigo, utilizando a telha como um dos objetos de sua instalação, o que dialogava em muito com a região do Cariri, por sua grande produção de telhas em olarias instaladas nas cidades circunvizinhas a Juazeiro do Norte. Com a residência da artista na região, houve uma interação entre a comunidade e a artista, fazendo com que os oleiros da região e seus familiares se sentissem parte integrante da produção de sua instalação. Essas situações foram possíveis devido à proposta



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

educativa elaborada e executada pela curadoria. Aponto aqui, então, para a importância de se pensar em um setor educativo para as instituições culturais, um espaço para planejar a exposição da produção artística contemporânea e sua visitação, em que se possam discutir as dificuldades e gerenciar alternativas para a realização de cada exposição nas suas mais diferentes formas de expressão.

Nesse período, quando minha permanência na região se dava há pouco tempo, as aulas do curso de Licenciatura em Artes Visuais ainda não haviam iniciado. Quando iniciaram, em 2008, a região contava com o CCBNB/Cariri e o SESC como locais que abrigavam exposições que permitiam o acesso ao universo artístico contemporâneo. Concentrei minhas observações sobre as visitas realizadas ao CCBNB/Cariri, por se tratar de um Centro Cultural, e o que vi ali foram ações de mediação cultural isoladas e descontínuas.

Muito questionei sobre as ações educativas no CCBNB/Cariri, pois mais uma vez levei alunos às visitas artísticas em espaços expositivos da arte onde não havia a promoção de práticas educativas de mediação cultural contínua. Em determinadas exposições do Centro Cultural era oferecido um acompanhamento aos professores, como os Encontros com Educadores e, em outras exposições, não. Por conseguinte, não havia uma pessoa na sala de exposição para acompanhar as visitas, o que dificultava o entendimento dos conteúdos presentes nas obras de arte.

Quando fazia as visitas ao Centro Cultural com os alunos da URCA, por vezes me deparava com uma exposição sem um suporte oferecido pelo Centro Cultural. Neste caso era preciso que eu fizesse a mediação. Eu deixava que eles percorressem o espaço e observassem a exposição e, à medida que sentissem necessidade, faziam perguntas. Retornávamos para sala de aula e continuávamos as discussões sobre os conteúdos que estavam expostos. Quando não havia muita informação sobre o artista e sua obra no Centro Cultural, realizávamos uma pesquisa em conjunto para sabermos mais sobre o artista e sua exposição. Essas visitas proporcionavam aos alunos a apreciação, a aproximação com o universo da arte contemporânea e uma ampliação no seu repertório estético.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Compreende-se que a intenção da instituição é promover a formação de um público frequentador dos seus programas educativos que, nas artes visuais, são os Encontros com Educadores e a presença de um mediador na sala de exposição. Porém, estas ações educativas não atingem todas as exposições em cartaz na instituição.

Durante a organização e o planejamento das exposições, algumas delas não são contempladas com as práticas educativas de mediação cultural. Fala-se de uma democratização do acesso à arte e à cultura, mas como isto pode acontecer se a instituição que deveria promover este acesso discrimina o tipo de exposição que deve ou não ser mediada? Esta é uma questão para se refletir e buscar um direcionamento que venha trazer resultados produtivos nesse processo. Devido a esse encaminhamento dado pelo Centro, percebe-se que há uma interrupção na sistemática do processo educativo da mediação cultural, que busca a formação de um público apreciador e frequentador das salas de exposições, quando é importante haver um planejamento sistematizado destas atividades, por ser este um espaço educativo do ensino de arte na contemporaneidade.

Os espaços culturais também são espaços educativos quando seus ambientes são organizados em função da proposta da exposição, seguindo um planejamento baseado no contexto dessas produções com o intuito de provocar uma maior interação entre o público e o objeto artístico apresentado. Aí, compreende-se o mediador não só como aquele profissional ou educador que acompanha a visita nas salas de exposições, mas um agente inserido em todo um complexo de ações que são movidas para a concepção e apresentação das obras.

Entende-se a mediação cultural como um trabalho educativo intencional sistemático, com planejamento, conteúdos e objetivos a seguir. Sendo suas atividades executadas fora do âmbito da escola, ela proporciona uma ampliação do ensino escolar. Esta ação educativa extrapola as normativas do sistema escolar e, como seu planejamento é flexível, pode ser considerado de modo mais amplo as diferenças entre os aprendizes e seus processos de aprendizagem.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O que se observa no CCBNB/Cariri é que estas atividades não são planejadas e organizadas de forma sistemática e contínua, principalmente porque ainda não há um setor educativo com profissionais devidamente qualificados para pensar nestas ações. No histórico do ensino de arte na região do Cariri cearense, é constatado que os professores que ministram a disciplina Arte nas escolas públicas não possuem formação específica na área. São professores de outras especialidades que completam sua carga horária na escola com a disciplina. Esta realidade está descrita em pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/URCA/CNPQ, onde se afirma que “o ensino de artes tem sido ministrado por professores das mais diferentes áreas do conhecimento” (COSTA e SILVA, 2010). A partir disto é que se compreende como necessária a mediação cultural nos espaços expositivos da região, para que o professor comece a se familiarizar com o universo da arte e possa despertar também no aluno o interesse por esta aproximação.

Com os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro da URCA, que foram criados em 2008, temos instituída a primeira formação de professores de artes na região. No início de 2012, forma-se a primeira turma de arte/educadores graduados na região. Com isto, espera-se que o panorama do ensino de arte da região amplie seus horizontes, assim como fortaleça as parcerias entre as escolas e os espaços expositivos da arte contemporânea presentes no Cariri cearense.

Compreendo a totalidade dessas ações da mediação cultural como um fenômeno que vem se estruturando no interior do estado do Ceará e que deve ser pesquisado e questionado, da mesma forma como se tem feito nos grandes centros urbanos. Tal compreensão, na minha trajetória docente, representa uma busca de alternativas para um fazer pedagógico que extrapole o espaço formal do ensino. Assim, considero relevante este estudo no sentido de poder trazer contribuições significativas para a expansão destas ações, reconhecendo a contribuição que o CCBNB/Cariri vem trazendo para a região, tanto como um espaço de circulação dos diversos campos artísticos, como servindo de objeto de estudo e reflexão sobre as possibilidades de se pensar nos espaços do ensino da arte no Cariri cearense.



Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP. 2009. p. 7-9.

BARBOSA, Ana. 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. Parte II, cap. 2, p. 98-112.

_____. **A imagem no ensino da arte: dos anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009b. cap. 1, p. 13-22.

COSTA, Fábio José Rodrigues da; SILVA, Fábio Tavares da, **Vozes do ensino de artes do cariri cearense**. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, Anais. Goiânia, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IABELBER, Rosa. Aprendizagem de arte na escola e no museu: do moderno ao contemporâneo. In: ARANHA, C. S. G.; CANTON, K. (Org.). **Espaços da mediação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p. 123-136.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-56.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). Curadoria educativa: inventando conversas. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008. cap.7. p. 65-85.

READ, Herbert. **A educação através da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-77.

Ana Cláudia Lopes de Assunção

Mestra em Artes Visuais na UFPB/UFPE, especialização em Arteterapia pela Clínica POMAR/RJ, graduada em Licenciatura em Ed. Art. Habilitação em Artes Plásticas UFPel, professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA/CE, é membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ), em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/CNPQ).



**O ENSINO DE CANTO PARA ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM
TEATRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Maurício Machado Mangini

Faculdade Paulista de Artes

<http://lattes.cnpq.br/5942465005363215>

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a finalidade do ensino de canto para alunos de um curso de Licenciatura em Teatro. Recorreu-se, então, a um levantamento bibliográfico e ao relato da experiência vivida pelo próprio autor, docente da área de Música. A partir disso, foi elaborada uma discussão sobre aspectos relevantes em relação ao uso da voz cantada pelo ator que também atua como arte-educador. Entre os resultados do estudo, destacou-se a utilização do ensino de canto como ferramenta para a educação musical dos alunos do curso em questão. Concluiu-se que o ensino de canto no contexto retratado não se restringe à prática mecânica de um determinado modo de utilização da voz. Trata-se de um processo ativo de desenvolvimento da expressão musical por meio da voz e da palavra.

Palavras-chave: canto; ator; educação musical.

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la finalidad de la enseñanza de canto a los alumnos de una Licenciatura en Teatro. Se recurrió, entonces, a la literatura y el relato de la experiencia del autor, profesor en el área de Música. A partir de los mismos, se preparó una discusión sobre temas relevantes para el uso de la voz cantada por el actor que también actúa como educador de arte. Entre los resultados del estudio, se destacó el uso de la enseñanza del canto como una herramienta para la educación musical de los alumnos del curso en cuestión. Se concluyó que la enseñanza del canto en el contexto retratado no se restringe a la práctica mecánica de un modo particular de uso de la voz. Es un proceso activo de desarrollo de la expresión musical por medio de la voz y la palabra.

Palabras clave: canto; actor; educación musical.

Introdução

Desde 2004, leciono canto para os alunos do curso de Licenciatura em Teatro, em uma faculdade de artes na cidade de São Paulo. Ao longo desses oito anos de trabalho, pude constatar como é grande a preocupação desses alunos em utilizar corretamente o aparelho fonador, de forma a atingir os resultados almejados, sem prejuízos para sua saúde vocal.

Percebi que muitos deles chegavam às aulas com inúmeras dúvidas, falsas expectativas, conceitos errôneos e até mesmo preconceitos com relação ao estudo de canto. Por isso, sugeri que todos se submetessem às avaliações de um



otorrinolaringologista e de um fonoaudiólogo. Assim, poderiam conhecer suas potencialidades e limitações vocais, realizando esse trabalho de forma crítica e consciente (PIRES e GUBERFAIN, 2005).

A fim de que o trabalho com a voz cantada não se torne uma atividade meramente mecânica, é necessário adotar uma técnica que se fundamente na fisiologia do aparelho fonador, de forma a não prejudicar a saúde vocal do aluno. Esse estudo, quando bem orientado, pode trazer ganhos vocais – especialmente para o aluno-ator – tais como: uma voz potente e timbrada a partir do uso adequado das cavidades de ressonância, o fortalecimento muscular, a ampliação e a dosagem do suporte respiratório, bem como o desenvolvimento do alcance vocal (OLIVEIRA, 2004).

Quando praticado em grupo, o canto pode ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da integração interpessoal, da motivação dos praticantes, da inclusão sociocultural e da educação vocal e musical. É, assim, uma atividade de grande interesse educativo-musical, por suas possibilidades de utilização em diversos contextos, pelo baixo custo material e pela promoção do aprendizado musical por meio do uso da voz. A educação vocal pode ser útil às diversas dimensões do ensino de música, desde o desenvolvimento da percepção auditiva até a prática da composição. No entanto, o mero conhecimento musical e a prática pedagógica são insuficientes para um ensino de canto saudável e de boa qualidade. Sendo assim, o docente deve ter sólidos conhecimentos de técnica vocal, bem como de anatomia e fisiologia da voz (FUCCI AMATO, 2010).

A educação vocal em grupo favorece, sobretudo, a desinibição. Ao acompanhar a realização dos exercícios pelas vozes dos colegas, o aluno conquista a segurança necessária para fazer diferentes usos da própria voz, sentindo-se plenamente integrado ao grupo. Para tanto, os exercícios introdutórios – aquecimento, sensibilização e motivação – e o encerramento das aulas devem ser vivenciados em conjunto. Com o passar do tempo, o professor poderá individualizar o trabalho, ainda no contexto grupal (ZARATIN, 2010).



Dentre suas experiências como educador musical, Schafer (1991) descreveu um trabalho com a voz humana, voltado para crianças e adultos. Nas atividades desenvolvidas, o autor contou apenas com os sons vocais produzidos pelos participantes. Esclareceu, porém, que tudo se desenvolveu de modo vivo e enfático, o que propiciou a superação de inibições e o encontro da personalidade vocal de cada participante. Optou, assim, por não fazer uso do canto tradicional, com a intenção de utilizar o som vocal bruto, à moda dos aborígenes. Segundo ele, estes últimos não conhecem a diferença entre fala e canto, significado e sonoridade.

Cabe ao professor de canto municiar seus alunos no que concerne aos diversos caminhos para a consolidação de uma técnica vocal. Cada aluno, entretanto, poderá intuir tal orientação técnica de forma diferente, embora esta contenha princípios gerais e comuns a todos. É importante, também, que o pedagogo vocal saiba reconhecer e valorizar as qualidades de seus alunos, de modo a obter um bom nível de resultado em relação a todos (LOPES, 2011).

O treinamento vocal isolado ou apenas a compreensão dos mecanismos fisiológicos envolvidos no canto, contudo, não podem garantir ao indivíduo a precisão necessária dos ajustes vocais para cantar. O desenvolvimento das habilidades para o canto só se torna possível por meio do estudo sistemático e da conscientização. Cantar pressupõe, ainda, a expressividade (PAPAROTTI e LEAL, 2011).

A expressão artística por meio da voz não deve se restringir ao domínio de uma determinada técnica. O trabalho vocal implica uma consciência corporal capaz de libertar as emoções. Portanto, as possibilidades de uso artístico da voz dependem em grande parte do conhecimento que se tem sobre o corpo (BECKER, 2008).

A voz e a palavra procedem do corpo, o que não nos permite conceber emoções e intelecto desvinculados dessa materialidade orgânica. Há uma dimensão imagética no som – e, portanto, na voz – que nos permite associá-lo à fonte que o produz, seja na fala ou no canto. Chegamos, então, a um conceito amplo de gestualidade, que compreende o movimento – gestualidade cinética – e o som –



gestualidade acústica. Tal definição visa, sobretudo, superar uma dicotomia presente nas histórias do teatro e da música, segundo a qual o movimento está associado ao corpo e a voz, ao intelecto. “A voz como ato é produzida no corpo que abandona, para afetar outros corpos e retornar, eventualmente, através da escuta, ao corpo onde se gerou” (DAVINI, 2008: 313-14).

A via emocional pode ser utilizada como estratégia para o trabalho vocal, tanto na busca da reprodução de determinadas emoções no corpo, quanto pelo exercício da imaginação que propicia o acesso a novas paisagens para a voz. Tudo isso, no entanto, deve ser conduzido pelo professor de forma atenta e cuidadosa (BACKES, 2010).

Como parte integrante do nosso corpo, a voz está sujeita a flutuações de ordem orgânica e emocional. Isso pode, por vezes, desfavorecer o processo ensino-aprendizagem do canto. Mesmo assim, não devemos estabelecer como única meta o controle de nossas habilidades vocais para obter um desempenho satisfatório nessa atividade. O domínio técnico sobre a voz cantada deve estar sempre a serviço da música (BRAGA, 2009).

A iniciativa de pesquisar com regularidade sobre a preparação vocal do ator – de modo geral – e a voz cantada no contexto cênico – em específico – ajudou-me a compreender que o trabalho junto aos alunos-atores não poderia se restringir à simples aplicação de técnicas de canto. Foi preciso sensibilizá-los musicalmente, também, de modo a promover um diálogo mais efetivo entre música e teatro.

Um dos pontos-chave da obra e da prática pedagógica do educador musical canadense Raymond Murray Schafer é a confluência das artes. Trata-se de uma abordagem integrativa das diversas linguagens artísticas, sem que nenhuma delas tenha primazia sobre as outras. Dessa forma, ele pretende demonstrar que o homem tem condições de superar, por meio da arte, suas próprias fragmentações, desvelando maneiras saudáveis de integração, união e obtenção de sabedoria (FONTERRADA, 2011).

A preparação vocal de atores para o canto pode ser uma interessante forma de intercâmbio entre cursos superiores da área de artes, tais como teatro e música.



É uma oportunidade de trabalhar a voz em seus diferentes aspectos – fala e canto – como algo que emana de um corpo em movimento, o que, por sua vez, possibilita a expressão vocal (BOURSCHEID, 2011).

Nesse sentido, Ramos (2011) relatou como o interesse de profissionais de diferentes linguagens artísticas pelo processo de preparação corporal e vocal do ator foi determinante para a criação de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização em Teatro Musicado – no Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Tal iniciativa, segundo a autora, possibilitou a transformação das aulas de dança e alongamento do curso de interpretação, presentes no currículo do bacharelado em Artes Cênicas, em um laboratório de pesquisa. Ela explicou que as aulas enfatizam uma proposta corporal-vocal embasada na propriocepção e na expressividade do corpo, a fim de integrar o canto, a dança e a atuação.

Cintra (2006) afirmou que a música pode funcionar como uma forma particular de construção de conhecimento e de comunicação com o outro e com o mundo. Segundo o autor, ela nos proporciona a percepção, o registro e a análise dos contextos sonoros, assim como a articulação de formas de discurso possíveis apenas no âmbito das linguagens artísticas. Ele observou, no entanto, que o desenvolvimento de habilidades musicais – compor, tocar, cantar – exige uma pedagogia da escuta. Acrescentou, finalmente, que essa pedagogia da escuta é parte integrante da educação musical e pode ser extensiva à formação do ator.

Castilho (2010) concebeu a formação pedagógica do ator como um processo totalizante que engloba os aspectos elementares das várias linguagens artísticas. Conforme a autora, cada linguagem artística pode fornecer ao ator os elementos essenciais que contribuirão, de forma integrada, para sua formação contínua de intérprete. O estudo da música, por exemplo, não visa à formação de atores-músicos, mas de artistas múltiplos, dotados de sensibilidade ao tempo e possuidores de uma apurada percepção dos parâmetros sonoros e dos elementos estruturais da linguagem musical.

Castilho (2011) propôs, então, uma pedagogia centrada em valores musicais para o jovem ator, a partir do estudo de seu corpo. A autora não se referiu a um



processo de aquisição de habilidades como cantar ou tocar instrumentos, mas a um processo de apuro perceptivo, de acuidade de habilidades cognitivas – matemáticas, sensório-motoras, de linguagem, de memória, entre tantas outras.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a finalidade do ensino de canto para alunos de um curso de Licenciatura em Teatro.

Levei em consideração, sobretudo, a importância de se estabelecer um diálogo mais efetivo entre as diversas linguagens artísticas no ensino superior de artes. Preocupei-me também em abordar a questão da demanda vocal à qual esses alunos estão expostos, já que muitos deles são atores e professores das redes pública e privada de ensino, nos níveis fundamental e médio.

Método

Para a elaboração da revisão da literatura, foram contemplados livros, monografias, dissertações, teses e artigos produzidos nos últimos 20 anos, relativos à pedagogia do canto, à prática pedagógica interdisciplinar no âmbito do ensino superior de artes e à educação musical.

No relato de experiência, foram utilizadas informações tais como uma breve descrição das atividades desenvolvidas nos últimos oito anos – práticas em sala de aula e processos de montagem de espetáculos – e algumas impressões dos alunos a respeito das disciplinas *Canto para o Ator I e II*, registradas em relatórios bimestrais solicitados pelo professor.

A partir da articulação entre teoria e prática, foi elaborada uma discussão sobre aspectos relevantes em relação ao uso da voz cantada pelo ator que também atua como arte-educador.

Relato da experiência

Em 2004, fui convidado pelo coordenador do curso de Artes Cênicas – atualmente, Licenciatura em Teatro – da Faculdade Paulista de Artes – onde leciono



desde 2003 – a ministrar uma disciplina intitulada *Canto para o Ator*, oferecida em dois semestres consecutivos.

Em *Canto para o Ator I*, propus atividades direcionadas para o trabalho vocal em grupo. Os conteúdos abordados na etapa inicial da disciplina foram: princípios de anatomia e fisiologia da voz, preparação corporal para o canto, técnica vocal para o canto e o desenvolvimento de um pequeno repertório de canções da música popular brasileira.

Em *Canto para o Ator II*, abri espaços para o trabalho vocal individualizado, ainda no contexto grupal. Para tanto, lancei mão de um pequeno repertório de canções extraídas de espetáculos musicais brasileiros, oferecendo oportunidades de solos para os alunos interessados. Foram também abordados conteúdos tais como os parâmetros do som, elementos da linguagem musical, princípios de interpretação em música e usos da voz cantada no contexto cênico.

Além de desenvolver atividades em sala de aula, nos últimos oito anos, pude participar mais diretamente de algumas montagens de espetáculos dos alunos. Tais processos em que a música e o canto se fizeram presentes exigiram uma preparação mais específica e cuidadosa. Dirigi musicalmente peças como *Ponto de partida* (2004), *A alma boa de Setsuan* (2004), *Bodas de sangue* (2006), *Eternas polacas* (2007), *Arena conta Zumbi* (2007) e *Yerma* (2008) – todas devidamente registradas em DVD e disponíveis na biblioteca da FPA.

Para avaliar os alunos, ao longo desses anos todos, optei pela solicitação de dois relatórios por semestre, contendo suas impressões sobre as duas etapas da disciplina. Dentre os aspectos levantados por eles estão: a necessidade de uma educação sonora e musical do ator para uma vivência mais satisfatória do canto, dificuldades em cantar pela falta de experiência em relação a essa atividade, importância da descontração para um desenvolvimento saudável e prazeroso do trabalho com o canto, a visão da voz cantada como recurso vocal e parte integrante da formação do ator e um maior estímulo à pesquisa sobre música e teatro.



Resultados e discussão

Um primeiro ponto de convergência entre a fundamentação teórica e a experiência relatada diz respeito à prática do canto em grupo. Tal confluência de ideias pode ser encontrada em Fucci Amato (2010), Zaratin (2010) e no segundo parágrafo do relato, relativo à primeira etapa da disciplina *Canto para o Ator*.

Posso afirmar em concordância com ambas as autoras que o trabalho vocal coletivo é vantajoso, tanto do ponto de vista técnico, quanto em relação à educação musical dos atores-alunos. Todavia, creio que o processo caminha bem apenas quando as relações interpessoais são valorizadas por todos os envolvidos – professor e grupo de alunos. Isso facilita, inclusive, a passagem para a segunda etapa da disciplina *Canto para o Ator*, momento em que os alunos interessados têm oportunidades de executar pequenos solos musicais, ainda no contexto grupal.

Concordo igualmente com as colocações de Fucci Amato (2010), Lopes (2011) e Paparotti e Leal (2011) quanto à necessidade de um sólido embasamento por parte do professor de canto com relação à técnica vocal, à anatomia e à fisiologia do aparelho fonador. No entanto, reporto-me a Braga (2009) para resgatar a ideia de que as técnicas de canto devem estar sempre a serviço da música.

Quanto às práticas pedagógicas interdisciplinares no âmbito do ensino superior de artes, autores como Fonterrada (2011), Bourscheid (2011) e Ramos (2011) apontam questões de grande importância para a formação de arte-educadores como a não hierarquização das artes e as propostas pedagógicas integrativas nos ambientes universitários.

O fato de trabalhar em uma instituição totalmente voltada às artes, como docente da área de Música, proporcionou-me a oportunidade de ministrar disciplinas em outros cursos como, por exemplo, a Licenciatura em Teatro. Graças a isso, pude participar das montagens de alguns espetáculos dos alunos-atores, tanto como diretor musical quanto como professor de canto e preparador vocal.

Finalmente, corroboro as opiniões de Cintra (2006) e Castilho (2010, 2011) com relação à educação musical dirigida a atores. Acrescento apenas que o apuro perceptivo ao qual se referem pode ser intensificado pela prática do canto, mesmo que o propósito maior dessa atividade não seja o de formar atores-cantores. Acima



de tudo, esse trabalho visa ao desenvolvimento da expressividade musical e à manutenção da saúde vocal dos alunos-atores – necessidades apontadas por eles mesmos, em seus relatórios – que, em grande parte, atuam também como arte-educadores.

Conclusão

À guisa de conclusão, reforço a ideia de que o ensino de canto para os alunos de um curso de Licenciatura em Teatro não deve se restringir à prática mecânica de um determinado modo de utilização da voz. Mais do que apresentar aos alunos-atores uma série de regras preestabelecidas para o uso da voz cantada, é preciso auxiliá-los a reconhecerem suas próprias potencialidades vocais no exercício do fazer musical. Trata-se, portanto, de um processo ativo de desenvolvimento da expressão musical por meio da voz e da palavra.

Referências bibliográficas

BACKES, Laura Beatriz. **Voz e emoção**: provocações a partir de Wolfsohn, Roy Hart e Pantheatre. 2010. 140 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BECKER, Susie. **A voz contemporânea**. 2008. 213 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Cantores que atuam / atores que cantam**: barreiras, desafios e aprendizagens na prática artística interdisciplinar. 2011. 52 p. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto**: a voz e a emoção para além do dom e da técnica. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CASTILHO, Jacyan. Pedagogias musicais de dois pioneiros: Laban e Stanislávski. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-14, jul.-dez. 2010.

_____. Por uma pedagogia musical no fazer teatral. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-14, jan.-jul. 2011.

CINTRA, Fabio Cardozo de Mello. **A musicalidade como arcabouço da cena**: caminhos para uma educação musical no teatro. 2006. 231 p. Tese (Doutorado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAVINI, Silvia Adriana. Voz e palavra – música e ato. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 307-15

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 277-303

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

LOPES, José de Oliveira. **A voz, a fala, o canto**: como utilizar melhor a sua voz. Brasília: Thesaurus, 2011.

OLIVEIRA, Domingos Sávio Ferreira de. Voz na arte: uma contribuição para o estudo da voz falada no teatro. In: GUBERFAIN, Jane Celeste (Org.). **Voz em cena**. v. 1. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 1-19

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonário**: guia prático para o canto. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PIRES, Ridan; GUBERFAIN, Jane Celeste. Personalidade vocal. In: GUBERFAIN, Jane Celeste (Org.). **Voz em cena**. v. 2. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 93-105

RAMOS, Enamar. Um corpo musical. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan.-jul. 2011.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

ZARATIN, Terezinha Nackéd. **Comunicação verbal**: educação vocal: o teatro: fonte e apoio. São Paulo: Paulus, 2010.

Maurício Machado Mangini

Bacharel em Música com Habilitação em Canto pelo Instituto de Artes da UNESP; Especialização em Voz pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Especialização em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes; Professor da Graduação da Faculdade Paulista de Artes nos cursos de Música, Teatro e Dança; Mestrando em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



**PROPOSTA DE AFECÇÃO E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES CONCEITUAIS
CONTEMPORÂNEAS DA ARTE E DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE**

Dra. Lucia Gouvêa Pimentel
Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG
luciagpi@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3342330120066308>

Cláudia Regina dos Anjos
Professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
creginaa@gmail.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3029761495972406>

RESUMO

O presente artigo configura-se como uma reflexão teórica acerca da arte enquanto proposta de afecção e arte enquanto linguagem, indicando as bases teóricas de ambas as concepções, e a extensão de seus respectivos campos de atuação. Focalizando as potencialidades do desenvolvimento das habilidades e as experiências dos sujeitos educandos, no campo do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, destaca-se a prática educacional no pensar, contextualizar, fazer arte e a habilidade de fruir obras de arte, enfatizando a potencialidade que as obras de arte têm em suas estruturas metafóricas. Entre os aspectos relevantes do ensino/aprendizagem de Artes Visuais nas referidas linhas estão a relevância das proposições estéticas/poéticas individuais, os exercícios de ações coletivas dos educandos e a maneira como o reconhecimento e reflexão sobre essas linhas.

Palavras chaves: Arte; Ensino/aprendizagem; Concepções.

ABSTRACT

This article is a theoretical reflection of art as proposed affection and art as language, indicating the theoretical bases of both conceptions, and the extent of their respective fields. Focusing on the potential development of the skills and experiences of the subjects students in the field of teaching / learning of Visual Arts, highlights the educational practice in thinking, contextualize, make art and the ability to enjoy works of art, emphasizing on the potential that artworks have in their metaphorical structures. Among the relevant aspects of the teaching / learning of Visual Arts in those lines are the relevance of individual aesthetic / poetic propositions, exercise of collective actions of the students and how the recognition and reflection on these lines of action contribute to more meaningful work within the teaching / learning of Art.



Key words: Art, Teaching / learning, Conceptions.

Arte tem sido, comumente, relacionada a diversos campos de atuação e, conseqüentemente, várias tem sido as conceituações a ela atribuídas. Neste texto abordaremos apenas duas formas de conceituação: a arte enquanto linguagem e a arte enquanto afecção. Consideramos que essa discussão não é mera questão de palavras, mas traz à tona modos de entender e de se relacionar com o campo da arte, com as formas de pensar e de criar e lidar com metodologias na atuação docente na área.

A forma como o campo da arte é entendido pelo docente é importante para localizar e orientar o trabalho de ensino/aprendizagem em arte, levando à construção de metodologias apropriadas ao que se propõe ao ensinar/aprender arte.

Essa decisão e escolha de como e o que ensinar perpassa, também, pela intencionalidade do professor. É importante que essa intenção esteja atrelada a uma metodologia que permita e construa o pensar em arte e, que o ensino/aprendizagem ocorra de forma significativa para o educando, ou seja, faça sentidos. Por isso, a importância em dominar os campos conceituais da arte, bem como a diversidade de métodos existentes no processo de construção do conhecimento em arte, é evidente.

Considerando arte como um campo conceitual autônomo, arte enquanto arte, temos como consequência, então, que arte tem epistemologia própria e, portanto, sua própria teoria e campos de atuação. Isso não quer dizer que seja isolada ou que não se relacione com outros campos, ou que não seja permeada por eles. Vamos tentar, entretanto, adentrar mais profundamente nesse campo conceitual autônomo, dando-lhe propriedade de construção de teorias que deem conta de apresentá-lo com mais propriedade.

Arte como afecção



Afecção, etimologicamente, vem do latim “*affectio, ónis* 'relação entre várias coisas; estado, modo de ser’”. Em medicina refere-se a “qualquer alteração patológica do corpo” e em psicologia a um “estado de morbidez, anormalidade psíquica”. Já o verbo *afetar*, entre outros significados, refere-se a “impressionar afetivamente; comover, sensibilizar”. (Dicionário Eletrônico Houaiss).

Se considerarmos o objeto artístico, seja ele qual for e de que campo for – artes audiovisuais, artes visuais, dança, música, teatro, performance etc. -, como representação de algo, estamos declarando que esse objeto está no lugar de algo que não temos à vista no momento. Entramos no campo da comunicação, ou seja, aquele objeto quer nos dizer algo, substitui o que não vemos por algo em que podemos acreditar. Numa época em que simulação e simulacros são conceitos com os quais já temos familiaridade, em que criamos avatares e conseguimos tomar outra personalidade sem deixarmos de ser nós mesmos, pensar em substituição por transferência de valores soa um tanto estranho.

Mas quando consideramos que o objeto artístico nos causa *afecção*, estamos declarando que é o próprio objeto que provoca em nós um efeito, uma alteração patológica no sentido de nos desestabilizar do conforto da certeza de dominar nosso corpo, que é sensível e cognitivo.

Seja no processo de criação do artista, seja no aprofundamento e reflexão do artista professor no ensinar /aprender arte, esse viés de conceituação implica em outras maneiras de pensar o fruidor e o aluno como co-participantes do processo.

O fruidor não é mais o espectador da obra, que a aprecia passivamente o que se lhe apresenta e gosta ou não gosta do que vê/percebe. É o fruidor que se imbuí da obra porque ela lhe afeta, transpassa e passa a fazer parte de si mesmo atemporalmente, ou seja, no momento mesmo da fruição e potencialmente para sempre.

O aluno não é o repetidor de exercícios de análise das formas ou do que a obra significa, mas sim de instigações para a imaginação, para que a construção de conhecimentos nesse “espaço” seja significativa. Efetivando-se na linha da cognição imaginativa, o ensino/aprendizagem de arte se dá por metáfora.



Segundo Efland (2002), 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. De acordo com o autor, a metáfora tem três partes: um domínio das fontes (baseado em alguns aspectos do pré-conceitual ou em níveis básicos de experiências corpóreas), um domínio dos objetivos e um recurso de mapeamento desses objetivos (meta). Os domínios da meta são desconhecidos e se reconfiguram constantemente, sendo impossível determinar uma sintaxe para os mesmos.

Consideramos que a cognição imaginativa é a tensão entre as percepções e a materialização dessas percepções que resulta em expressão. A expressão se constitui, portanto, como um elemento fundamental nesse campo de atuação da arte. O tensionamento entre imaginação e imagem é uma operação cognoscível, estando relacionada à imaginação cognitiva, no sentido da construção, conhecimento e expressão. Isso é potencializado no ensino/aprendizagem no contextualizar, fruir e fazer arte.

LAKOFF (1980, *apud* EFLAND, 2002) diz que expressões metafóricas não são matérias de linguagem, mas formas de pensamento baseadas em conceitos da realidade - tomando-se realidade no sentido intrassubjetivo. São nossos conhecimentos construídos diariamente que nos dão base para que possamos desenvolver nossas ideias.

Nesse sentido, as expressões metafóricas estão relacionadas à experiência. Segundo Dewey, para ter/ser uma experiência é necessário que se tenha qualidade estética. Essa qualidade estética no campo da arte está relacionada também ao material. Portanto, a experiência artística, em síntese, seria o fazer artístico atrelado à estética com material apropriado de arte para o desenvolvimento da capacidade de produção (DEWEY, 2010). Essa estética também está relacionada às subjetividades e vivências cotidianas dos sujeitos, com sua intencionalidade com a composição artística.



Ainda segundo Efland (2002), a metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em arte onde fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. 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.

Dessa forma, a imaginação é essencial a nossa racionalidade, ao nosso pensamento no que se refere à capacidade de conexão de sentidos (JOHNSON, 1987, *apud* EFLAND, 2002). Reconhecer e efetivar essa conexão são algumas das indicações no processo de ensino/aprendizagem no campo de atuação da cognição imaginativa, considerando que a arte nos causa afecção, nos move instigativamente.

Arte como linguagem

Segundo Xavier e Cortez (2003, p 124), “linguagem é a capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos”. Nessa perspectiva, a arte enquanto linguagem estaria atrelada a esse conjunto de signos, o que também resultaria num conjunto de significações. Dessa forma, o ensinar/aprender arte, nessa linha, implica na construção de conhecimentos por meio de códigos, símbolos, significados e símbolos. Nessa concepção, é fundamental que o professor de Arte trabalhe com as diversas gramáticas - visual, gestual, sonora e de movimento -, para que o educando possa compreender a obra de arte. Todo ato de criação perpassaria por explicações racionais e objetivas de sua estrutura, forma e concepção. Esse conceito foi igualmente desenvolvido pelo linguista Koch, quando afirma que “a linguagem é todo meio de expressão do ser humano por meio de símbolos” (KOCH citado por XAVIER e CORTEZ, 2003, p 124). Dessa forma, podemos inferir que o planejamento do professor de Arte é voltado para leituras de imagens, e nos perguntamos em que medida isso não é feito em detrimento da fruição da obra pelo estudante. Resta-nos saber se isso é suficiente para a fruição e construção do conhecimento em arte.



Na perspectiva da semiótica, Santaella (2005, p 97) afirma que

as linguagens são formas de codificação e de comunicação humana, que não somente a linguagem verbal, oral ou escrita, mas abrangem todos os tipos de sinais e signos que operam no seio da vida social, tornando possíveis a comunicação e a cultura.

Outra indicação metodológica pode-se subtrair nessa definição: codificação e comunicação da obra de arte. A codificação está relacionada, obviamente, na decodificação da obra de arte. Trocando em miúdos, a metodologia vislumbrada no campo de atuação da arte enquanto linguagem seria a leitura da obra de arte, a partir da decodificação dos símbolos e signos. Mas, seria possível decodificar todas as obras de arte?

Nessa perspectiva, todas as obras de arte teriam e seriam passíveis de entendimento, de leituras. Questionamos, também, até que ponto isso coloca em risco a plenitude de possibilidades de ensino-aprendizagem, pois a obra de arte pode ser reduzida a uma mera definição de seus elementos estruturantes ou apenas às características da leitura permitida. A percepção e experiência com a arte poderiam ficar comprometidas em detrimento de uma leitura, conseqüentemente, a fruição da obra pode ser delimitada ou inexistente, uma vez que, *a priori*, já se teria uma leitura da obra.

Na perspectiva da comunicação, como seria as metodologias do ensinar/aprender arte?

A concepção que toda obra de arte comunica é a premissa que permeia a arte enquanto linguagem. Mas, o que de fato quer dizer isso? A ideia de que a obra de arte seja anunciada e explicada por meio de conceitos e elementos da sua composição leva, muitas vezes, a conceitos já solidificados como uma verdade única, impossibilitando, com isso, as relações construídas a partir da fruição da obra de arte. Se já se tem previamente a indicação de que a obra de arte ou objeto artístico é passível de leitura, a fruição fica condicionada a informação do que o



artista quis dizer de sua obra ou que leitura se faz a partir dos elementos da composição da obra. Se essa for a intenção do professor ou mediador, esta seria a conduta adequada.

Considerações preliminares

Consideramos que a discussão sobre os diferentes vieses possíveis para o trabalho de ensinar-aprender arte é uma das condições para que possamos ampliar nossa participação na construção de conhecimentos em arte. Certamente outras conceituações podem ser elaboradas a partir de outras premissas e justificativas. Nossa intenção é ampliar os estudos na área e detonar novos pensamentos que possam ser ou não utilizados para que outros caminhos sejam apontados.

Referências

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes)

EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b. p.318-345.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes de linguagem e pensamento: sonoro – visual – verbal, aplicações na hipermídia*. 3. Ed. São Paulo: Iluminus – FAPESP, p 97, 2005.



XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

Lucia Gouvêa Pimentel

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Assessora da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI, consultora ad hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselheira do Instituto Arte das Américas. É líder do Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em Ensino de Arte e em Gravura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologia, arte/educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura. É membro da Associação Mineira de Arte/Educadores - AMARTE, da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB, da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. É membro do Conselho Editorial de várias revistas na área.

Cláudia Regina dos Anjos

Cursou Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (1992), especializou-se em Arte/Educação (1994), em Educação Comunitária (2008) e cursou o Mestrado em Educação (2008). Doutoranda em Criação, Crítica e Preservação da Imagem/EBA/UFMG. Presidente da Associação Mineira de Arte/Educadores - AMARTE, artista e professora de Arte. Pesquisadora do EDUC/PUCMinas, integrante do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas -EBA/UFMG.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO GEOARTES-PIBID

III

Carolina Relhing Gonçalves

Universidade Federal de Pelotas

carolrg90@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4318791169490859>

William Pollnow

Universidade Federal de Pelotas

wpollnow@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1491523590033227>

Daniela Castro

Universidade Federal de Pelotas

danielallopastro@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0601758613591684>

TÍTULO RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada pelos alunos da Universidade Federal de Pelotas do PIBID III, pertencentes ao grupo GeoArtes na Escola Estadual



Monsenhor Queiróz, bem como ressaltar a importância da busca pela interdisciplinaridade entre as áreas. Para tanto utilizou-se como metodologia análise de referencial teórico, observações, entrevistas e pesquisa.

Palavras – chave: Interdisciplinaridade – PIBID – Escola

ABSTRACT:

This paper has as its goal to report an experience by the students of the Federal University of Pelotas Pibid III, those students belong to the group GeoArtes in the State School Monsignor Queiróz, and to highlight the importance of the search for interdisciplinarity between the areas. For this they used as methodology, theoretical analysis, observations, interviews and research.

Key words:

Interdisciplinarity – PIBID - School

O PIBID NA ESCOLA MONSENHOR QUEIROZ

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência III da Universidade Federal de Pelotas na Escola Estadual Monsenhor Queiroz, tem como temática o grupo Geoartes, ou seja, trabalha com as seguintes áreas de Licenciatura: Artes Visuais, Dança, Geografia e Música. O trabalho dos pibidianos teve início no ano de 2011 no mês de agosto, onde se iniciou neste primeiro momento estudos em grupo de área, possibilitando um embasamento, para posteriormente estarmos atuando na escola. Durante um primeiro momento foram realizados estudos em grupos de área afim de melhor preparar os licenciandos à entrada na escola, sendo estudados os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como as Lições do Rio Grande, entre outros materiais. O trabalho efetivo no ambiente escolar passou a ocorrer em meados de Dezembro de 2011.

Uma vez inseridos nesse cotidiano escolar, iniciou-se um processo de conhecimento da mesma e de sua rotina. Esse processo se deu em várias etapas começando com o conhecimento da estrutura física da mesma, vislumbrando possíveis ações a serem realizadas nesse espaço e o conhecimento dos integrantes da vida escolar. Fomos aproximados dos funcionários, professores e alunos. Sendo



essas aproximações realizadas de diversas maneiras, entre elas: conversas informais, apresentações, entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas.

Todas essas ações tinham como objetivo perceber os problemas e demandas da escola a fim de construirmos um diagnóstico. Partindo dos apontamentos desse diagnóstico, observou-se que a mesma enfrenta uma série de problemas como a falta de infra-estrutura, deficiência de professores, evasão escolar, dificuldade em trazer a família para dentro da escola e em realizar projetos interdisciplinares.

Este trabalho expõe as atividades realizadas até então, bem como procura fomentar a importância da interdisciplinaridade na escola.

Na busca pela interdisciplinaridade passamos pela dúvida de como trabalhar com a mesma, assim nossas discussões passaram pela pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na tentativa de melhor compreender esses processos encontramos nos textos de Pombo (2004) exatamente nossas dúvidas:

Há uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sentimo-nos um pouco perdidos no conjunto destas quatro palavras. As suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir. (POMBO, 2004. P.04)

Assim, embasados na autora, nos ficou claro que para que trabalhássemos com esses elementos não necessariamente precisávamos defini-los. O fato de diversas áreas unirem-se para debaterem e realizarem uma atividade não quer dizer que a mesma estará ligada a um desses elementos citados pela autora, desta forma para que alcançássemos o êxito buscamos avidamente embasamento teórico para só, então, passarmos à prática.

Após diversas etapas de conhecimento da escola, foram realizadas as primeiras atividades como tentativas de um trabalho interdisciplinar. Ao longo do ano a escola vem desenvolvendo uma série de projetos visando à busca pela interdisciplinaridade. Assim, vinha ocorrendo na escola a OBAA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica), onde o tema da olimpíada deveria estar sendo abordado por todos os professores, durante o primeiro bimestre do ano de



2012. Fomos então convidados a desenvolver oficinas que se relacionassem com o tema proposto.

No dia 07 de maio de 2012, o PIBID realizou as primeiras oficinas na Escola Monsenhor Queiroz. Essas oficinas tiveram como tema geral a OBA, tendo como base as dificuldades analisadas em um diagnóstico realizado na escola pelos pibidianos, onde se evidenciou problemas como falta de infraestrutura, assim como falta de professores, desmotivação dos mesmos e dos alunos entre outros.

A interdisciplinaridade é mesmo capaz de não ser qualquer coisa. Essas atividades foram de extrema importância aos pibidianos, pois são a concretude da tentativa de ação interdisciplinar. Durante as mesmas pudemos perceber na prática o que POMBO nos coloca sobre o assunto:

Ela situa-se algures, entre um projecto voluntarista, algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não. E é na tensão entre estas duas dimensões que nós, indivíduos particulares, na precariedade e sua fragilidade das nossas vidas, procuramos caminhos para fazer alguma coisa que, por nossa vontade e porventura independentemente dela, se vai fazendo. (POMBO, 2004.p.02)

Desta forma, percebemos que a interdisciplinaridade tão exaustivamente discutida pelo grupo não se trata de algo que se possa definir, no entanto sua importância evidenciou-se no decorrer da prática.

Para a realização da oficina utilizamos os seguintes materiais:

- Maçãs,
- Aparelho de som;
- Cartazes sobre o Sistema Solar;
- Fotografias de Obras da artista: Anka Zhuravleva;
- Câmera fotográfica;
- Cadeira de resgate emergencial – dois integrantes do Corpo de Bombeiros;
- Escada;
- Tecidos e lenços;
- Livro: Mortos de Fama, Isaac Newton e sua maçã do autor: Kjartan Poskitt.



A atividade desenvolvida pelo grupo teve duração de uma tarde alcançando todas as turmas do turno. A mesma proporcionava diversos olhares quanto à gravidade, começando com uma explicação científica da lei primeiramente descrita por Isaac Newton, passando a observação de fotografias produzidas pela artista russa Anka Zhuravleva, indo a um momento de maior descontração dos alunos, onde os mesmos deveriam executar movimentos de acordo com o ritmo da música selecionada, estando suspensos.

A ideia era fazer com que eles percebessem a gravidade de diversas formas, sua influência no nosso corpo e uma tentativa abstrata de imaginar como seria se não sofrêssemos impacto dessa lei natural. Desta forma a fim de trabalhar com a interdisciplinaridade, como nos afirma POMBO (2004), procuramos encontrar nas disciplinas uma “raiz”, algo que pudesse ligar as quatro áreas a um tema comum. Só assim conseguimos pensar e criar uma atividade que abrangesse todos e que proporcionasse diversos olhares para um mesmo tema. Os resultados obtidos extrapolaram todas as expectativas, como estávamos ainda em processo de construção de diagnóstico da escola, a atividade proporcionou uma aproximação mais direta com os alunos possibilitando grande experiência de conhecimento, também através de relatos dos mesmos pós-atividade, pudemos perceber a concretude de nossos objetivos.

Segundo os alunos da escola, ficou evidente a interdisciplinaridade, afirmaram enxergar as quatro áreas dentro de uma mesma atividade trabalhando plenamente. Ainda serviu para que ampliássemos nossos horizontes quanto à interdisciplinaridade, vista até então como um desafio, percebemos que não é fácil trabalhar dessa forma, exige muito esforço, estudo, compreensão, e foco do que se quer alcançar, no entanto quando concretizada fica evidente sua extrema importância na vida escolar, uma vez que a vida em sociedade não se apresenta de forma compartimentada e dividida, o saber também não deve ser visto dessa forma, faz-se necessário perceber que todos os conhecimentos se cruzam e se interligam, sendo a interdisciplinaridade fundamental.

Esta atividade nos demonstrou os quatro elementos da pluri, multi, inter e transdisciplinaridade, ou seja, uma raiz, precisamente a palavra disciplina, no



entanto fica evidente que os elementos propõem nada mais do que ações que aproximem, transcendam as disciplinas, ou seja, uma relação entre ambas. Desta forma, podemos adotar uma proposta sugerida por Pombo (2004):

Aceitar a minha proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que *atravessa* a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas. (POMBO,2004)

Buscamos para a oficina enxergar no tema algo que perpassasse todas as disciplinas para então, pensarmos numa atividade que concretizasse essa ação.

Concluimos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é de grande importância para os acadêmicos de licenciaturas, pois estes durante o curso podem conhecer, entender e compreender como se dá a rotina escolar e o que propicia uma formação adequada ao futuro docente.

A oportunidade de executar projetos que surgem com propostas de interdisciplinaridade é algo enriquecedor, sendo de valor inestimável. Refletindo sobre as atividades realizadas na escola, observamos que desenvolver atividades interdisciplinares não é uma tarefa muito fácil, visto que exige dos participantes um amadurecimento de ideias.

Assim, cada integrante do grupo deve compreender as sugestões colocadas e a partir delas propor novos recortes e abordagens, sem que haja cortes na ideia lançada, pois desta forma será construído em conjunto pelo grupo propostas que viabilizem ações interdisciplinares.

Numa sociedade onde tudo se transforma o tempo inteiro, trabalhar de forma interdisciplinar faz-se mais do que necessário, torna-se uma meta a ser alcançada, como nos afirma Pombo (2004):

O que significa que, assim sendo, a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além das nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos. (POMBO, 2004.p.11).



Se não foi possível definir em palavras o que é interdisciplinaridade, no entanto alguns apontamentos ficaram evidenciados na prática e fundamentados pela autora:

Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. (POMBO, 2004.p.16).

Ou seja, é necessário deixar de lado qualquer vaidade a respeito de sua disciplina, e lançar um olhar ao outro, abrir mão do que é secreto e colocar o conhecimento ao alcance do grupo, de todos, a fim de promover a discussão.

Referências:

Parâmetros Curriculares Nacionais: **geografia. Secretaria de educação fundamental.** Brasileira: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ensino Médio.** Ministério da educação. Secretaria de educação média e tecnológica. Brasília ministério da educação, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de educação de fundamental. Brasileira. MEC/SEF, 1997.

Libâneo, José C. “**Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente-Estudo introdutória sobre pedagogia e didática**”. Tese de doutorado. São Paulo: Puc- SP, 1990.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e **Integração dos Saberes**. Disponível em <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>> Acesso em: 01 de Julho de 2012.

Carolina Rehling Gonçalo

Aluna do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Bolsista da Capes/Pibid-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência III.

William Pollnow

Aluno do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas

Bolsista da Capes/Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência III.

Daniela Castro

Professora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas

Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência III – Subárea Dança.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ARTICULANDO AÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTE.

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

vicentevitoriano@gmail.com

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=9158237614613763>

RESUMO

O texto consta de um relato de experiência, realizada entre 2010 e 2011, com a articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as disciplinas de História da arte no Brasil, História da arte no Rio Grande do Norte e História e metodologia do ensino de artes visuais, do Departamento de Artes da UFRN, o projeto de pesquisa “História da Arte do Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar” e eventos de extensão denominados “Memória é história”.

Palavras-chave: formação do professor de arte, pesquisa sobre arte, extensão universitária.

ABSTRACT

The paper reports an experience, performed amid the years of 2010 and 2012, that links actions in teaching, researching and university extension, involving subjects like História da arte no Brasil, História da arte no Rio Grande do Norte and História e metodologia do ensino de artes visuais, from art department of UFRN, the investigation project “História da Arte do Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar” and extension events named “Memória é história”.

Key words: art teacher education, art research, university extension.



O discurso oficial sobre o funcionamento das universidades brasileiras é bastante enfático no que diz respeito à necessária articulação entre suas funções “precípuas”: ensino, pesquisa e extensão. Dentro de minha vivência como professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – atualmente como professor associado, nível 2, tenho me deparado com a exigência de proceder ações integradas destas funções, especialmente nos formulários para projetos de extensão. Confesso que até há pouco tempo, eu concluía meus projetos nesta área com certa ansiedade em relação à sua aprovação, uma vez que, de fato, eu não explicitava de modo convincente a associação da ação planejada com o ensino e a pesquisa, particularmente com a pesquisa. Deste modo, a explanação a respeito apresentava-se esgarçada ou incompleta, mesmo porque, em verdade, as ações não possuíam, mesmo, relações com a pesquisa ou com a pesquisa sistematizada e efetivamente institucionalizada mediante um projeto aceito no âmbito da Pró-reitoria de Pesquisa.

Em geral, meus projetos sempre se destinavam às práticas artísticas, notadamente ao exercício técnico com materiais específicos como o projeto do Grupo Universitário de Aquarela e Pastel, criado em 2001, e aqueles que se originavam a partir do próprio Grupo. Tais subprojetos previam cursos de extensão e exposições da produção do Grupo. Associar tais ações ao ensino não constituía dificuldade, dado que envolviam a participação de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV, e significavam a expansão de suas atividades acadêmicas próprias de disciplinas como Expressão Visual/DEART e Pintura/DEART. No entanto, não era possível fazer ligações com a pesquisa, dado que os esforços empregados em torno de estudos técnicos, tanto por mim quanto pelos membros do Grupo, também formado por outros professores e pessoas da comunidade externa à UFRN, não configuravam nem configuram, ainda, pesquisas formalizadas.

Somente em 2009, com a criação do projeto de pesquisa “História da Arte do Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar”, junto ao Grupo de Pesquisa em Cultura Visual – Matizes/DEART, e a primeira oferta da disciplina História da Arte no Brasil e



no Rio Grande do Norte – HABRN/DEART, é que pude vislumbrar a possibilidade de fazer interações entre pesquisa e ensino. O programa que propus para a disciplina já contemplava colaborações dos alunos para a pesquisa em seus primórdios. Com eles, como objetivo da disciplina, fiz um razoável levantamento bibliográfico a fim de esboçar o estado da arte da historiografia da arte no Rio Grande do Norte e, ao final do primeiro semestre de 2009, eu havia cooptado alguns deles para colaborarem com o projeto de pesquisa, na direção da elaboração de seus Trabalhos de Conclusão do Curso – TCC. Este envolvimento se deu de modo informal, mas mesmo assim surtiu resultados efetivos para o projeto de pesquisa, apesar, ainda, da maneira como a disciplina foi administrada, segundo a parceria de dois professores.

Para o primeiro semestre de 2010, definida a oferta da disciplina HABRN/DEART pude planejar uma experiência de articulação entre as atividades em sala de aula, aquelas do Projeto de Pesquisa e uma nova, objetivamente de extensão. As ideias para o plano buscavam uma sintonia com outra triangulação, a que está contida na Proposta Triangular (BARBOSA, 2009, 2010) e constituída pelo fazer, ler e contextualizar obras de arte. Centralizada na pesquisa, que corresponderia ao fazer, a composição de conteúdos e atividades se estenderia segundo os processos de condução da disciplina – processos de ensino e aprendizagem, associados ao ler, e a realização de um evento de extensão que seria análogo ao contextualizar. Objetivamente, este plano visava envolver o alunado em atividades de pesquisa que culminassem na realização de um evento de extensão. Como integrantes da disciplina, as atividades de pesquisa tiveram pressupostos em conceitos de história da arte colhidos em Argan (1994) e contextualizados na noção de história cultural, discutida por Chartier (1990). Partindo de tópicos em história da arte no Brasil, os alunos foram orientados para eleger “temáticas” locais para o desenvolvimento suas pesquisas. Os estudos foram ocasionalmente entremeados por sessões de produção artística em que se exercitavam aspectos formais dos movimentos ou obras pautadas em conjunto. Este sumário metodológico orientou as demais experiências nos anos seguintes, com a disciplina HABRN/DEART e, posteriormente, com as disciplinas História da Arte no Brasil – HAB/DEART e História e Metodologia do ensino de artes visuais – HMEAV/DEART.

Diante do levantamento bibliográfico feito anteriormente, a pesquisa sobre acontecimentos distanciados no tempo foram descartados pelos alunos que preferiram



definir objetos de estudo histórico mais próximos ou contemporâneos. Nesta direção, relatos sobre o meu envolvimento com o meio artístico em Natal a partir dos anos setenta do século XX levou à escolha de temas como a emergência da fotografia, os salões de artes visuais, a produção modernista em arquitetura, além de biografias de artistas. Apenas uma pesquisa – atualmente em andamento, especularia sobre fatos ainda do século XIX ou do início do século XX, tendo como objeto de estudo os elementos decorativos do Teatro Alberto Maranhão.

Com tais encaminhamentos, discussões em sala indicaram a realização de uma mesa redonda composta por artistas que compuseram o cenário da arte e da crítica de arte em Natal, nos anos setenta do século XX. Os convidados deveriam fazer depoimentos e responder a questões elaboradas pelos alunos, segundo os interesses de cada pesquisa. O evento foi programado para ocorrer no dia 7 de maio, fazendo parte das comemorações do dia 8 de maio, Dia Nacional do Artista Plástico. O nome escolhido para o evento, “Memória é história”, fazia um trocadilho com título do livro “Ensino de arte: memória e história”, organizado por Ana Mae Barbosa (2008). A mesa foi constituída pelos artistas Falves Silva, Jota Medeiros, Socorro Evangelista e Franklin Jorge, este também jornalista, com atuação na crítica de arte na época em pauta. O material videográfico resultante do evento sofreu edição sumária para que fosse catalogado como documentação do Projeto Matizes e usado como fonte de pesquisa. Além de informações objetivamente colhidas para as pesquisas, a mesa contribuiu com notícias sobre a relação dos artistas com a imprensa e com as instituições públicas e, destas, a aleatoriedade na programação de exposições, os apadrinhamentos. Ressalve-se também o esboço de um quadro da “organização” dos artistas em tendências diversificadas, notadamente a “modernista” e a “vanguardista”, esta última formada a partir do movimento do poema processo, iniciado em 1968.

Apesar da importância e quantidade de informações dada às pesquisas, o evento de 2010 esteve muito aquém das expectativas no que se refere à sua natureza extensionista, isto por conta de que tivemos uma participação mínima de público externo ao grupo de alunos e pesquisadores.



Mesa constituída no Memória é História em 7 de maio de 2010: Franklin Jorge, Socorro Evangelista, Jota Medeiros, Falves Silva e Vicente Vitoriano.

Esse fato demandou a elaboração de estratégias específicas, na programação do evento 2011. Tendo definida uma temática, decorrente do interesse na história do ensino e da profissão do professor de arte em suas relações com a história da arte, o evento, neste ano, foi batizado de “Memória é história – Ensino de arte: política e cultura”. Entre as estratégias agendadas, com o auxílio do Projeto Arte na Escola – Polo UFRN, foram feitos convites diretos aos professores de arte nas redes de ensino de Natal. Internamente, cooptaram-se os demais professores atuantes no CLAV para que liberassem os alunos no dia do evento, a fim de que eles pudessem participar, inclusive com direito a certificados emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão. Além disto, foi bem logrado o convite feito à professora Ana Mae Barbosa que deu palestra e acompanhou todo o evento. É desnecessário afirmar que a presença da professora garantiu a muito significativa ampliação do número de participantes, mesmo num dia de segunda-feira (9 de maio de 2011).

Desta feita, o evento teve duas sessões. Na sessão matutina, foram compostas duas mesas: a primeira foi formada pelas professoras Ana Mae Barbosa e Maria Leide Câmara a fim de historiar o movimento político dos professores de arte, da criação das primeiras



associações à da Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB, bem como sobre os empenhos em relação à obrigatoriedade do ensino de arte e sobre a problemática da polivalência até a emergência dos estudos da cultura visual. A segunda mesa constou da apresentação de projetos de pesquisa sobre história da arte no RN feita pelo professor e por alunos da disciplina (HABRN/DEART). Ambas as mesas foram mediadas pelo professor Everardo Ramos, coordenador do Grupo Matizes e, à época, também do CLAV.

A sessão vespertina constou da palestra da professora Ana Mae Barbosa e de uma mesa constituída pela mesma e pelos professores Vera Rocha e Vicente Vitoriano. Esta mesa cuidou de discutir as mudanças no ensino de arte, particularmente as que decorrem da Proposta Triangular, o que ensejou, ao final, o lançamento do livro "Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais", organizado por Ana Mae Barbosa e de que constam artigos dos outros professores participantes da mesa.

À parte a positiva quantidade de público, o evento teve deficiências em termos de registros. Não houve disponibilidade de gravação em vídeo e as tomadas sonoras sofrem por sua baixa qualidade e por lacunas, implicando numa reduzida contribuição para a pesquisa. Entretanto, essa edição de 2011 foi marcante em termos de congregar estudantes e profissionais do ensino de arte em torno de sua principal liderança, representada pela professora Ana Mae Barbosa, efetivando seu objetivo extensionista. Por outro lado, como depuseram os alunos diretamente envolvidos com o evento, com a pesquisa e com a disciplina HABR/DEART, as discussões implicaram a compreensão da indissolubilidade da relação entre o ensino de arte, o seu fazer e sua recepção, questão a se fazer presente na problematização de seus objetos de estudo.



Mesa da sessão vespertina do Memória é História em 9 de maio de 2011: professores Vicente Vitoriano, Vera Rocha e Ana Mae Barbosa.

Ainda em 2011, para um público formado basicamente pelo alunado do CLAV, foi realizada uma segunda edição do “Memória é História”, durante a III Semana de Artes Visuais. Nesta oportunidade, também foram programadas duas sessões. Para uma delas, foi convidado o professor e artista visual (pintor) Iaperi Araújo, analisado como integrante da “segunda geração modernista” no RN. Iaperi Araújo fez um riquíssimo relato de suas experiências como artista, como agente cultural – ele foi Presidente da Fundação José Augusto, órgão gestor das políticas culturais do governo estadual, e como pesquisador. A outra sessão constou de um seminário em que foram apresentados os trabalhos de pesquisa em andamento oriundos do trabalho realizado na experiência aqui relatada. Desta edição, não foi feito nenhum registro, de modo a não haver possibilidade de avaliar categoricamente os seus resultados para a pesquisa, embora o depoimento de Iaperi Araújo possa ser considerado uma extensão da primeira edição do evento, em termos de seu conteúdo. Quanto à extensão, como dito, o evento teve público restrito aos alunos, o que significou uma perda quantitativa.



O incremento da demanda por trabalho docente na Universidade brasileira tem tido o nefasto efeito de sobrecarregar o professor que, no contexto, precisa definir prioridades em relação às suas ações e reformular seus projetos ao sabor da variedade de disciplinas que assume, por exemplo. Neste sentido, em 2012, a experiência de articulação ensino/pesquisa/extensão sofreu a migração da disciplina HABRN para uma associação de alunos e conteúdos da nova disciplina História da Arte no Brasil – HAB/DEART e com os da disciplina História e metodologia do ensino de artes visuais – HMEAV/DEART. Pela via da extensão, a experiência integrou ações do projeto “Conviv’art”, fruto da parceria entre o DEART e o Núcleo de Arte e Cultura – NAC/UFRN, que visa oferecer serviços de mediação artística ao visitante da Galeria Conviv’art, gestada pelo NAC/UFRN. Estes movimentos tiveram como mote o fato da aluna Surama Rodrigues, da disciplina HAB/DEART, ser também bolsista de extensão, com atuação mediadora no projeto Conviv’art, e estar desenvolvendo pesquisa histórica sobre a mediação cultural e artística em Natal. Assim articulada, a continuidade da experiência teve em vista a economia de esforços o que, entretanto, não evitou negligências logísticas na execução do evento de extensão, especialmente no que se refere à sua divulgação e aos cuidados com o seu registro, e implicou o foco de conteúdo na pesquisa de um aluno, isoladamente. Esta avaliação de pontos negativos não deve, porém, desconsiderar a valorização e a integração da pesquisa sobre história do ensino de arte ao projeto específico sobre história da arte no RN. Considere-se, ainda, o fato de o programa curricular do CLAV não ter disciplina específica sobre mediação e que, o evento poderia suprir, mesmo que muito parcialmente, esta lacuna.

Programado para o dia 10 de maio, sempre relacionado ou fazendo parte das comemorações do Dia Nacional do Artista Plástico (8 de maio), o “Memória é história” teve como tema-título “Mediação cultural – História da arte no RN” e foi constituído de duas sessões de trabalho. Para a primeira sessão, matutina, foi composta uma mesa com o artista Jean Sartief, a agente administrativa do DEART Dejardiere Freire e a aluna Surama Rodrigues que falaram sobre suas experiências de mediação. Sartief havia integrado a equipe do Projeto Educativo da 8ª Bienal do Mercosul e fez um depoimento apaixonado sobre sua experiência, estendendo sua fala a considerações sobre a Bienal como *locus* pedagógico e de divulgação da arte contemporânea, com exibição de muitas imagens. Dejardiere Freire relatou sua ação como coordenadora de mediação em projetos curatoriais

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

realizados pelo SESC/RN e criados pelo professor Vicente Vitoriano. Por sua vez, Surama Rodrigues apresentou um quadro da situação da mediação artística em Natal, mostrando dados levantados em sua pesquisa sobre o funcionamento da mediação em três instituições públicas promotoras de exposições. Os depoimentos foram parcialmente gravados em áudio, numa reiterada ocorrência de falha no sentido de se registrar os eventos. Por outro lado, esta mesa deixou clara a necessidade de atenção para esta área de atuação no currículo do CLAV, assim como para a sua importância, na atualidade, para ação profissional do professor de arte.



Alunos pesquisadores no Memória é história em 10 de maio de 2012: Maria Simone Medeiros, Mariana Zulianeli, Surama Rodrigues e Arandi Antognioni.

A sessão vespertina constou do seminário em que os pesquisadores do Projeto “História da Arte do Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar” mostraram o estado da arte de suas pesquisas. Todos os trabalhos tinham em comum o fato de se destinarem à composição dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs de seus autores. Esta sessão, não obstante a importância de seu conteúdo, teve um público



reduzido, praticamente formado por alunos das duas disciplinas envolvidas na experiência neste período (2012.1). Ressalte-se, nesta ocasião, a participação e contribuição da professora Vera Rocha.

Como conclusão deste relato, considerados os pontos críticos apontados, posso anotar que esta experiência tem se revelado profícua em termos de aprendizagem de conteúdos relacionados à história da arte e do ensino de arte no RN em suas relações com contextos nacionais e internacionais, além de fazer o alunado introduzir-se na redação de textos acadêmicos, de modo sistematizado e de acordo com as normas técnicas. O conhecimento produzido, na forma dos trabalhos de pesquisa, contribui efetivamente para a construção de uma história da arte no RN, empreendimento que tem seu impulso a partir das ações do Grupo de Pesquisa MATIZES, do DEART. Por meio dos eventos de extensão, este conhecimento é compartilhado com outros alunos e pesquisadores envolvidos com o CLAV e com professores de arte egressos tanto do CLAV quanto dos extintos cursos de Educação Artística e que se encontram em atividade nas redes escolares de Natal. Desta forma, a experiência – ainda se trata de uma experiência, consegue factualmente articular o ensino, a pesquisa e a extensão, numa clara demonstração de que isto é possível, desde que os responsáveis estejam de fato atuando nas três frentes.

Referências:

ARGAN, Giulio Carlo e FAGIOLLO, Maurizio. **Guia de História da Arte**. 2 ed. Tradução M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Estampa, 1994.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Bertrand Brasil, 1990.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Professor do Departamento de Artes da UFRN, com trabalhos de mestrado e doutorado e de pesquisa atuais sobre a história da arte e do ensino de arte no Rio Grande do Norte, especialista em metodologia do ensino de artes visuais, artista visual, curador e crítico de arte, com trabalhos também nas áreas de poesia, teatro e música.



O ENSINO DA ARTE, A MATERIALIDADE E O PROCESSO CRIATIVO NA CONTEMPORANEIDADE

Padovini, Pedro Luiz.

Unesp. Universidade Júlio de Mesquita Filho

pedropadovini@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E9159433>

RESUMO

O currículo de Arte da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, implantado em 2009, traz em sua organização uma metodologia que, a exemplo das obras contemporâneas, busca práticas questionadoras de relacionamento com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral discutir a metodologia de ensino de Arte do currículo quando aborda a produção artística contemporânea. Destacam-se os termos Materialidade e processo de criação nas obras visuais, usados pela metodologia do currículo. Além disso, observam-se algumas das obras de Nuno Ramos, citado pelos cadernos, procurando discutir qual a forma de abordagem da Arte contemporânea esses materiais solicitam e quais suas propostas na aproximação de estudantes com a linguagem visual contemporânea?

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Arte; Contemporaneidade

ABSTRACT

The Art curriculum of public education in the State of São Paulo, implemented in 2009, provides a methodology in your organization that, like the contemporary art, search practices inquisitive relationship with the processes of teaching and learning. Thus, this article aims to discuss the methodology of teaching art curriculum when addresses contemporary artistic production. Noteworthy are the terms and Materiality in the process of creating visual works, the methodology used in the curriculum. Moreover, there are some works of Nuno Ramos, cited by notebooks, trying to discuss what form of approach to contemporary art these materials and ask what their proposals in approaching students with contemporary visual language?

KEY WORDS: Curriculum; Art, Contemporary

INTRODUÇÃO

Os cadernos do currículo de Arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram concebidos em 2008 e se estruturam sobre conteúdos que privilegiam o contato com a produção contemporânea de Arte. Esse material, que em 2008, chegou como “proposta curricular”, em 2009, sofreu um processo de



implantação nas escolas públicas estaduais. Várias ações foram desenvolvidas para subsidiar o trabalho do professor, principalmente no que se refere à produção de arte contemporânea que, pelas suas características híbridas suplantou a ilustração mimética e figurativa do mundo, solicita atenção especial. Discutimos, nesse texto, a organização metodológica do currículo de arte quando propõe não apenas um ângulo de visão sobre o objeto artístico, mas um olhar carregado de conexões cujo resultado é um modo de pensamento contemporâneo expresso por um mapa de territórios da Arte. Trata-se de uma maneira de propor conteúdos e gerar processos educativos, observando e analisando o objeto artístico a partir das conexões nos territórios: Processos de Criação, Materialidade, Patrimônio Cultural, Linguagens artísticas, Forma e conteúdo e Saberes estéticos e culturais. Destacam-se nesse texto a discussão dos termos “Materialidades” e “Processos de Criação”, voltando nosso olhar para algumas obras da produção plástica de Nuno Ramos. Justifica-se a escolha do artista pelos exemplos de sua produção nos cadernos Arte e, também, pelo seu talento ao lidar com linguagem artística visual. Ao utilizar em suas obras materiais e linguagens diversas como música, cinema e poesia, Nuno nos mostra que a arte visual não produz sentidos sob uma única perspectiva, ou seja, sob apenas um ponto de vista. A partir das suas instalações, os materiais adquirem proposições de diálogo e de confronto, inclusive com citações e apropriações de obras produzidas no passado. Nesse sentido, ao conectar linguagens e utilizar citações de outras obras em seu processo criativo, Nuno Ramos nos oferece, a partir de sua produção, vasto campo para discussão, tanto sobre os termos que nos interessam nesse momento, quanto sobre o olhar rizomático que o currículo de Arte aborda. Esperamos verificar como essa forma de abordagem do ensino da Arte pode contribuir na aproximação de estudantes e professores com a linguagem visual contemporânea.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTE

A organização do Currículo de Arte por *Territórios* indica a conexão entre vários ângulos de apreciação, análise e, sobretudo, de conhecimento do objeto



artístico. A necessidade de se tratar o ensino da arte sob uma forma diferente de organização é proposta por Aguirre (2009). Segundo o autor, o território da educação artística deveria concentrar-se em práticas artísticas e artefatos visuais capazes de gerar experiências estéticas. Para Aguirre (op. Cit.), a obra de arte deve ser considerada como “relatos abertos”. Isso implica em anular seu caráter elitista, subtraindo sua dimensão transcendental, pois a arte faz parte de nossas vidas como objeto e manifestação histórica da cultura. Seus significados podem mudar a partir da mudança nas práticas e nas realidades que condicionam nossas experiências. Aguirre acredita que a imagem deve menos responder a significados absolutos, mas ser uma forma potencial de gerar outras ideias, imagens e textos. Segundo o autor, as configurações sociais fragmentadas não favorecem à experimentação estética, principalmente dos jovens. Dessa forma, considera nula, na atualidade, a relação existente entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos dos jovens. Entretanto, estudos atuais sobre educação nos revelam ideias de corpos em trânsito, de conexões abertas e flexíveis, de diálogos entre opostos. Filósofos como Gilles Deleuze e Félix Guattari (BENEDETTI, 2010; LINS, 2005; GALLO, 2005) afirmam que as formações na escola, mesmo aquelas que incluem as dinâmicas de professores, não podem ser compreendidas como acabadas. Professores e alunos estão em pleno processo de formação contínuo, pois, a qualquer momento podem transformar suas realidades. A hierarquia dos saberes torna-se uma ideia discordante da organização social contemporânea onde redes de comunicação, informação e conhecimento se espalham e se conectam gerando novas organizações. Diante dessas novas considerações, a organização dos saberes em arte sofre também modificações, atendendo ao modelo rizomático de tratamento dos conteúdos e suas conexões. Essas modificações resultaram na expressão do Currículo de Arte da SEE do Estado de São Paulo. Um mapa de territórios de saberes que não paralisa conteúdos, mas abre caminhos para a proliferação de pensamentos e ideias. O mapa dos territórios é a expressão da ideia de rizoma como um sistema aberto e conectado.



Nas questões particulares desse texto, onde privilegiamos os diálogos com a materialidade na criação da forma artística presente na obra de Nuno Ramos, o Currículo explora a investigação da potência da matéria, dos suportes e procedimentos técnicos, a pesquisa entre a intenção criativa e a forma-conteúdo gerando expressão em artes visuais. Podemos perceber que cada “Território” compreende uma maneira de conhecer o objeto artístico, seja através do seu processo de criação, das suas linguagens específicas, da sua forma particular de se materializar e dialogar com a forma e o conteúdo, do seu contexto estético dentro da história da arte ou do patrimônio cultural. Dessa forma, trata mais de ensinar a ver o objeto artístico em quaisquer de suas manifestações, compreendendo seus processos criadores para gerar produções independentes. Propondo situações de aprendizagem em cada linguagem artística e apresentado obras visuais, em sua maioria, contemporâneas, o que não passa despercebida é a manifestação de estranhamento que essas produções artísticas provocam. Embora o professor de arte já possua consciência de que a arte produzida nesse século propõe o uso de diferentes materiais, procedimentos e suportes, mesmo assim o contato incomoda, provoca discussões e, não raras vezes, incompreensões estendidas às estratégias de organização do material. Tal fenômeno pode ser explicado por uma tendência educacional mais fundamentada na transmissão de informações, técnicas e conceitos que na construção de competências em arte. Prática que precisa romper o olhar antigo que busca ainda reconhecer na obra de arte os elementos constitutivos de um mundo natural ou ideais de beleza. Para que o professor possa dialogar com a organização do currículo de arte é necessário seu preparo para a apreciação crítica, tanto da metodologia do currículo, quanto das obras propostas em seus materiais. Apreciação compreendida, primeiramente, como experiência estética geradora de diálogos comunicativos. Oferecemos uma experiência a partir das obras de Nuno Ramos.

NUNO RAMOS E O CADERNO DE ARTE



A produção artística de Nuno Ramos nasce do florescimento de expressões híbridas, que oscilam entre a pintura e a escultura, a poesia e a instalação, a música e o teatro. Cada obra, interessada cada vez mais numa discussão intelectual com seu público, se apresenta repleta de significados, revelando o artista/leitor em seu processo de criação. Nuno Ramos não se ressentem em fazer referências às outras obras, em resgatar formas artísticas de um passado próximo ou distante, de citar ou apropriar-se de símbolos formais, textuais ou conceituais externos para ampliar os caminhos que dão forma e sentidos à suas obras. É o caso da instalação “Morte das Casas”, objeto de estudo do caderno dois, oitava série do ensino fundamental, que busca um “diálogo com a materialidade na criação da forma artística” (SEE, 2009). Um olhar que observa a materialidade da obra de arte nos remete a poética dos materiais utilizados na construção da obra, bem como os procedimentos, os suportes e as ferramentas necessárias à transformação desses materiais em signos artísticos.

No território que analisa o processo de criação artística investigamos os caminhos, as vias, os traços de um percurso deixado pelo artista ao longo das suas investigações, suas ilusões e desilusões deixadas no percurso entre o incômodo que lhe move a ideia e a revelação de uma forma que se cria, no mesmo tempo que se produz. Ativando tanto o uso dos materiais quanto o processo de criação, a proposição presente no material didático oferece a matéria “água” para impulsionar a criatividade dos alunos a partir de uma relação sensível que lhes permita produzir obras singulares. Entretanto, sabemos que quanto mais ricas forem essas relações, mais apropriações entrarão para o repertório daqueles que produzem arte. Se a relação sensível com as experiências é o elemento integrador dos significados, podemos afirmar como afirma Fayga Ostrover, que “O criativo do homem se daria ao nível do sensível” (OSTROWER, 1977, 17). A ação criativa do homem recorre à um processo simbólico no sentido de comunicar suas ideias, intenções, valores e principalmente seus incômodos. Para Cecília Almeida Salles a criatividade se encontra:



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“(…) onde reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo. O produto desse processo é uma realidade nova que está permanentemente sendo experienciada e avaliada pelo ser humano” (SALLES, 1998, 28).

Assim, a ação criativa está de acordo com aspectos inerentes aos conflitos internos do indivíduo, refletindo seu crescimento e liberdade. Podemos compreender o conceito de poética artística como a forma encontrada pelo artista para ordenar os sentidos e materializar suas ideias. Todo processo poético se desenvolve a partir da maneira pela qual o artista percebe a realidade do mundo que o afeta. Segundo Fayga Ostrower (op. Cit.), o resultado do esforço inserido no processo de criação se encontra em nossa necessidade de comunicação. A poética participa dessa necessidade e dessa capacidade ordenando, a partir de formas, nossa imaginação e nossa compreensão.

Ao eleger a matéria “água”, a proposta do currículo de Arte pretende oferecer um exemplo de material tornado signo artístico e, dessa forma, promover a discussão de outras transformações propiciando aos alunos escolhas de materiais, suportes e procedimentos técnicos que irão materializar uma ideia, um projeto artístico, seja ele plástico, cênico ou musical, pois o diálogo com a matéria faz o artista seguir caminhos inusitados. O que fazer com a matéria “água”? A resposta a essa questão deve impulsionar o fazer dos alunos colocando em jogo o uso de materiais não convencionais, suportes, ferramentas e procedimentos técnicos. A apreciação estética desses exemplos fica, entre outras, por conta das obras “Morte das Casas” e “Casco”, de Nuno Ramos. Apesar da riqueza de interpretações que as obras suscitam, o material faz recomendações de leitura das legendas e propõe liberdade na criação de hipóteses sobre os materiais e procedimentos usados nas composições. Porém, podemos averiguar com mais profundidade as obras sugeridas no material didático, pois acreditamos que uma abordagem, a partir dos princípios que embasam a recepção estética das instalações artísticas de Nuno Ramos poderá contribuir para uma experiência de leitura dos professores de Arte que autorize o apreciar e o refletir sobre a produção artística e a maneira como ela se mostra fundindo conteúdos e linguagens.



A POÉTICA DE NUNO RAMOS E AS INFLUÊNCIAS DE GOELDI

Na exposição da 29^a. Bienal de Arte de São Paulo, Agnaldo Farias, um dos curadores da mostra, ao apreciar “Bandeira branca”, obra de Nuno, afirmou que a obra dialogava com Oswaldo Goeldi. Essa afirmação nos leva a perceber o quanto as obras de Nuno nos oferecem apropriações de outros artistas em sua poética. Ao entrar em contato com obras de outros artistas, Nuno Ramos estabelece com elas uma experiência *katártica* o que resulta em apropriações presentes em suas obras. Isso revela seu diálogo permanente com obras de outras épocas e sobre diversas circunstâncias de produção.

Sabemos que Nuno Ramos foi revelado nos anos oitenta pelo atelier coletivo Casa sete e ficou conhecido por suas obras plásticas repletas de materiais. Porém, isso não é o suficiente para entender sua inclusão no material didático do Currículo. Devemos ainda considerar que, para Nuno Ramos, a porta de entrada para o mundo da arte, na verdade, foi a Literatura, em particular, a poesia. Essa característica já revela sua aptidão para trabalhar com linguagens diferentes. Nuno Ramos nos revela ainda que, apesar de o mundo existir independente de nossas formulações individuais sobre os fatos, os acontecimentos, as situações, ele, o mundo, ainda não está inteiramente constituído. Sua constituição depende de nossas ações individuais e coletivas, ou ainda, das conexões que fazemos a partir das nossas experiências. Essa tendência em fazer conexões nos revela uma poética muito próxima às características da sociedade descritas por Aguirre (2009), ou seja, a mobilidade e aleatoriedade de nossa época.

Nuno Ramos lembra-nos que é necessário compreender a arte como uma experiência vivida em suas múltiplas significações, não hesitando fundir linguagens artísticas na constituição material de suas ideias que muitas vezes resultam de experiências estéticas com materiais, músicas, poesias ou textos de diversos autores. Dessa forma, para aproximarmos-nos de sua poética precisamos, em primeiro lugar, considerar a forma como Nuno Ramos trata das obras de Goeldi. Podemos destacar em particular o texto impresso no catálogo da “mostra para



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Goeldi¹, realizada por Nuno Ramos no “AS Studio” (São Paulo), entre 26 de setembro e 25 de outubro de 1996. Nessa mostra, Nuno expôs trabalhos baseados nas gravuras de Goeldi que retratam com maestria a solidão e o desamparo. Observemos o que diz Nuno Ramos sobre a obra de Goeldi:

Abandono e esquecimento formam o eixo do trabalho de Goeldi: latas derrubadas, cães vadios, móveis ao relento. No entanto, pelo fato mesmo de não serem lembradas, as coisas parecem aqui ainda preservadas da mesquinhez, cheias de mistério e de potência. Aquilo que foi deixado de lado está inteiro, pronto para ser acionado, e o vento que bafeja essas gravuras quer acordar os homens, bichos e lugares, chamando-os à vida. (Ramos, catálogo da mostra para Goeldi, 1996)

Para Nuno Ramos é necessário o resgate daquilo que foi esquecido e abandonado, tratado com preconceitos e desvalorizado em relação a sua força e potencial. Suas instalações poderão dar-nos margens para essas observações principalmente quando os elementos se transformam sem perderem as potencialidades do que são. As transformações das coisas é uma metáfora muito explorada em suas obras. Podemos notar também como as ideias de “morte” e de “tristeza” se apresentam para Nuno a partir da sua análise do trabalho de Goeldi. Na realidade confluem para o conceito de transformação, de fusão do velho em novo, da morte em vida. O tema da morte é, na realidade, uma metáfora para reaparecimento.

Nessas considerações notamos que, para Nuno Ramos, o mundo criado por Goeldi ainda resiste a uma forma definitiva. Os elementos parecem se procurar, experimentar relações e contatos. Essa manifestação de incompletude fica muito clara na ideia de fusão dos elementos dispostos nas obras de Nuno onde há certa reordenação das coisas. Além disso, possui a necessidade de variar muito seus materiais de forma a criar essa passagem onde as diferenças se mostrem percam a hierarquia que a sociedade lhes prestou. Nuno Ramos demonstra sua sensibilidade

¹ Catálogo da mostra "para Goeldi", realizada por Nuno Ramos no AS studio (São Paulo), de 26 de setembro a 25 de outubro de 1996. Na mostra, Nuno expôs trabalhos baseados nas gravuras de Goeldi, ou por outra, inspirados nessas obras que retratam com maestria a solidão e o desamparo. Fonte: <http://www.frmaiorana.org.br/1997/p65.html> (acesso em 10/09/2011)

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

a partir das leituras das obras de Goedi revelando-nos alguns elementos que percorrerão suas obras utilizadas nos cadernos do currículo de Arte.

Morte das casas – Instalação, 2004

Essa instalação incorpora o poema de Carlos Drummond de Andrade, *"Morte das casas de Ouro Preto"*. A obra inclui a poesia como fundo sonoro para a instalação onde uma cortina d'água se derrama no hall de entrada do prédio do Centro Cultural Banco do Brasil, saindo por uma claraboia a mais de 20 metros de altura, inundando a área rebaixada do térreo. Enquanto a água escorre, um coro de vozes masculinas cujo som se origina de pequenas caixas amplificadas inseridas na instalação segue declamando os versos da poesia de Drummond:



Figura 3 – Instalação Morte das casas, 2004

"Sobre o tempo, sobre a taipa/a chuva escorre. As paredes/que viram morrer os homens/ que viram fugir o ouro/ que viram finir-se o reino/ que viram, reviram, viram/ já não vêem. Também morrem." (Andrade, p.21)

Ao barulho da chuva artificial, a poesia é declamada várias vezes, umas de forma agressiva, outras mais suaves, e pontuados por intervalos de silêncio. Está presente nessa obra a ideia de abandono e de morte a partir da desintegração da matéria (taipa de pilão). Nuno Ramos revela sua poética: a dualidade.

Casco – Instalação, 2004

O casco de um barco do tipo traineira é trespassado por outros cascos semelhante. Toda a obra é recoberta por areia deixando algumas partes dos cascos à mostra. Um vídeo complementa a obra mostrando um grupo de atores filmados da cintura para cima enquanto declamam um texto escrito pelo próprio artista, ora em maré cheia, ora em maré baixa.

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 5 – Casco (frame do vídeo)

Verificamos como a matéria “água” foi realçada ao nível de signo artístico e notamos também a forte presença de Goeldi. Além disso, nessas duas obras o diálogo da matéria plástica não verbal, com a linguagem verbal de poemas literários é marcante. A potencialidade poética de materiais, que já trazem embutidos uma memória e um significado cultural, é ampliada pela mediação dos lugares onde são instaladas e pelos poemas que as entrelaçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo de arte que discutimos atualmente na rede pública do estado de São Paulo pode ainda solicitar inúmeras revisões em suas proposições, porém seu caráter rizomático cumpre um papel muito importante ao manter o foco do ensino da arte sobre as conexões do processo de produção artística com as experiências estéticas que a obra oferece. Dessa forma, para que possa contribuir na formação de alunos e professores, sua aplicação deve compreender a necessidade de análise de suas bases fundamentais. O modo de produzir arte contemporânea condiz com os aspectos característicos do modelo rizomático, pilar para os mapas de territórios expressos nos cadernos. Observamos nas obras de Nuno Ramos características ilustrativas de visões de mundo que não se sobrepõem, aliás, convivem. Em suas instalações não há uma hierarquização de linguagens ou de materiais e sim uma simultaneidade. Os signos geram a si mesmos de forma a criar novas bases para a recepção estética visual. Suas instalações teimam em não representar, nem conceituar, senão lançar novos modos de experimentações sinestésicas e catárticas sobre o público.



Saber que os elementos condutores de sentidos nas obras de Nuno pertencem a um diálogo com a materialidade aumenta nossa capacidade de perceber qual o sentido que tais obras têm para o artista Nuno Ramos. Para Nuno Ramos o mais importante é a relação entre matéria e sentido. Os elementos ainda tentando coexistir, buscando contatos. Nuno Ramos empreende à sua produção a fusão dos mais diversos materiais e de linguagens artísticas lidando com a plástica visual, com a poesia da palavra, com a música e o cinema. A investigação de poética de Nuno Ramos, como as de muitos outros artistas contemporâneos, de seus processos criativos resultados de experiências estéticas com materiais, músicas, poesias, textos e obras de outros artistas contribuem para a formação do olhar de professores de Arte que desejam estar atrelados aos produtos artísticos de seu tempo. Sabemos que o conhecimento do professor sobre a sua área de atuação interfere em todas as suas tarefas didáticas além de atribuir-lhe habilidades e conhecimentos necessários à compreensão dos conteúdos presentes no currículo escolar. Esses modos de investigação e pesquisa devem levar ao estabelecimento de novos processos de leitura e interpretação das obras contemporâneas e conseqüentemente a um diálogo mais efetivo com os conteúdos presentes nos cadernos do Currículo de Arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De fato, não há como separar aquilo que sabemos sobre Arte da forma como ensinamos Arte na escola e, sobretudo, nada substitui no professor a fragilidade conseqüente da ausência de conhecimento sobre o conteúdo. O exemplo de Nuno Ramos nos faz acreditar que tanto ao artista quanto ao professor devem fazer da pesquisa condição *sine qua non* à sua prática.

REFERÊNCIAS



AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.

BENEDETTI, S. C. G. Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida... 2007. 185f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/publico/TeseSandraBenedetti.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

FARIAS, Agnaldo. Arte Brasileira Hoje. 2a Ed. São Paulo: publifolha, 2008.

MARTINS, Maria Lúcia Milléo. Duas artes: Carlos Drummond de Andrade e Elizabeth Bishop/Maria Lúcia Milléo Martins – Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2006.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

São Paulo, (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens. Códigos e suas tecnologias, Secretaria da Educação. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo, SEE, 2010.

_____: Caderno do professor: Arte, ensino fundamental, 8ª série, v. 2 Secretaria da Educação. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Miriam Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo, SEE, 2010

Pedro Luiz Padovini

É Mestre em Comunicação pela Unesp de Bauru, Especialista em Arte Educação, graduado em Artes plásticas pela mesma universidade e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Atua como professor coordenador de Arte do Núcleo Pedagógico da Diretoria Estadual de Ensino de Bauru, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

GESTOS QUE FALAM: DIÁLOGOS ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Sergio Andrés Lulkin

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

sergiolulkin@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0394860150579698>

Adriana de Moura Somacal

Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

adrisommacal@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5818694701948561>

Marcia Berselli

Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

marci.bob@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0739122615811316>

RESUMO

"Gestos que falam: diálogos entre teatro e educação" é um projeto do Grupo de Pesquisa Teatral Signatores, composto por ouvintes e surdos. A pesquisa tem como objetivos formar docentes e pesquisadores na área teatral e aproximar jovens e adultos surdos do teatro, investigando as possibilidades de criação artística; busca valorizar e difundir as formas de expressão cultural e ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes. A metodologia consiste em exercícios de expressão corporal, improvisações e jogos dramáticos, segundo Viola Spolin (1979) e Jean-Pierre Ryngaert (2009). As atividades são registradas em vídeo e fotos, com posterior publicação e divulgação em mídia digital e mostra dos trabalhos em espaços teatrais. Como suporte teórico, são utilizados exercícios e propostas de trabalho a partir da produção de Augusto Boal (1991 e 1999) e Paulo Freire (1996 e 2008).

Palavras-chave: Teatro, Educação, Surdez

ABSTRACT

"Gestures that speak: conversations between theatre and education" is a project by the Signatores Theatre Research Group, formed by hearing and deaf people. This research project is aimed at training teachers and researchers in the theatre field and to bring deaf youngsters and adults closer to theatre, investigating possibilities of artistic creation. It seeks to value and disseminate certain forms of cultural expression and to expand communication between deaf and hearing people. The methodology consists of body and movement exercises, improvisation and drama games, using techniques developed by Viola Spolin (1979) and Jean-Pierre Ryngaert (2009). The activities are recorded on video and photos, with their subsequent publication and dissemination in the digital media and the pieces created are shown in theatre spaces. Theoretical support is offered by exercises and working propositions based on the work of Augusto Boal (1991 and 1999) and Paulo Freire (1996 and 2008).

Key words: Theatre, Education, Deafness



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O Grupo Signatores, criado em 2010, configura-se a partir do interesse comum dos seus participantes em investigar o teatro e a educação com pessoas surdas. Com a orientação do Prof. Dr. Sergio Lulkin, a equipe é composta pelo Mestre em Educação, Ms. Augusto Schallenberger, pelas professoras de Teatro, Adriana de Moura Somacal (Mestranda em Teatro) e Marcia Berselli (Graduanda em Teatro) e pela intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS) Celina Nair Xavier Neta (Bacharel em Letras-LIBRAS). O Signatores desenvolve as suas atividades na Casa de Cultura Mario Quintana, reconhecido centro cultural da cidade de Porto Alegre (RS).

As atividades do Signatores incluem reuniões da equipe, nas quais são explanados os pontos fundamentais e definidos caminhos a serem seguidos no decorrer da pesquisa. Na primeira etapa do projeto foram selecionadas as bases teóricas com autores que abordam as temáticas de jogos teatrais e teatro-educação (BOAL, 1991; RYNGAERT, 2009), bem como da surdez e da cultura surda (SACKS, 1989; SKLIAR, 1999; LULKIN, 1997). Na primeira edição de “Gestos...”, realizamos a “Oficina de Teatro para surdos”, oferecida gratuitamente para surdos da região metropolitana de Porto Alegre (RS). No primeiro ano (2011), a Oficina recebeu um público de adolescentes surdos, com idades entre 11 e 18 anos e na segunda edição (2012), a Oficina conta com adultos surdos com idades entre 18 e 53 anos. A divulgação da Oficina levou em consideração a importância das escolas especiais e outras instituições como clubes e associações de surdos.

No teatro, o corpo do ator é o seu instrumento artístico e a sua expressão é um dos meios privilegiados de comunicação com a plateia. Na cultura surda, a expressão corporal vai além de uma forma de comunicação, pois faz parte da construção da língua dos surdos, a língua brasileira de sinais (LIBRAS). A possibilidade de experimentação na interface da utilização corporal da língua de sinais e da linguagem teatral é o ponto de partida para esta pesquisa. “Gestos que falam”, atividade em seu segundo ano de execução, investe nos processos de construção



da linguagem teatral com a comunidade surda, mediados pela experiência dos seus integrantes, aproximando as referências culturais dos ouvintes e dos surdos. O projeto tem como objetivo democratizar o acesso aos bens culturais; instrumentalizar os participantes na linguagem teatral; valorizar formas de expressão cultural; ampliar formas de comunicação entre surdos e ouvintes; difundir o processo por meio digital com larga abrangência e divulgar a cultura da comunidade surda na sociedade ouvinte.

Oficina de Teatro propõe atividades de integração de grupo, jogos teatrais com foco na expressão corporal e utilização de espaço. Como material didático são pesquisados e apresentados para os alunos vídeos disponibilizados no site youtube.com servindo como referências para as atividades práticas; outro material utilizado foram imagens de pinturas de grandes mestres renascentistas. Todo trabalho é registrado em diários, discutido nas reuniões semanais de equipe e, ao final de cada mês, as atividades são reavaliadas, priorizando o desenvolvimento do grupo. Após as atividades, os registros permitem a análise da prática que se articula com aportes teóricos, resultando em artigos; além de mostra dos trabalhos com os alunos, durante a Oficina, é possível expor para os presentes informações sobre o processo da mesma.

Após a prática de jogos teatrais tendo como referência Augusto Boal (1991) e Viola Spolin (1998), o grupo - já estabelecida uma relação de trabalho em conjunto e estando mais familiarizado com estas práticas - participou de jogos que desenvolvessem a percepção espacial e corporal, buscando composições corporais diversas. Para esse fim, um recurso que organizou o espaço amplo (sala de ensaio sem os limites de um palco) de forma precisa foi a delimitação de formas geométricas, no chão, criando zonas de maior evidência e outras mais neutras. Desses exercícios, um dos pontos que despertava o interesse do Grupo Signatores era a utilização do corpo com uma atitude que se diferenciava da organização corporal cotidiana.



No prosseguimento do trabalho, selecionamos exercícios com ênfase na exploração de níveis (baixo, médio e alto, com variações). Estas explorações ampliaram a percepção dos corpos no espaço e passamos a propor situações de improvisação em um espaço determinado (as formas geométricas desenhadas no chão), nas quais as indicações levavam em conta a delimitação do espaço, somando-se as variações de níveis, movimentos livres, caminhadas e pausas. Para esta proposta, o grupo de professores valeu-se do termo “relações entre os participantes”, o que criou uma situação peculiar, devido aos diferentes contextos das línguas. Para os alunos surdos, “relações, relacionamento” tem um sinal em LIBRAS que indica, prioritariamente, a relação amorosa entre pessoas. Em um jogo com um espaço considerável para “relações” entre os participantes, este conceito também encontrou o momento para ser explorado e discutido. Após a devida compreensão do conceito, para além da ideia de relação amorosa, os alunos passaram a experimentar, com certa timidez e receio, os desdobramentos que poderiam surgir quando a proposta de um jogador (um movimento, por exemplo) alterava a proposta de outro participante.

Durante a investigação sobre as possibilidades de movimentos, utilizando palavras em sinais de LIBRAS, os participantes foram compreendendo que o improviso demanda uma busca sem julgamentos e permitiram-se brincar, explorando relações diferenciadas com a língua sinalizada (variando velocidade e amplitude do gesto), cuidando para que a alteração do movimento não distorcesse o sentido original do sinal linguístico. Para tanto, o auxílio de vídeos com experimentos em teatro e dança, como estímulo para movimentos abstratos e fora do contexto habitual, levou o grupo a perceber estilos de representação que nem sempre lhes são acessíveis. Ao tomar conhecimento de cenas teatrais que se distanciavam do teatro tradicional, os alunos tiveram a oportunidade de se aproximar de trabalhos que se preocupam mais com a utilização expressiva do corpo em cena, em detrimento da narrativa.



Após o contato com os vídeos selecionados no youtube, os alunos perceberam que não precisavam entrar em cena para improvisar com uma proposta concreta e objetiva, preocupando-se em contar uma história. Entenderam, assim, que poderiam ocupar o espaço de atuação e, junto com os colegas, através de movimentos ou ações livres, encontrar relações aproveitando o jogo e o espaço. Momentos como este permitiram ainda que os alunos se colocassem em “estado de jogo”, abertos a reagir aos estímulos dos colegas, investindo em proposições destes e mesmo abandonando propostas pessoais a favor da continuação do improviso e do jogo. Ao longo desse processo, os registros, em vídeo, das aulas serviram para um olhar externo, permitindo análise posterior e apropriações do trabalho pelos participantes, criando ambiente para a discussão sobre os resultados a partir de um material concreto.

A LIBRAS na prática teatral

A oficina é planejada pelo grupo e é ministrada, em conjunto, por professores surdos ouvintes. Utilizamos como base para o trabalho empírico os autores Augusto Boal (1991, 1999) e Jean-Pierre Ryngaert (2009). A língua utilizada durante as aulas é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em uma comunicação direta entre professor aluno. No decorrer da oficina é coletado material através de diários de campo, registrado pelos professores, bem como o registro de fotos e vídeos, que também abrem espaço para o olhar do aluno sobre o trabalho desenvolvido. Através de vídeos com depoimentos sobre a prática desenvolvida, o aluno surdo tem a possibilidade de expor seu ponto de vista, suas expectativas, seus pensamentos. Nessa perspectiva leva-se em conta o

[...] reconhecimento que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quanto muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem. (FREIRE, 2008, p. 34).



Colocamos em evidência o levantamento de dados na área teatral realizado com surdos por encontrar singularidade na comunicação em LIBRAS. Para o surdo, o seu corpo, com variação de intensidade da sinalização da sua língua, constitui um elemento gramatical. Atribui-se às línguas de sinais o status de língua porque elas são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Em se tratando da língua de sinais, é importante salientar que cada país tem a sua própria língua de sinais; cada região apresenta as alterações linguísticas de gírias e expressões peculiares. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficializada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual entende o surdo como um sujeito cultural, com direitos de expressar-se dentro da sua cultura. A oficialização da LIBRAS passa a ser um argumento de alteridade para marcar a diferença.

A prática do teatro permite a criação de um espaço onde o aluno surdo possa se expressar, construindo a significação da sua cultura, entendido para isso que “existe uma cultura surda que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes” (SÁ, 2002, p.90). O sujeito surdo torna-se apto a difundir essa cultura, tornado-se um agente social e não apenas o indivíduo que sofre a ação da cultura na qual está inserido.

A representação cultural e a alteridade

Nossa pesquisa busca abrir espaço para a representação da cultura surda e do ser surdo a partir de um olhar voltado sobre si mesmo, sobre sua comunidade e suas possibilidades. Ao criar-se este entendimento das manifestações culturais do sujeito surdo, abrimos espaço para o entendimento de que a língua falada não é determinante e criamos um espaço de visualização das diferenças culturais. Na prática dramática, a imaginação, as ideias e os sentimentos são representados através da imagem e da ação. Através de técnicas teatrais, jogos, improvisações, discussões e montagens de cenas, criam-se diálogos com as vivências dos participantes. Percebendo as suas experiências com uma visão mais crítica, são



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

levantados pontos de vista possíveis, onde o sujeito possa exercitar outras formas de reflexão, tal como nos indica Ryngaert:

Teatro, comunicação, terapia - o jogo, tal como o encaramos, mantém relações naturais com esses três campos de atividade. Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo. (RYNGAERT, 2009, p. 34).

Nas atividades dramáticas é clara a intenção de comunicação, de construção e interpretação de sentidos como forma de contato com o nosso mundo interior e com o mundo em que vivemos. No processo dramático os participantes trocam de lugar, ora são intérpretes, ora são espectadores; interpretam conteúdos sociais e íntimos, negociando e refletindo sobre o sentido do material produzido. Assim, a oficina pode promover a formação dos indivíduos participantes da pesquisa (alunos e professores), habilitando um espaço onde o sujeito surdo tem a possibilidade de se expressar através da arte.

Assim, a prática teatral fornece condições para a formação e o desenvolvimento da confiança em grupo. As atividades e jogos teatrais desenvolvidos propiciam a formação de um grupo coeso, servindo de princípio através do qual o participante, espelhando-se no desenvolvido em conjunto, possa fortalecer a sua interação com a sociedade. O teatro com surdos está presente, com maior recorrência, nas escolas como recurso educativo. A proposta de educação que “abrange a busca de uma forma individual de expressão bem como a análise e discussão da arte criada por outros” (KINDLER, 1997, p. 20), pode constituir uma forma de expressão do aluno e de se colocar perante a sociedade como sujeito ativo, tal como explica o pesquisador Fernando Azevedo:

o Teatro/Educação, por meio de situações de jogos, promove a passagem do sujeito passivo na ação de cena para o sujeito ativo da ação de cena. Neste caso, o aluno/ator passa da situação de mero espectador para a situação de protagonista, assumindo as rédeas da ação de cena. O jogar, neste sentido, não é uma fuga, um refúgio, mas surge como possibilidade íntegra de criação e recriação de expressões significativas de vida. (AZEVEDO, 2002, p. 48).



Partimos do ponto que o teatro estimula o potencial artístico dos sujeitos que queiram se comunicar através da arte, sendo eles surdos ou ouvintes. Nessa linha de pensamento, utilizamos como ponto de referência Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, inúmeras técnicas teatrais onde os alunos, a partir de suas experiências, elaboram cenas onde podem expressar e discutir suas opiniões e visões acerca dos fatos políticos, sociais e culturais de seu entorno. O Teatro do Oprimido compreende um conjunto de exercícios, técnicas teatrais e jogos que têm por objetivo resgatar o teatro como instrumento eficiente no entendimento e na procura por soluções para problemas interpessoais e sociais. Suas diretrizes pedagógicas e artísticas sugerem a formação de um espectador protagonista das ações da própria vida, estimulando a reflexão sobre o passado, mudando o presente e criando um novo futuro:

o que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 1991, p. 126).

Segundo Boal (1991) aprendemos a sentir, sentindo; a pensar, pensando; a agir, agindo. Teatro é um ensaio para a realidade. A arte, além de proporcionar o desenvolvimento do sujeito surdo enquanto artista, legitima uma cultura ignorada por longa data pela sociedade de maioria ouvinte, e abre caminho para um intercâmbio de conhecimentos e para a construção como sujeito do indivíduo surdo. Lulkin afirma que

as atividades dramáticas produzem uma gama de eventos e falas que constituem uma memória histórica. Essa memória histórica constitui, no sujeito surdo, uma voz que deve ser privilegiada quando em contato com a cultura da maioria ouvinte. A história do conhecimento humano está impregnada do próprio desconhecimento da condição do sujeito surdo, legitimado pelos registros históricos sociais, pela ciência médica, pela educação. Ao reconhecermos o estatuto da língua de sinais e da expressão cultural própria do estudante surdo, estaremos consolidando uma memória histórica social fundamental para o avanço das condições de educação do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

sujeito surdo. Esta memória está composta em parte, pelas performances cênicas: teatro, histórias sinalizadas, piadas, poesia sinalizada. (LULKIN, 1997, p. 65).

As atividades dramáticas, além de auxiliarem no desenvolvimento pessoal e social, abrem caminho para os surdos descobrirem uma realidade que nem sempre lhes é acessível em uma sociedade que interage, em grande parte, através da fala. Em contato com a linguagem dramática e artística o surdo se vê estimulado a participar também de outras manifestações artísticas e culturais, direito este que cabe a todos os cidadãos.

Abrir portas para novas produções

Em consonância com a importância e foco na utilização do jogo teatral no desenvolvimento cultural e social dos sujeitos, as oficinas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Teatral Signatores têm por base a utilização do jogo permeado pelos estudos de Jean-Pierre Ryngaert. Ryngaert é professor de estudos teatrais, especialista na relação teatro/educação e encenador. Para o autor, a prática não faz parte apenas da formação do ator, mas também da formação do indivíduo, que se desenvolve ao ser deparado com o inesperado, com o outro, consigo mesmo. Segundo Ryngaert

a questão central incide sobre a importância do jogo na atuação teatral e diz respeito tanto ao ator, como ponto de referência, quanto ao não ator, adulto e criança. Não porque as práticas devessem ser as mesmas para todo mundo, mas por tratar-se de delimitar a relação do jogo como motor, e de tirar proveito disso para os diferentes setores que nos interessam. (RYNGAERT, 2009, p.23).

Nesse processo os professores atuam como mediadores no desenvolvimento de tarefas, propondo desafios, através dos jogos, que são solucionados pelo grupo utilizando criatividade e concentração. Essa utilização do jogo

desenvolve no indivíduo uma espécie de flexibilidade de reações, pela diminuição das defesas e pela multiplicação das relações entre o fora e o dentro. O jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos. (RYNGAERT, 2009, p. 60).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Durante o processo, os professores buscam oportunizar as descobertas das soluções para as questões propostas. Cabe aos professores garantir um grau de exigência que implique real esforço e progresso dos participantes, evitando passividade, insegurança e ansiedade. Cada etapa de investigação prática é seguida de reflexão, na qual os planos de atividades são repensados a cada encontro, sem perder o foco do objetivo geral das aulas. A pesquisa também está vinculada à formação do professor/pesquisador. A questão do ensino, nos moldes buscados pela pesquisa, propõe uma formação através da troca de conhecimento entre aluno e professor, onde não exista uma figura detentora do conhecimento. O diálogo passa a ter a relevância de uma ferramenta pedagógica, a percepção compartilhada da experiência dos participantes. Constatamos que essa prática da oficina propõe uma inversão à tradicional hierarquia, já que o aluno surdo também ensina o professor ouvinte, mostrando novas perspectivas para alcançar os objetivos propostos pelos jogos teatrais.

A questão da formação do professor habilitado ao trabalho com a acessibilidade, aceitação das diferenças e conhecimento psicopedagógico adequado, está presente nas demandas das políticas da educação nacional. Do ponto de vista do desenvolvimento metodológico no trabalho com o teatro, relacionamos alguns saberes que Paulo Freire nos coloca, nos quais o professor deve priorizar a identidade do aluno em sua prática buscando a coerência da relação. Paulo Freire é criador de uma pedagogia que, entre outros pontos, busca a autonomia na relação entre aluno e professor. Segundo Freire (1996, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Visando novas formas de transmissão de informações coletadas, o Grupo Signatores está na etapa de elaboração de um site próprio www.facebook.com/Signatores onde serão publicados os materiais coletados com o objetivo de difundir o processo de uma pesquisa aberta, de livre acesso ao público



geral. Outra ferramenta de comunicação utilizada são as redes sociais (www.facebook.com e www.youtube.com). As informações podem ser difundidas de forma mais ágil e com a possibilidade de troca entre outros grupos de pesquisa, profissionais e interessados sobre arte, cultura e educação de surdos. Utilizando das atuais ferramentas digitais, os Signatores pretendem suprir a necessidade de um público de profissionais que têm interesse em trabalhar com surdos, mas têm dificuldades de encontrar informações sobre as práticas artísticas. A pesquisa visa construir e publicar material pedagógico que possa vir a auxiliar os demais professores que trabalham nessa área. Sabemos da existência de outras atividades teatrais com surdos, porém não há material teórico suficiente e de fácil acesso sobre estas práticas. O professor que inicia seu trabalho nas atividades dramáticas acaba por ter de iniciar sua pesquisa com uma base teórica insuficiente em vista da falta de publicações que garantam uma continuidade e um histórico desse investimento.

Parte do processo de visibilidade cultural encontra-se na promoção das potencialidades artísticas. Há necessidade de produção de materiais pedagógicos e publicações para fomentar novas discussões, investigações, buscando a ampliação dos pontos de vista da sociedade sobre os sujeitos que a compõem. As atividades dramáticas, além de auxiliarem no desenvolvimento pessoal e social, abrem caminho para os surdos que, apropriados das técnicas que envolvem a prática teatral, estarão também qualificados artisticamente, possibilitando a difusão da arte teatral para sua comunidade e para a sociedade em geral.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Teatro/Educação: território em que dialogam diferentes culturas. *Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão*, ano 1, n.º 2, dezembro/2002 a março/2003, p. 47-48.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KINDLER, Anna M. O desenvolvimento da identidade cultural em sociedades multiculturais e a arte. In: *Arte e Educação: em Revista*, ano III, nº 4, dezembro/1997, p. 17-24.

LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 53-66.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: EDUA, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio Janeiro: Imago.1989.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Sergio Andrés Lulkin

Ator, graduado pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor de teatro no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre (2000) e Doutor em Educação (2007), pela UFRGS. Participa da Ação de Extensão "Gestos que falam", UFRGS.

Adriana de Moura Somacal

Professora e produtora cultural; Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestranda em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS). Participa da Ação de Extensão "Gestos que falam", UFRGS.

Marcia Berselli

Atriz, aluna do Bacharelado em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Participa da Ação de Extensão "Gestos que falam", UFRGS, como bolsista voluntária; professora de Teatro no Projeto Circuito Papo Reto, em Porto Alegre.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**AÇÕES INTERATIVAS ENTRE O PERCEBER E O IMAGINAR: ICONOGRAFIA
BRASILEIRA E COMPOSIÇÃO PICTÓRICA**

Natasha Norberto dos Santos

UFRRJ

nathynorberto@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3225267213121672>

Luciana Dilácio Neves

UFRRJ

ludilne@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

RESUMO: Fazendo parte de atividades de iniciação à docência, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, o trabalho a seguir trata-se de uma experiência dos bolsistas-licenciandos do Programa desenvolvida com alunos do nono ano do ensino fundamental, tendo como pressuposto o trabalho com o imaginário repercutido através da iconografia brasileira apresentada pelas imagens pictóricas de artistas viajantes do século XVII e XIX; assim como o trabalho com aspectos formais da percepção visual, de modo que, na conjunção destes dois eixos de trabalho pudesse ser conduzida a criação de painéis pictóricos coletivos, em que a assimilação de novas formas, assim como dos conteúdos teóricos introduzidos, fundissem-se na percepção e imaginação particular de cada aluno.

Palavras-chave: imaginário; iconografia brasileira; pintura.

ABSTRACT: Making part of the teaching initiation activities, linked to the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program – PIBID of the UFRRJ Beautiful Arts Graduation Course, the following work is about a scholarship students experience developed with ninth degree students, based upon working the passed imaginary through Brazilian iconography presented by pictorial images of traveling artists of the 17th and 19th centuries; as well as working with formal aspects of visual perception, so by the conjunction of these two working axis could be conducted the creation of pictorial collective panels, in what the assimilation of new forms, as well as introduced theoretical background, melt themselves in the perception and imagination of each student.

Key-words: imaginary; brazilian iconography; painting.

Este trabalho objetiva relatar oficina realizada por alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, oferecida aos alunos do 9º ano do Fundamental do Centro de Atenção Integral à Criança, CAIC- Paulo Dacorso Filho. De abrangência prática e teórica, teve como proposta a realização de pequenos painéis, envolvendo o



imaginário presente na produção artística do século XVII e XIX, ilustrando através destas imagens um pouco da história cultural do Brasil. Além de conteúdos relativos à história da formação do Brasil, a oficina requisitou a participação em atividades de composição, desenho e pintura, fazendo parte de ações que têm visado interações entre o fazer (criar) e o compreender; o perceber e o imaginar.

Neste sentido, procuramos destacar a importância da sensibilidade e da imaginação para a educação; empenhando-nos em salientar o valor de uma educação poética, de modo que, no caso da proposta deste trabalho objetivou-se fazer repercutir a imaginação sobre as origens e formação cultural do Brasil através de uma série de imagens diversificadas, conjugando também a contextualização sobre esta formação cultural com o processo de criação pictórica que culminou após atividades perceptivas, mas incentivando – pelo próprio modo de apresentação das imagens – um espaço interno para imaginar, vinculando tanto aquilo que é apreendido como “realidade”, como para aquilo que é reinventado.

Planejamento e Processo de trabalho

A primeira parte consistiu na apresentação de inúmeras imagens da iconografia brasileira: do Brasil colonial, em geral, dos artistas viajantes holandeses que aqui estiveram no século XVII, Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666), praticamente as únicas referências visuais do Brasil daquela época – pois não existia a fotografia e todo restante da produção cultural era voltada para a arte sacra – sendo responsáveis por quase tudo o que conhecemos do Brasil naquele período: paisagens, animais, frutas, as construções e os tipos humanos. No século XIX, foram atraídos para o Brasil inúmeros artistas viajantes que vinham nas expedições ou que se fixavam no país encantados pela exuberância tropical do novo continente. Deste período, foram mostradas imagens de Johann Moritz Rugendas (1802-1855), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), Jean Baptiste Debret (1768-1848), Thomas Ender (1793-1875), entre outros. A ideia era apresentar um pouco da feição do Brasil, assim como suas transformações e história cultural contadas exclusivamente através destas imagens visuais. Foram salientadas também referências de flora e fauna, tais como ocorriam nas expedições científicas.

As primeiras imagens apresentadas visaram fazer repercutir as indagações de como seria o “Brasil” do tempo do descobrimento ou mesmo antes – a partir de referências visuais posteriores; aproveitando-se, através das imagens, para contextualizar sobre o processo histórico e cultural da formação do Brasil. As imagens a seguir são parte destas pelas quais a oficina foi iniciada:



Rio na Floresta Brasileira, Pará, Óleo sobre tela



Um Tapir na Floresta Brasileira, Óleo sobre tela

A seguir, apresentamos imagens dos pintores viajantes da Comitiva do príncipe Maurice de Nassau, no século XVII: Imagens de Frans Post apresentando o universo cultural do Brasil colonial, com os cenários selvagens, mas já marcados pelos engenhos de cana de açúcar que começavam a pontilhar os ondulantes verdes. E de Albert Eckhout, apresentando imagens dos tipos raciais do Brasil e a os aspectos da flora e fauna:



Frans Post, Paisagem Brasileira com Tatu,
1649, Óleo sobre madeira



Frans Post, Igreja e claustro de Igarauá,
Óleo sobre madeira



Albert Eckhout, Homem tapuia,
1643, Óleo sobre tela



Albert Eckhout, Frutas Brasileiras,
XVII, Óleo sobre tela

Por vezes, a utilização de algumas “citações verbais” – sejam documentais ou poéticas – acrescentadas às imagens, nos ajudou a estimular a imaginação sobre a imagem visual, tal como esta de Domingos Vieira Filho sobre o cenário colonial:

com as boiadas se espriando sertão adentro, avassalando campos e brenhas, irmanadas ao próprio homem aventureiro e obstinado que palmilhava ousadamente as imensidões da terra brasileira para plantar a semente de vilas e povoados com um escasso aparato civilizatório e uma vida cercada de perigos e desconfortos, e marcados para sempre pela saudade de seus maiores, que expressava nas modinhas dolentes e nos aboios que ecoavam na solidão dos campos perdidos como notas de profunda confrangedora tristeza (in FRADE *et al*, 1980, p.41).

Aspectos interessantes foram salientados em imagens de tapeçarias produzidas na Europa a partir de “motivos” brasileiros levados pelos artistas viajantes, revelando um possível “olhar” do europeu sobre o Brasil; resultando em algumas bastante exóticas, com possíveis fusões de espécies típicas no Brasil e na Europa:



Tapeçaria



Tapeçaria

A seguir foram mostradas imagens resultantes dos pintores viajantes que vieram para o Brasil no século XIX e também das resultantes das inúmeras expedições científicas difundidas pelo território brasileiro. Aparecem aí, além das extensões de terra virgens, cidades e bairros em plena formação, nas imagens destes inúmeros artistas que aqui estiveram, fossem da missão artística francesa, ou estrangeiros independentes da missão. Apresentam também os tipos humanos, os costumes, as formas de trabalho, as manifestações populares expressas nas danças e cantos, tão claramente notificadas nas imagens de Debret:



Nicolas Antoine Taunay, Largo da Carioca,

1816, Óleo sobre tela



Jean Baptiste Debret, 1827

Inúmeras imagens da iconografia da fauna e flora geralmente referente aos trabalhos produzidos pelas exposições também são apresentados.



Ilustração Científica



Ilustração Científica

E com o surgimento da fotografia no século XIX, também puderam ser apreciadas algumas fotos do período.



Fotografia, Igreja do Carmo – Rua 1º de março,

Rio de Janeiro, 1865



Fotografia, Entrada da Baía do Rio de Janeiro,

1875

Mostramos aqui uma parcela das mais de 130 imagens utilizadas. Acreditamos que este procedimento, pela diversidade de imagens apresentadas, as quais encerram “visões” diversas dos aspectos do Brasil e de sua formação cultural, estimulam à confabulação e ajudam a “despertar” imagens internas nos próprios alunos, fazendo-os reverberar em torno deste universo observado. Além disto, inúmeros conteúdos podem ser introduzidos, assim como a utilização de outros elementos não necessariamente visuais, como textos documentais, poesias,



músicas que se relacionem com o contexto das imagens etc, no intuito de colaborar para a sugestão e “construção” de um universo interno.

Finda a primeira parte, os participantes executaram uma pequena atividade de desenho - realizada individualmente - a partir da observação das configurações dos desenhos de flora e fauna apresentados. Nesta etapa, chamou-se atenção para a percepção das formas. Deste modo, o objetivo foi o enriquecimento do imaginário visual proporcionado com a observação de formas variadas de expressão. É notório que, em considerável parte dos casos, os alunos passam a desenhar com as referências mentais que trazem consigo e, muitas vezes, estas referências se tornam formas estereotipadas e repetitivas pela falta de contato com referências diferenciadas e mesmo pela falta do exercício propiciado pela observação concentrada do mundo ao redor. É comum o fato de “olharmos” as coisas genericamente, mais com o conceito mental que carregamos das mesmas, do que as “vendo” realmente, por isso, a observação concentrada em formas ricas em expressão, possibilitam um espaço distendido desta experiência em que a assimilação de novas formas se fundem na percepção e expressão particular de cada um. Segundo Ana Mae Barbosa (2002, pp. 79-82) a respeito de algumas idéias sobre arte-educação de John Dewey, o trabalho combinado da observação e da imaginação, aprofunda a capacidade de expressão do indivíduo, na medida em que amplia os significados da experiência. Para o pensador, o potencial da expressão criativa não ocorre nem na interpretação como descarga emocional, nem como imitação ou cópia do real, mas na tensão entre o sujeito e o mundo, entre o subjetivo e o objetivo. Dewey criticou a livre expressão como pura subjetividade (como prática-teórica exercida na década de 40), acreditando se tratar de uma experiência não integrativa da relação homem-mundo, e, portanto, pobre de significação; por outro lado, a subordinação da imaginação a uma prática mecânica de representação, resultaria igualmente numa experiência pouco significativa. Segundo Barbosa, colocando a imaginação como operação central da educação e da experiência estética, na teoria de Dewey:

A imaginação projeta o significado além da experiência comum, e é uma característica humana gravada na textura da experiência da criança e do

adulto. A subordinação da imaginação à racionalização não é um indício de maturidade, mas sim de mecanização (2002, p. 85).

Com relação ao conceito de “configuração” foi explicitado que a configuração apresenta aquilo que vemos, e de certo modo, independente daquilo que conhecemos, de modo que, por vezes, a configuração de um objeto não se identifica com o que “entendemos” do mesmo, tal como pode ser observado no exemplo abaixo:



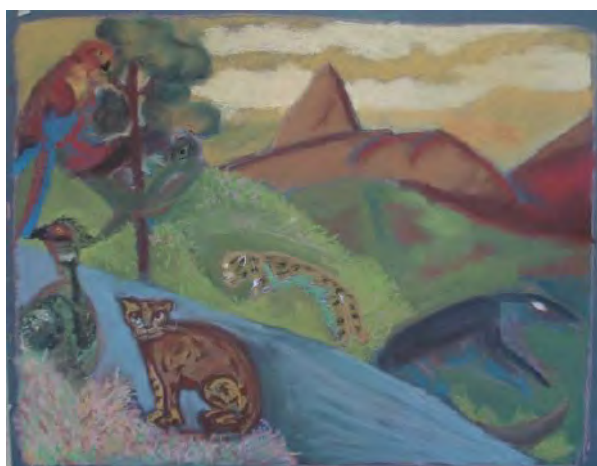
Neste caso, a intenção seria intensificar a percepção da visualidade, estimulando a percepção da variedade formal para além de um conceito a ela inerente. Assim, de igual maneira, chamou-se atenção também para os movimentos e para as dinâmicas direcionais apresentadas nas formas ou nas composições observadas, tais como nos exemplos abaixo:



Antes de ser iniciado a criação dos painéis pictóricos, trabalhamos com a proposta de reconstrução de uma das composições observadas – escolhida por cada grupo – através de um processo de recorte e colagem, tentando captar pelos recortes as configurações, direções e dinâmicas das composições observadas, tais como aparecem nos exemplos abaixo:



Por fim, foram apresentadas também teorias sobre algumas possibilidades de mistura de cores, tendo sido elaborados cinco painéis coletivos no tamanho de 1,00 x 0,80 m a partir dos elementos observados e desenhados; através de procedimentos que visaram aguçar a percepção das formas, mas incentivando também uma integração entre observação e imaginação como princípio das composições. Buscaram-se basicamente dois objetivos: propiciar um imaginário brasileiro – tema para os painéis – a partir das imagens apresentadas, aproveitando para contextualizar sobre elementos da formação cultural do Brasil; por outro lado, exercer uma atividade envolvendo desenho, pintura, composição, abrindo espaço para reflexões próprias do meio pictórico, envolvendo atividades de percepção de formas. As imagens utilizadas, apresentando aspectos e elementos deste cenário brasileiro, serviram à percepção das formas, buscando convergir na elaboração dos painéis, a percepção e a imaginação. Seguem imagens dos painéis:





Justificativas

A primeira argumentação que propomos a respeito do processo utilizado se baseia na importância de enriquecimento do imaginário dos alunos através do contato com referenciais culturais diversificados, sejam visuais, sonoros, literários, audiovisuais etc, e, em especial, do contato com referenciais da arte. Como mostra Ana Mae, de acordo como John Dewey a respeito do preconceito vindo da supervalorização da livre expressão do ensino da arte, na década de 40, com relação às influências sofridas pelas crianças na escola, não há germinação espontânea na vida mental: “Se ela [a criança] não receber a sugestão do professor, irá recebê-la de alguém ou de alguma coisa, em casa ou na rua, ou daquilo que algum colega mais vigoroso estiver fazendo” (in BARBOSA, 2002, p.82).

Barbosa (2005, p. 20) esclarece que ficou comprovado que a percepção da criança sem influência de imagens não existe realmente, e que grande parte de nosso conhecimento informal vem através das imagens que recebemos a todo instante. Tal constatação se confronta com o antigo preconceito do uso de imagens artísticas em sala de aula e com alunos observando ou se referenciando em imagens de arte, baseada, em grande parte, numa compreensão superficial de senso comum que identifica a criatividade com uma pretensa espontaneidade “livre



de influências”. Segundo Fayga Ostrower, “ser espontâneo nada tem a ver com ser livre de influências” (1983, p. 147), e se o homem não tem como omitir-se a valorações do contexto cultural, ele exerce sua liberdade pela possibilidade de as enfrentá-la seletivamente, de modo que tal liberdade e individualidade se concretiza, quanto mais ele pode se confrontar com uma amplitude diversificada de significados externos.

Consideramos que este é um trabalho fundamental da educação: um trabalho de “construção” cultural e do enriquecimento do imaginário do educando, na intenção de ampliação dos referenciais do mundo interno do indivíduo. O procedimento que desenvolvemos na oficina aqui descrita tem sua afirmação dentro de um conjunto de outras ações que visem sempre mais a colaboração para esta abertura, preservando as potencialidades do indivíduo para uma crescente e contínua apreensão de conteúdos e significados revelados na relação sujeito-mundo.

É um trabalho sempre contínuo da educação: buscar meios de fazer despertar o interesse do aluno pelo conhecimento e pelo vasto universo cultural e artístico, trabalhando para um constante interesse do indivíduo, seja pela realidade natural com todas as suas implicações, seja pela realidade cultural e artística que guardam consigo um inesgotável arsenal da vivência e do confabular humano. Acreditamos que esta função é o meio que a educação tem de construir este complexo “artefato chamado liberdade”, pois como acrescenta Ana Mae Barbosa, liberdade ou individualidade “não é ausência de controle, mas implica um longo trabalho de construção” (2002, p.83).

Com relação ao uso de imagens artísticas como referenciais para uma recriação, salientamos que todo direcionamento do procedimento utilizado foi no sentido de que a observação destas imagens pudesse “aprofundar e ampliar a própria capacidade de expressão e não para desenvolver um modo de representação realista” (2002, p.80), num processo em que o diálogo entre a observação e a imaginação se torne princípio condutor deste fazer.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências:

ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora. Editora: Pioneira, 1998.

_____. Intuição e Intelecto na Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Consideraciones sobre la Educación Artística. Barcelona: Paidós, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Alexei. O Brasil do Século XIX na Coleção Fadel. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Sergio Fadel, 2004.

CAMPOFIORITO, Quirino. História da Pintura Brasileira, 5 Volumes, Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983.

FRADE, Cásia *et al.* Brasil: Festa Popular. Pref. De Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980.

HERKENHOFF, Paulo. O Brasil e os Holandeses. Rio de Janeiro: GMT Editores, 1999.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

WICK, Rainer. Pedagogia da Bauhaus. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Natasha Norberto dos Santos

Aluna do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID.

Luciana Dilásio Neves

Professora do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ. Graduada pela Escola de Belas Artes da UFRJ. Mestre em Ciência da Arte pela UFF. Licenciada pelo Curso de Formação Pedagógica da UCAM. Coordenadora do PIBID Belas Artes da UFRRJ desde maio de 2010.



DESCOBRINDO A ARTE POR MEIO DA ILUSTRAÇÃO

Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini
Instituto de Artes - UNESP/SP

prnannini@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8332736901385701>

RESUMO: Este artigo é sobre o papel da ilustração em livros de literatura infantil para a sensibilização do olhar da criança para as linguagens visuais. O trabalho de leitura de ilustração é o primeiro passo para a descoberta da visualidade. Cores, formas, movimentos, técnicas variadas, enfim, um mundo de descobertas se abre, expandindo o imaginário e o olhar do pequeno leitor. A boa ilustração representa o visual e dialoga com o texto, questiona, reformula, sintetiza, possibilitando uma leitura rica e a formação de um fruidor sensível e melhor conhecedor das linguagens visuais.

PALAVRAS-CHAVE: imagem / olhar / ilustração

ABSTRACT: This article is about the role of illustration in children's literature books to sensitize the look of the child for visual languages. Reading illustration is the first step toward the discovery of visuality. Colors, forms, movements, different techniques, finally, a new world opens up, expanding the imagery and the look of the young reader. A good illustration represents the visual and dialogue with the text, it questions, recasts, synthesizes and providing a rich reading and developing sensitive enjoyer and a better knowledgeable of visual languages.

KEY WORDS: image / to look / illustration

Introdução

Meu encontro quando criança com o primeiro livro foi mágico, as ilustrações me transportaram ao mundo imaginário das cores, das composições, das histórias. Compreendi a importância das imagens que o ilustrador cria para uma determinada história. Cores, materiais, formas, detalhes que atraem o olhar infantil gerando grande identificação, e a vivência dessas histórias se traduz em amor pelos livros quando adultos. Ao olhar as ilustrações desses livros, as letras não me faziam falta, pois minha leitura era visual. E este imenso acesso aos livros ilustrados influenciou minhas escolhas na vida, como estudar artes, pintar, desenhar, criar. Esse contato



próximo sensibilizou-me para as imagens, para as cores, as formas, a arte, enfim, para o mundo. O aprofundamento de meu contato com as artes aprimorou meus estudos sobre técnicas de ilustração, suas origens e sua história.

Ilustrar um livro é penetrar a ideia do autor. Qual trecho do texto destacar ou complementar, com quais cores trabalhar, qual técnica aplicar, tudo isso entrando no contexto dentro do processo de criação. O trabalho do ilustrador é intenso e tem a possibilidade de levar sua bagagem de conhecimento e de vida, e traduzir em uma imagem, que por sua vez, será lida e decodificada pelo leitor.

A ilustração desperta perguntas no leitor, que podem se tornar o ponto de partida para novas leituras, por isso o ilustrador tem papel importante, ele imprime, soma e acrescenta a um texto a sua maneira própria de olhar o mundo. A boa ilustração representa o visual e também dialoga com o texto, questiona, reformula, sintetiza e acrescenta ao que já foi escrito, possibilitando uma leitura rica e completa.

E assim começam alguns dos meus questionamentos. Qual é o papel da ilustração no livro infantil? Como determinada imagem pode ajudar a sensibilizar o olhar infantil? As ilustrações podem ampliar os horizontes da percepção? E o quanto esta linguagem ajuda o leitor a fruir e conhecer outras linguagens visuais?

Ilustração...

Alice, personagem de Lewis Carrol, questiona a falta de imagens no livro: “E de que serve um livro sem figuras nem diálogos?” (CARROL, 1998, p.35). Qual o atrativo de um livro sem ilustrações, logo elas que nos levam a mundos mágicos e inusitados, liberando nossa imaginação, nos permitindo voar, conhecer e se encantar.

O livro infantil ocupa um lugar privilegiado e pode influir sobre a vida afetiva e estética da criança, pois nele ocorre o encontro entre duas artes, a da palavra e a da



imagem. Qual a importância das ilustrações, com suas cores, formas e um fantástico mundo que carregam?

A ilustração não é privilégio dos livros infantis, pois ela aparece desde a Idade Média, na época dos livros manuscritos, sob a forma de iluminuras. Ou antes, aparece na decoração das paredes de antigos mosteiros (século IV), em cenas do Velho e Novo Testamento. Segundo Mangel estes livros ensinavam aos analfabetos a história bíblica (1997, p. 117). Essas imagens eram lidas como se fossem palavras de um livro, e as escrituras eram aprendidas por meio da leitura dessas imagens.

No século XIII, quando começa a florescer a arte gótica, a pintura nas paredes da igreja foi abandonada. A iconografia bíblica transferiu-se do estuque para vitrais, madeira e pedra. No início do século XIV, essas imagens foram reduzidas e reunidas em forma de livro. Iluminadores e gravadores começaram a representar as imagens em pergaminho e papel. “Na Idade Média, o texto feito à mão era riquíssimo em linguagem visual e ornamentos. O trabalho dos escribas era complementado pelas penas e pincéis dos iluministas. A linguagem escrita era privilégio de uma casta monárquica e religiosa. Para a grande massa só existia a linguagem oral” (LINS, 2002, p. 19). Esses livros se tornaram muito populares e eram feitos em vários formatos. Com o tempo esses livros ficaram conhecidos como “*Bibliae pauperum*, ou Bíblia dos pobres” (MANGUEL, 1997, p. 123).

A ilustração aparece na forma de pinturas em todos os suportes de escrita existentes que pertencem à história da humanidade, confirmando que sua existência não se encontra presa aos livros. “Desde os primórdios da escrita que hoje conhecemos, texto e imagem interagem e coexistem. Na evolução da escrita, verbal e visual se complementam, criando padrões estéticos, facilitando a sua reprodução e a sua compreensão e comunicação entre os povos” (LINS, 2002, p. 19).

Segundo Camargo, ilustração é toda imagem que acompanha um texto, pode ser desenho, pintura, fotografia, colagem. “A ideia que se faz da ilustração como



explicação ou ornamento parece provir das primeiras acepções da palavra”. “... pensamos que desenhos tornam um livro mais atraente, principalmente aos olhos infantis. Daí a ideia de que o papel da ilustração seja informar e enfeitar. Mas serão apenas essas as funções da ilustração?” (2002, p. 30), questiona o autor.

Para Furnari a ilustração tem grande importância dentro da aprendizagem infantil: como apoio ao aprendizado da leitura verbal, como linguagem autônoma, em diálogo com outras linguagens. “É através do elemento visual dos livros infantis que se veicula grande parte da informação” (apud Góes, 2003, p. 43). A ligação criança-livro de histórias é uma relação mítica, cheia de emoções e mistérios, e por meio de sua fantasia, chega a viver a história, totalmente envolvida por ela; sendo assim a literatura infantil um meio de informação, formação e sensibilização da criança.

O pequeno leitor por meio do faz-de-conta, da ação-imitação, experimenta suas próprias reações-ações; brincando, inicia seu aprendizado de vida, conhece a si mesma, aprende sobre os que a rodeiam e sobre os lugares em que vive.

Alguns autores consideram o termo infantil como uma desqualificação a uma literatura que na verdade também deve ser de boa qualidade estética. Coelho afirma que a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavra” (2000, p. 27). O fato de a literatura infantil ser escrita para crianças, não quer dizer que deva ter um texto de qualidade duvidosa. Para agradar as crianças, as obras não devem ter facilitação ou redução artística. A obra para crianças é a mesma obra de artes para adulto. As crianças apreciam demais os textos que apresentem imaginação e também aqueles que revelam o gosto pela vida, alegria, humor. Deve-se observar também o estágio de desenvolvimento da criança, principalmente em relação ao domínio do código verbal, pois para as crianças pequenas, o desenho das palavras é um sinal incompreensível, sem significação. A ilustração é um sinal que elas traduzem facilmente, é um ícone.



Segundo Góes, o livro de literatura infantil e juvenil é um livro para todos. Se a criança se apodera dele, qualquer adulto sensível e inteligente também o fruirá: em seu ludismo, *nonsense*, sonoridade, humor, simplicidade, verdade... Para a autora, literatura infantil é a literatura que “procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrado: oral ou por escrito” (1984, p. 56).

O conceito de infância e de literatura infantil de Palo & Oliveira é condizente com a meu pensamento, pois valoriza o imaginário e a ampliação do repertório cultural das crianças. “O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com o pulsar pelas vias do imaginário. E é nisso que os projetos arrojados de literatura infantil investem, oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada. Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta” (PALO & OLIVEIRA, 2001, p. 11). Por isso, obras não elaboradas para o público infantil também podem atingi-lo, como contos de Guimarães Rosa ou poemas de Manoel de Barros. Esta seria a conscientização da natureza universal da arte literária, que a liberta desse ou daquele público específico, para tornar-se generalizadora e regeneradora de sentimentos. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-os no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 1984, p. 55).

Leituras

“Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar” (Berger, 1999, p. 9).

Acredito que a ilustração pode ajudar no desenvolvimento da linguagem visual da criança. Rui de Oliveira, afirma que “a imagem de um livro no psiquismo de uma criança se estenderá pela vida afora”. Considera ainda que os ilustradores além de estarem criando a memória e o passado visual de seus pequenos leitores, estão



“formando e educando o olhar das crianças” (1998, p. 68). Segundo Noronha (2001, p. 85), a ilustração tem valor indiscutível no livro infantil contemporâneo, pois vários são os papéis que desempenham no diálogo com o texto verbal, como o estímulo à imaginação, o despertar para a experiência ético-estética, o desenvolvimento do raciocínio lógico e principalmente a leitura de um código não-verbal, a imagem, como exercício de leitura do próprio mundo.

Hoje há uma grande vulgarização da imagem em muitas mídias, sendo as crianças submetidas diariamente a uma grande quantidade de imagens globalizadas. O livro como um objeto de contemplação estética seria uma forma de resgatar o olhar estético da criança. O contato com as imagens pode trazer um repertório imenso de questionamentos e descobertas.

A ilustração pode colaborar para o aprendizado da criança e para o aguçamento da sua curiosidade, fazendo com que busquem respostas para suas questões. E o livro pode ser uma forma inicial de aprender a ler imagens; através das ilustrações, a criança decifra esse código e depois transfere para o seu dia-a-dia. Daí a importância ao olhar uma ilustração. Ler imagem é diferente de enxergar, é um processo de análise e reflexão, uma das faculdades do pensar. Dondis discute essa questão e elabora a ideia de alfabetismo visual. “Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançam em observadores menos passivos. Alfabetismo visual quer dizer inteligência visual. Maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais” (1997, p. 227).

A capacidade de ler imagens é indispensável para a formação de pessoas atuantes. Se a criança desenvolver desde cedo o aprendizado visual, teremos no futuro “melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, isto é, um cidadão mais crítico e participativo de todo o universo icônico que o cerca” (OLIVEIRA, 1998, p. 73).



A educação visual ajudará na construção de um olhar mais sensível sobre a realidade. Aprender a raciocinar e a discutir ideias, ver o mundo, as pessoas com um novo olhar. E podemos dizer que a ilustração é um dos instrumentos para ajudar a desenvolver a capacidade de leitura visual e a percepção visual do mundo, ampliando o repertório gráfico e contribuindo para a construção de um olhar crítico.

Os diferentes modos de ver são construídos na relação do homem com o meio natural, social e intersubjetivo. Envolvem as diferentes potencialidades do ser humano de percepção, imaginação, observação e sensibilidade que contribuem para a construção de conhecimentos, significados e valores.

Segundo Berger, “olhar é um ato de escolha. Aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance” (1999, p. 10). Estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. O contato com as diferentes produções imagéticas pode contribuir para a ampliação do nosso olhar, para a variação dos modos de ver e para a alteração das nossas visões da realidade.

A literatura infantil oferece excelente meio de leitura crítica do mundo, a partir das ilustrações, desenhos e imagens que dinamizam os livros. O conteúdo dessas imagens, quando trabalhado, oferece estímulos para que a criança desenvolva a sua inteligência. Para Vygotsky (2000, p. 126), a brincadeira tem função significativa no processo de desenvolvimento infantil, uma vez que na brincadeira a criança reelabora a experiência vivida, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Ao interagir com o livro ilustrado, a criança realiza uma forma de brincadeira, estimulando sua imaginação, aguçando sua criatividade e seu gosto pela leitura. A imagem como um elemento de abstração e sedução do leitor, constitui-se como meio de elaboração do pensamento.

Vygostky conceitua a atividade criadora ou criatividade como toda realização humana criadora de algo novo. A base da atividade criadora é a imaginação, e esta se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. Assim, tudo ao nosso redor e



que o homem criou, é produto da imaginação e da criação humana baseada na imaginação. Compreendendo assim a criatividade, podemos ver a relevância do estímulo à capacidade criadora e seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. “A imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tirados da experiência vivida pela pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação” (VYGOTSKY apud Japiassu, 2001, p. 45). Por isso a importância de ampliar a experiência cultural da criança para que esta tenha uma boa base para desenvolver sua criatividade.

As ilustrações podem ser atrativos para a leitura e o contato com livros diversos, sendo imagens que ofereçam diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto, deixando espaço para o imaginário do leitor. Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 197), ilustrações de boa qualidade são aquelas que trabalham a linguagem imagem no livro infantil com valor estético, pedagógico e emocional, ou seja:

- estimulam o olhar como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- estimulam a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- facilitam a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa.
- concretizam relações abstratas, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- sensibilizam a criança, permitindo que se fixem as sensações ou impressões que a leitura pode transmitir.
- estimulam e enriquecem a imaginação infantil e ativam a potencialidade criadora.

De acordo com Brandão, a infância é o período de formação do indivíduo, por isso o trabalho de ilustração bem realizado colabora com a educação estética da criança, aprimorando esteticamente seu olhar. Isso pode ser desenvolvido com a leitura de texturas, cores, pinceladas, materiais, técnicas e papéis diferentes. O bom livro ajuda as crianças a serem bons fruidores de arte e pessoas que se expressam por meio de materiais artísticos. “A criança que tem acesso a livros bem ilustrados, faz desenhos criativos. Ela é inventiva, já que no decorrer da sua criação, ela dialoga com tudo que já viu” (BRANDÃO, 2004).



Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação. As boas ilustrações fazem com que as crianças entrem em contato com um rico repertório cultural e tenham experiências diversas, facilitando sua capacidade de criar. Podemos ver como é importante aprender a ler a imagem e entender seus significados. No livro ilustrado, a criança primeiro percebe as ilustrações, depois ela lê as palavras. Por meio dessas imagens e das palavras, ela vai acompanhar o desenrolar de uma única história.

Conclusão

Neste mundo repleto de imagens, o livro de literatura infantil mantém o papel de estimular a ser criança, a criar, já que o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias.

A literatura é uma forma de enriquecimento da criança e do jovem. No princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo. Algo mágico e encantador envolve o decifrar do desenho das palavras e também a desvelar de cada imagem. O livro ilustrado pode ser apresentado e trabalhado junto à criança de maneira construtiva, sendo um material de fácil acesso à criança e uma forma de contato constante com a imagem. Ao ter uma boa relação com essas imagens, a criança começa a sensibilizar o seu olhar, realizando assim o processo de aprendizagem. Ela vai perceber detalhes, cores, conhecer novas figuras e referências nunca vistas antes.

Cada vez que os educadores trabalham os aspectos formais nas ilustrações e também fora delas, as crianças vão se habituando a ter essa experiência, a olhar mais demoradamente cada imagem que lhe é apresentada. A partir daí, surgem os questionamentos, um olhar atento e também o pensamento crítico. A criança ao ampliar sua bagagem de conhecimentos e experiências, começa a ter segurança para questionar o que está vendo, comparar imagens e até criticar.



Ana Mae Barbosa destaca que “a representação plástica visual ajuda na comunicação verbal, que é restrita para a criança pequena” (2004, p. 28). As artes plásticas desenvolvem a discriminação visual, essencial ao processo de alfabetização. Aprende-se a palavra pela visualização. Visto assim, a educação visual deve considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, relações culturais e sociais envolvidas no processo de produção artística e cultural.

Com a ampliação deste universo perceptivo, podemos melhor selecionar, distinguir qualidades, compreender criticamente e nos comunicar por imagens. Este exercício do olhar, de ver o diferente, de desvelar significados e critérios exige um trabalho continuado de educação do olhar que articule percepção, imaginação, conhecimento, produção artística e, ao mesmo tempo valorize e respeite a multiplicidade e diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e estar no mundo.

As ilustrações vão nutrir o repertório visual da criança: forma, cor, textura, técnicas diversas, detalhes, figura, fundo, composição, movimento, tamanho, luz, sombra, equilíbrio, desequilíbrio. Esses são alguns dos muitos conceitos que pouco a pouco o olhar vai captando, e juntamente com o direcionamento do educador, a criança passa a perceber. Sua percepção é levada principalmente para onde ela aprendeu a olhar com cuidado: podem ser cores, seqüência da história, expressões, cenários ou técnicas. Seu olhar se volta para aspectos que lhe foram ensinados como interessantes. E quanto mais estimulada, mais sensível fica o seu olhar.

Quanto maior a bagagem e referências que a criança possui, maior seu reconhecimento das ilustrações e citações de outras histórias. Reconhecem o que já foi visto antes, o que faz parte da sua realidade, da sua visão, do seu mundo. Por isso a importância de nutrir esteticamente e visualmente as crianças, o que contribuirá para que se tornem leitores mais críticos.

E a cada leitura, a cada ilustração trabalhada são apresentadas novas referências para as crianças, referências essas que são trazidas pela bagagem dos ilustradores,



artistas que se comunicam com o leitor através da imagem, representando sentimentos, momentos, emoções.

A ilustração pode ser um caminho de acesso da criança para a leitura visual, para a sensibilização do olhar. É uma porta de contato com as artes, técnicas, cores, formas, texturas, além de oferecer um rico repertório e bagagem de informações visuais para os pequenos leitores. Instiga a imaginação, carrega o leitor para mundos possíveis apenas dentro da fantasia. Estimula conhecimentos e a vontade de criar a partir dessas imagens vistas. E é uma forma de desenvolver o olhar crítico da criança, que com o estímulo do educador pode sensibilizar as crianças no olhar cuidadoso diante do mundo imagético que nos rodeia.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. *Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 28 out. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 5 ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, John. *Modos de ver*. Trad. Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRANDÃO, Ana Lúcia de Oliveira. *Literatura infanto-juvenil*. Disponível em: www.sobresites.com/literaturajuvenil/entrevista11.htm. Acesso em: 28 abr. 2004.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do Livro Infantil*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê: 1995

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. 1998.

COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTEZ, Mariana. *Palavra e Imagem: diálogo intersemiótico*. 195 fs, 2001. (Dissertação de Mestrado – Área de concentração Semiótica e Lingüística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2001.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FURNARI, Eva. *Estudo sobre ilustração de livros infantis*. São Paulo: FAU, 1976.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Olhar de Descoberta*. São Paulo: Paulinas, 2003.



GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. Trad. Raúl de Sá Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. “*Criatividade, Criação e Apreciação Artísticas: a atividade segundo Vygotsky*”. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*, São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*, 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LINS, Guto. *Livro Infantil? Projeto Gráfico, Metodologia, Subjetividade*. São Paulo: Rosari, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOKARZEL, Marisa. *Ilustração, um estudo introdutório*, 1997. Disponível em: <http://docedeletra.com.br/dl/foradoar/978moka.shtml>. Acesso em: 28 jul. 2005.

NORONHA, Alessandra Paula de. *As funções de linguagem e as funções de imagem*. 2001. 100 fs. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Rui de. “*A arte de contar histórias por imagens*”. *Revista Presença Pedagógica*. Rio de Janeiro, v. 4, nº 19, Jan./Fev. 1998, p. 63-74.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil, voz de criança*, 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.7

WALTY, Ivete L. C; FONSECA, Maria N.; CURY, Maria Z. F. *Palavra e imagem. Leituras Cruzadas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *Como e porque ler A Literatura Infantil Brasileira*. RJ: Objetiva, 2005.

Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini

Doutoranda em Artes pelo Instituto de Artes (UNESP) pesquisando palavra e imagem na poesia visual e nas artes. Em 2007 concluí o mestrado em Artes Visuais e em 1994 a graduação em Educação Artística, também no IA (UNESP). Sou designer gráfico e arte-educadora, quando uno duas paixões: arte e design. Desde 2009 frequento o atelier Poéticas Visuais em Interação, no MAC (USP), onde desenvolvo minha poética própria.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**O ENSINO DA ARTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: DESCORTINANDO A RELAÇÃO ENSINO E PESQUISA**

Fabiana Souto Lima Vidal
Universidade Federal de Pernambuco
fabiana.vidal@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9258272116465693>

Clarissa Martins de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
cmaraujo@ufpe.br
<http://lattes.cnpq.br/2395569396317875>

RESUMO

O presente artigo é parte da investigação desenvolvida no Mestrado em Educação (UFPE) quando buscamos compreender o Ensino da Arte na Formação Inicial do(a) Pedagogo(a) em Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco. Elegemos três Universidades (privada, pública federal e pública estadual) que se caracterizam como referência na formação inicial em Pedagogia. Os instrumentos de coleta utilizados foram: pesquisa documental e entrevista semiestruturada. A análise nos possibilitou compreender diferentes aspectos, dentre os quais destacamos a relação entre o ensino e a pesquisa que, mesmo sendo reconhecida a importância da indissociabilidade, no que se refere ao campo do Ensino da Arte nos cursos investigados, esta relação ainda se encontra muito distanciada do que propõe o debate contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte; Formação Inicial em Pedagogia; Ensino e Pesquisa.

SOMMAIRE

Cet article fait partie de la recherche effectuée dans la maîtrise en éducation – UFPE. Nous cherchons à comprendre l'enseignement de l'art dans les cours de formation initiale en Pédagogie dans les établissements d'enseignement supérieur de l'État de Pernambuco. Nous avons choisi trois universités (privées, publique fédérale et publique d'État) caractérisé comme une référence dans la formation initiale en Pédagogie. Les instruments de collecte de données ont été utilisées: la recherche documentaire et entretiens semi-structurés. L'analyse nous a permis de comprendre les différents aspects, parmi lesquels nous mettons en évidence la relation entre l'enseignement et de la recherche qui, bien que reconnu l'importance d'inséparabilité, en ce qui concerne le domaine des l'enseignement de l'art dans les cours enquête, cette relation est encore très loin propose que le débat contemporain.

MOTS-CLÉS: Enseignement de l'art; Formation Initiale en Pédagogie; Enseignement et de la Recherche.

Introdução



O presente artigo é parte integrante da investigação desenvolvida no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (VIDAL, 2011), onde buscamos compreender o Ensino da Arte na Formação Inicial do(a) Pedagogo(a) em Instituições do Ensino Superior (IES) do Estado de Pernambuco. A escolha das Instituições de Ensino Superior deu-se a partir de um estudo exploratório, resultando três IES, sendo uma instituição privada e duas instituições públicas (uma Federal e uma Estadual).

Realizamos uma pesquisa documental, onde elegemos aqueles que fossem orientadores dos cursos investigados e relacionados ao campo do Ensino da Arte. Assim, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia de cada IES investigada e a Matriz Curricular (MC) de cada curso, direcionando nosso olhar para o ementário. Visando ampliar nossas reflexões sobre a temática proposta, buscamos compreender as concepções que emergem nas falas dos sujeitos, coordenadores(as) e professores(as) responsáveis pela(s) disciplina(s) relacionada ao campo do Ensino da Arte nos cursos investigados, utilizando o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

Uma vez que elegemos como campo de investigação as universidades, é imprescindível considerar a contribuição que esse tipo de instituição traz para a formação inicial, ao ter como princípio e como base do currículo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Cunha (2005), uma formação articulada nessa tríade traz grandes contribuições, uma vez que valoriza a conexão de conhecimentos, estes vistos em sua totalidade. Além disso, percebe a pesquisa como elemento da formação acadêmica, que engloba novos elementos ao currículo, no momento em que mobiliza diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Ainda Cunha (2005) em seu livro “O professor universitário na transição de paradigmas”, destaca algumas categorias essenciais para a análise realizada, dentre elas destacamos a relação entre o ensino e a pesquisa, dada a importância desses elementos para a produção de conhecimentos, o aprofundamento do olhar sobre o campo de formação e sobre aspectos referentes a esse campo.



Também defendendo a importância da pesquisa na formação de professores(as) e, portanto, indissociada do ensino, Zeichner (1993) considera que esse elemento reconhece o(a) professor(a) como produtor(a) de saber, ao proporcionar estudos, discussões e reflexões sobre ações nas salas de aulas e ao considerar as práticas e pesquisas dos(as) estudantes que já atuam com a docência como elemento de estudo e leitura.

A relação entre o ensino e a pesquisa: um olhar sobre os documentos e os sujeitos

Com o objetivo de compreender o espaço da pesquisa nos cursos investigados, e mais especificamente, voltando-nos em um segundo momento, para as disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte, debruçamo-nos sobre a matriz curricular (MC) de cada curso de Pedagogia. Encontramos, na análise da MC da Instituição Privada, a existência de três componentes curriculares obrigatórios que remetem diretamente ao trabalho de pesquisa: Metodologia da Pesquisa, com carga horária de 60 horas; TCC1 e TCC2, com carga horária de 90 horas cada.

Com relação à Instituição Pública Federal, percebemos que a MC contempla 10 componentes curriculares obrigatórios relacionados diretamente à pesquisa: uma disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, com carga horária de 45 horas; uma disciplina de Pesquisa Qualitativa em Educação, com carga horária de 45 horas; 8 disciplinas distribuídas entre o primeiro e o oitavo período, denominadas de “*Prática Educacional, Pesquisa e Extensão*”, cada uma com carga horária de 45 horas, tendo como objetivo promover um intercâmbio entre teoria e prática por meio da investigação em diferentes contextos. Já na matriz curricular da Instituição Pública Estadual percebemos os seguintes componentes curriculares: uma disciplina de Metodologia Científica, com carga horária de 60 horas; uma disciplina de Pesquisa em Educação, com carga horária de 75 horas; uma disciplina de TCC, com 60 horas. Nessa IES ainda é dada ao(a) estudante a possibilidade de vivenciar 210 horas de atividades Acadêmico-Científico-Culturais, podendo ser 30 horas em atividades de extensão e 30 horas em atividades de pesquisa.

Após esse olhar sobre a matriz curricular, retomamos os Projetos Políticos Pedagógicos das IES pesquisadas e percebemos que as três IES estabelecem



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

como políticas e diretrizes gerais para o curso de Pedagogia o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando-os como base dos princípios e normas do trabalho educativo.

No entanto, entendemos a pesquisa como um elemento muito mais amplo da formação inicial, contemplada não apenas nos documentos oficiais, mas presente constantemente no interior das disciplinas, aproximando-se do ensino e alimentando-o, fazendo do processo de pesquisa um movimento constante de interação entre teoria e prática, de possibilidade de compreensão dos diversos vieses que integram o campo de conhecimento envolvido, seus limites e possibilidades.

Assim, pautadas na compreensão de que a pesquisa é parte intrínseca dos campos que integram a formação inicial em Pedagogia, passamos a buscar essa relação de indissociabilidade no interior das disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte, para tanto, tomamos como referência as falas dos sujeitos pesquisados.

Entendemos, a partir da fala da coordenadora da Instituição Privada, que a pesquisa não tem sido estimulada pela professora formadora que atua com o Ensino da Arte na formação inicial em Pedagogia desta IES, fato evidenciado pela ausência de pesquisa por parte desse sujeito nesse campo. Ao mesmo tempo, a coordenadora evidencia também duas contradições, quanto aos princípios que regem as universidades e quanto ao que está registrado no PPP da Instituição, pois revela que nessa IES os(as) professores(as) podem optar por fazer ou não pesquisa. Isso indica também que, para a coordenadora dessa instituição, a pesquisa está externa a sala de aula, não é um elemento que pode estar presente na mesma.

Com relação à pesquisa na Instituição Federal, percebemos que essa IES, assim como citado anteriormente, possui um espaço garantido para essa atividade na matriz curricular, o que reforça a importância dada a pesquisa nessa instituição. Já o coordenador da Instituição Estadual, não faz menção alguma à pesquisa, apenas afirma a existência de cursos e atividades de extensão.



A partir desses primeiros achados, buscamos compreender esse aspecto da formação nos demais sujeitos que a compõe, professores(as) da(s) disciplina(s) relacionada(s) ao campo do Ensino da Arte, e percebemos que os mesmos não realizam atividade alguma de pesquisa nas referidas disciplinas. Tanto o professor formador da IES federal quanto a professora formadora da IES estadual afirmam a importância de haver pesquisa durante o curso e no interior das disciplinas, no entanto, suas falas revelam que isso não se materializa no cotidiano das disciplinas que ministram. Em nossa análise percebemos que, apenas o professor formador da Instituição Federal orienta um trabalho de pesquisa, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos, mas nenhuma relação com o Ensino da Arte. Já a professora formadora da Instituição Estadual, mesmo sendo entrevistada na metade do semestre, nos levou a entender que a pesquisa não foi pensada para a sua disciplina e utiliza como pretexto para a ausência desse elemento, o cansaço dos(as) estudantes decorrente das demandas do último semestre do curso e a pesquisa que os(as) mesmos(as) realizam para a construção do TCC, fato esse que não lhes permite ou não lhes motiva realizar mais pesquisas no interior das disciplinas e no diálogo destas com o campo.

No que se refere ao campo do Ensino da Arte, os(as) professores(as) formadores(as) nos revelam que a pesquisa não vêm sendo contemplada nos cursos investigados, conforme podemos perceber nos recortes selecionados abaixo:

Não, não, não, não. Às vezes aparece, às vezes aparece TCC. O semestre passado tinha um menino que tava na pós e veio pedir ajuda (Professor Formador da IES Federal).

Não, ainda não. Assim, é, possivelmente, eu estou ainda pensando como fazer com eles a primeira, a primeira atividade mesmo, até a critério de avaliação e a pesquisa eu acho fundamental.

Eu ainda não pensei, pra falar a verdade, como fazer isso. Eu vou pensar pra ver.

Pelo menos tenho que incentivá-los. Porque é assim, como eles estão no oitavo período, eles não aguentam falar em pesquisa, nem monografia, nem... aí eu tô naquela, né, tentando assim, é, ir conciliando a única aula da semana com todo esse movimento, que eu tô vivenciando (Professora Formadora da IES Estadual).

A análise das falas dos sujeitos nos levou a dirigir um olhar mais cauteloso para a pesquisa enquanto elemento norteador das reflexões sobre esse campo do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

conhecimento, proporcionando ao futuro docente um movimento dinâmico entre teoria e prática, entre reflexão/ação/reflexão.

Sobre isso, os(as) professores(as) formadores(as) das três IES nos revelam uma prática que se distancia da questão em pauta. No caso da professora formadora da IES privada, pudemos perceber que a pesquisa aparece em sua disciplina ainda pautada nos princípios tradicionais, priorizando o estudo da vida e obra dos artistas, movimentos e/ou técnicas estudadas. A partir da fala desse sujeito, podemos inferir que a visão de pesquisa revelada se refere basicamente à pesquisa numa perspectiva tradicional, pesquisa bibliográfica, principalmente utilizando a rede mundial de computadores (Internet) e não se relaciona com a possibilidade de investigação no campo. Quanto ao Ensino da Arte, a pesquisa limita-se ao conhecimento da técnica e da vida e obra do artista ou do movimento em estudo, o que implica uma redução das possibilidades de reflexões proporcionadas por esse campo de conhecimento. O fragmento abaixo ilustra nossas reflexões:

Eu não levo, veja, eu não levo pra eles nenhuma informação desses autores, aí chega a gente tá trabalhando uma obra e eu digo o nome da obra e eles vão buscar na internet, eles trazem, a gente discute, às vezes eu dou o nome e peço que eles tirem, tem vários sites, e vejam qual é a obra que chama atenção pra eles. Então, é, a mesma coisa eu faço em relação a algumas técnicas, por exemplo, vamos pesquisar sobre isso, tragam pra gente discutir. Porque, é o que você vê, a disciplina são 60 horas, eles têm que formar um repertório de referências, eu dou alguns sites, depois eu não dou mais, eles é que têm que ir buscar e eles vão construindo (Professora Formadora da IES Privada).

Baseando-nos em Barbosa (2009, p. XXXIII), podemos afirmar que um trabalho pautado nessa perspectiva caracteriza-se por uma má interpretação e uma limitação das possibilidades da contextualização, uma das ações da Abordagem Triangular, referencial norteador para o Ensino da Arte na contemporaneidade, conforme afirma a autora: “quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista”. Em outro estudo, essa mesma autora declara: “a redução da contextualização à história é um viés modernista” (Id, 1998, p. 38).

Nossa análise também nos indica que o professor formador da IES federal, apesar de reconhecer que precisa realizar pesquisa, pois esta é uma das funções



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dos(as) professores(as) e mais diretamente, é parte integrante de duas das disciplinas que é responsável nessa IES, mesmo assim, não estimula os(as) estudantes a realizarem pesquisas em suas aulas ou para além das aulas, ir a campo e confrontar/investigar/debruçar-se sobre um problema, sobre temáticas discutidas em sala. Esse sujeito utiliza como argumento o pouco tempo que se encontra na Instituição, um ano, afirmando que ainda não foi suficiente para conhecer a dinâmica do curso e das disciplinas em que atua. O fragmento abaixo ilustra essa reflexão. Vejamo-lo:

No caso, para eles pesquisarem? Não, não.
Não, não. Eu tenho vários planos, projetos e ideias na minha cabeça, é, quatro disciplinas no curso né, e acho que para só o ano que vem é que eu vou poder, depois dessas experiências com as turmas e vou ver de que maneira a gente vai caminhar com os estudos. Até eu mesmo tenho que encontrar. Até agora eles não me cobraram não, mas eu tenho que fazer (Professor Formador da IES Federal).

Ao nos reportarmos a nossas anotações de campo, coletadas durante nossas observações de aulas dos(as) professores(as) formadores(as), ratificamos os fragmentos expostos acima, uma vez que, durante as observações, nenhuma relação ou estímulo a pesquisa foi percebido.

A partir do exposto, quando tratamos da relação entre ensino e pesquisa, inferimos que os(as) professores(as) formadores(as) investigados se distanciam do paradigma crítico/reflexivo da formação de professores(as), pois não contemplam a pesquisa como elemento inerente às atividades docentes/acadêmicas/formativas dos contextos em que atuam (Universidades).

Sobre o paradigma crítico/reflexivo, Cunha (2005) nos fundamenta quando o insere no domínio do pensamento emergente, enquanto paradigma aberto à crítica e voltado para os desafios postos pela contemporaneidade. É, pois, um paradigma que busca novas formas de pensar sobre o processo ensino/aprendizagem e que concebe a ciência como um ato humano situado historicamente.

Ao mesmo tempo, destacamos que os sujeitos da investigação ainda atuam numa perspectiva tradicional, verbalista e, mais especificamente, no que se refere



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ao campo do Ensino da Arte, eles(as) percebem a pesquisa como acúmulo de informações sobre um determinado artista e/ou movimento artístico.

Nossa compreensão acerca da pesquisa na formação inicial de professores(as) vai ao encontro das reflexões freireanas. A partir desse autor, entendemos que a pesquisa é um elemento da prática do(a) professor(a) formador(a) que atua numa perspectiva pós-moderna; conseqüentemente, julgamos que ensino e pesquisa são atividades indissociáveis no processo formativo, provocando mudanças na formação do futuro docente e em suas práticas futuras. Sobre isto, Paulo Freire afirma:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2007, p. 29).

Essa reflexão freireana nos leva a compreender que a pesquisa não é algo estranho, desconexo da práxis: ela é inerente à prática do(a) professor(a). Voltando-nos para os contextos investigados e, mais especificamente, para as disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte, percebemos que a pesquisa está presente, ainda que superficialmente, apenas na Instituição privada, contudo, é contemplada na perspectiva tradicional. Desse modo, os(as) três professores(as) formadores(as) se distanciam dos elementos inerentes ao(a) professor(a) que atua no paradigma crítico/reflexivo e se aproximam de uma prática pautada no paradigma da racionalidade técnica, principalmente se considerarmos que as disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte não estabelecem pela pesquisa, relações de investigação, análise, diálogo com os campos em que os(as) futuros docentes poderão atuar e entre teoria e prática.

Esses achados assumem grandes proporções se considerarmos que, em alguns cursos investigados, há apenas uma disciplina relacionada ao Ensino da Arte, mais especificamente nas instituições privada e estadual. Isso nos indica que o contato com esse campo do conhecimento é bastante reduzido e, se esse contato não fomenta reflexões acerca desse campo ou não provoca/estimula a pesquisa



como forma de conhecê-lo com maior profundidade, provocará movimentos muito superficiais nas práticas dos futuros docentes.

A fim de aprofundar nossas reflexões, debruçamo-nos nos programas das disciplinas fornecidos pelos sujeitos das instituições privada e federal, tendo em vista que a professora da IES estadual não nos forneceu esse documento para a pesquisa. Nossa intenção foi tentar compreender nesse documento como vem sendo tratada a relação entre ensino e pesquisa na formação. Verificamos, então, que o programa da disciplina da Instituição Privada traz o seguinte objetivo específico, dentre outros:

Investigar as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e os seus reflexos na condução do processo de ensino-aprendizagem, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Programa da disciplina relacionada ao Ensino da Arte na IES privada).

Também destacamos que, na Instituição Pública Federal, nas anotações de campo obtidas nas aulas observadas, não foi percebida a presença da pesquisa e, mesmo se tratando de uma disciplina que contempla diretamente os aspectos metodológicos do Ensino da Arte, em nenhum momento houve uma inserção no campo para pesquisa, fato que limita as possibilidades que a disciplina pode fomentar. Nesse sentido, podemos inferir que a dinâmica que a disciplina assume vai de encontro ao que está posto no texto da ementa, registrada no programa da disciplina, conforme podemos perceber pelo fragmento abaixo transcrito:

[A disciplina tem como] Enfoque das metodologias e métodos aplicáveis aos estudos sobre arte e educação. Análise da ação de ensino e pesquisa em arte (Programa de uma das disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte na IES Federal).

Assim, ao analisarmos as falas dos sujeitos coordenadores(as), dos(as) professores(as) formadores(as) e os programas das disciplinas fornecidos pelas IES privada e federal, percebemos que, de um modo geral, mesmo estando amparados nos documentos oficiais, os cursos de Pedagogia pesquisados não têm contemplado a pesquisa no campo do Ensino da Arte. Isso nos lembra para o que Santos (2005) entende como um distanciamento existente entre o desenvolvimento do campo da pesquisa nas universidades e a forma como são mantidos os cursos por essas



mesmas instituições, contribuindo para o distanciamento entre as pesquisas e o ensino.

Quando confrontamos esses dados com as exigências postas pelas universidades – atividades de ensino, pesquisa e extensão –, percebemos que os(as) professores(as) formadores(as) das três IES investigadas, sobretudo por não serem docentes com regime de trabalho de dedicação exclusiva, e por atuarem paralelamente em outros campos da educação, acumulando disciplinas e alta jornada de trabalho, não participam efetivamente das atividades de pesquisa nas IES investigadas, tão pouco adotam essa possibilidade em suas práticas, o que nos leva a entender que também se distanciam do debate contemporâneo acerca da relação entre ensino e pesquisa no interior das disciplinas, como eixo norteador ou como elemento intrínseco as mesmas.

Isso nos leva a concordar com Nóvoa (1999) e André (2005) cujos estudos denunciam que a falta de um regime de dedicação exclusiva para os docentes se constitui em um dos dilemas atuais dos(as) professores(as), comprometendo a qualidade da atividade profissional e a busca da identidade e do aprofundamento necessário para a função docente. Conforme esses autores, a demanda e a rotina de trabalho desses(as) profissionais constitui um dos obstáculos à formação de professores(as) pesquisadores(as), na medida em que promovem um distanciamento entre a prática e a pesquisa, mesmo que esta esteja voltada para a melhoria da própria prática.

André (2005) ainda ressalta que a pesquisa exige do(a) pesquisador(a) uma série de condições para que possa realizar sua investigação: tempo, vocabulário, conceitos, estudos para se apropriar do aporte teórico, dentre outras que favorecem a relação entre ensino e pesquisa.

As questões apresentadas pelos autores são confirmadas na seguinte fala da coordenadora da instituição federal:

Porque o trabalho, a qualidade do trabalho, o envolvimento, as pessoas que têm uma dedicação exclusiva, elas têm condições de mergulhar no local do trabalho, a pessoa que não tem, ela termina tendo que buscar outros lugares também né? Aí acho que, nisso, perde em profundidade de trabalho



que poderia ser realizado (Coordenadora do curso de Pedagogia da IES federal).

A partir do exposto, podemos afirmar que os cursos investigados ainda distanciam-se do que propõe o debate sobre o(a) professor(a) pesquisador(a). Dentre outras medidas, entendemos que as IES investigadas não garantem aos(as) professores(as) investigados(as), condições favoráveis.

Considerações finais

Nossa análise nos permitiu inferir que, mesmo a pesquisa estando garantida nos cursos investigados, pois é parte integrante dos projetos políticos pedagógicos e das matrizes curriculares, a mesma não vem sendo contemplada nas disciplinas relacionadas ao campo do Ensino da Arte.

Como indicadores da presença da pesquisa nas disciplinas investigadas, percebemos mais especificamente a realização de trabalhos de pesquisa (apesar de alguns ainda não ultrapassarem a consulta bibliográfica), no entanto, esses sujeitos destacam a importância da pesquisa para a formação inicial e para o campo do Ensino da Arte, o que denota a dualidade existente entre o pensar e o fazer.

Confrontando os documentos, as falas dos sujeitos e as observações realizadas, percebemos, ainda que os(as) professores(as) formadores(as) reconheçam a importância da pesquisa na formação inicial dos(as) estudantes, não exploram todas as possibilidades desta como importante elemento para a construção de conhecimento no que se refere ao campo do Ensino da Arte.

Fundamentando-nos em Cunha (2005), podemos afirmar que esta mudança de atitude exige uma quebra na forma de pensar a pesquisa e de concebê-la no interior das disciplinas, exigindo também a desacomodação por parte dos(as) professores(as) e estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. 6. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem do Ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 1ª reimpr. da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2a ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VIDAL, F. S. L. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino da Arte**: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Fabiana Souto Lima Vidal

Doutoranda em Educação; Mestre em Educação - UFPE (2011); Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB (2006). Professora de Artes do Colégio de Aplicação da UFPE. Pesquisadora do Ensino da Arte na Formação de Professoras(es). Vinculada ao grupo de pesquisa GEFAL - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão.

Clarissa Martins de Araújo

Doutorado em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do PPGedu-UFPE, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Está vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão - DGP/CNPq.



MERGULHO NA ESCRITA EPISTOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO I.

Maria Cláudia S. Lopes.

Graduação, IARTE, Curso de Teatro, UFU.

mariaclaudialopes9@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4439852T6>

RESUMO

O presente trabalho consiste no relato de uma experiência vivida na disciplina de Estágio Supervisionado I, na licenciatura do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Durante as observações nos foi pedido que registrássemos e “radiografássemos” a prática do educador de artes (teatro) que acompanhávamos. Escolhi como forma de registro a escrita de cartas à professora supervisora da disciplina. O mergulho na escrita epistolar me permitiu um olhar ao mesmo tempo distanciado e de dentro da experiência - olhar analítico e fenomenológico - bem como a oportunidade de resignificar e reviver a observação, recriando-a a partir da escrita. Ampliou-se o espaço de reflexão e análise, mas também de *performance*, de criação no poetizar o observado. Escrita que integra subjetividades, sensorialidades e literariedade – multiplicando e pluralizando assim leituras da própria experiência formativa de observação.

Palavras-chave: Escrita epistolar, Ensino de Teatro, Estágio de observação.

ABSTRACT

The present paper is a report on the experience lived in the subject called Supervised Internship I, in the teaching theater course of Uberlândia’s Federal University (Brazil). During the observation it was asked that we registered and “radiographed” the practice of the art/theater educator we watched. As a way to register the experience I chose to write letters to the professor and supervisor of the discipline. Diving in the epistolary writing allowed me a glance which was at the same time distant and close from the inside – analytical and phenomenological – as well as gave me the opportunity of reframing and reliving the observed, recreating it through the writing. Enlarging the space of thinking and analysis, but also performance, creation and poetry. Writing that integrates subjectivities, sensations and literature – multiplying and pluralizing readings of the own formative experience of observing.

Key-words: Epistolary writing, Theater teaching, Internship of Observation.

(Com)textualizando a Experiência

Vontade de colocar tudo que minha sensibilidade alcançou do observado, tentativa de tridimensionalizar a carta pra te colocar ali no que vi, sentir também gosto, cheiro, impressões mesmo que diferentes das minhas. “Como fazer isso? Encontrei-me daí com um trecho belíssimo dos pensamentos claricianos, dizia assim, contrapondo quase o que eu disse há pouco. “O que atrapalha ao escrever é ter que usar palavras(...) Se eu pudesse escrever por intermédio de desenhar na madeira ou de alisar uma cabeça de menino ou de passear pelo campo, jamais teria entrado pelo caminho da palavra”. (LOPES, Maria C. Trecho da segunda carta. 03/11/2011)



O texto que aqui se apresenta consiste no relato da experiência vivida na disciplina de Estágio Supervisionado I¹, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, em que tivemos entre algumas opções, orientados pela professora supervisora da disciplina, a de registrar as observações na forma de cartas – espaço de compartilhamento que se configurava também como espaço de reflexão, de observação do próprio pensamento e articulação de possíveis leituras do observado/vivenciado. Para além das significações inferidas sobre a prática do orientador acompanhado, a relação com a escrita epistolar revelou-se em si como espaço primordial de organização das minhas percepções, como espaço de criação que possibilitava novas visitas ao observado e a oportunidade de reviver, recriar e compartilhar.

Aquilo que escrevemos como “fatos observados” é, em primeiro lugar, *imaginação*² (imagem em ação), que passa pelo filtro editor da memória. Sartre (2011) ao falar sobre imaginação dá o exemplo de alguém que mira uma folha de papel inerte sobre a mesa, depois, virando-se para a parede, vê a mesma folha agora em plano diverso de existência - aquele que depende de nossas consciências. Assim, quando relatamos em escrita momentos vivenciados, e mesmo esse em que vos falo agora – narrativa da experiência que narra experiências - já sabemos ser essa uma outra folha, ainda que ela porte em essência as mesmas qualidades da folha em si. O modo como nos lembramos, ou imaginamos, e escrevemos para partilhar, não são aleatórios - refletem em si a nossa consciência, lugar de onde falamos e a nossa cultura. Em segundo lugar, escrever sobre algo que se observou pode significar tempo/espaço de *organizar* a experiência, e de constatar aquilo que dentro dela mais nos importa, nos chama, nos deixa “atentos”³. Em terceiro, escrita é espaço de *performance*, que vale “no enquanto” do processo, não só como registro “histórico”, mas como momento, instante, em que se vai criando e descobrindo, performar para um outro, no contexto da escrita epistolar. Em quarto lugar, escrever

¹ Disciplina ministrada no segundo semestre de 2011, pela Profa. Paulina Maria Caon, em que acompanhei o professor de teatro da escola básica da UFU (Eseba), Getúlio Gois, observando e fazendo pequenas intervenções nas aulas das turmas de 2º ano.

² “O olho vê, a memória revê e a imaginação transvê” (Manoel de Barros)

³ LAROSSA (2012) afirma que a educação não deveria servir para “ensinar”, mas para nos deixar atentos.



é a possibilidade de perceber “de novo” o observado, revivendo-o e de *revisitar* na leitura, não mais aquela experiência, mas outra que a escrita proporciona.

LLOSA (2008) nos fala que o atributo principal da vocação literária talvez seja o fato de que quem a possui vivencie o seu exercício, e que isto sem dúvida seria muito superior ao que se pudesse obter como consequência. Isto me faz pensar que para além do produto-escrita, vivê-la enquanto processo é em si tesouro transformador, possivelmente outro tesouro, depois, para os que compartilham dela. Nesse mesmo sentido, percebo minha experiência ao longo do semestre com a escrita epistolar como aprendizado e investigação em si, já que me levou ao encontro do observado com mais intensidade e poesia, de forma criativa e transformadora. Ela me permitiu fazer com que a escola, os universos dela, os sujeitos todos envolvidos na observação fossem “entrando em mim” sensorialmente, imageticamente, dando mais força e paixão às interpretações e reflexões

Sensações/Imagens do terceiro dia: gosto do arroz doce da merenda que tornou o dia mais morno, mesmo estando o céu nublado; barulho da esperada chuva; gritos das crianças celebrando a chuva; abraço aleatório no corredor de uma criança desconhecida; conversa intensa com Getúlio sobre processos pedagógicos e vidísticos; segredos trocados; sustos; uma menina que surge e conta uma piada; Getúlio abraçando o caos em processo com as crianças, explorando junto(...). (LOPES, Maria C. 05/10/2012)

A observação em d(escrita) poética.

“Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo” (ROLNIK, 1993). Escrever é buscar forma e, para isso, chafurdar-se no polimorfismo da experiência, rumores polifônicos. BONDÍA (2002) nos diz que as palavras determinam nosso pensamento, é através delas que pensamos, e pensar “não é somente raciocinar, calcular...” (p.21). é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos(...) Aristóteles definiu o homem como *zōon lōgon échon*. A tradução dessa expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional”(…) O homem é um vidente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa(...) mas o homem é a palavra, que o homem é enquanto



palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido em palavras(...). (LAROSSA, 2002, p.21)

Clarice Lispector, sobre seu processo de criação em escrita, afirma que escrever é maldição bendita e que escreve como quem dá contorno ao próprio caos. Buscar o contorno das coisas, faz sentido(s). “Nós não temos as palavras, buscamos por elas” (LAROSSA, 2012, p.21), e, enquanto buscamos, tocamos o inominável.

Em Estágio Supervisionado I, fomos constantemente levados a pensar sobre as “texturas” (formas) do que escolhemos para leitura⁴. Essa atenção já interferiu na minha relação com textualidades e escritas durante o processo da disciplina. Um dos textos⁵ escolhidos trazia o relato de duas educadoras. O texto de Sylvia Leser apresentava-se como leitura distanciada da comunidade, parecia ser, numa analogia espacial, uma visão “de longe”, de quem olha com olhar estranhado e não faz parte. Enquanto que, no texto de Madalena Freire, a autora se deixava ver, se misturava ao que contava, narrando a partir de seus afetos - seu texto estava recheado do “outro”, mas ela estava com eles, os relatos dos sujeitos envolvidos que foram usados se apresentavam de maneira dialógica, e seu texto estava povoado de desenhos relacionados às histórias que narrava. Ao ler essas duas escritas, e logo depois, na escolha da forma de registro da observação, pensei que o que eu gostaria mesmo de fazer seria trazer “o leitor” o mais perto possível da experiência, e que também ao escrever mergulhasse mais nas paisagens visuais, sonoras e afetivas do espaço da escola e das relações.

Creio que tanto observar sabendo que se vai escrever, quanto ter um leitor específico em mente interferem na escrita, às vezes tinha a sensação de que quase escrevia enquanto observava, ou que as ideias que essa carta traria, a carta em si...estava sendo escrita bem antes desse momento “lápiz em punho”; não sei se você vai compreender, talvez se trate de uma sensação sutil demais para ser explicada, mas existem tantas palavras e formas de usá-las, por isso me arrisco então a falar dessa sensação: de alguma forma saber que terei que “narrar”, relatar...escrever sobre a experiência, me coloca nela de outro jeito – como se ao mesmo tempo

⁴ Durante a disciplina articulávamos às observações e registros do estágio as leituras e discussões feitas em sala de aula.

⁵ Texto: Relatos de Experiência – Relatos da con(vivência): crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. (Sylvia Leser de Mello e Madalena Freire)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

escrevesse na observação da experiência (enquanto se observa) e vivesse assim ela e a sua narrativa. Paralelismo que não segmenta, mas intensifica, potencializa a experiência (LOPES, Maria C. Trecho da segunda carta. 03/11/2011)

Por estar em processo de escrita, mesmo enquanto caminhava até a escola, ou observava, eu também me sentia mais aberta ao momento presente (por mais ambíguo que isso possa parecer). Eu queria registrar cheiro, gosto, sorrisos, sentimentos inadequados, cores do espaço..., e sempre a sensação de que as palavras escapavam diante da força da experiência, por mais atentas que fossem as construções. No entanto, a busca por elas era universo em si. A partir de um *feedback* da professora supervisora entrei em contato, superficialmente, com o termo “etnografia”, e “descrição densa”⁶. No entanto, percebo agora, que aquilo de que quero tratar não está relacionado à etnografia (que não é só escrita, mas contextualizando-se dentro da antropologia, envolve outras questões). Queria falar sobre a poesia da escrita. Não “descrição densa”, mas descrição intensa, lírica – uma escrita que seja também o ritual de descoberta no enquanto se faz. Não uma escrita interpretativa, que tire conclusões precisas, tampouco a escrita completamente isenta de leituras sobre o observado. Escrita de quem está à deriva da experiência, de quem “padece” (LARROSA, 2012). Comecei a refletir sobre a possibilidade de uma escrita “fenomenológica” – tentativa de aproximação máxima das “coisas mesmas” – não excluindo o sujeito que observa, também parte do que é observado, aquele que empresta o olhar e que é também olhado, transformando e transformado pela interação.

Sally Ann Ness (1992), em sua experiência etnográfica sobre as danças balinesas⁷, sugere que estejamos como leitores, olhando para um trabalho ainda em movimento, na verdade, que acaba de entrar em movimento ou entrar no que ela

⁶ Termo usado por Gilbert Ryle ao se referir à etnografia e às várias leituras que possam ser feitas do mesmo fato observado (simplificando bastante o conceito).

⁷ As notas que a autora faz envolvem vários processos etnográficos comuns, que partem da iniciação de um estudo sobre turismo e *performance* no sudeste da Ásia que terá duração de 5 a 7 anos. A autora diz que o projeto está na sua infância com apenas alguns meses de estudo de campo; resultado de 8 anos de esforço empreendido para morar nesta parte do mundo. Os textos são notas subjetivas, espontâneas e pessoais – narrativas não publicadas de incidentes que aconteceram na Indonésia e nas Filipinas, durante um verão de estudo de campo em 1992. Eles incluem falha de objetividade, estados de confusão, satisfação excessiva, que são tradicionalmente excluídos das publicações; registro de primeiras impressões de encontro, chegadas, momentos em que a subjetividade do etnógrafo foi permitida e incorporada.



chamou de “*performative mode*” (define o termo como presente que corresponde ao presente que vigora pelo “agora” performativo). A autora diz que está rascunhando uma nova forma de texto, um texto que fracassa a tentativa comum de brilhar como um produto acabado e polido. Um texto que diz NÃO ao “documento”; afirma que o texto abriria um espaço para novas percepções do trabalho escrito de etnografia, fazendo conexão entre os seres humanos envolvidos e que retrataria o evento etnográfico como ocorrências em acontecimento, que acontecem no agora e continuamente se transforma.

Rolnik (1993) nos traz a idéia das “marcas” como a memória do impalpável, “do invisível”, no que se refere aos fatos lembrados. “Marcas” seriam estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Tais estados instauram uma abertura para a criação de um novo corpo - as marcas são sempre gênese de um devir. No invisível “...o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo de fluxos que constituem nossa composição atual” (p2). Essas composições geram em nós estados inéditos, estranhos à consistência de nossa atual subjetividade. As “marcas” encontram ressonância em ambientes outros, possuem a potencialidade de reverberação e proliferação – “... como espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo” (p.9). Rolnik define a escrita como esse lugar de reverberação e proliferação das marcas, dizendo que são as marcas que escrevem.

É um modo de exercer a escrita em que ela nos transporta para o invisível, e as palavras que se encontra através de seu exercício, tornam o mais palpável possível, a diferença que só existia na ordem do impalpável. Nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir. (ROLNIK, 1993, p.9)

No semestre seguinte, em Estágio Supervisionado II⁸, nos deparamos com outra leitura que me remeteu à experiência da escrita das cartas. Marina Marcondes Machado (2002) ao defender a escrita no processo de criação, em espécie de “diário de bordo”, fala da importância de permitir-se a uma escrita que precede a reflexão e a organização, essas viriam depois - a escrita, primeiro como criação, que nutre a criação e, depois, nos desdobramentos, vista também como ferramenta para

⁸ Ministrada também pela Profa. Paulina Maria Caon e que está em fase de finalização.



reflexão, análise. Venho pensando, por isto, sobre o registro de estágio de observação em lugar similar. Por mais que as cartas possam estar recheadas de sensorialidades, e terem se aproximado disso, desejo experimentar (provar, saborear) ainda mais os relatos como espaço de criação – *literária* (pois importa sonoridade das palavras escolhidas), trazendo uma exposição maior do sujeito, revelando-se como processo de digestão de ideias, sensações, *fotográfica* porque ao narrar cria imagens, que tal como a folha de papel de Sartre não são a folha em si, mas abrem leituras múltiplas para quem lê e para quem as revive na escrita.

“(…) se deixar transportar pelas sensações, por registros informes, desmemórias, e por seu faro animal, que permitira ser sufocado. Decide registrar esse acontecimento, guiado por uma tosca escritura. Inquieto, pergunta-se o tempo todo o que a vida afinal quer com ele. Desempanturrado de si, libera-se para expressar todos e ninguém em especial. É apenas um alguém mutante convocado a recitar sua humanidade.” (SEQUEIRA, 2010, p.7)

Não seria precioso que da mesma forma como tentamos, como educadores de arte, nos manter na escuta, no exercício de estado de criação, integrando aprendizagem e arte, que mantivéssemos também na escrita, seja ela tecida por palavras, desenhos, ou outras imagens..., o mesmo teor/frescor do lugar da criação, caótico às vezes, honesto, outro lugar fértil e potencializador de experiências na escola?

É um pouco para me despedir dessa forma de escrita tão prazerosa que me permito escrever essa última carta dos e para além dos muros da escola... Cheguei uma hora mais cedo porque havíamos combinado de pensarmos juntos na minha “intervenção” para apresentação das crianças na Casa de Cultura. Cheguei e fui direto para a sala com-nome-e-tudo-na-porta, o professor dormia...(sorriso). Deitado no chão com as pernas num banco, abriu lentamente os olhos só se dando conta da minha presença para fechá-los logo depois quando eu disse – Fique tranquilo, pode continuar a dormir que eu fico aqui lendo, espero você descansar um pouco – ao que ele responde que esses minutinhos fariam toda diferença. Constato mais uma vez o cansaço de fim de ano, com suas atribuições...

(LOPES, Maria. Trecho da carta 3. 11/11/2011)

A Escrita epistolar – Carta sobre cartas.

Caro leitor,

Te imagino agora, fora do impessoal...um amigo querido, talvez íntimo, com quem tenha afinidades. Talvez uma delas seja a escrita. Sobre as cartas, ou escrita



epistolar, na verdade uma confissão: faz pouco tempo descobri essa palavra E-PIS-TO-LAR... olha que de imaginar eu nunca diria que ela tem a ver minimamente com cartas, parece mais com coisa chata ou de *farwest*, por causa da palavra pistola. Farwest também é um pequeno mosaico, *far* de “longe”, deve ser, e *west* de “oeste”.

Pra você ver: as palavras viram brinquedos. Me lembro de não conhecer várias e de tentar adivinhá-las pela sonoridade. Assim, “amante” também era jóia preciosa; “banal”, não sei porque, tinha a ver com rabo de algum bicho - deve ser pela palavra a-ba-nar. Quando a gente não conhece o sentido das palavras exato, a gente inventa... e o motivo pelo qual inventamos é porque estamos mais próximos delas enquanto corpo sonoro...estamos mais próximos delas como matéria lúdica, musical. Depois é que elas podem ir virando utensílio, só bagagem de significado, coisa séria, que “serve”... ninguém acaba prestando mais atenção na roupa que o sentido veste, que dá tantas nuances ao sentido em si.

Tem um moço aí, que também conheci recentemente, e que se chama NOVARINA (2009), ele fala assim: “O que as palavras nos dizem no interior onde ressoam? Que não são nem instrumentos de escambo, nem utensílios para se pegar e jogar, mas que querem tomar a palavra. Sabem muito mais sobre a linguagem que nós...”.

Mas é possível fazer cantar as palavras, fazê-las sonhar, delirar, transcender as significações...

Voltando ao tema, cartas! Ah...(e como é bom poder usar assim uma interjeição sem culpa) as cartas! Sempre adorei as cartas! São mais materiais que os e-mails. Dá pra pegar, cheirar, ver marcas da história dela e do papel. Dá pra marcar com batom, perfumar, segurar e reler mil vezes em lugares diferentes, feito a gente fazia quando era adolescente. Dá pra esconder dentro dos livros, dá pra colocar em envelope colorido. Dá pra rasgar de raiva, ouvir o barulho do papel, ter que se livrar dos vestígios, colar de volta, incendiar... Dá pra esquecer de mandar ou simplesmente escolher que ela more na gaveta, e que não seja carta entregue (dessas que a gente escreve achando que vai entregar e falta coragem tanto de



entregar quanto de jogar fora, e que ficam por isso sendo nossas, palavras que não conseguiram ser entregues mas que foram “ditas”...)

Tem desde as colocadas em garrafas e lançadas ao mar, com destino incerto e cheio de maresias..., quanto as que a gente toma coragem e entrega pessoalmente. Tem as que escorregam por debaixo das portas, e tem até cartas que são bilhetinhos de bom dia pregados na geladeira, micro cartas que a gente chama de cartões que carregam menos quantidade de palavras, mas dizem tanto...etc...

E outra que letra a mão mesmo, que vem redonda no movimento... é tão mais...artesanal. Já pensou nisso, que é o desenho da escrita no papel da carta? O traço..., mas não é só o traço, mas o movimento do braço anotando, dançando, fazendo girar o punho...E o som que faz enquanto se escreve? Tem esse aqui de digitação, mas tem o outro que é um risco rangendo quando lápis namora o papel, em coito profundo... tatuagem na pele da página. E o som que faz dentro enquanto se escreve...? Essa voz “muda” que vai saindo enquanto as letras se inscrevem aqui, o ruído de cada letra em ressonância interna, o jeito que esse som/voz do pensamento vai tomando nosso corpo casa.

Tem partes que vão mais espirradas, outras mais elaboradas. Mas o mais importante da carta é esse tom de quem segreda bonito, coisas que (in)portamos... esse teor confidencial que às vezes só a troca de olhares tem. Sabe? Eu porque estou sozinha enquanto escrevo, mesmo que esteja rodeada de outras vozes, pessoas. Eu porque estou sozinha e me dirijo a você que me lê que por hora é quase esse ser fictício (mas não somos todos semi fictícios uns para os outros como fragmentos de espelhos?)... é como se eu também falasse a mim mesma. Como se me confidenciasse coisas e pudesse por isso, por certa liberdade sentida no espaço dessas palavras, ir também descobrindo o que é que eu penso e tenho pra dizer... como se eu pudesse ser... mais à vontade, com mais verdade, dizer sem tantos rodeios o que é aquilo mesmo que percebo, sinto, acho, penso, gosto do mundo e das coisas...

Posso até te contar, por exemplo, do meu instante, que assim ele fica aqui eternizado no papel: eu estou aqui, esperando. Não só esperando a visita das



palavras que finalizem essa carta, mas estou esperando alguém. Venta, é noite. (viu como é? Eu escrevo e a noite passa a existir assim pra você que me lê, será que inventei?) As folhas da árvore fazem um barulho gostoso. Ouço os passos se distanciando... ainda não é quem espero. A sombra do lápis cria um desenho interessante no papel. Ela se atrasa. Papéis de propagandas eleitorais sujam o chão. O vento é quase frio, mas por estar bem quente eu gosto dele. Mais pessoas, o som de outro carro, a luz de um farol que quase me cega. Tenho fome, na verdade acho que deveria ter mais que tenho. “Oi Maria, ainda aí?”. Me perguntam... “Sim, pois é”. Mas penso nesse momento que a escrita me acompanha, que mesmo a solidão na escrita é acompanhada por essa voz que me fala enquanto falo a você. “Oi, você, ainda aí? Já foi?” E como nem é chat, que aliás sempre me lembra da palavra gato, por causa do francês.... a pergunta ressoa até que ela se esbarre de fato na existência de alguém... você que me lê e que existe... amigo ou não... a carta cumpre destino quando chega ao destinatário – aquele que faz o destino de algo...

O que você responderia?

Sei que esse fim parecerá um tanto quanto súbito... é que não tenho vontade de terminar, nem sei bem como fazer isso... pra ser sincera as despedidas são difíceis pra mim, quando a experiência foi gostosa. Parece que sempre quero ficar no momento anterior... “por outro lado”, como dizem alguns, “por outro lado”, se eu não termino a carta, você não termina de ler ou de pensar pra ela uma resposta, mesmo que ela não me chegue e que suas palavras-pensamentos só ressoem dentro... ecoando, ecoando...

Pequeno desdobramento inconcluso

Neste semestre, mantendo as observações na mesma escola, e ao lado do mesmo educador que acompanhei em Estágio Supervisionado I, nos propusemos à escrita de um texto a quatro mãos, na forma dialógica de cartas. O trabalho foi apresentado em evento chamado “Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Artes” (2012). Atualmente comecei a explorar a escrita de uma espécie de diário das práticas que passei a assumir como professora e das que observei em Estágio



Supervisionado II, preenchida com palavras, desenhos, imagens que sintetizam o dia - outra experiência de cultivar um espaço que não tem a intenção de chegar a um destinatário, de ser compartilhado, espaço mais íntimo.

Referências bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p.20-28.

_____. Arte, Experiência e Conhecimento. Uberlândia: UFU, 2012. (Conferência).

FREIRE, Madalena e MELLO, Sílvia Leser. Relatos da Convivência: Crianças e Mulheres da Vila Helena. Cadernos de Pesquisa de São Paulo, 56, 82-105.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LISPECTOR, Clarice. Clarice: a hora da estrela. São Paulo: Museu de Língua Portuguesa, 2007.

LLOSA, Mario Vargas. Cartas a um jovem escritor. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MACHADO, M. M. . O "Diário de Bordo" como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. Sala Preta (USP), v. 2, p. 260-263, 2002.

NESS, Sally Ann. "Ethnography and Choreography", In *Body, Movement, and Culture: Kinesthetic and Visual Symbolism in a Philippine Community*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press: p. 1-17. 1992.

NOVARINA, Valère. Diante da palavra. Rio de Janeiro. 7letras, 2009.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, Corpo, Devir. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada no Cadernos de Subjetividade, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

SARTRE, Jean-Paul. A imaginação. Porto Alegre: L&PM, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. Rumores discretos da subjetividade. São Paulo: Sulina, 2010.

Maria Cláudia Santos Lopes

Atriz. Escrivinhadora. Cantadeira. Sopradora de bolhas de sabão. Arteterapeuta. Arteducadora em formação. Poetiza e Aprendiz. Gosta de (in)ventar, de namorar e de olhar para coisas bonitas. Graduada em Letras e (gradualmente) graduando-se em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem um pescoço torto e nasceu olhando para cima, mas aos poucos pretende ser menos pluma e mais pipa.



**CULTURAS VISUAIS E JUVENTUDE NA CIDADE DO JUAZEIRO DO NORTE -
CEARÁ**

Larissa Rachel Gomes Silva
Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e
Tecnológico - FUNCAP

rachelgomes0@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4417957D4>

Jefferson de Lima Pontes
Graduando em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e
Tecnológico - FUNCAP

jeffersonlimap@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4479823Y4>

Cícera Edvânia Silva dos Santos
Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

edyletuar@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470479Z4>

Verônica Leite Machado
Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

vleitemachado@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4219916D9>

Fábio José Rodrigues da Costa
Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes/Universidade
Regional do cariri – URCA.

frodriguesarte@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702955Z0>

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar a pesquisa em andamento “Culturas Visuais Juvenis” vinculada ao Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/URCA/CNPq do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da URCA. O objetivo é conhecer, aprender e compreender como se constituem as culturas visuais para jovens estudantes de faixa etária entre 12 e 16 anos, alunos do Ensino Fundamental II. Busca estabelecer reflexões teórico/metodológicas que ampliem o entendimento entre as culturas visuais e as culturas juvenis na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará.



Palavras-Chave: Juventude; Culturas; Visualidades

RESUMEN

Este artículo se propone a presentar la investigación en desarrollo “Culturas Visuales Juveniles” vinculada al Grupo de Investigación “Enseñanza del Arte en Contextos Contemporáneos” – GPEACC/URCA/CNPq de la Facultad de Artes Rectora Violeta Arraes Gervaiseau de la Universidade Regional do Cariri – URCA. El objetivo es conocer, aprender y comprender como se constituyen las culturas visuales para jóvenes estudiantes en la franja de 12 hasta los 16 años, alumnos en la Educación Primaria. Busca establecer reflexiones teórico/metodológicas que amplíen la comprensión entre las culturas visuales y las culturas juveniles en la ciudad de Juazeiro do Norte-Ceará.

Palabras-Clave: Juventud; Culturas; Visualidades

1. Introdução

Hoje cada vez mais os jovens com idades entre 12 e 16 anos estão tendo acesso a inúmeras formas de culturas advindas por meio de trocas estabelecidas via Internet e redes sociais.

Estes sujeitos ingressam e permanecem nas escolas públicas e privadas possuindo uma cultura visual como, também, se apropriam de outros elementos caracterizadores da cultura visual dominante em determinado grupo ou a partir de suas novas condições econômicas passam a assumir ou consumir tais elementos que os identifica como pertencentes a uma ou outra cultura visual.

No âmbito da Cultura Visual contemporânea também se situam o conjunto de ações e atividades que estão colocadas no conceito e práticas de lazer. Estas por sua vez também são disseminadoras de elementos que caracterizam e constituem a cultura visual no contexto atual das culturas juvenis.

As culturas, as culturas visuais e as culturas juvenis são entendidas como um conjunto de formas simbólicas, quer dizer, ações intencionadas, objetos e expressões de vários tipos produzidos, transmitidos e recebidos em contextos socialmente específicos e historicamente estruturados utilizando processos igualmente específicos para tais contextos.

É importante destacar que ser ou estar na condição de jovem um conceito muito recente da história da humanidade e seu aparecimento pode ser atribuído as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da Revolução Industrial. “É, portanto, uma categoria moderna que teve seu reconhecimento principalmente



quando a educação formal, projeto da modernidade, ficou sob controle do Estado” (HACK & PIRES, 2007, p. 04).

Porém vivemos em um mundo em mudança permanente. Uma das características essenciais de nossa época é a das grandes, profundas e intensas mudanças produzidas fundamentalmente no âmbito do pensamento e da cultura e estes, por sua vez, estão produzindo e produzem como efeitos mais imediatos, mudanças nas ideologias políticas, transformações sociais, novos modos de pensamento e de conhecer o mundo que nos rodeia, em fim, rápidas transformações culturais.

Por outro lado, nosso mundo tem dado prioridade aos sistemas de informação, comunicação e relação pessoal, de tal modo que podemos afirmar sem reservas que nossa cultura se sustenta sobre uma crença: a superioridade e poder da palavra. Porém, o mundo pós-moderno ou a pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2005) atual parece se caracterizar por uma nova iconografia na qual a imagem vem a suplantar a letra como instrumento principal para a difusão das mensagens como “um enorme simulacro fotográfico” (JAMESON, 1998).

Agora as imagens, os sons e os gestos participam da mesma forma que a palavra escrita ou falada do processo integral de compreensão do mundo. Por este motivo, não está de todo fora de lugar o postulado corrente segundo o qual o analfabeto de nosso tempo não é quem não sabe ler e escrever, se não aquele que não sabe articular um discurso múltimidiático pleno.

2. Juventudes e Culturas Visuais

Estudar as juventudes e suas culturas visuais é situá-la no âmbito dos Estudos de Cultura Visual entendendo que

a visão é (como assim dizemos) uma construção cultural -, que é aprendida e cultivada, não simplesmente dada pela natureza; que, por conseguinte, teria uma história relacionada – em algum modo por determinar – com a história das artes, das tecnologias, das mídias e das práticas sociais de representação e recepção; e (finalmente) que se encontra profundamente entrelaçada com as sociedades humanas, com as éticas e políticas, nas estéticas e na epistemologia de ver e de ser visto (MITCHELL, 2002, p. 2).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Outro aspecto presente no pensamento de Mitchell (2002) diz respeito à dimensão pedagógica, portanto, educativa da cultura visual quando esta se propõe a 'mostrar o olhar' entendido como a visualidade e, esta, "entendida não só como a construção social da visão" e, sim, como a construção visual do social.

Não obstante, para este autor os Estudos Visuais não são sinônimos de estudos da imagem uma vez que:

a "cultura visual" fixa sua atenção em todas aquelas coisas estranhas que fazemos enquanto olhamos, contemplamos, mostramos e supomos – ou pelo contrario, enquanto nos ocultamos, dissimulamos ou rejeitamos olhar. Em particular, nos ajuda a comprovar que inclusive algo tão amplo como "a imagem" não esgota todas as possibilidades da visualidade, que os estudos visuais não são o mesmo que os "estudos da imagem" e que o estudo da forma visual é só um dos componentes de um campo muito mais amplo (MITCHELL, 2002, p. 21).

Constatamos, portanto, o amplo território que abrange a Cultura Visual e, mais especificamente, como a cultura visual está imbricada no contexto das culturas juvenis e como estas culturas estão fortemente vinculadas e determinadas por uma concepção modernista que a tudo padroniza, enquadra, rotula e massifica. Neste sentido, os estudos de Cultura Visual nos aproximam de:

novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37).

No contexto das culturas juvenis e suas vinculações com a cultura visual e/ou culturas visuais um dos elementos fundamentais a ser considerado diz respeito a como os jovens se apropriam da cultura visual uma vez que estão inseridos em diferentes contextos e em distintas condições sociais. Neste sentido se observa que estes jovens vivenciam um conjunto de relações sociais/culturais que oferecem as condições objetivas e subjetivas favoráveis a tais apropriações. Tais apropriações ocorrem tanto nas próprias relações escolares como, também, por meio das relações entre lazer e tempo livre já que:

Lazer e tempos nas culturas juvenis é uma categoria que se constitui a partir da fragmentação do cotidiano em tempos para diferentes atividades, os chamados "tempos sociais": tempo de trabalho, tempo livre, tempo da família, tempo de educação e outros. A organização do tempo é um vetor de uma ordem social. O lazer é visto como parte desta fragmentação do tempo



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

em contraposição ao trabalho, daí que o lazer é restrito a determinados momentos e de formas diferentes para os jovens que não trabalham, pois, aparentemente, estes têm uma gerência maior dos seus tempos cotidianos do que os jovens trabalhadores, diferente ainda para os adultos (HACK & PIRES, 2007, p. 7).

As relações entre culturas visuais e jovens devem ser consideradas tanto do ponto de vista dos elementos estéticos quanto de suas vinculações com referências midiáticas, sonoras, gestuais, entre outras.

Um dos principais instrumentos de apropriação da cultura visual pelos jovens pode ser a televisão uma vez que esta tem sido apontada como o principal instrumento utilizado pelos jovens para se aproximarem do que ocorre em outros lugares e tempos e que determina de certa forma como eles tanto se comportam como, também, se manifestam, se vestem, se maquiam, entre outras apropriações. Neste sentido, é fundamental considerarmos as três funções formuladas por Hack & Pires (2007) a partir da relação entre jovens e mídia:

a) *Informação como pressuposto da mídia*: i) seu entendimento enquanto produtora/veiculadora da informação necessária para proceder a uma leitura dos acontecimentos do cotidiano em escalas local e global, daí que, a mídia, neste sentido, se transforma num espelho que possibilita dimensionar o mundo, o que faz com que a informação assuma um caráter educativo/formativo, e concomitantemente ii) a crítica que se faz aos valores que algumas cenas, programas, produções, canais midiáticos expõem, ainda que esta avaliação não seja consensual.

b) *Entretenimento*: vivências lúdicas com a mídia. É a televisão que oferece, em quantidade, variedade e acessibilidade, oportunidade de entretenimento, visto que é identificado a partir da grade de programação em canais abertos da televisão brasileira, o maior conjunto de possibilidades de entretenimento nos meios de comunicação de massa, seguido pelas revistas de comportamento e fofoca.

c) *Comportamentos sociais juvenis*: ditadura da mídia? São apontados alguns hábitos de utilização/consumo da mídia que demonstram uma mescla de passividade, crítica e subversão. Os hábitos de consumo da mídia como lazeres



juvenis são ordenados aqui pela frequência: assistir TV predomina, seguido da leitura de livros e navegar na Internet.

Tais funções devem ser compreendidas no conjunto das relações culturais que estão sendo operadas na sociedade brasileira e suas vinculações com a indústria cultural e isso por que:

nos vários espaços sociais dos jovens, deparamo-nos com manifestações da indústria cultural, que expressa a fusão de interesses e poderes invisíveis operando em conjunto para controlar e conformar a subjetividade humana à racionalidade técnica, para a qual tudo se homogeneiza e a cultura torna-se, cada vez mais, apenas mercadoria. Assim, o discurso midiático provê de sentidos e significados o lazer nos cotidianos, de forma que não podem ser considerados isoladamente, mas no conjunto das relações, aspectos e manifestações deste cotidiano (HACK & PIRES, 2007, p. 11).

Ao mesmo tempo em que pesquisar os jovens e suas culturas visuais é adentrar em um pequeno universo dos 22 milhões de jovens que constituem 12,5% do total da população brasileira. Conhecer, aprender e compreender como se constitui as culturas visuais dos jovens ao longo da escolarização, nos aproxima do pensamento de Campos (2011) ao afinar que:

A realidade offline está profundamente entrelaçada com o universo online, sendo que esta interligação parece potencializar o desenvolvimento de determinadas atividades de criação cultural por parte dos jovens, como sejam o registro e representação visual do seu cotidiano através da fotografia e do vídeo. Produzir e partilhar imagens tornou-se, assim, para muitos jovens, um elemento central da forma como comunicam, constroem identidades e representam o seu mundo. (p.2)

É evidente que hoje se produzem mais imagens que escritos, o capitalismo do século XIX produzia e acumulava mercadorias como riquezas. O atual produz e acumula imagens. A imagem se utiliza para tudo, não só invade os recursos de comunicação e relação, se não que forma parte do “pão e do circo” mais seletivo que os novos imperadores capitalistas oferecem a massa para sua diversão, controle e alienação em versão individual e/ou grupal (GISBERT & COSTA, 2006).

3. Aproximações as Culturas Visuais Juvenis em Juazeiro do Norte-Ceará

Tradicionalmente poderíamos dizer que as culturas visuais juvenis da cidade de Juazeiro do Norte estariam fortemente influenciadas pela cultura religiosa e suas

visualidades. Mas, a atualidade ou contemporaneidade dos jovens de Juazeiro do Norte tem revelado outras expressões de suas visualidades como é o caso dos Cosplay e de seus eventos como a Expoanime na cidade.



<http://radiobranimecariri.blogspot.com.br>



[html http://iguatu.net/novo/wordpress](http://iguatu.net/novo/wordpress)

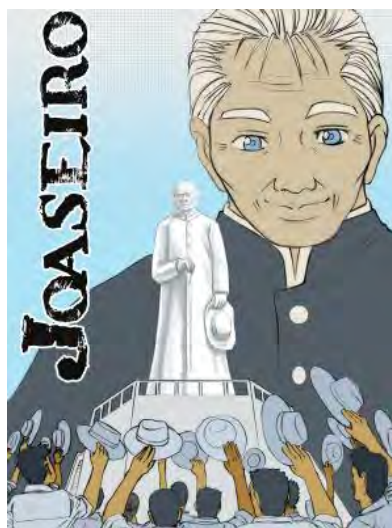
Nessas atividades o que mais se observa é a presença da imagem seja ela fixa ou em movimento, pois em nossa contemporaneidade a imagem nos faz contemporâneos.

Podemos perceber que a cultura visual juvenil está se mostrando cada vez mais complexa na cidade de Juazeiro do Norte, onde a produção e exibição de imagens produzidas e/ou apresentadas por esses jovens é mais frequente, e que “a relação entre juventude e imagem é de crucial importância para compreendermos a forma como está categoria etária tem sido socialmente representada nas sociedades industrializadas ao longo de décadas” (CAMPOS, 2001, p.1).

Para a produção dessas imagens eles se apropriam das mais variadas ferramentas tecnológicas que se tornam cada vez mais acessíveis

deste modo, as tecnologias digitais e visuais tornam-se extensões físicas e simbólicas através das quais o mundo cotidiano dos jovens na metrópole é entendido e encenado. Neste contexto novos códigos e circuitos de comunicação emergem, obrigando-nos a reavaliar a ligação entre este domínio e os tradicionais recursos usados pelos jovens (o corpo, a moda, o estilo visual, o consumo, etc.) para construir significado e esboçarem fronteiras de distinção simbólicas. Os vasos comunicantes visuais libertam estes jovens de uma série de constrangimentos associados a sua condição social e etária mas, igualmente, aos contextos espaço-temporais onde estes se movem. Longe de nos encontrarmos perante actores sociais que apenas consomem conteúdos e tecnologias digitais, deparamo-nos com indivíduos altamente activos e criativos, tirando partido das potencialidades oferecidas por estas ferramentas. (IDEM, p. 2)

Outra representação das culturas visuais juvenis na cidade de Juazeiro do Norte são as HQs tanto consumidas como produzidas por jovens estudantes tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Um exemplo da produção de HQs e da criatividade inerente as culturas visuais juvenis da contemporaneidade foi Laila (2010) e Joazeiro (2012).



Os jovens de Juazeiro do Norte também estão influenciados por sonoridades, gestualidades e visualidades da cultura Hip Hop e estas influencias passam a fazer parte de suas culturas visuais.



Vemos que nas escolas, nas ruas e em outros espaços a identidade pessoal e cultural desses jovens os identifica como pertencentes a um grupo através de seus perfis visuais. “Neste sentido, os jovens representam-se (para si e para os outros) na medida em que tem de fabricar formas evidentes de testemunhar as suas presenças culturais ou idiossincrasias individuais”. (CAMPOS, 2011, p. 4)

Referências:

CAMPOS, Ricardo. **A Imagem Digital como Forma de Comunicação e Produção Cultural Juvenil na Metrópole.**

http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306333438_ARQUIVO_ComunicacaoCONLAB.pdf. Consultado em janeiro de 2012.

_____. **Juventude e Visualidade no Mundo Contemporâneo.** Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10163/10185.pdf>. Consultado em janeiro de 2012.

GISBERT, Juan Carlos Arañó; COSTA, Fábio José Rodrigues. **¿De Verdad Necesitamos la Cultura y la Educación?.** Sevilla: mineo, 2005.

HACK, Cássia; PIRES, Giovanni De Lorenzi. **Lazer e Mídia em Culturas Juvenis: uma abordagem da vida cotidiana.**

http://www2.fct.unesp.br/area_doc/pefes/giovani_cassia_artigo.pdf. Consultado em janeiro de 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

JAMESON, Frederic. **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.** Barcelona: Paidós, 1998.

MITCHELL, W. J. T. **Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual.** <http://fayl.uh.cu/intra/other/textos/Mitchell.rtf>. Consultado em janeiro de 2012.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ¿¿ qué ??; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação,** Recife: Bagaço, 2005.

Larissa Rachel Gomes Silva

Estudante do curso de Licenciatura plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau na Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP e membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq.

Jefferson de Lima Pontes

Estudante do curso de Licenciatura plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau na Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP e membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq.

Cícera Edvânia Silva dos Santos

Estudante do curso de Licenciatura plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau na Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq.

Verônica Leite Machado

Estudante do curso de Licenciatura plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau na Universidade Regional do Cariri – URCA e Pesquisadora Voluntária no Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq.

Fábio José Rodrigues da Costa

Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Sevilla (Espanha). Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq. Membro da Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Secretário Geral do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA).



**ABORDADAGEM TRIANGULAR: ZIGUEZAGUEANDO ENTRE UM
IDEÁRIO E UMA AÇÃO RECONSTRUTORA PARA O ENSINO DE ARTES**

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

IA UNESP- mestrando

sidney.peterson@gmail.com

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>

Profª Draª Rejane Galvão Coutinho

IA UNESP- orientadora

rejanegcoutinho@gmail.com

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9150659098334633>

RESUMO

Neste trabalho temos como horizonte discutir a trajetória epistemológica da arte/educadora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção ao livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, publicado em 1975, período de transformações no campo de ensino da arte, com a lei 5692/71 e a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Palavras-chave: Abordagem Triangular, ensino de arte, formação de professores.

ABSTRACT

In this paper we discuss the epistemological trajectory of the art/educator Ana Mae Barbosa to systematize the Triangular Approach, appears in the book *Teoria e Prática da Educação Artística*, published in 1975, a period of transformation in the field of art education, with law 5692/71 and the creation of courses degree in Art Education.

Keyword: Triangular Approach, arts education, teacher training.

Recentemente, Ana Mae Barbosa organizou e publicou junto com Fernanda Pereira da Cunha o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (CORTEZ, 2010), no qual fez um balanço dos vinte anos de experiências com a Abordagem Triangular no ensino de artes no Brasil. O livro faz um apanhado de algumas interpretações e revela algumas facetas dessa múltipla Abordagem que vem desde a década de 1980 e, sobretudo de 1990, dando suporte as mais diversas práticas em nosso contexto educacional em ensino de arte.

Este recente contexto histórico do ensino da arte no Brasil, vem sendo alvo de análises como as de Azevedo (2000), Bredariolli (2009) e Costa (2007), que consideramos como referências. Nos propomos aqui a cooperar com esta tarefa, no nosso caso, buscando compreender a trajetória epistemológica traçada pela



professora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção ao primeiro livro publicado pela arte/educadora, *Teoria e Prática da Educação Artística (Cultrix, 1975)*, pois, em nossa leitura percebemos que este livro já revela um processo de deglutição e de apropriação de referências capitais que vão dar esteio à sistematização da Abordagem Triangular.

Na obra, a autora chama atenção para um ensino de arte em que o professor deve *ensinar a ver* e levar os alunos a uma *reflexão sobre o fazer*, a partir de sua análise de práticas pedagógicas desenvolvidas nos EUA e de sua experiência frente à Escolinha de Artes de São Paulo, ações que, após serem deglutidas, se farão presentes na triangulação pós-moderna para o ensino de arte sistematizada doze anos após o lançamento desse livro.

Compreendemos que o esforço empreendido naquele momento com a publicação do livro *Teoria e Prática*, se justifica diante da carência de referenciais teóricos para o campo do ensino de arte no Brasil, assim como do processo de reação da “massificação” do ideário modernista de ensino de arte, consequência da obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística, através da lei 5692/71 e da abertura dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo território nacional em 1973.

Assim, voltaremos especialmente até a década de 1970 quando a Educação Artística ganhou espaço e status nos currículos da educação básica. Situando também, o papel do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que naquele momento representado por educadores, psicólogos e artistas teve influência direta na gestão da inclusão da Educação Artística nos currículos. O MEA, também influenciou na formação e atuação de Ana Mae Barbosa que desenvolveu trabalhos em três Escolinhas ligadas ao Movimento: Escolinha de Arte do Recife (1956), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e Escolinha de Arte de São Paulo (1968), além de cursos e palestras que ministrava como convidada na EAB.

A lei 5692/71 e a formação de professores de arte: repercussões do Movimento Escolinhas de Arte (MEA)



Quando decretada em 11 de agosto de 1971, a lei 5692 que modificava as diretrizes e bases da Educação no Brasil tinha, também, por finalidade adequar o país aos modelos de produção capitalista, ou seja, *com o advento do regime militar, imposto desde 1964, guiado pelo lema segurança e desenvolvimento* (SAVIANI, 2007, p. 365), a adoção de um modelo econômico *associado-dependente* reforçado com a presença de empresas estrangeiras, estreitou os laços entre o Brasil e os EUA, trazendo para o país o modelo organizacional que as presidia. Assim, a preparação de mão de obra para essas mesmas empresas, associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.

No cenário do ensino de artes daquele momento, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) exercia grande influência na formação de professores para a área de conhecimento, influência afirmada desde 1958, quando o governo federal brasileiro permitiu a criação de *classes experimentais* nas escolas públicas e deixou a cargo desse Movimento, composto por educadores oriundos da Escolinha de Arte do Brasil, os cursos de treinamento para os professores de arte.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as classes experimentais são extintas. Nesse momento a arte/educadora Noêmia Varela e o fundador da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) Augusto Rodrigues, com a participação de Nise da Silveira, Helena Antipoff, Cecília Conde, Fayga Ostrower, Ilo Krugli, Léa Elliot, Tom Hudson, Seonaid Robertson, Maria Fux, entre outros educadores, artistas e intelectuais, passaram a difundir os ideais do MEA, através de um curso denominado *Curso Intensivo de Arte na Educação* (CIAE).

Durante a década de 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), foi *o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino e que a partir do seu processo criativo e aberto atraiu artistas, estudantes e educadores de arte, tornando possível sua integração em Escolinhas e Escolas* (VARELA, 1986, p18). De nossa parte, consideramos que o CIAE, tenha sido uma experiência que teria trabalhado para a produção de uma versão pedagógica do saber acadêmico em arte voltado para a escola primária e secundária, *contribuindo para traduzir disciplinas de cima para baixo, como o resultado do trabalho de grupos situados no nível da escola*



que, não pertencentes ao setor universitário, se “apoderaram” do conhecimento acadêmico da arte (ANTONIO, 2008, p. 16).

Ao completar dez anos de funcionamento do CIAE, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) era indiscutivelmente reconhecida enquanto instituição de formação de professores para o ensino de arte, o que levou o Ministério da Educação a organizar em conjunto com representantes da EAB, um curso para os responsáveis das Secretarias de Educação que tinha como propósito orientar a implantação da Educação Artística no currículo escolar de acordo com o artigo 7º da lei 5692/71 (BARBOSA, 2008). Posicionamento que nos leva a acreditar que a inclusão da Educação Artística no currículo escolar seria o resultado do desejo de professores já envolvidos com o MEA de expandir o ideário de educar pela arte na escola formal.

Com o Parecer nº 1284/73 do CFE, são criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração (licenciatura curta) uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida: a polivalência, consequência das práticas já divulgadas pelo MEA. Assim, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam fazer parte do currículo da escola básica, portanto, deveriam ser ensinadas por um mesmo professor.

Envolvida com o MEA desde a sua passagem pela Escolinha de Arte do Recife (1956-1964), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e na Escolinha de Arte de São Paulo (1968-1971), Ana Mae Barbosa manteve-se atenta, analisando criticamente as teorias e práticas desenvolvidas a partir da criação do decreto já mencionado, posicionamento adquirido com seu mestre Paulo Freire. No livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, a autora convoca os arte/educadores a pensar que: *Nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da educação artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 (...) e pela concepção humanística que reveste essa norma legal* (1975, P. 110), mas adverte: *Dois perigos ameaçam a valoração da Arte (...) considerar a arte apenas como atividade (...) e entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender* (1975, p. 111).

Na prática, a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não insipiente, dentro de uma pedagogia conhecida como



tecnicista, em que o professor e a professora passam a ser considerados como 'técnicos' responsáveis por um competente planejamento dos cursos escolares. Despreparados e inseguros, os professores de arte passam a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, que em pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987), mostra que

A maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem da arte (FERRAZ; FUSARI, 2010, P. 40).

Em um tempo de incertezas, de atuações educacionais limitadas pelas possibilidades de formação da época, Ana Mae Barbosa alertou para a necessidade de se buscar *sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticidade* (BARBOSA, 1975, p. 94). Tempo de buscar novo pensar e fazer Arte/Educação diferente das ideias que norteavam o ensino de arte operado pela disjunção e redução modernistas da Educação Artística que

Chega aos anos 80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática, bem como, da falta de um arcabouço teórico/metodológico que desse corpo a uma área do conhecimento que passaria a se constituir enquanto disciplina do saber escolar (COSTA, 2005, s/p).

Já insatisfeita com tal situação em meados da década de 70, Ana Mae Barbosa no capítulo IV '*Arte/Educação: uma experiência programada*', que compõe a obra publicada em 1975, chama atenção para suas experiências educacionais na Escolinha de Arte de São Paulo/EASP, evidenciando um pensamento que divergia da busca inalcançável da originalidade e sensibilidade modernistas, ao mencionar como objetivos para o ensino de arte naquela Escolinha, o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar a realidade percebida e desenvolver o processo criativo, que permitiria novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a (1975, p. 70).



A arte/educadora, como afirma BREDARIOLLI (2010, p.33), insiste na tese de uma alfabetização visual, defendida até sua consumação em proposta, de que o *professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular* (BARBOSA, 1975, p. 71), que não por acaso, com base em Paulo Freire, *esse ver possibilita inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real* (AZEVEDO, 2009, p. 336).

Ainda como pensamento em construção naquele momento, o 'ver' já foi trabalhado na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) na forma de leitura de contexto e leitura de imagem, conforme descrição de atividades em subtítulo '*A teoria posta em prática*' (1975, p.77) que expõe como objetivo a observação de efeitos gerados por variações contextuais. Nessa atividade analisada no livro, duas lojas de design foram visitadas pelos estudantes da EASP, para que eles pudessem perceber a interferência de diferentes contextos sobre um mesmo objeto. Outra atividade relatada, diz respeito à experimentação com recortes e rearranjo de imagens de jornais e revistas, em que o trabalho da estudante Betty Leirner, segundo Ana Mae em análise posterior, *proporcionou na Escolinha as primeiras discussões sobre as diferenças do que hoje chamamos arte-educação modernista e arte-educação pós-moderna* (BARBOSA, 1998, p. 144).

Concordando com COSTA (2005), trata-se de uma ação educativa em que a arte faz parte do currículo enquanto área do conhecimento humano, oferecendo aos estudantes um ensino onde conhecer, aprender e compreender sejam essenciais para uma ampla apropriação e experimentação do conhecimento artístico e estético.

O campo aberto para a sistematização da Abordagem Triangular

Criado em abril de 1963, o Museu de Arte Contemporânea/USP é uma instituição voltada à produção artística nacional e estrangeira, que se destaca por sua ligação ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária, constituindo-se como um importante núcleo de pesquisa e formação educacional, pois, na década de 1970, sob a direção de Walter Zanine, instituiu a *Arte/educação* em um momento em



que o trabalho de atelier era predominante no ensino de artes em museus (BARBOSA, 1991, p. 87).

Em 1987 ocorre uma reestruturação da equipe de arte/educadores do museu e a primeira preocupação da então diretora da instituição, a professora Ana Mae Barbosa, foi dar um claro embasamento teórico através de cursos que foram organizados com os professores John Swift, Annie Smith, David Thistlewood, Robert Ott e Brent Wilson (BARBOSA, 1991, p. 89), com a ideia de tornar a equipe flexível a ponto de poder *ensinar história da arte, através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte* (BARBOSA, 1991, p. 89).

Assim configurava-se a Abordagem Triangular, uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes, que inicialmente foi nomeada como Metodologia Triangular, e que tinha naquele contexto o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte/educadores, baseada na leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico, propostos a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas, quais sejam, as Escuelas al Aire Libre (México), a Discipline Based Art Education (EUA) e o Critical Studies (Inglaterra).

Com o Critical Studies, Ana Mae Barbosa teve contato em 1982, quando passou um ano em estudos na Inglaterra. Enquanto linha de ensino integradora da ideia de *Arte como Expressão e como Cultura* (BARBOSA, 1998, p. 34), previa a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica por estar relacionada à ideia de *apreciação*, que na abordagem brasileira é ressaltada como leitura crítica em referência as leituras de mundo de Paulo Freire.

Nesse mesmo período, discordando de um ensino modernista que estava *embarcando na busca de um estilo universal que transcendia qualquer estilo local, étnico ou popular* (EFLAND, 2003), Ana Mae realizava uma pesquisa sobre o Ensino de Arte em três países latino-americanos, quando se entusiasmou com as Escuelas al Aire Libre do México, uma experiência incentivada por José Vasconcelos que



buscava ensinar a arte mexicana através da inter-relação entre a Arte e a Expressão na operação ensino/aprendizagem, a exemplo do que fizera Maugard¹,

Autor dos livros didáticos das Escuelas al Aire Libre que tinha como objetivo a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, a apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (BARBOSA, 1995, p. 238).

As três ações propostas naquele momento para a Abordagem Triangular, ou seja, a leitura da obra de arte, a contextualização e o fazer artístico, por muito tempo foram confundidas como adaptação do DBAE (Discipline Based Art Education), uma proposta de ensino de arte americano desenhado inicialmente pelo educador Manuel Barkan (1966), que *consciente do futuro que aguardava a Educação Artística no contexto filotecnista, apresentou o documento que deu origem ao nascimento da corrente de disciplinas em Educação Artística* (ARRIAGA, 2005, p. 232).

Proposta retomada nos anos 1980 pelos pesquisadores Elliot Eisner, Ralph Smith, Brent Wilson e Marjorie Wilson, que desejava ampliar a habilidade das crianças em lidar com problemas através de quatro operações constituídas por produção, crítica, história e estética, transformadas em disciplinas. Eis o grande diferencial entre o DBAE e a Abordagem Triangular, já que na proposta brasileira esses componentes são representados por ações e não por disciplinas.

Em seu livro *A imagem no ensino da arte*, publicado em 1991, Ana Mae Barbosa, expõe seus argumentos para defender uma revisão crítica do ensino da arte, convocando os professores de arte, artistas e intelectuais a falar diretamente de ensino da arte e *aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnicos que se anunciam* (BARBOSA, 1991, p. 7).

As ideias sugeridas por Ana Mae para ensinar/ compreender arte através da leitura de imagens não agradaram muitos professores que, apoiados no modelo de

¹ O artista e professor de pintura mexicano Adolf Best Maugard, também conhecido como 'Fito Melhor', foi chefe do Departamento de Educação Artística no México, autor do livro didático usado nas Escuelas al Aire Libre que associava a liberdade de expressão à análise da cultura visual.



ensino de arte modernista, em que se privilegiava a 'virgindade visual', a 'livre expressão' e o 'desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade', se depararam com uma proposta que seguia outras vias, quais sejam, a cognição como caminho para compreensão estética e a construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte.

Podemos ponderar que no momento de difusão da Abordagem Triangular, os professores não estavam teoricamente preparados para compreensão das ações propostas nessa triangulação, pois sua formação de base modernista dedicava-se a metodologias pautadas na livre expressão e na criatividade, e um fazer artístico em atelier com pouca fundamentação.

Essas formações foram consolidadas por um ideal de educação através da arte e justificado no decreto de 1971 que determinava o lugar da arte na escola não como disciplina, mas como mera atividade. Este contexto foi questionado por Ana Mae Barbosa em 1975 quando alertava os educadores quanto *ao preconceito contra Arte, pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística* (BARBOSA, 1975, p. 111).

Metodologia quem faz é o professor

Em revisão da Abordagem Triangular, publicada em Tópicos Utópicos (1998), a professora Ana Mae Barbosa afirma que *metodologia quem faz é o professor em sala de aula*, assim propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura, produção e contextualização, deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu ensino. Fica evidente então que, o que determinará a articulação e as possíveis relações entre as três ações é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte (COUTINHO, 2009, p. 173). Dai a variedade de metodologias que se articulam em nome da Abordagem Triangular, algumas fincadas em concepções de arte e de ensino de arte modernista e mesmo anteriores ao modernismo.

No quinto e último capítulo do livro *Teoria e prática*, visionariamente intitulado: *Arte-Educação: Uma Experiência para o Futuro*, Ana Mae Barbosa já alertava para



esta questão. O capítulo comenta o resultado de uma pesquisa sobre planos de ensino dos professores de Arte e de Desenho, no qual se evidencia contradições entre objetivos e métodos. Na análise da autora,

Se, por um lado, a proposição de objetivos parece corresponder a um enfoque atualizado de Arte-Educação, a metodologia utilizada para atingi-los não é nem adequada nem suficiente, isto talvez porque haja uma ausência de reflexão acerca dos próprios objetivos. (BARBOSA, 1975, p.87)

O cuidado com a formação do professor de arte é então apontado como a chave para uma qualificação do ensino de artes, refletir sobre suas concepções e sobre as concepções de artes é o mote do desenvolvimento de todo este capítulo. No sub-tópico *Função da Arte na Educação e na sociedade*, temos o alerta sobre a *necessidade de um entendimento da teleologia da Arte por parte do professor* (1975, p.90). E o livro termina com indicações e sugestões para *cursos de atualização para professores, organização de curso de licenciatura*, orientações para secretarias de educação. Não é por acaso que esta obra tem aparecido com frequência em bibliografias de editais de concursos municipais e estaduais em todo território nacional e também como base teórica na elaboração de documentos como o Parecer 540/1977.

O livro é registro de uma reflexão crítica sobre uma época e um contexto específico. O livro traz a tona os rudimentos do que se configurará como Abordagem Triangular treze anos depois de sua publicação. O livro é testemunho do início de uma jornada em prol da qualificação do ensino de artes no Brasil. É, portanto, um livro que pode ser lido como um documento, como parte de uma história, mas é também um livro que tem uma potência atemporal, pois fala de uma importante articulação da *arte como processo e como produto* no contexto da Educação. O livro termina com estas sugestões:

A Arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos. Além disso, nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadores efetivos, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las.(...) Na Educação, os modos de ver



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se completam. Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte (Barbosa, 1975, p.113).

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Arte na Educação: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970)**. Tese (Doutorado)- Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.
- AZEVEDO, Fernando Antonio G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena D. Noemia Varela e Ana Mae Barbosa**. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- _____. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano, In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 336.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 34,144.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Abordagem Triangular não é receita pronta. In:Arte na Escola, 1995, São Paulo. **Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem**. UNICSUL, 1995, p. 235-238.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BREDARIOLLI, Rita Luciane B. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de Ensino da Arte**. Tese (Doutorado)- Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- _____. Choque e formação, In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p 33.
- COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Didáticas das artes visuais: uma proposição pós-moderna**. Tese (Doutorado)- Universidade de Sevilla, Sevilla, Espanha, 2007.
- _____. **Ensino da arte e Proposta Triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo**. *Revist Digital Art&*, nº 4, outubro de 2005.
- COUTINHO, Rejane Galvão. **O que fazer com a cultura visual da escola? VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília, v. 8, n 1, janeiro/junho 2009, p. 173.
- _____. COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a Abordagem Triangular, In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 173.
- EFLAND, Arthur D. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Prática Pedagógica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 40.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 365.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

VARELA, Noemia. A formação do arte-educador no Brasil, In: BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação: a experiência de Brasília**. São Paulo: Max limonad, 1986.

SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA

Mestrando do Instituto de Artes UNESP- Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2012). Pesquisa na área de História do Ensino de Arte no Brasil.

REJANE GALVÃO COUTINHO

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), mestrado (1998) e doutorado (2002) em Artes pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora assistente doutora e coordenadora da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MUSEUS INTERATIVOS: ALÉM DA VISUALIDADE PELA APRENDIZAGEM

Janaína Quintas Antunes

Universidade Presbiteriana Mackenzie

tcheina@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5320610728310112>

Priscila Zanganatto Mafra

Universidade Presbiteriana Mackenzie

priscila_zanganatto@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4598335507023152>

RESUMO

Na cidade de São Paulo, Brasil, foram estabelecidos três museus considerados e nomeados como “interativos”. A partir da nova existência desses museus, iniciaram-se diversos debates sobre a interatividade como uma excelente ferramenta na aprendizagem, e sobre a necessidade dessa interatividade nos museus para modernizá-los e para despertar o interesse e a participação do público. Questões sobre como retornar um grande público aos museus são levantadas; estariam os museus tradicionais em dia com as necessidades contemporâneas? Podem os museus tradicionais sobreviver ao mundo cibercultural contemporâneo? São os museus interativos a resposta à essa questão? Esta pesquisa foi desenvolvida investigando as inter-relações entre Educação, Arte, Cultura e Tecnologia nos espaços que vão além do universo da sala de aula. Ela inicia-se com um debate estético-filosófico sobre os meios de aprendizagem e sobre a absorção de conhecimento. Posteriormente nesta pesquisa, são investigadas as transformações na instituição museu e são tomados como exemplos de museus interativos o Museu da Língua Portuguesa, o Museu do Futebol e o Museu Catavento. Teriam esses museus um papel similar ao de um mediador cultural através de seus ambientes digitais e da relação interativa com o público? Qual a reação dos visitantes ao se depararem com os seus ambientes digitais? E que reações frente aos museus são geradas nos visitantes? Para responder tais questões, partindo do método etnográfico, uma pesquisa de campo foi realizada, feita com observações dos ambientes e dos visitantes, com entrevistas a profissionais dos museus, além de participações em diferentes ações educativas promovidas pelos museus. Também houve acompanhamento dos museus no ciberespaço, pelos seus websites e nas redes sociais. Os registros foram feitos a partir da linguagem de “palavras” e de “imagens”, analisados, classificados e interpretados a partir dos referenciais teóricos estudados sobre o uso e reflexão, a interatividade e a mediação cultural nos ambientes digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Museus Interativos; Ambientes Alfabetizadores; Interatividade.

ABSTRACT

In São Paulo, Brazil, three museums were established, considered and named as



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

"interactive." From the beginning of the existence of these new museums, many debates about interactivity as an excellent tool for learning and about the need for such interactivity in museums to modernize them and to raise the interest and participation of the public started to take place. Questions about returning a large public museums are raised; were traditional museums up to date with contemporary needs? Can traditional museums survive cybercultural contemporary world? Are interactive museums the answer to this question? This study was conducted to investigate the interrelationships between Education, Arts Culture and Technology in the spaces of the universe beyond the classroom. It begins with an aesthetic-philosophical debate about the means of learning about and absorbing knowledge. Later this research investigates the changes in the institution and museum are taken as examples of interactivity, such as the Museum of the Portuguese Language, Catavento Museum and Football Museum. Have these museums had a similar role as a cultural mediator through its digital environments and interactive relationship with the audience? What is the reaction of visitors when faced with their digital environments? And which reactions do the museums generate in visitors? To answer these questions, based on the ethnographic method, a field survey was carried out, observations made with the environments and visitors, interviews with the professionals of museums, as well as participation in various educational activities promoted by museums. There was also monitoring the museums in cyberspace in their websites and social networks. The recordings were made from the language of "words" and "images", analyzed, classified and interpreted from the theoretical study on the use and thinking, interactivity and cultural mediation in digital environments.

KEYWORDS: Interactive Museums; Alphabetizing Environments; Interactivity.

Consideramos os museus, espaços que convidam seus visitantes a viajar no tempo, no espaço e na velocidade das informações.

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e instituições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose. (IBRAM. 2009)

Os estudos relacionados à instituição museológica, investigam suas funções, responsabilidades e relação público/museu.

Portanto, como diz Silva (2009, p.121)

Isso lhes coloca desafios e abre oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos e com as coleções, repensando e re-equacionando os espaços e as formas para esse encontro.

Atualmente, alguns museus além de atuarem como conectores da História adaptaram "os conectores aos seus acervos", ou seja, estão utilizando de alta



tecnologia para demonstrar seus acervos, e aproximar o público a partir da interatividade.

O termo interatividade está sendo divulgada em diferentes áreas e ocorre a partir na interação do homem com a máquina. Nesse artigo citamos exemplos de interatividade: nas Artes, na Educação, em Redes Sociais e nos Museus.

Pode-se identificar interatividade nas *Artes*, *quando*: a criação e a exposição estão dialogando com a tecnologia, atraindo a participação de criador e fruidor.

A interatividade é a palavra-chave das tecnologias digitais propiciando a interação no sentido estrito do termo. A contemplação estéril, baseada na mera interpretação de ordem mental, é trocada pelo conceito de relação. A interatividade se dá através de dispositivos de acesso que permitem ao antigo espectador provocar mutações no que lhe é proposto, num diálogo, numa partilha com o pensamento do artista. Muitas obras nem existem se não houver esta participação. (DOMINGUES, 2011,p. 37)

Relacionado à *Educação*, o termo interatividade surgiu no contexto da geração digital que utiliza as TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação), para promover novas perspectivas para aprendizagem, com ambientes virtuais como o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) e o AVEA (ambiente virtual de ensino e aprendizagem). Através desses ambientes virtuais a modalidade de ensino EAD (Ensino a Distância), possibilita que o aluno assista as tele-aulas interagindo simultaneamente através de chats, web-aulas, avaliações virtuais, fóruns de discussões, portfólio virtual, promovendo assim, a interatividade entre aluno/computador/professor/processo de aprendizagem.

A interatividade expandiu-se nas diferentes formas de entretenimento e comunicação, através de vídeos games, de aparelhos de telefonia, de programas de TVs, e principalmente nas redes sociais.

Para priorizar os interesses do internauta e a participação do mesmo em diferentes níveis de conexão, as *Redes Sociais* operam em diferentes níveis, como: redes de relacionamentos (facebook, Orkut, myspace, blog, twitter), redes profissionais (LinkedIn), fóruns, vídeo conferências, sites, e outros que estão por vir. Nesses ambientes virtuais são registrados diferentes tipos de experiências através de depoimentos e os visitantes podem “acompanhar” ou se preferir “interagir” com comentários, acrescentando informações.



Assim, podemos perceber que os ambientes virtuais através do acesso a internet são meios de informação e de comunicação, que promovem riqueza de interações nos espaços participativos, com o que queremos aprender e ensinar.

Atualmente, alguns museus adaptaram as novas tecnologias para comunicação com os visitantes. Reconhecidos como *Museus Interativos*, apresentam uma maneira diferente de exposição do acervo utilizando “tecnologia interativa”, que cada vez mais inventa meios de aproximação.

Nas tecnologias interativas, o público é um participante da experiência, abandonando a velha contemplação e suas interpretações passivas, para dialogar através de dispositivos circulando em bites, ondas, fluxos, em trocas imediatas, em escalas planetárias, em estados de navegação, imersão, conexão, transformação, emergência. Tudo se conecta com tudo, tudo está em estado de permutabilidade, de possibilidade, em estado de contaminação quando circulamos na imaterialidade dos territórios digitais. (DOMINGUES, 2011, p.31)

Nessa pesquisa entendemos que a interatividade nos museus, assim como todos os aparatos para a adequada contemplação, são maneiras de comunicação entre público e visitante.

Segundo Silva (1999), o termo interatividade tem sido relacionado ao uso da tecnologia: “desde o mero acionamento de botões que desencadeiam o funcionamento de aparatos, painéis que propõem perguntas e respostas emitindo luzes e sons, até situações nas quais o visitante pode estabelecer um ‘diálogo’ com o modelo”. Porém, nosso interesse é o de investigar a reação dos visitantes nos ambientes digitais dos museus interativos, já que esses estão se destacando pelo grande número de público. Serão estes ambientes digitais instrumentos de mediação cultural?

No Museu do Futebol, o visitante é convidado a conhecer a história brasileira no século XX e relacionar o futebol com os usos, costumes e comportamentos, como também nas artes plásticas, na literatura, no teatro e na música.

O Espaço Catavento apresenta de maneira interativa, temas nas quatro áreas do saber: exatas, humanas, biológicas e atualidades, através de 250 instalações diferentes e classificadas de acordo com a faixa etária dos visitantes.

Nesta pesquisa, a “metamorfose” que ocorre nas instituições museológicas, da contemplação à interatividade, foi o ponto de partida para a investigação dos



Museus Interativos e as experiências estéticas provocadas no seu público, mas privilegiou-se como foco os ambientes digitais do Museu da Língua Portuguesa. Será ele um mediador cultural através de seus ambientes digitais e da relação interativa com o público?

Reconhecido pela diferente forma de apresentação do patrimônio imaterial, a língua portuguesa, o MLP tem se destacado pelo grande número de comentários e visitação.

À partir de um breve comentário dos ambientes digitais, registraremos a interatividade pesquisada em cada ambiente.

Na Grande Galeria, o visitante vê, ouve e lê várias formas que utilizamos para a comunicação através da Língua Portuguesa.

Entendemos assim, que o ambiente promove a mediação provocando seus visitantes a “experimentarem seus movimentos”. Portanto, acreditamos que a interatividade na *Grande Galeria*, com as cores, as pessoas, as imagens, as músicas, só acontece quando o visitante permite “criar sua experiência” no “movimento” desse ambiente digital, que demonstra uma das diferentes formas de apresentação do acervo do MLP.

A fase estética ou vivencial da experiência é receptiva. Envolve uma rendição. Mas a entrega adequada do eu só é possível através de uma atividade controlada, que bem pode ser intensa...A percepção é um ato de saída de energia para receber, e não de retenção da energia...Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e coloca-la em um tom receptivo para absorver. (DEWEY, 2011, p.136)

A *Linha do Tempo* é resultado da pesquisa dos profissionais que resumidamente, demonstraram seis mil anos da história humana, destacando três línguas: a Língua Portuguesa, Línguas Africanas e Línguas Ameríndias.

Observamos, que a principal mediação da *Linha do Tempo* acontece em três momentos: pelo convite do objeto propositor o *espelho*, pela reflexão que ele causa como objeto inusitado em museu e pela admiração da própria imagem, como participante do acervo.

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas e informações do leitor, seu conhecimento



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 2011, p. 8)

Na frente e atrás de nossos olhos, no final da *Linha do Tempo*, as reflexões são convites desse ambiente para seus visitantes.

No Mapa dos Falares, o visitante pode ver e ouvir os sotaques dos brasileiros. Nesse ambiente com alta tecnologia, o visitante escolhe um local do território brasileiro clicando na mesa de controle e tem acesso a imagens e áudios, que apresentam os variados modos de falar dos brasileiros dos estados da Federação.

Percebemos que a “busca constante” do visitante é que promove a interatividade nesse ambiente.

Nos oito totens multimídia, sendo dois dedicados às línguas africanas, dois às línguas indígenas, uma para espanhol, um para inglês e francês, um para línguas dos imigrantes e o último para o Português no mundo, o visitante conhece a origem da palavra escolhida, ele ouve a pronúncia e também tem acesso ao significado da mesma.

Para coordenadora do Educativo do MLP trabalhar com ludicidade, também é trabalhar com a interatividade, provocando e convidando, compreendendo “que interagindo é que o conhecimento se constrói”.

Ao investigar esse espaço lúdico no museu, observamos que os visitantes participantes passaram de passivos receptores de conhecimento, para visitantes investigativos, aceitando a proposta do ambiente interativo, *Palavras Cruzadas*, de “brincar para encontrar e ampliar o repertório cultural”.

No *Beco das Palavras*, o visitante encontra um painel com explicações sobre “o jogo” e as orientações para participar.

Porém, os comentários sobre a brincadeira no *Beco das Palavras* enfatizou o convite do ambiente para todos visitantes, independente da idade, a participarem do jogo de construir palavras, e principalmente na interação com o ambiente.

No *Auditório* é apresentado o surgimento, a história, a diversidade, o poder e a importância das línguas para a humanidade. Destacamos trechos do vídeo para exemplificar: É esta mediação facilitadora que vemos no documentário apresentado no Auditório, a “linguagem dos sons”, a “linguagem das imagens”, a “linguagem da história”, a “linguagem das inter-relações”, a “linguagem pessoal”, e “linguagem das



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

palavras”, podem ser lidas como múltiplos recortes da realidade, da história do passado para o presente, da comunicação através das músicas, da aprendizagem fora do ambiente escolar, e da arte como provocadora de sensações.

Esse ambiente do MLP lembra um planetário, mas não para apreciar a beleza das estrelas, mas um “planetário de palavras” para reconhecer o brilho dos clássicos da língua portuguesa.

Podemos reconhecer essa sensação que a Praça da Língua proporcionou em alguns visitantes, como Interatividade, porém, não pelo movimento do corpo para construir o ambiente, como já vimos em alguns ambientes com Arte/Tecnologia, ou até por participar acessando dispositivos eletrônicos, em ambiente que o visitante precisa “apertar o botão” para interagir, mas pela inclusão do visitante no ambiente, quando esse sente que vai para outro lugar, para o lugar que o ambiente convidou e ele se permitiu levar.

A mediação proposta pela *Praça da Língua* está na relação sensorial, o visitante é convidado a fazer parte dessa experiência poética, ao ouvir as narrações, ver e ler as imagens, a pisar sobre os textos que se espalham pelo chão do ambiente. Nas minhas observações percebi que alguns visitantes se permitem experimentar essa sensação de inclusão no ambiente, quando se deixam levar para outra dimensão, a dimensão da poesia das palavras e da experiência de viver as emoções. Enfim, viver a experiência, como diz, Larrosa, (2002, p,24)

A experiência...requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. (orgs) São Paulo: Editora UNESP, 2009.



- BORGES, Edson Rodrigo. *Arte, Corpo e Tecnologia Digital: Formas Expandidas de Ser e Sentir na Obra de Diana Domingues*. – Niterói: UFF, 2009. 106 f. Dissertação de Conclusão de Pós-Graduação Stricto Sensu – Universidade Federal Fluminense, Ciência da Arte. 2009. Disponível em: <http://artecnologia.hdfree.com.br/pretextuais.html>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- CARVALHO, Aline Vieira de. *Museus, multiculturalismo e a harmonia social*. Disponível: <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=23939>. Acesso em 13 jun. 2011.
- CARVALHO, Rosane Maria Rocha de. *As transformações da relação museu e público sob a influência das tecnologias da informação*. 2006. Disponível em: <http://www.marketing-e-cultura.com.br/webiste/artigo=31>. Acesso em: 23 fev. 2011.
- _____. *Comunicação e informação de museus na internet e o visitante virtual*. *Museologia e patrimônio*, v.1, jul-dez. 2008 p.83-94. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/8/4>. Acesso em: 23 fev. 2011.
- CURY, Marília Xavier. *Museus – Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16583>. Acesso 22 jul. 2011.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. organização Jo Ann Boydston, tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- DOMINGUES, Diana. *Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos*. In PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre, 6ª ed. 2011.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Disponível em: www.books.google.com.br. Acesso em 28 ago. 2011.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *Museu é lugar de brincar?* Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=9249. Acesso em 18 fev. 2011.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e escola, Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/upload/monografias/resenha_262.pd. Acesso em 24 set. 2011.
- IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <http://www.ibram.gov.br>. Acesso em 10 set. 2010.
- LARROSA, Jorge Bondiá. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf2001>. Acesso em 23 set. 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Horizontes Culturais: Lugares de aprender*/ Secretária da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE, 2008.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____ ; PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática)

_____ ; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. (org.) *Mediando [con] tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, nº 1, novembro 2007.

MONTEIRO, Silvia Flores. *Museus para a harmonia social*. Disponível em:

<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=24003>. Acesso em 23 jul. 2011.

MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, v. 2, p. 27- 25, jan./abr. 1995. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em 20 set. 2011.

MUSEU CATAVENTO. Disponível em: <http://www.cataventocultural.org.br>. Acesso em 12 mai. 2011.

MUSEU DO FUTEBOL. Disponível em: <http://www.museudofutebol.org.br>. Acesso em 12 mai. 2011.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:

<http://museudalinguaportuguesa.org.br>. Acesso em 12 fev. 2011.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA- Curso Mundo Língua Palavra: material didático, 2011

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/>. Acesso em 20 abr. 2011.

OLIVEIRA, Ana Claudia de Oliveira. *Convocações multissensoriais da arte*. In: PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. 6ª ed. 2011.

PILLAR, Analice Dutra. (org) *A educação do olhar no ensino das artes*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011

SILVA, Marco. *O que é Interatividade*. Disponível em:

http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/o_que_eh.html. Acesso em 14 mar. 2011.

SILVA, Susana Gomes da. *Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal*.

In BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane. *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleções Primeiros Passos).

VALENTE, M. E., CAZELLI, S. E ALVES, F.: *Museus, ciência e educação: novos desafios*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento) p. 183-203, 2005. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12sO/09>. Acesso em 22 out. 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Janaína Quintas Antunes

Mestra em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo; graduada em Música com bacharelado em composição pela Faculdade de Artes Alcântara Machado; compositora, produtora cultural, professora de línguas, artes e estudos culturais; pesquisadora nas áreas de estética, pedagogia, filosofia, artes, história e educação ambiental. tcheina@hotmail.com

Priscila Zanganatto Mafra

Mestra em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), Pedagoga, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Pós-Graduada em Gestão e Organização Escolar, pela modalidade EAD (UNOPAR), Professora do Ensino Fundamental na Rede Estadual de SP, de Ensino Técnico (RETEC) no Colégio Alvorada/ Drummond e dos cursos de Pedagogia na Faculdade Sumaré. Pesquisadora em Arte/Educação e Interatividade. priscila_zanganatto@hotmail.com



**A DANÇA CONTEMPORÂNEA EM UBERLÂNDIA: A FONTE JORNALÍSTICA
COMO MATERIAL DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS GRUPOS DA
CIDADE (1987-2012)**

Panmela Tadeu Costa¹

Mestranda em Artes – Universidade Federal de Uberlândia

panmelatadeu@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7095172233249574>

RESUMO

Como primeira fonte para um aprofundamento da história da dança contemporânea em Uberlândia, o presente artigo parte da análise de reportagens jornalísticas, cujo objetivo é encontrar evidências da produção artística de alguns grupos e artistas no período histórico de 1987-2012. A reincidência de reportagens sobre os grupos corroborará a hipótese de que estes são grupos de relevância na cidade e que se envolvem indiretamente com outros artistas e grupos influentes em seus trabalhos. Além disso, ele apresenta os problemas iniciais encontrados ao longo da pesquisa: até que ponto há uma legitimação sobre quem e como se produz dança contemporânea na cidade a partir da fonte jornalística?

Palavras-chave: Dança Contemporânea – Uberlândia – Fonte Jornalística

ABSTRACT

As a first step to create a source of the contemporary dance's history in Uberlândia, this paper starts with the analysis of news reports, which aim is to find some artistic productions evidences of some groups and artists in the historical period of 1987-2012. The groups emergence in the newspaper's city will favor the hypothesis that these groups are relevant and get involved indirectly with other artists and influential groups. Besides, this article presents the first problems encountered during the research: to what extent is there a legitimacy about who and how to produce contemporary dance in the city from the journalistic source?

Keys-words: Contemporary Dance – Uberlândia City – Journalistic Source

1 – O Festival de Dança do Triângulo

O espaço cultural que a dança ocupa na cidade de Uberlândia não remonta aos dias atuais. Desde a idealização e a criação do Festival de Dança do Triângulo (1987), artistas da cidade tentam conquistar o seu espaço e aperfeiçoar o seu trabalho trazendo artistas do Brasil para compartilhar suas produções. Esse Festival, por sua vez, foi um marco para a concretização da produção artística na cidade em

¹ Orientação: Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes
Universidade Federal de Uberlândia – lharantes@yahoo.com.br



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dança. As últimas duas décadas foram decisivas para a inserção da cidade no cenário brasileiro, na medida em que escolas e grupos de dança também foram criados e construíram sua identidade artística.

É impossível apresentar qualquer contexto histórico de dança na cidade de Uberlândia sem relacioná-lo ao Festival de Dança do Triângulo, desde que ele foi criado, visto sua importância na formação e na produção dos artistas da cidade, na primeira metade da década de 1990. Nesse período, a criação e o seu consequente auge² estimulou a produção coreográfica de grandes grupos da cidade com o intuito de divulgar o seu trabalho e, também, avaliá-lo através das premiações provenientes do evento, além de estimular trocas, intercâmbios com companhias e artistas profissionais do Brasil e do mundo. Portanto, o cenário inicial da dança na cidade é caracterizado, principalmente, pela ascensão do Festival de Dança do Triângulo, em que os grupos se organizavam para criar suas coreografias para que pudessem se apresentar e concorrer a algum prêmio como motivação do seu trabalho. Ele não só mobilizava as escolas de dança da cidade, como trazia para Uberlândia grupos de todas as partes do país, mobilizando economicamente vários setores da cidade, como por exemplo o comércio.

A partir das oito horas de hoje Uberlândia assume o status de capital nacional da dança. A cidade polo do Triângulo e Alto Paranaíba e um dos principais centros acadêmicos da América Latina abre esta noite o Oitavo Festival de Dança do Triângulo, evento que consolidou nos últimos anos e projetou o município no cenário das artes brasileiras. A partir desta noite e pelos próximos dez dias, centenas de bailarinos vão levar a dança a todos os cantos de Uberlândia. Praças, empresas privadas, shoppings centers e bairros periféricos da cidade vão ser invadidos e certamente “contaminados” pelo espírito poético de grupos de dança de todo o país. [...] Neste Festival o público vai poder acompanhar de perto o desempenho de vinte grupos de Uberlândia, quatro da Bahia, oito do Distrito Federal – dentre eles o Alaia que fez renome na competição o ano passado arrebatando quatro primeiros lugares -, três de Goiás, 39 de Minas Gerais, dois do Paraná, 17 do Rio de Janeiro, dois do Rio Grande do Sul, dois de Santa Catarina e 48 grupos de São Paulo. (O Espírito..., 1994, p. 15)

Em 1996, com a transformação do caráter competitivo do Festival para mostra avaliada, o cenário da dança da cidade começou a se transformar: os críticos de dança ganharam espaço para questionar os trabalhos apresentados e as

² O Festival de Dança do Triângulo foi considerado o 2º maior Festival de Dança do país, perdendo apenas para Joinville. Assim nos apresenta o Jornal Correio do Triângulo, como título de notícia, “Segundo maior Festival de Dança do País é aberto hoje em Uberlândia” (Segundo..., 1992, p.A)



composições artísticas começaram a ser repensadas; os artistas passam a ter a oportunidade não só de mostrar, ganhar ou perder, mas de receber críticas, avaliá-las e acatá-las como bem quiserem. Desse modo, cresceu o desejo de se pensar a dança. É relevante ressaltar que as características aqui citadas se referem a um contexto artístico geral da cidade, já que alguns grupos e artistas já (ou sempre) exerciam o pensamento sobre a dança em seus trabalhos.

O outro lado da moeda que acabou diferenciando o Festival desse ano está por trás das tapadeiras: o lado dos bailarinos. Uma discussão bem moderna e que percorre os bastidores da dança em todo o mundo é sobre a competitividade dos festivais. Pela primeira vez em seus dez anos de existência, o evento de Uberlândia não terá competição. Toda a tensão de se desejar um troféu e querer ser oficialmente considerado o melhor foi transformado este ano em uma mostra. O espírito competitivo foi transformado pela tensão que deve habitar o fazer cênico: a interação entre o artista e seu público. Deste modo, as estrelas do Festival deixam de ser os considerados vencedores e vence o espetáculo. Neste caso, a linguagem dos movimentos. (Festival..., 1996, p. 23)

Em meados da primeira década do século XXI, começaram a surgir grupos e companhias de dança contemporânea, que, posteriormente, se profissionalizaram e passaram a dialogar sobre essa dança com o restante do país e do mundo. Com o passar do tempo, muitos artistas se desvincularam desses grupos e companhias e começaram um trabalho solo, ganhando visibilidade nacional e internacional. Assim, começou um processo de profissionalização dos artistas da dança contemporânea da cidade de Uberlândia: eventos específicos da linguagem foram criados, os artistas dialogavam mais com outros profissionais de outras cidades e países e surgiu, inclusive, um interesse maior do governo local de fomentar a criação e circulação da proposta cênica da dança contemporânea na cidade.

Desde o ano de 1996, em que o Festival passou a ser mostra avaliada, ele não mais voltou ao seu caráter competitivo até a sua última edição em 2012. Esse fato trouxe muitas consequências para a produção de dança na cidade, outros interesses surgiram, tanto dos artistas, quanto daqueles que tinham o poder maior da execução do Festival: a prefeitura, representada pelos secretários de cultura que tomavam frente de toda produção do evento. Por algum motivo e/ou interesse, de ambas as partes, o Festival de Dança se transformou e se manteve como mostra avaliada, por outro motivo e/ou interesse, os artistas da dança que se interessavam por competições buscaram atender seus interesses fora da cidade e demonstravam,



de alguma forma, sua insatisfação pela manutenção do Festival como mostra avaliada. Todavia, nesse contexto, houve um afastamento de interesses dos artistas uberlandenses pela competitividade e as concepções sobre dança na cidade tomaram outra direção, que não aquela de Joinville, que se caracteriza hoje como a cidade sede do maior Festival de Dança do Brasil, de caráter competitivo.

Contudo, isso não foi o suficiente para que Uberlândia deixasse de ser um polo de criação e desenvolvimento da dança no Brasil. O foco da dança na cidade mudou e, nos últimos anos, o cenário tornou-se propício para a proposta cênica da dança contemporânea, cuja representação é significativa pelos artistas e grupos: Uai Q Dança cia, Grupo Strondum, Vanilton Lakka, Wagner Schwartz, Ana Reis, Ricardo Alvarenga, Grupo Tripé e muitos outros. Todos eles colaboraram, ou colaboram para que a cidade pudesse desenvolver sua identidade cênica em âmbito nacional.

2 – A Dança Contemporânea

Concomitante à construção da memória dessa dança na cidade, faz-se necessário perguntar o que é ela. Airton Tomazzoni, coreógrafo e pesquisador, em seu texto *Essa tal de dança contemporânea* (2006), procura esclarecer de forma bem simples e clara a problemática dessa questão, mostrando o quanto ela é ainda pouco explorada e difícil de ser compreendida pela falta de tradição em sua técnica. Existem milhares de informações mal difundidas sobre o que é a dança contemporânea e muitos dos que se dizem artistas da área não sabem o que e como a fazem.

Esta realidade tem como origem a rara circulação e o consumo de informações descontextualizadas e superficialmente elaboradas. A qualidade dessas informações é essencial e precisa ser difundida a quem pretende preparar um treinamento, criar, julgar e apreciar a dança contemporânea. Não dá para saborear morangos e reclamar de que não têm gosto de figos. Ninguém curte uma partida de futebol sem conhecer as regras do jogo. (TOMAZZONI, 2006)³

Para esclarecer melhor sobre o que é dança contemporânea, recorre-se também aos artigos, matérias de jornais e críticas feitas por Helena Katz, crítica de

3 Citação retirada do site: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dança do jornal *O Estado de São Paulo* e professora de pós-graduação da PUC-SP, onde coordena o Centro de Estudos em Dança. A escolha dessa pesquisadora se justifica por sua grande influência no pensamento sobre dança na cidade: convidada por vários anos consecutivos para elaboração, concepção e crítica do Festival de Dança do Triângulo e, também, para o evento Olhares sobre o Corpo, realizado por Fernanda Bevilaqua e Wagner Schwartz.

No momento em que o Festival da cidade alcançava seu ápice, em sua V edição, Helena Katz já trazia uma discussão muito importante para a construção de um pensamento em dança contemporânea. Como crítica convidada, ela apresentou, em uma palestra realizada no dia 18 de julho de 1991, uma temática que era nova para a cidade e que influenciaria os rumos da dança uberlandense: as discussões teóricas acerca da pós-modernidade na dança.

Para começar, no Brasil, nós não temos o hábito de utilizar a terminologia de “pós-moderno”, para nos referirmos a “dança contemporânea”. Fazemos o contrário do resto do mundo, que usa a terminologia desde o final dos anos 80. A má colocação dessa comunicação em torno do moderno e do contemporâneo no Brasil se dá em função da falta de informação. As academias não estimulam as discussões filosóficas, antropológicas e sociais relacionadas à dança. Ninguém tem o hábito de pensar que não basta fazer *pliê*. Precisa fazer *pliê* também com os neurônios. É preciso colocarmos um espaço pra reflexão dentro das academias, no espaço do exercício meramente técnico. (Helena Katz cobra espaço..., 1991, p.15)

As considerações de Katz trazem a questão da dança contemporânea para o exercício do pensamento, para a pergunta e para a provocação. Para ela, a chave para a identificação de sua proposta cênica está no modo como o corpo faz o que faz. Independente do tipo de treinamento em que o corpo se apresenta, ou dos velhos critérios de identificação de linguagem (por exemplo: se está usando sapatilha de ponta é balé clássico), a dança contemporânea diz respeito ao por quê: porque a bailarina faz seus giros, naquele momento, naquele espaço e com aquele som, ou em silêncio? O espectador não mais procurará compreender histórias e contar com os sentimentos que elas causam, mas deverá responder a pergunta que a obra faz e levantar hipóteses sobre ela. Assim nos explica Katz:

Direto ao ponto: o que distingue um espetáculo de dança contemporânea é a pergunta que faz. Mais explicadinho: é preciso existir uma pergunta, mesmo que quem assista ao espetáculo não a identifique de imediato. Se, de fato, acontecer assim, essa tal pergunta pode ser tomada como um divisor de águas: a dança que indaga cabe dentro da nomeação de dança contemporânea, e a dança que não



interroga seu público pertence a outra espécie. (KATZ, 2003)⁴

Nesse caso, o mote da dança contemporânea é a pergunta, quando o trabalho artístico que indaga leva o espectador (e o próprio artista) a ir além daqueles passos ali dançados. Transpõe-se o campo da fruição e propõe-se um exercício de reflexão ao se tentar identificar maneiras de execução das técnicas escolhidas para se dançar.

Portanto, o objetivo aqui é esclarecer o conceito de dança contemporânea, problematizando-o no contexto da cidade de Uberlândia. Como salienta Tomazzoni (2006), não é uma tarefa fácil descrever essa técnica nada tradicional que foi sempre tão insultada por produções e concepções errôneas a seu respeito. Mas um estudo inicial, a partir da tentativa de destrinchar alguns escritos de estudiosos da área pode ser um primeiro passo para uma compreensão mais nítida do que é essa dança.

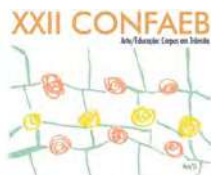
3 – Os Artistas e os Grupos: a mídia impressa nos apresenta.

A década de 2000, na cidade de Uberlândia, é caracterizada pela ascensão da produção e profissionalização da dança contemporânea. Durante esse período, houve um desenvolvimento de uma proposta cênica de dança que trouxe identidade e independência artística, tornando a cidade um polo de dança não só pela realização anual de um Festival, mas pelo constante trabalho profissional, reconhecido e admirado por muitos.

A dançarina e coreógrafa Themi Rosa, na Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010 (2010), ao dissertar sobre a expansão da dança em Minas Gerais, dá destaque a cidade de Uberlândia, citando nomes importantes e que contribuem tanto na produção coreográfica, quanto na produção de eventos na área da dança contemporânea.

Em Uberlândia, o Festival de Dança do Triângulo realizará em 2010 sua 22ª edição [...]. Outra forte referência em Uberlândia é a coreógrafa Fernanda Bevilaqua, diretora da Uai Q Dança. [...] Bevilaqua promoveu a terceira edição do Encontro

4 Este texto pode ser encontrado no CD-ROM Rumos Itaú Cultural 2003



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Olhares sobre o Corpo, com várias parcerias, entre elas com Wagner Schwartz, contemplado na primeira e na quarta edição do Rumos Itaú Cultural Dança. Vanilton Lakka, que também esteve no Rumos 2007, realizou o Circuladança 2008 [...]. Outro grupo local que já conquistou o cenário internacional europeu é o Balé de Rua de Uberlândia. (ROSA, 2010, p. 145)

Apesar do forte desenvolvimento da dança contemporânea na cidade de Uberlândia nas últimas décadas, citações como essa são raras. Durante a pesquisa bibliográfica para a presente pesquisa, percebi a dificuldade em encontrar referências, citações e menções sobre a dança contemporânea na cidade. Não há uma documentação consistente sobre o que se produz, como se produz, quem são exatamente os seus artistas, como eles sobrevivem, qual a relação deles com artistas brasileiros. O que existe é uma série de arquivos públicos, noticiários de jornais e folhetos de eventos dispersos aleatoriamente. E são eles, que, agora coletados e organizados, orientarão a apresentação de alguns nomes de grupos e artistas que receberam evidência na mídia impressa em Uberlândia, durante os anos de 1987 e 2012.

No momento em que o Festival de Dança foi criado, haviam inúmeros grupos que já faziam dança contemporânea. Principalmente, em sua sexta edição, a categoria dessa dança (na época nomeada de pós-moderna, por indicações de Helena Katz) já existia e haviam nela grupos que representavam a cidade. Como apresenta o Jornal Correio na divulgação da programação completa do Festival em 1992: o grupo Forma & Fisio, de Uberlândia, se apresentou no dia 17 de Julho na modalidade pós-moderna nas categorias amador/grupo e amador/solo masculino (Programa..., 1992, p. 24).

Porém, não são eles que nos interessam nesse momento. O objetivo aqui é apresentar grupos e artistas que se enquadram na concepção de dança contemporânea apresentada anteriormente, eliminando aqueles que eram motivados pela competitividade característica do Festival do Triângulo.

Os artistas apresentados por Rosa na cartografia do Rumos Itaú Cultural (2010), como citado anteriormente, ganham espaço de destaque nas notícias do Jornal Correio de Uberlândia, o principal jornal impresso da cidade, há mais de 50 anos. A Uai Q Dança cia, dirigida por Fernanda Bevilaqua, foi fundada em 1990 e já



se constituiu de vários formatos: inicialmente, o grupo era juvenil e trabalhava com diversas linguagens da dança, depois de alguns anos, o grupo se profissionalizou e constituiu a Uai Q Dança cia do Triângulo Mineiro:

A Companhia do Uai Q Dança não tem nada a ver com o grupo conhecido pela cidade, a não ser pela presença do bailarino Alex Silva. O grupo anterior permanece, mas a proposta dessa nova companhia é outra, mais inovadora, já com os pés na profissionalização. Para compô-lo, além de Alex Silva, vieram os bailarinos Wesley Claudino, Vanessa de Pádua, Alcinete Sammya e Fernanda Giroto, todos remanescentes do grupo Vórtice, outra conceituada companhia de Uberlândia. (Uai Q Dança mostra..., 1998, p. 26)

Esse momento pode se caracterizar como um momento importante de profissionalização dos bailarinos dessa cia, porém, ainda não haviam evidências claras de que o grupo trabalhasse exclusivamente com a linguagem da dança contemporânea.

Essa transformação ficará evidente, por exemplo, quando em 2006, a cia começa um trabalho a partir de lei de incentivo à cultura intitulado *Poética da Natureza*. O projeto *Dança e Meio Ambiente*, do qual se resultou este espetáculo, era amplo, pois envolvia um trabalho de educação ambiental, música e dança com crianças de escolas públicas. Ele não dizia respeito a apenas uma composição coreográfica da própria Uai Q Dança cia e o resultado foi um grande espetáculo de dança realizado junto com as crianças que participaram do processo educativo do projeto.

Todavia, o que nos interessa aqui é o processo de criação desse espetáculo de dança, só assim se poderá fazer uma análise da proposta cênica de dança contemporânea desse momento da cia em questão. Assim relata o Jornal Correio: À medida em que aprendiam sobre os elementos, iam para a sala de dança, primeiramente na própria escola e depois no Uai Q Dança, para pesquisar movimentos que respondiam às questões propostas. [...] “Se falávamos sobre água, fazia um roteiro e jogava as perguntas. Baseados nas aulas de dança contemporânea, os meninos experimentavam movimentos e eu observava. É claro que entrava com alguns passos, até para organizar a coreografia. Mas a maioria dos movimentos é destes meninos-criadores” aponta Fernanda Bevilaqua. (Dançando pelo..., 2006, p. C1)

Durante o desenvolvimento do projeto com as crianças, as aulas de dança contemporânea eram base necessária para um processo criativo em que o movimento partia de perguntas, ou seja, as crianças estudavam os elementos da natureza e, a partir desse estudo, eram lhes feitas perguntas para que as respostas fossem o próprio movimento do corpo. Assim também aconteceu com a Uai Q Dança cia em seu processo criativo para o espetáculo “que pesquisou sobre os



mesmo elementos, com uma pitada de “Grande Sertões: Veredas”” (Dançando pelo..., 2006, p.21). Nota-se que há indagação e como apontou Katz, a dança que indaga cabe dentro da nomeação dança contemporânea (2003).

Não foi diferente com o trabalho do grupo Werther, que em 1997, se apresentou no evento substituto do Festival de Dança, o Encontro com a Dança e encantou todos os críticos que ali estavam. A proposta do grupo era inovadora, pois estava além do que havia sido feito na cidade até aquele momento. O grupo era formado por homens que vinham de linguagens diferentes da dança e no seu trabalho coreográfico conseguiam dialogar diferente propostas corporais com habilidade e vigor físico. Assim foi apresentado o grupo no contexto do evento da cidade: “Intrépida Trupe – Oriundos da dança de rua, os bailarinos do recém-formado grupo Werther investem na linguagem contemporânea e mostram a que vieram, surpreendendo alguns dos melhores especialistas do país.” (Intrépida..., 1997, p. 20)

É importante notar que, dentre esses especialistas estava Helena Katz e que, na mesma reportagem oficializa-se um convite para que o grupo participe de um evento em São Paulo, chamado Nova Dança, cujo objetivo é apresentar o que há de novo na dança (Intrépida..., 1997, p. 20). Talvez, nesse exemplo, fica mais evidente o caráter contemporâneo da linguagem de dança adotada pelo grupo e não a própria linguagem da dança contemporânea, como na Uai Q Dança cia. Contudo, o grupo Werther foi o berço da futura produção em dança contemporânea em Uberlândia, pois nele estavam Wagner Schwartz e Vanilton Lakka, além de Cláudio Henrique e o diretor Eduardo Lopes, que, atualmente, compõe o Grupo Strondum de dança contemporânea. A composição do grupo Werther pode não ter sido um exemplo de criação em dança contemporânea, mas o que se produziu, depois da extinção do grupo, foi de grande importância para a discussão do conceito dessa dança, levando-a até mesmo a nível internacional.

O trabalho artístico de Vanilton Lakka, *O Corpo é a Mídia da Dança*, foi premiado pelo Rumos Dança Itaú Cultural em 2006, levando para o público a pergunta: a dança pode transcender o corpo e chegar à outras mídias, ou o corpo é



a única mídia da dança? Já fica evidente a pergunta feita ao público. Mas o próprio artista apresenta sua relação com a provocação como proposta cênica:

Minha intenção não é responder se o corpo é ou não a mídia da dança. Mas provocar esse pensamento nas pessoas. E também de poder disponibilizar aos outros artistas da dança um meio diferente até para divulgar o seu trabalho que muitas vezes têm qualidade, mas não consegue chegar às pessoas. (A dança em..., 2006, p. C4)

Assim como o trabalho de Lakka, Wagner Schwartz e o grupo Strondum caracterizam um novo cenário artístico uberlandense da década de 2000, em que a dança ultrapassa as questões iniciais do Festival de Dança do Triângulo de competição e disputa da técnica e geram mobilizações artísticas de possibilidades composicionais, em que o corpo cumpre uma relação entre técnica e estética (KATZ, 2003).⁵ Esse cenário apresentado pela fonte da mídia impressa, cujos dados fornecidos pelo Jornal Correio do Triângulo, comprovam informações sobre nomes dos artistas, dos grupos, de projetos, propostas coreográficas e de datas.

É importante ressaltar que não há nenhuma tentativa de legitimação do que se é criado em dança contemporânea em Uberlândia em sua totalidade. A fonte jornalística não consegue abranger uma realidade artística em constante atividade e transformação. Por essa razão, o presente artigo não pretende resumir, em tão poucas páginas, a complexidade do desenvolvimento da dança contemporânea na cidade. O objetivo é criar pistas para uma posterior investigação mais aprofundada. Por exemplo, a fonte jornalística não oferece a possibilidade de discutir processos de criação com os referidos artistas da dança. Pode ser que, a pesquisa mais aprofundada dos trabalhos dos grupos e artistas citados ofereça outros critérios de avaliação dos conceitos da dança contemporânea, levando à uma análise melhor elaborada. Contudo, faz-se essencial o contato com a fonte jornalística para que os apontamentos sejam feitos e as direções da pesquisa sejam delimitadas. Ademais, não haveria outra fonte impressa, já que não há bibliografia o suficiente para a pesquisa historiográfica, que terá continuidade, em um próximo momento, a partir da história oral.

⁵ Todos os grupos citados nesse artigo ainda estão produzindo e compõe, cada um a seu modo, a arte da dança na cidade, exceto Schwartz que apenas estabelece um diálogo com Uberlândia, pois, atualmente, reside em Paris.



REFERÊNCIAS/FONTES

- A DANÇA em diferente formatos e mídias. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 20.654, p. C4, 31 out. 2006.
- DANÇANDO pelo meio ambiente. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 20.524, p. C1, 23 jun. 2006.
- FESTIVAL de novidade. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 17.280, p. 23, 7 jul. 1996.
- GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Org.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural DANÇA 2009-2010**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- HELENA Katz cobra espaço para reflexão em academias. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 16.254, p.15, 18 jul. 1991.
- INTRÉPIDA Troupe. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 17.857, p. 20, 23 jul. 1997.
- KATZ, H. A pergunta que o corpo faz. **CD-ROM Rumos Itaú Cultural DANÇA**, 2003.
- NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS (Org.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural DANÇA 2006/2007**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- O ESPÍRITO da dança contagia a cidade. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 17.404, p. 15, 6 jul. 1994.
- PROGRAMA do VI Festival de dança do Triângulo. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n.16.608, p. 24, 12 jul. 1992.
- SEGUNDO maior Festival de Dança do país é aberto hoje em Uberlândia. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 16.607, p. A, 11 jul. 1992.
- TOMAZZONI, A. **Essa tal de dança contemporânea**. 2006. Disponível em: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992> Acesso em: 14/09/2011.
- UAI Q DANÇA mostra espetáculo em Brasília. **Jornal Correio do Triângulo**, Uberlândia, n. 18.110, p. 26, 29 abr. 1998.

Panmela Tadeu Costa

Sapateadora, coreógrafa e professora do Stúdio Uai Q Dança em Uberlândia há 7 anos. É graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e mestranda em Artes pela mesma instituição. Além disso, integra a Uai Q Dança Cia de dança contemporânea há 5 anos, atuando como bailarina e performer.



XXII CONFAEB Arte/Educação: CorposemTrânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A ARTE SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Leticia Araujo Chaves
Universidade Estadual de Ponta Grossa
tytyaraujo@yahoo.com.br/
<http://lattes.cnpq.br/9127715870563140>

Ana Luiza Ruschel Nunes
Universidade Estadual de Ponta Grossa
analuizaruschel@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo investigar a concepção da equipe pedagógica da Escola Eugênio Malanski com relação a disciplina de Artes e sua importância na compreensão do reconhecimento da identidade cultural dos alunos do bairro ali inseridos. Por meio de entrevistas realizadas com a Diretora e a Pedagoga, de observação da Reunião do Planejamento anual da Escola e da prática educativa da Professora de Artes Visuais, buscou-se estabelecer relação entre a teoria explicitada e a prática no ensino das Artes Visuais que por vezes mostrou-se contraditória.

Palavras chave: arte educação, gestão escolar.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the views of the teaching staff of the School Eugenio Malanski regarding discipline of Arts and its importance in understanding the recognition of the cultural identity of the students of the district where they live. Through interviews with the Director and Teacher, observation of Planning Annual Meeting of the School and the educational practice of Professor of Visual Arts, sought to establish explicit relation between theory and practice in the teaching of Visual Arts who sometimes showed It is contradictory.

Keywords: education art, school management.

O presente artigo enfoca a Arte sob perspectiva da gestão escolar, com o objetivo de enfatizar a importância da compreensão da função do profissional de Arte no Colégio Estadual Eugênio Malanski e a sua possível compreensão no reconhecimento da identidade cultural dos alunos do bairro ali inseridos.

Desta forma pretende-se investigar se a gestão escolar reconhece a importância da disciplina de Artes e como se dá a relação entre a prática do



professor em consonância com a organização escolar, representada pela Diretora e a Pedagoga, tendo, ambas um papel fundamental frente à sociedade democrática, que só se concretiza se estiver vinculada a uma gestão escolar democrática participativa, onde a escola deve ser organizada de acordo com as necessidades da comunidade em que está inserida, no caso no bairro Bortolo Borsato em Ponta Grossa/PR, já contemplado no PPP da escola, este construído pelo seu corpo docente e funcionários. Sobre um PPP organizado de forma a propiciar uma gestão democrática, explica Schramm:

A partir de 1990, já no espírito da gestão participativa e da autonomia escolar, preconizados pela lei 9.394/96, aconteceram as reformulações dos cursos de formação e orientação, e a partir de uma dimensão de uma prática interdisciplinar efetiva nos estabelecimentos de ensino, participação na construção currículo escolar que tem como fundamentação o Projeto Político Pedagógico e, como consequência, integração dos saberes em busca de formação da cidadania, propiciando a educação de um indivíduo mais comprometido, mais participante, mais crítico dos valores e necessidades da realidade brasileira. (Schramm, 2003,p.86).

Entende-se gestão escolar democrática como uma forma de participação do coletivo na organização da escola, onde se tornou obsoleta a forma de pensamento conservador, centralizado, dando lugar às idéias de democracia. Sobre a gestão escolar democrática diz Paro:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 78).

Seguindo essa perspectiva, entendendo as influências da gestão escolar na forma como se dá a prática educativa na disciplina de Artes Visuais, foram levantados três pontos principais: Identificar se, a Diretora e a Pedagoga tem uma clara compreensão da função do Professor licenciado em Arte na escola, reconhecendo-a como área de conhecimento, de que maneira a escola busca atender a formação específica das linguagens da Arte, e identificar se ambas tem conhecimento da autonomia que o Professor tem em trabalhar ou não especificamente na sua área de formação, sendo ela as Artes Visuais.



A escola, composta por diretores, professores, alunos, pais e funcionários, precisa urgentemente compreender que arte é área de conhecimento e exige estudo e domínio de conteúdos e códigos específicos por parte de seus profissionais, visando à construção de saberes críticos sobre arte e sociedade. (Vasconcellos, p.193,2006).

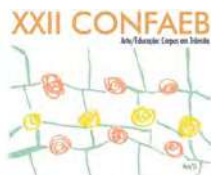
A fim de efetivar-se a pesquisa, através da investigação ação que segundo Carr e Kemis(1988) caracteriza-se pela forma de investigação auto reflexiva, a fim de que o professor pesquisador melhore sua compreensão , racionalidade e a ética de suas próprias praticas, bem como das situações onde elas ocorrem. Utilizou-se da abordagem qualitativa, sendo objeto de pesquisa o estudo sobre a compreensão que a gestão escolar tem em relação ao ensino de Artes Visuais no Colégio Estadual Eugênio Malanski onde é realizado o PIBID- Arte/UEPG/PR.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados entrevista semi-estruturada realizada com a Diretora e a Pedagoga, observação da reunião do planejamento anual da escola, que contou com a presença de todos os acadêmicos bolsistas, bem como de observação da organização escolar e pratica educativa da professora supervisora com formação e atuação na disciplina de Artes Visuais.

Os resultados, após analisados revelam pela entrevista tanto da Diretora quanto da Pedagoga percebe- se que existe um entendimento quanto a função do Professor de Artes na escola, e a importância do profissional capacitado, que fica em evidencia na fala da Pedagoga onde também fica claro a opinião em relação a obrigatoriedade do Professor licenciado em Artes:

“[...] hoje a disciplina trabalha a arte, hoje os alunos adquirem interesse pela disciplina, e talvez seja a grande diferença o professor formado em arte[...] o aluno adquire conhecimento do que é realmente arte e não decoração pra datas festivas... [...].”(fala da pedagoga).

Fato que mostrou-se controverso anteriormente na reunião do planejamento anual que por se tratar de uma política democrática da gestão escolar, esta observado pelos acadêmicos bolsistas PIBID/CAPES, tratou de assuntos pertinentes a todas as áreas e assuntos relacionados a escolas, inclusive de discutir a conservação dos livros didáticos dos alunos, onde todos entraram em consenso que



a melhor forma seria que todos os livros fosse encapados, no entanto alguns professores afirmaram que apenas pedir que os alunos encapassem seus livros não seria garantia de que fosse cumprido, assim foi levantada a hipótese de passar para os professores de Artes Visuais a função de supervisionar e ajudar a encapar os cadernos, alegando que esses teriam mais prática com esse tipo de trabalho manual. Quando perguntada sobre esse assunto a Diretora diz que:

“não é necessariamente uma função do Professor de Arte, mas que talvez ele tenha mais habilidade no manuseio do papel”. (Fala da diretora).

A Pedagoga não esteve presente na reunião, mas reafirma a opinião da Diretora dizendo que entende que os professores de Artes devem ter mais prática com trabalhos com papel. Um ponto a ser observado é que nem mesmo os próprios professores questionaram a sugestão dos colegas, o que caracteriza ser uma prática normal na escola.

É evidente a percepção estereotipada que se tem do Professor de Arte, mesmo sem a intenção esta prática pode prejudicar também a percepção do aluno em relação à disciplina que passa a encarar as aulas de Artes com mero trabalho manual ou de entretenimento, servindo de complemento as demais áreas, confundindo com artesanato e produção de enfeites e decorações de festas e presentes para datas comemorativas como dia dos pais, das mães, páscoa, natal etc. Afastando cada vez mais o reconhecimento da disciplina enquanto área de conhecimento.

A disciplina de Arte não é responsável por trabalhos manuais nem é esse objetivo de se ter um profissional formado em Artes Visuais na escola, dentre suas funções é possível compreender que na escola a disciplina de Arte possibilita aprender a historicidade que se deu ao longo do tempo e compreender a realidade que nos circunda, como nos diz Barbosa:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)



Outro ponto que chamou a atenção foi a opinião de ambas em relação à polivalência do Professor de Arte que mesmo formado em Artes Visuais se vê “obrigado” a trabalhar as quatro linguagens da Arte, sendo, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, mesmo não havendo uma obrigatoriedade, enfatizada nas Diretrizes Curriculares da Educação básica- Arte:

Segundo as diretrizes:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (PARANÁ, p.54, 2008)

A pedagoga diz saber da não obrigatoriedade de trabalhar as quatro linguagens segundo o que nos diz as Diretrizes da SEED PR, mas afirma equivocadamente que acredita ser uma falha na Universidade de não garantir o aprendizado nas quatro linguagens, e que o aluno do ensino fundamental sairia prejudicado por não ter um currículo completo em Arte. A pedagoga afirma ainda que acredita que o aluno sairia prejudicado no caso de uma possível transferência de escola caso não tivesse um currículo que não contempla as quatro linguagens.

O que nos leva a analisar desta questão é a falta de entendimento sobre os cursos oferecidos, pois as Universidades já não preparam mais, os professores nas quatro linguagens e sim em uma específica. Pois essa prática levaria a uma superficialidade de conteúdos tornando as demais linguagens desinteressantes e mal trabalhadas, ato este, que já se mostrou falho há anos atrás, como nos mostra Barbosa:

O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, [...] e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor. (BARBOSA, 1984, p. 68)

Podemos concluir que apesar da compreensão manifestada pela Diretora e pela Pedagoga em relação ao que se espera do Professor de Arte, ainda não está claro a questão da polivalência, e que deve ser repensado, tendo em vista que o real problema é sim a falta de cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança e



Teatro. No Estado do Paraná já contamos com alguns cursos da área e em Ponta Grossa na Universidade Estadual de Ponta Grossa já temos os cursos de licenciatura em Arte Visuais e licenciatura em Música que busca contribuir efetivamente para completar o quadro de professores licenciados. E que é necessário uma Política Pública Educacional em relação à presença de professores específicos com formação em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, mais do que isso, a emergência da SEED em abrir concursos públicos que prevêm a contratação de professores específicos nas escolas.

É importante compreender que para um ensino de qualidade é imprescindível que o professor invista em sua formação e possa atuar como profissional dentro da sua área de atuação, para que trabalhando suas especificidades exerça seu papel no crescimento cultural da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1984.

_____ **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**, Barcelona, Ed. Martinez Roca 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução crítica. Edição. São Paulo: Autores Associados, 2000

VASCONCELLOS, Sônia T. **A diversidade Cultural e o Ensino da Arte**. Anais IV Fórum de pesquisa Científica em Arte. 2006. Disponível em:

http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia_tramujas.pdf

acessado em: 20/06/2012.

Leticia Araujo Chaves

Graduanda do 3º ano do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, bolsista PIBID/CAPES. Atualmente é representante discente do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profa. Drª Ana Luiza Ruschel Nunes:



XXII CONFAEB Arte/Educação: CorposemTrânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação- Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro da ANPAP e FAEB. Líder do GEPAVEC – UEPG/CNPq. Atua no Curso de Licenciatura de Artes Visuais e no Departamento de Artes.



DISCURSO SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gustavo Araújo Amui
Universidade Federal de Goiás (UFG)
gustavoamui@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8116034982524779>

Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães
Universidade Federal de Goiás (UFG)
fealbernaz@cultura.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3197196510078601>

RESUMO

O presente trabalho apresenta os objetivos, metodologia e os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida na Linha de Pesquisa “Música, Educação e Saúde” do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG. Os objetivos são identificar e refletir sobre concepções que fundamentam as propostas recentes para o ensino de música na educação básica. A pesquisa é de caráter bibliográfico, abordagem qualitativa e tem como objeto os artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica publicados em periódicos científicos. O resultado parcial da análise do objeto revela um discurso sobre música na educação básica que tende a acompanhar as mudanças paradigmáticas observadas e previstas pelo pensamento complexo (Edgar Morin).

Palavras-chave: educação musical; análise do discurso; pensamento complexo.

ABSTRACT

The following dissertation introduces the objectives, methodology and partial results of a master's degree research which is still in course, in “Música, Educação e Saúde” research line, of UFG's Post-graduation Program in Music. The objectives are to identify and communicate the concepts which underlie the current propositions for music teaching in elementary and high schools. This is a bibliographic research, it has a qualitative approach and its object is a group of articles which focus on music teaching in elementary and high schools, published in scientific magazines. The partial result of the object's analysis reveals a discourse about music in this education field which tends to accompany the observed and previewed paradigmatic changes made by Edgar Morin's complex thinking.

Keywords: musical education; discourse analysis; complex thinking.

Introdução

Com a aprovação da Lei 11.769 de 2008, que altera o artigo 26 da LDB 9394/96, abre-se a possibilidade da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas do país. De acordo com a Lei, a música deverá ser “conteúdo obrigatório,



mas não exclusivo, do ‘ensino da arte’ na educação básica” (PENNA, 2010, p. 139). A educação musical passa por um momento importante e decisivo, em que se busca uma sólida e efetiva prática musical nas escolas da educação básica, o que requer muito diálogo, pesquisa, reflexão e trabalho entre professores, pesquisadores, músicos e demais profissionais junto à comunidade escolar. Esse tema exige considerações não somente sobre as especificidades do campo da música, mas também uma observação que considere o contexto da educação básica, das escolas regulares, políticas públicas para a educação, cultura, ou seja, um diálogo que compreende a educação musical em contexto multifacetário, buscando o entendimento de expressões sociais diversas.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) o momento atual é realmente o de pensar em maneiras de implementar a música na escola. Por outro lado, é importante considerar que a concretização da obrigatoriedade dessa prática nas escolas de educação básica não irá lidar apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, mas também com conceitos sobre a educação musical escolar historicamente mediada por injunções da sociedade mais ampla, da mídia, do consumo e das políticas educacionais (SEEBEN, 2010, p. 56).

A necessidade de reflexão sobre os conceitos da música na educação básica motivou o tema da referente pesquisa, cujos objetivos são identificar e refletir sobre algumas concepções que fundamentam o pensamento vigente em publicações recentes sobre música na educação básica. Para tanto, foram analisados artigos de periódicos científicos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Música (PPG-MUS) do país. O pensamento complexo apresentado por Edgar Morin (2007; 2008a; 2008b), o caráter dialógico da linguagem e os conceitos de “enunciado” e “alternância dos sujeitos do discurso” na teoria de Mikhail Bakhtin (2003), bem como os estudos de Sandra Jatay Pesavento (1995; 2003) sobre o “imaginário”, o “discurso” e a “representação”, integram o referencial teórico para análise do objeto.

Edgar Morin faz uma leitura do pensamento cartesiano como um pensamento que, dentre outras questões, determinou formas de organizações sociais no ocidente e trouxe consequências nocivas na formação integral do ser humano. Tal pensamento se baseia em critérios disjuntivos de verificação, concebendo a separação entre sujeito e objeto.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e esta disjunção reinou em nosso universo. (MORIN, 2007, p. 76).

O pensamento complexo rompe com o dualismo cartesiano, possibilitando maneiras de se observar os fenômenos e as relações humanas de forma não linear e inseparável. “Três princípios” do pensamento complexo - recursivo, dialógico e hologramático (MORIN, 2007, p. 73-75) - foram centrais durante a leitura analítica dos artigos. O princípio recursivo rompe com a linearidade e concebe a circularidade na relação sujeito/objeto: “a idéia recursiva é, pois, uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstrutivo” (MORIN, 2007, p. 74). O princípio dialógico concebe a união de ideias aparentemente antagônicas, “ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2007, p. 74). No princípio hologramático, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2007, p. 74).

Os três princípios (recursivo, dialógico, hologramático) podem ser observados como formas de organização em diferentes instâncias das relações humanas: social, econômica, cultural, política, familiar, educacional. Em termos de educação musical, eles podem embasar propostas curriculares, metodologias de ensino, pedagogias, leis que regem a educação, formas de organização do ensino de música na sala de aula, entre outros fenômenos que integram o contexto da sala de aula. Os três princípios não somente fundamentam o pensamento complexo, como revelam e possibilitam a reflexão sobre formas cartesianas de pensamento e organização que também estão presentes em diferentes esferas da educação e da educação musical.

Os conceitos de linguagem trabalhados por Bakhtin estão diretamente ligados aos objetivos e objeto da pesquisa. É a realidade dialógica da linguagem, na perspectiva de Bakhtin, que nos permitirá analisar artigos científicos de periódicos escritos entre os anos 2000 e 2010 e de refletir sobre seus fundamentos. “Um enunciado pressupõe sempre enunciados que o precederam e aqueles que o sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; ele é apenas um elo numa cadeia



e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN *apud* FARACO, 1988, p. 26). Mesmo as concepções mais recentes, como, por exemplo, o pensamento complexo, estão de alguma forma interligadas com antigas concepções filosóficas, pois fazem uso de toda a tradição filosófica em seus fundamentos.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Apresentam-se algumas questões que permeiam a pesquisa: quem são os emissores, os falantes, os sujeitos do discurso sobre música na educação básica? O que está sendo discutido sobre música na educação básica? Como essa realidade está sendo construída e representada? O campo da música na educação básica acompanha ou faz alguma referência às mudanças paradigmáticas e epistemológicas observadas por Edgar Morin e outros pensadores?

Metodologia

A pesquisa é de caráter bibliográfico e paradigma qualitativo. Segundo Antônio Carlos Gil (2002), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). No campo científico, os periódicos representam um dos meios mais importantes e eficientes de divulgação e comunicação de um determinado assunto. Através deles, torna-se “possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica” (GIL, 2002, p. 66). O recorte para análise do objeto compreende: os periódicos dos PPG-MUS conceituados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período entre 2000 e 2010; o periódico da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) também entre 2000 e 2010; o periódico da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), entre 2000 e 2010, e sua revista específica para a educação básica, “Música na Educação Básica”, publicações de 2009 e 2010.



Levantamento bibliográfico

A escolha do período entre 2000 e 2010 se deu por dois motivos: 1) é um período com uma quantidade de publicações que possibilita a obtenção de dados suficientes para análises comparativas e reflexões acerca de concepções sobre música na educação básica; 2) é um período recente, que compreende as publicações mais atuais no campo da educação musical, possibilitando uma investigação de concepções na atualidade.

As principais fontes para realização do levantamento bibliográfico foram os bancos de dados da ANPPOM, CAPES, ABEM e dos PPG-MUS do país. A escolha das publicações foi realizada a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave de cada artigo, utilizando-se como um dos critérios de seleção a presença de termos como “educação musical”, “educação básica”, “ensino fundamental”, “ensino médio”, “escola pública”, “escola”, “ensino regular”, “escola regular”, “educação escolar” e “lei nº 11.769”. Chegou-se ao quantitativo de 158 artigos com enfoque na educação básica. Desse total, 51 artigos foram selecionados para análise.

Análise dos artigos

Gil classifica alguns tipos de leituras convencionais em pesquisas bibliográficas (2002, p. 76). Dentre eles, observa-se a *leitura analítica* e a *leitura interpretativa* dos artigos como fundamentais nessa fase da pesquisa. “A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (GIL, 2002, p. 78). Na leitura analítica dos artigos, foram identificados pensamentos, concepções, ideias, argumentos, ou seja, expressões diversas dos autores que poderiam ser interpretadas ou relacionadas com as três categorias de análise, que se ligam aos princípios recursivo, dialógico e hologramático. Feita a leitura analítica, com a organização de todas as ideias, iniciou-se a leitura interpretativa.

Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. Enquanto nesta última, por mais bem elaborada que seja, o pesquisador fixa-se nos dados, na leitura interpretativa, vai além deles, mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos. (GIL, 2002, p. 79).

Na leitura interpretativa, busca-se o diálogo entre os dados obtidos a partir da leitura analítica e outras concepções e pensamentos. Essa leitura faz “uma



aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes que eventualmente tenham recebido outra abordagem, independentemente de qualquer tipo de influência” (SEVERINO, 2007, p. 60).

As definições de leitura interpretativa, tanto nas palavras de Gil quanto nas palavras de Severino, exemplificam o aspecto qualitativo da pesquisa bibliográfica e da análise do discurso. “A *Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento*, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como *apropriação* linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLES REY, 2005, p. 05). A leitura interpretativa faz uso não somente das associações entre diversas ideias sobre o mesmo fenômeno, mas também das reflexões do próprio pesquisador sobre essas ideias.

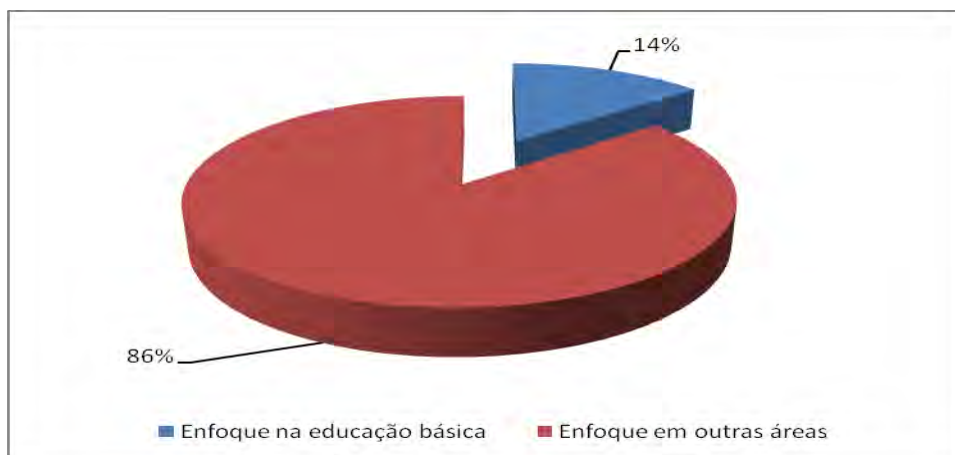
Resultados e discussão dos dados

Inicialmente, imaginou-se que os bancos de dados, ou seja, a internet e os recursos tecnológicos seriam suficientes para o acesso a todos os artigos e periódicos de Programas de Pós Graduação em Música do país. Devido, no entanto, à falta de atualização de seus bancos de dados e, conseqüentemente, à não atualização desses dados na Capes, foi necessário o acesso a revistas impressas. No entanto, alguns PPG-MUS também não atualizaram a publicação impressa de suas revistas, o que tornou ainda mais difícil o fechamento do levantamento bibliográfico.

É importante que essas dificuldades sejam superadas por alguns PPG-MUS para que o conhecimento produzido sobre música esteja sempre atualizado e disponível para divulgação e acesso por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do mundo, incentivando o diálogo, a pesquisa, e promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico sobre música. Apresentam-se algumas dificuldades encontradas no processo de aquisição de periódicos impressos: alguns programas não disponibilizam as formas de aquisição (pagamento) das revistas em seus bancos de dados; apesar de haver um editor responsável pela revista, alguns programas não possuem profissionais preparados para atendimento direcionado aos periódicos; falta de profissionais para atendimento telefônico; demora nas respostas via correio eletrônico, alguns dos quais não foram respondidos.

Resultados do levantamento bibliográfico

Do total de 1.125 artigos das doze revistas selecionadas entre os períodos de 2000 a 2010, 158 apresentam enfoque na educação musical no campo da educação básica, o que equivale a 14% do total.

2000 a 2010 (1125 Artigos)**Gráfico 1**

Desse total, foram selecionados cinco artigos de cada ano para análise. Essa seleção teve como critério a nota da Capes para cada revista e a presença de palavras-chave no título, resumo e palavras-chave de cada artigo.

Distribuindo os 158 artigos com enfoque na educação básica por ano de publicação, temos os seguintes dados: 2000 – um artigo; 2001 – cinco artigos; 2002 – oito; 2003 – nove; 2004 – dezenove; 2005 – quinze; 2006 – nove; 2007 – vinte e seis artigos; 2008 – quatorze artigos; 2009 – vinte e nove artigos; 2010 – vinte e três artigos. Distribuindo as publicações com enfoque na educação básica por revista, temos os seguintes dados em ordem decrescente: Revista da Abem, 96 artigos; Música na Educação Básica, 15 artigos; Hodie, 12 artigos; Em Pauta, 10 artigos; Cadernos do Colóquio, 08; Opus, 04; Ictus, 03; Per Musi, 02 artigos; Debates, 02 artigos; Claves, 02; Música em Perspectiva, 02; Música em Contexto, 02 artigos.

Resultados da análise dos artigos – leitura interpretativa

Apresentam-se resultados parciais com a leitura analítica e interpretativa de 10 artigos. Tais artigos foram lidos aleatoriamente e, até o momento, são os analisados. O quadro abaixo especifica título, autores, revista e ano de publicação dos artigos analisados:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Título	Autor(es)	Revista	Ano
Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular	Cecília Cavalieri França	Abem	2006
Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira	Rita de Cássia Fucci Amato	Opus	2006
Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar	Helena Lopes da Silva	Em Pauta	2006
Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano	Alda de Oliveira	Claves	2006
Um olhar sobre as diferenças: cidadania, música e a escola inclusiva	Claudia Eboli Corrêa dos Santos	Cadernos do Colóquio	2006
Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas	Luiz Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho	Abem	2007
O brinquedo popular e o ensino de música na escola	Fernanda de Souza	Abem	2008
A saúde vocal dos educadores musicais: um estudo comparativo com docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental	Rita de Cássia Fucci Amato; Marcela Maia Carlini	Hodie	2008
A perspectiva de ensino artístico projetada por H. Gardner e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes) do ensino fundamental	Sonia Albano de Lima; Alexandre Trajano	Hodie	2008
Concepções de adolescentes da 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais nas escolas	Egon Eduardo Sebben; Maria José Subtil	Abem	2010

Dos dez artigos analisados, seis fazem referências às leis que regem a educação. A LDB 5692/71 e a LDB 9394/96 são as mais citadas entre os autores, que apontam tendências atuais no ensino de música ainda pautadas no modelo polivalente, o qual é intensificado por essas leis. Em três artigos, os autores interpretam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação com tendências ao pensamento cartesiano e tecem críticas ao modelo polivalente, evidenciando sua ineficiência em dar uma vivência artística ampla aos alunos (LIMA, 2008, p. 135). Abaixo, uma leitura interpretativa relacionando as concepções de diferentes autores sobre os fenômenos observados com a leitura analítica:

Polivalência

Os autores Luiz Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho, em artigo escrito em 2007, questionam e criticam a concepção polivalente, defendendo a especificidade do professor em uma das linguagens artísticas para a atuação em sala de aula (QUEIROZ, 2007, p. 72). Entende-se que a polivalência é uma prática coerente com o pensamento cartesiano, pois ela concebe a integração das partes em um todo, ou seja, pensa na possibilidade de se trabalhar pedagogicamente com as quatro linguagens artísticas, mas não possui uma visão hologramática, por não reconhecer o todo no interior das partes. De acordo com Maura Penna, “prevista nos



termos normativos tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica nas escolas, a polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2007, p. 50). Ao defender a formação específica em música, Luiz Queiroz e Vanildo Marinho estão formando uma concepção hologramática sobre o ensino de música na educação básica. A partir de uma especificidade da arte (música) pode-se chegar ao todo, pode-se trabalhar a música de forma que o fazer artístico possa ser integralmente percebido pelos alunos.

Sônia Albano de Lima e Alexandre Trajano, em artigo escrito em 2008, tecem críticas ao modelo polivalente evidenciando sua ineficiência em dar uma vivência artística ampla aos alunos: “a polivalência difundiu a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, desenvolvendo atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem superficialmente todas as artes elencadas” (LIMA, 2008, p. 135). Em artigo escrito em 2010, Egon Eduardo Sebben, e Maria José Subtil, relatam que

mesmo havendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o sentido genérico de arte, que compõe as quatro áreas artísticas, ainda está presente, fato que pode ainda assim denotar práticas musicais escolares tanto em uma perspectiva polivalente – como previa a Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971) – quanto na ênfase à prática das artes visuais. (SEBBEN, 2010, p. 55).

Foi com a Lei 5692 de 1971, que a polivalência passou a integrar o ensino de arte nas escolas e a formação superior para professores do ensino fundamental. Constata-se que mesmo após as Leis 9394 de 1996 e 11769 de 2008, a polivalência se mantém ainda hoje como prática recorrente nas escolas.

Formas de organização cartesianas no contexto escolar

Dos dez artigos analisados, cinco apresentam alguma forma de organização cartesiana na escola que dificulta o desenvolvimento de propostas que se pautam em modelos recursivos, dialógicos ou hologramáticos. A lógica clássica de fragmentação é a mais evidenciada dentro dessas formas de organização, nas quais a separação entre teoria e prática e entre razão e emoção são as mais representativas (OLIVEIRA, 2006, p. 37), como, por exemplo: o privilégio de disciplinas destinadas ao conhecimento lógico-matemático e linguístico na



distribuição da carga horária das aulas nas escolas públicas (LIMA, 2008, p. 136); a leitura de textos como única forma de transmissão de conhecimentos e experiências essencialmente práticas (SOUZA, 2008, p. 80); oposição entre atividades que exigem concentração e que são valorizadas em detrimento de disciplinas que privilegiam a “liberdade” (FUCCI AMATO, 2006, p. 160).

Formação de professores de música

A formação do professor de música é outro tema abordado de forma significativa pelos autores. Alda de Oliveira apresenta uma concepção hologramática, ao defender que o professor precisa trabalhar música de forma integrada com o cotidiano (social) do aluno (OLIVEIRA, 2006, p. 34). Nesse sentido, Fucci Amato apresenta uma concepção multirreferencial para a atuação e formação do professor, ao considerar o cotidiano da escola e os múltiplos contextos de atuação do professor temas tão importantes quanto as especificidades da música na formação do professor de música (FUCCI AMATO, 2006, p. 156).

Considerações Finais

O resultado do levantamento bibliográfico revela um considerável crescimento de artigos com enfoque na educação básica entre os anos de 2000 à 2010 e uma expansão na abertura de novos periódicos. Acredita-se que a insatisfação da grande maioria dos educadores musicais com a situação da música em documentos oficiais que regem a educação básica, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seja um fator determinante para o aumento de artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica entre os anos de 2000 e 2010, visto que os artigos em periódicos são também um meio de denunciar, questionar, refletir, propor novas ideias para a área.

Muitos foram os autores que teceram críticas à LDB 9394/96, por ser uma Lei ampla e vaga. Regina Simão Santos (2011) nos fala dos movimentos de profissionais e de esforços para a inclusão definitiva da música nos currículos da educação básica (p. 183). “No início dos anos 2000, vimos se intensificar no Brasil o debate sobre a música na escola, resultando na aprovação da Lei 11.769/08” (SANTOS, 2011, p. 187). Ressalta-se a participação direta da ABEM em ações junto a parlamentares para a aprovação desse projeto de lei (2011, p. 193). Todos esses



movimentos e ações de educadores musicais e da Abem em torno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica são acontecimentos que estão diretamente ligados ao crescimento de artigos sobre música na educação básica.

O resultado parcial da análise do objeto revela um discurso sobre música na educação básica que tende a acompanhar as mudanças paradigmáticas observadas e previstas pelo pensamento complexo. A maioria dos autores apresentam de maneira crítica algumas formas de organização cartesianas presentes no contexto escolar que dificultam o desenvolvimento de propostas da educação musical que acompanham essas mudanças paradigmáticas na educação. As Leis que regem a educação, o modelo polivalente e a formação de professores são os temas mais abordados pelos autores dentro dos artigos analisados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

FARACO, Carlos Alberto. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988. 108p.
FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**. Volume 12, p. 144-165, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLES REY, Fernando. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LIMA, Sonia Albano; TRAJANO, Alexandre. A perspectiva de ensino artístico projetada por H. Gardner e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Arte) do ensino fundamental. **Música Hodie**. Goiânia, Volume 08, nº 02, p. 127-143, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120p.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a. 128p.

MORIN, Edigar. **O Método 4**. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b. 319p.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. **Revista Claves**. João Pessoa, nº 02, p. 31-45, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2º Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Volume 15, nº 29, p. 9-27, 1995

PESAVENTO, Sandra Jatagy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 17, p. 69-76, set. 2007.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Volume 19, p. 75-81, mar. 2008.

Gustavo Araújo Amui

Mestrando pela UFG, na linha de pesquisa “Música, Educação e Saúde”, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães. Graduação em Educação Musical com habilitação em instrumento musical – violão, na classe do Prof. Ms. Pedro Martelli, também pela UFG (2010). Atua como violonista e professor efetivo de música na rede estadual de ensino, no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães

Doutorado em Ciências Sociais - Antropologia pela PUC de São Paulo (2005). Possui graduação em Licenciatura em Música pela UFG (1984), graduação em Bacharelado em Piano pela UFG (1988), mestrado em Arte Publicitária e Produção Simbólica pela Universidade de São Paulo (1996). Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, professor adjunto - Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DANÇA AFRO: TEORIA, PRÁTICA E NOVAS PERSPECTIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Dra. Piedade Lino Videira
Docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG
E-mail: piedadevideira@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4269580489108934>

Dra. Cicera Nunes
Docente da Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: ciceranunes@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8976938140345357>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir teoricamente sobre a Dança Afro, tendo como cenário as africanidades brasileiras que devem ser transformadas em experiências interculturais envolvendo professores, estudantes e pesquisadores do Brasil sobre essa área de conhecimento ainda pouco valorizada nas escolas. Apresentar a dança afro, como área de conhecimento artístico relevante para o ensino e a formação educacional nas escolas de nosso País. Explicitar os sentidos, significados, a relação entre criar, executar e observar como meta para apreciação da dança afro. Discutir o uso do vídeo como uma estratégia para o ensino de Dança Afro nas escolas. E por fim, reconhecer os espaços escolares como meios de aprendizagem e possibilidades de trocas culturais e ressignificação da corporeidade singular e múltipla dos educandos e professores, a partir de abordagens da dança afro contemporânea ligada à educação.

Palavras- chave: Dança Afro. Africanidades. Educação

DANÇA AFRO: TEORIA, PRÁTICA E NOVAS PERSPECTIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

RÉSUMÉ: Cet article a comme objectif de réfléchir de manière théorique sur la Danse Afro, abordée à partir des africanités brésiliennes qui doivent être transformées en expériences interculturelles mobilisant professeurs, étudiants e chercheurs du Brésil autour de ce domaine de connaissance, encore peu valorisé dans les écoles. Nous présentons la danse afro comme un domaine de connaissance artistique pertinent pour l'enseignement et la formation éducationnelle dans les écoles de notre pays. Nous prenons les sens, les significations, la relation entre créer, exécuter et observer comme moyens d'appréciation de la danse afro. Nous discutons l'utilisation de la vidéo comme stratégie pour l'enseignement de la Danse Afro dans les écoles. Nous reconnaissons les espaces scolaires comme des moyens d'apprentissage e des possibilités d'échanges culturels e de re-signification de la corporéité singulière et multiple des élèves e des professeurs, à partir d'abordages de la danse afro contemporaine liée à l'éducation.

Mots-clés: Danse Afro. Enseignement. Corpoérite Afrodescendente.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem a pretensão de suscitar reflexões sobre a relevância das danças de base africana e afrodescendente na educação nacional tendo como cenário as africanidades brasileiras que devem ser transformadas em experiências interculturais envolvendo professores, estudantes e pesquisadores do Brasil sobre essa área de conhecimento ainda pouco valorizada nas escolas.

Para o autor Curt Sachs [S.n.t], “ a dança é a mãe das artes. Os padrões rítmicos dos movimentos, o sentido plástico do espaço, a representação de um mundo visto e imaginado são coisas que o homem cria, em seu próprio corpo. No que tange o corpo negro que:

Educou-se ouvindo dizer que o seu corpo era feio e grosseiro, que não podia dançar clássico por ter o quadril largo e os pés chatos, além de sua cor ser incompatível para representar príncipes e princesas. Para ele ficou destinado o samba, o maculelê, a capoeira, [o marabaixo, o batuque, o reisado- grifo nosso] ou seja, o folclore. Embora essas manifestações culturais tenham sido incorporadas como parte legítima da cultura nacional os grupos folclóricos existentes em [todo Brasil-grifo nosso] expressam-se para o público como quem faz „coisa de preto“ (HASENBALG, 1979, p. 253).

Acreditamos que o fato de apresentarmos a dança afro, como área de conhecimento contendo elementos histórico, antropológico, sociológico, artístico e estético e educacional, relevante para o ensino e a formação integral dos educandos nas escolas de nosso País, ajudará a comunidade escolar e em geral a compreender e explicitar os sentidos, significados e a relação entre apreciação, contextualização e produção (BARBOSA, 1975) como meta para a valorização e reconhecimento da dança afro, por meio, dos corpos que dançam dentro e fora das escolas, independente da quantidade de melanina que tenham na pele. Ou seja, compreendendo que as danças de base africana „ são coisas de todos nós brasileiros/as“ e por isso, elas são portadoras de um *continuum* cultural amplo e irrestrito de nossa ancestralidade africana, o qual vem sendo reconhecido na sociedade brasileira como patrimônio imaterial nacional, como já aconteceu com o samba, o frevo, o tambor de creola, dentre outros. Defendemos que a dança afro



pode contribuir para a elevação da auto - estima da pessoa negra que tem reflexos diretos no desempenho educacional, relação interpessoal e vida social destas.

Destarte, que este texto contribua para que os espaços escolares sejam reconhecidos como meios de aprendizagem e possibilidades de trocas culturais e ressignificação da corporeidade singular e múltipla dos educandos e professores, a partir de abordagens teórico/metodológicas ligando a dança afro à educação.

2 ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE DANÇA AFRO

O trabalho com a cultura de base africana na escola coloca a necessidade de buscarmos alternativas pedagógicas que contribuam para a construção de novos projetos educativos que valorizem as experiências dos estudantes compreendendo que a sociedade não é formada por um todo homogêneo, mas que estes sujeitos são portadores de experiências existenciais variadas. A escola precisa desenvolver estratégias para a construção de uma identidade negra positiva, numa sociedade que discrimina este grupo, que ensina às crianças desde cedo a negar-se. Para isso, é fundamental que os professores compreendam as particularidades e necessidades dos seus educandos e desenvolvam ações que possibilitem que as crianças e jovens tenham plena consciência e orgulho de sua pertença étnica.

Nessa perspectiva, apresentamos neste artigo uma proposta pedagógica na área de dança afro, que nos ajude a compreender o lugar da cultura na (re) construção da identidade étnica dos afrodescendentes tomando o corpo como elemento importante no conhecimento de si e do outro. Para Oliveira (2007, p. 141):

O corpo, na qualidade de objeto, está sujeito a atuar de acordo com os padrões impostos como verdadeiros pelo modelo cultural dominante, o que pode desencadear um processo de representação de si mesmo desfocado, pois tais padrões impossibilitam que a identidade se forje tendo como base aspectos culturais e históricos, além de desconsiderar a própria história de vida do sujeito, aspectos estes constitutivos da identidade.

Diante desse quadro, a autora propõe uma dialética da resistência onde seja possível a construção de um contracorpo afrodescendente que parta da história



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de vida desses sujeitos, produzida na vida em conjunto, mas que não desconsidera as experiências contraditórias vividas pelos corpos negros. Nessa abordagem, faz-se necessário romper com os padrões impostos pelo modelo cultural dominante contribuindo para o reconhecimento e valorização das nossas raízes e do pertencimento racial dos estudantes negros.

A dança afro, nesse contexto, se apresenta como componente essencial no redimensionamento da educação escolar. Por meio da dança podemos ampliar a nossa compreensão sobre os valores culturais, as concepções de mundo, as expressões da cultura e da história africana e afrodescendente (VIDEIRA, 2009). Abre-se a possibilidade de redescobrirmos as nossas origens negras e resgatar a autoestima das crianças e jovens que frequentam as escolas brasileiras.

Rodney (1975, p. 51) ressalta a importância da dança e da música nas sociedades tradicionais africanas da região Sul do Saara e como estas desempenharam papéis fundamentais para a vida em comunidade: “Marcam a sua presença nos nascimentos, no nojo, na iniciação, no casamento e também nos momentos de puro divertimento. África é continente dos tambores e da percussão”. A dança sempre esteve presente entre os povos africanos que vieram para o Brasil exercendo uma função social e religiosa. Para Milan e Soerensen (2011, p. 12):

Dançar é unir-se com o divino. Todas as pessoas podem dançar, independentemente do seu credo, da sua cor, da sua raça, do seu sexo, da sua idade. Uma das maiores possibilidades de nos conhecer e ao nosso corpo/mente é através da dança, e esta implica o movimento, o gesto inerente ao ser humano.

Quando falamos de dança afro, é importante esclarecermos que nos referimos a toda e qualquer prática de dança que esteja relacionada ao fenômeno da diáspora africana ao longo dos últimos cinco séculos, tal como colocado por Lima (2005, S/p):

A dança afro iniciada no Brasil com o grupo Brasileira e com Mercedes Baptista ,buscou na tradição da dança folclórica , que se realiza sem exigências técnicas e espontaneamente , sua fonte de inspiração . Diferentemente da dança clássica , a dança afro no Brasil lançou mão não de sua universalidade mas de sua particularidade. Procurou essencializar as suas origens culturais africanas e mais do que isso , a raça negra. A constituição do "mundo artístico" da dança afro vem se dando com um grau



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de complexidade crescente , pois os grupos recentes reivindicam outras alianças e identidades. No entanto, o que caracteriza a dança afro no Brasil é o seu pertencimento à tradição chamada de "cultura afro - brasileira".

Essas danças são realizadas prioritariamente em comunidades negras rurais e urbanas, estão presentes nas comunidades religiosas e de terreiro, fazem parte da herança africana ancestral que foi recriada e ressignificada no contexto brasileiro. São também danças que se mesclaram numa gama de variedades de movimentos dançados no Brasil, como o lundu que descende dos batuques africanos, o samba, o sapateado, a dança do jongo, o pagode, o rap, o hip-hop, as congadas, o maracatu, os moçambiques, reisados, cocos de roda, marabaixo, sairé e muitas outras.

A dança negra é patrimônio da humanidade e como tal deve ser conhecida e vivenciada na escola para que as futuras gerações valorizem o conhecimento produzido por africanos e seus descendentes no Brasil. Através da dança o povo negro transforma a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial, em substrato cultural-existencial vivido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida (MACEDO, 2009). Por meio da dança o povo negro expressa a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. Segundo Keita Fodeba (1958,p.s/p):

A dança sempre fez parte da vida dos povos negros africanos, assim como a indumentária, a música e o canto. Para os africanos a transmissão do saber se dá também através da dança. Os nossos ancestrais negros dançavam para expressar todos os acontecimentos naturais da organização da sua comunidade, dançavam para agradecer as colheitas, a fecundidade, o nascimento, a saúde, a vida e até a morte. Aprende-se a dançar e a cantar tudo como se aprende a falar.

Acreditamos que parte da nossa história como brasileiros/as também pode ser conhecida através dessa linguagem artística, assim como nas músicas que são cantadas, nos figurinos que são utilizados e nas encenações que são realizadas no decorrer da realização de festas tradicionais em territórios de predominância negra, nas escolas e demais espaços de aprendizado artístico/culturais. Também é possível através dessa expressão cultural conhecer danças de outras regiões do



Brasil levando os nossos educandos a perceberem a diversidade cultural do nosso país.

Consideramos a dança uma forma de expressividade, de comunicação com o mundo, que revela a história de vida, através de uma linguagem extremamente criativa. A escola deve possibilitar que a criança vivencie a experiência da dança e através dela conheça a história de seus ancestrais, a sua própria e da comunidade em que está inserida.

Na opinião de Videira (2009) a escola deve utilizar a dança como atividade de peso formativo, pois esta linguagem possibilita que os educandos adquiram um melhor desempenho de suas funções psíquica, social emocional, intelectual, cultural e religiosa, além de uma comunicação direta entre os indivíduos que dançam e os que apreciam.

2 O CORPO COMO VITRINE DO SER HUMANO

O corpo se comunica por meio da dança. Fala em forma de gestos que tocam imediatamente a sensibilidade dos espectadores. Na dança afro, o corpo tem aspectos singulares, porque por meio dele nos re-ligamos a nossa ancestralidade. O corpo humano é moldado, modificado e pode ser ressignificado pela sociedade. É um construto social e cultural. Para Le Breton (1953, p.10):

O corpo, lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entra numa zona turbulenta, de confusão e de obscurecimento das referências incontestáveis e conhece, em consequência, um retorno maior à individualidade.

Para o ser negro e negra, seu corpo significa ainda:

[...] a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. Na medida em que se ampliam os laços sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores, o corpo é o traço mais visível do ator- pessoa (grifo nosso)[...] (ibid, p.11).

No Brasil, a população negra sofre o racismo de marca, expresso e ostentado pelo corpo que se mostra negro em seus traços fisionômicos, estética,



cabelos afros e se afirma como tal pelo jeito que movimenta-se nas danças tradicionais, religiosas, gestualidade e ou numa configuração contemporânea recriada e dialogando com outras matrizes culturais e étnicas. Mas, sobretudo não podemos esquecer, como nos afirmou Beatriz do Nascimento (2006, p. 68),

O corpo é também pontuado de significados. É o corpo que ocupa os espaços e dele se apropria. Um lugar ou uma manifestação de maioria negra é “um lugar de negros” ou “uma festa de negros”. Não constituem apenas encontros corporais. Trata-se de reencontros de uma imagem com outras imagens no espelho: com negros, com brancos, com pessoas de outras cores e compleições físicas e com outras histórias.

Acreditamos que se a dança afro for ensinada nas escolas, para além de entretenimento e passa - tempo ao educandos, ou seja, valorizada como área de conhecimento relevante que possibilitará aos educandos como um todo o autoconhecimento de si e de suas raízes étnicas vivas e pulsantes em todas as regiões de nosso rincão brasileiro, formaremos seres humanos de maneira integral com novos valores sociais, ideológicos e atitudinais, nos quais o “valor de uma pessoa” não se explicitará pela coloração da pele que ela ostenta.

3 A RELEVÂNCIA DO VÍDEO PARA O ENSINO DA DANÇA AFRO

O Brasil é um país gigante em termos geográficos e por isso, nós brasileiros/as carregamos a mesma nacionalidade muito embora, não nos conheçamos na inteireza do que somos e representamos nos aspectos sociais, culturais, geográficos e singulares que nos diferenciam regionalmente com base na herança étnica que carregamos.

A Lei n. 10.639/03 que alterou a Lei vigente de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu o Ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente ao cotidiano escolar de nosso País, é relevante pelo que representa em termos de tentar promover a valorização e o reconhecimento das diversas contribuições e influências de nossos ancestrais africanos e afrodescendentes ao desenvolvimento do Brasil em todos os níveis educacionais e tecnológicos. Além de ajudar a sociedade brasileira a reconhecer suas



africanidades. Africanidades estas que estão vivas em todos as regiões e estados brasileiros.

Por isso, consideramos que o uso metodológico do vídeo como recurso educacional é eficaz e oportuno já que não temos acesso igualitário às diversas expressões culturais do Brasil nos órgãos que fomentam a cultura nacional. Mas, podemos buscar esse acervo via internet nas secretarias de cultura e turismo dos estados, a qual é utilizada para divulgar as belezas e singularidades locais e dentre elas estão as danças em geral e as danças afros em particular.

O olho é tocado pela força daquilo que vê. O visual tem um alcance forte e marca as pessoas porque se conecta com os demais sentidos humanos. É mais fácil esquecermos algo que ouvimos ao que vimos e experienciamos. O corpo humano é sensível, sonoro, dialético, histórico e sinestésico, logo aprendemos de corpo inteiro e a aprendizagem dá-se pelo conhecimento da experiência feita.

No processo de amearhar diversos vídeos contendo danças afros espalhadas pelo Brasil, podemos utilizar a prática corriqueira que muitos estudantes tem acesso, a internet. A professora e ou o professor, pode propor a sua turma que realizem uma pesquisa, pelas regiões brasileiras, na busca de conhecerem danças típicas a fim de serem vistas, analisadas e contextualizadas em sala de aula com o intuito de que sejam identificados pelo coletivo, traços de nossas ancestralidades negras, indígenas dentre outras.

Em seguida a coleta dos vídeos, passa-se a outra fase que é um estudo histórico, antropológico das religiões brasileiras para que os estudantes entendam que a cultura é resultante da história, do território e contexto social de cada lugar. Em síntese, é uma teia de significados que o ser humano constrói e reconstrói de geração a geração.

Na sequência, vem à análise da gestualidade das pessoas que dançam. Para Le Breton (1953, p.44) a gestualidade:

[...] refere-se às ações do corpo quando os atores (pessoas-grifo nosso) se encontram: ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas, etc), maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da



distância que separa os atores- pessoas (grifo nosso), maneiras de tocar ou de evitar o contato [...]

E, sobretudo, a gestualidade dá vida ao corpo como um texto corpóreo/poético composto de registros históricos e documentais de alguma linhagem africana e afrodescendente que precisamos conhecer, re-conhecer e valorizar.

Nesse intuito, vem outra etapa do trabalho com o uso do vídeo, o qual pode contribuir como experiência prática no aprendizado de algumas danças coletadas na pesquisa. E por fim, a possibilidade de re-criação contemporânea de algumas dessas danças dando espaço a criatividade e outras formas de aprendizado que os estudantes lograram com a investigação, que lhes darão subsídios para re-criarem algumas danças, mas sem transformá-las em repetições miméticas de movimentos, ou seja, esvaziada de significados e representações genuínas.

A nossa experiência como educadoras evidenciou a relevância da participação dos/as professores/as nas atividades práticas realizadas na escola. Faz uma diferença incomparável a atitude do/a docente que orienta para que os discentes desenvolvam alguma atividade artística e tendo o corpo como linguagem e texto/poético/cultural e o fato de se envolverem junto com os educandos na realização de estudos e atividades práticas de dança.

Educamos pelo exemplo, como postulou Paulo Freire, e dentro da escola os/as educadores/as devem se permitir envolver na dinâmica sensitiva de cruzarem e deixarem cruzar pelos/as educandos/as e compartilharem juntos das práticas corpóreas. Temos o desafio histórico de arrebentarmos as correntes que ainda aprisionam nossos corpos. Para o trabalho com as artes e sobretudo com a dança na escola, o primeiro passo é entrarmos em harmonia com a nossa anatomia corporal, ou seja, autoaceitação e respeito pelo corpo que ostentamos. Porque esses encaminhamentos são importantes? Sobretudo porque na dança, qualquer uma das tipificações dessa modalidade de arte, envolve o trabalho de planos – alto, médio e baixo, concepção coreográfica do espaço, lateralidade, giros, uso do corpo: braços, pés, tronco, pernas, cabeça. O corpo humano tem memória. Face ao exposto, o momento de junção harmônica do corpo dá-se liberdade aos sujeitos na



expressividade estética de seus movimentos ressaltando a base cultural que os inscrevem. Referimo-nos a especificidade das danças tradicionais e as danças afros.

Dessa maneira, acreditamos que educadores e educandos terão a chance de estudar a dança na sua essência mais pura, que é o movimento.

4 ALGUMAS REFLEXÕES

Pelo Brasil ser a nação mundial com maior quantitativo e presença étnico/cultural de população negra fora de África, não temos como negar no Brasil, a nossa pertença e herança de todo esse legado imaterial e material irrestrito afrodescendente, que a educadora Petronilha Beatriz nomeou de Africanidades.

A Lei n. 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu o ensino de história e cultura africana e afrodescendente na educação ofertada pelas instituições públicas e privadas de todo País. A lei supracitada contribuirá para que a sociedade brasileira aprenda que, as africanidades pulsam em todas as regiões do Brasil e se revelam nas danças tradicionais e afros que mostram uma rica variedade de ritmos, gestualidade, musicalidade, dramaticidade e composição estética e histórica dessas danças, as quais, nos singularizam diante dos olhos do mundo. Por isso, precisam ser reconhecidas na escola, como área de estudo, juntamente com os diversos corpos que as materializam, como portadores de memória (NASCIMENTO, 2007), e resultado de nossas heranças africanas e afrodescendentes.

O escritor nigeriano Wole Soyinka que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura de 1986, o primeiro concedido a um homem de letras africano, nos afirma que, “a África é um imenso continente, povoado por uma miríade de raças e culturas”. Em se tratando de Brasil, nos constituímos em todos os aspectos de vários correspondentes culturais com África e as danças afros clarificam essa ligação.

A escrita desse texto, com a temática da dança afro, visa a retirada dessa linguagem da arte, do lugar de entretenimento e passa tempo com o qual é introduzida na escola. Defendemos que por meio da dança, os educadores podem



abordar aspectos, históricos, sociais, geográficos, antropológicos, filosóficos, artísticos, estéticos e culturais pertinentes as nossas heranças étnicas.

A aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 nas escolas também pode ser efetivada por meio das danças afros na escola, que precisam ser entendidas pela comunidade educacional, como um tipo de documento que permitirá a educadores e educandos o acesso a informações relevantes para o autoconhecimento e autovalorização de nossos ancestrais africanos e afrodescendentes e, por conseguinte, de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira**. Brasília – DF, 2004.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.

CURT, Sachs. **O que é dança**. Apostila apresentada na Disciplina História da Dança, na EDUFBA.

FODEBA, Keita. **Afrikan dance and stage in the theatre dans le monde**. 1958. (Xerox).

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1953.

LIMA, NELSON. **Dando conta do recado: a dança afro no Rio de Janeiro e as suas influências**. Rio de Janeiro, 2005.

MACEDO, Marluce de Lima. **Tradição oral afro-brasileira e escola: diálogos possíveis para a implantação da Lei 10.639/03**. In.: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). [ET al]. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

MILAN, Joenir Antônio e SOERENSEN, Claudiana. **A dança negra/afro-brasileira como fator educacional**. In.: Revista África e Africanidades. Ano III. Nº. 12, fev. 2011.

NASCIMENTO, Beatriz de. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Alex Ratts. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **O papel da consciência sociorracial na luta contra o racismo**. In.: SOUSA, Cynthia Pereira de. e CATANI, Denice Barbara. Multiplicidades culturais: projetos de formação e trabalho escolar. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Edições Graal. Belo Horizonte, 1979.

RODNEY, Walter. **Como a Europa sub-desenvolveu a África**. Lisboa: Bogle/L'Ouverture Publications, 1975.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: ressignificando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

Dra. Piedade Lino Videira, Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Educação – Campus de Cajazeiras na Paraíba. E-mail: piedadevideira@bol.com.br

Dra. Cícera Nunes, Professora Doutora da Universidade Regional do Cariri – URCA-CE, Curso de Pedagogia. E-mail: ciceranunes@hotmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O PENSAR/FAZER ARTÍSTICO DE ALUNOS E PROFESSORES: DIÁLOGOS E ENTRELAÇAMENTOS

Iêda Maria Loureiro de Carvalho
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ie.ie@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2467338337259385>

Danielle Berzoini Mauler
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
dberzoini@terra.com.br
<http://lattes.cnpq.br/0210789583459034>

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de formação continuada que articula vários projetos, os quais têm instigado a reflexão compartilhada sobre as potencialidades do ensino da Arte, apontado um crescente fortalecimento da participação dos professores de Arte nas escolas e um aumento do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Formação continuada.

ABSTRACT

This article presents a proposal on continuing education that articulates various projects, which have instigated shared reflection on the potential in teaching Art, appointed a growing strengthening on the participation of art teachers in schools and increased the possibilities of dialogue among the various areas of knowledge.

KEYWORDS: Art. Education. Continuing Education.

Introdução

Este texto apresenta uma proposta de formação continuada de professores em desenvolvimento na rede municipal de Juiz de Fora, desde 2005, que articula vários projetos – grupos de estudo (GE), oficinas, vivências culturais e mostras de arte são alguns deles – a fim de instigar reflexões e suscitar novas ações para o ensino e a aprendizagem da arte. Na elaboração da proposta partimos do princípio de que o tema Arte e Educação diz respeito a todos os educadores, por isso os projetos constituem-se de ações ligadas diretamente ao trabalho do professor de Arte e, também, de outras que envolvem professores com formação nas mais diversas áreas do conhecimento. Conforme Almeida (2010, p. 19),



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica.

Dessa forma, os estudos específicos sobre epistemologias e metodologias do ensino da arte devem se entrelaçar e se complementar com ações de caráter mais amplo, que visam promover a sensibilização dos profissionais da educação e sua aproximação das manifestações artísticas e culturais. Desde a concepção da proposta de formação continuada de que aqui tratamos, há a preocupação em aliar o trabalho de formação pedagógica à formação estética, para que os estudos teóricos enriqueçam as vivências culturais e vice-versa.

O Plano Nacional de Educação (2000) recomenda uma “ampla formação cultural”, dentre os princípios a serem seguidos na formação dos profissionais da educação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), são necessárias “[...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para [...] o exercício de atividades de enriquecimento cultural”. E ainda determina: “[...] a organização institucional da formação dos professores [...] levará em conta que [...] serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores”.

Embora documentos oficiais recomendem a incorporação de conhecimentos nos campos artístico-culturais à formação docente, observamos que isso ainda não acontece de forma plena (GATTI; BARRETO, 2009). Por isso, tais conhecimentos apresentam-se timidamente nas práticas pedagógicas.

Professores de Arte se veem obrigados a justificar, quase diariamente, as especificidades de seu trabalho em relação a espaço, tempo, uso de materiais e exploração de diversas linguagens além da verbal. Frequentemente, diretores, coordenadores e professores das diversas áreas do conhecimento manifestam visões equivocadas e ultrapassadas sobre processos de ensino e aprendizagem da arte, o que provoca conflitos e até certo isolamento daqueles profissionais responsáveis por essa disciplina. Tal realidade contribui para o enfraquecimento do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

trabalho com arte na escola, impactando negativamente a formação dos alunos. É preciso, então, esclarecer a importância do estudo e vivência da arte e do apoio de toda comunidade escolar à interação desta com todas as outras áreas.

Diante desse quadro foi sendo construído um trabalho de formação continuada. Composto de vários projetos que reúnem professores das diferentes áreas, em diversas atividades, realizadas em diferentes espaços, esse trabalho tem a arte como elemento aglutinador, como provocadora de intercâmbios. Os projetos aqui apresentados são complementares e entrelaçam o pensar/fazer artístico de professores e alunos, buscando revigorá-los, valorizá-los e incentivá-los em sua condição de docentes e discentes, autores de trabalhos artísticos e pedagógicos.

Freire (1988, 1992, 1996, 1999) e Boal (1980, 1988, 1996, 1998, 2003) afirmam que só pode ensinar quem ao mesmo tempo aprende. Na obra de ambos discute-se a necessidade de diálogo nas relações humanas, pois quando estas se convertem em monólogos, surge a opressão. Em muitas escolas, por mais que a pedagogia atual proponha a interdisciplinaridade, a valorização de múltiplos saberes, ainda se observa certa hierarquia entre as áreas ficando, muitas vezes, a arte em último plano. Os professores de Arte queixam-se de não serem ouvidos e das tentativas de se transformar a disciplina Arte em recurso para outras disciplinas ou em suporte para eventos. Ainda vigente em muitas escolas, esta situação é opressora e neutraliza a ação dos docentes de Arte e deixa lacunas no desenvolvimento dos alunos.

A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporânea às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais (BARBOSA, 2006, p. 111).

Na formação continuada, então, estamos tecendo uma pedagogia *com* e não *para* os professores, uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará” (FREIRE, 1988, p.32).

A opressão existe nas situações em que se proíbe o *ser mais* dos homens, ou



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

seja, quando um homem é proibido de ser sujeito. E os oprimidos se destroem porque permanecem num estado de “quase coisas” (FREIRE, 1988, p. 55). Boal (1980) acredita que é difícil reduzir permanentemente um homem à condição de objeto, de receptor passivo, pois – mesmo estando atrofiada sua criatividade e sua capacidade de participação – ele mantém o impulso de também dialogar. Em qualquer situação, o indivíduo (quando diante daquele que atua como agente opressor) – conserva um caráter subversivo, alimenta um desejo de modificar essa relação na qual o seu papel é passivo. Esse caráter subversivo pode ser utilizado no sentido de diminuir a opressão.

A arte pode deflagrar essa subversão. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), ela guarda semelhanças com outras áreas e resulta – assim como a ciência – da atividade criadora desenvolvida pelo ser humano na busca que empreende pela significação da vida, juntamente com “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL, 1997). Daí a necessidade de se contribuir para a formação de educadores que saibam utilizar as linguagens também de forma poética, estética, sensível e crítica. E promover situações em que professores se reúnem para discutir, criar ou fruir arte tem nos mostrado isso ao possibilitar o crescimento e o aprofundamento dos diálogos além do surgimento de novos olhares sobre a arte e a educação. O pensar e o fazer artístico contribuem para desvelar potencialidades, revelar saberes, valorizar sentimentos, instigar processos autorais em ações individuais e coletivas, promover reflexões e provocar questionamentos que vêm transformando o fazer pedagógico nas escolas.

Professores de Arte se encontram

Nas escolas da rede municipal a arte está presente em diferentes formatos: aulas de Arte (6º ao 9º ano, ministradas por professores graduados em Arte), projetos de Arte e Literatura (Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, desenvolvidos por professores graduados em Arte, Normal Superior ou Pedagogia) e projetos extracurriculares (artes visuais, artesanato, dança, música e teatro para o



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ensino Fundamental, desenvolvidos por professores que atuam no cenário artístico da cidade graduados em Arte, Educação Física, Letras, História, etc.).

Diante dessa variedade, verificamos trabalhos com excelente nível de qualidade e participação dos alunos, assim como outros com lacunas na fundamentação teórica, além de fragilidades e/ou equívocos metodológicos. Nas reuniões mensais do GE Arte e Cultura busca-se atender às diversas demandas de formação, promovendo discussões com foco em cada formato específico.

Em 2005 iniciamos uma reflexão sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido na rede municipal e constatamos a necessidade de se integrar os diversos fios do ensino de Arte. Abordamos as Tendências Pedagógicas no Ensino da Arte no Brasil através de uma retrospectiva do período colonial à atualidade, enfatizando a passagem da Educação Artística à disciplina Arte (Leis 5692/71 e 9394/96, respectivamente). Estudamos os PCN – Arte, e analisamos as possibilidades de trabalho com diversas linguagens na escola, o compromisso com a produção artística e a necessidade do intercâmbio com artistas e suas obras. Discutimos, também, o papel do professor de Arte na construção de uma consciência de preservação do patrimônio histórico e artístico, por meio de um trabalho de exploração e valorização dos espaços histórico/culturais da cidade.

Em 2006 e 2007 aprofundamos a discussão sobre a literatura infantil, pois muitas vezes o texto literário era usado como suporte aos conteúdos de diversas disciplinas ou como pretexto para transmitir valores ou estimular comportamentos desejáveis. Desprezava-se, assim, o caráter estético numa prática cujos objetivos não se relacionavam às especificidades da literatura. Em 2008 e 2009 nos dedicamos às especificidades de cada linguagem artística, formando uma rede de intercâmbio de experiências e apoio entre os professores.

Desde 2010 nosso GE tem se voltado para a elaboração de um currículo de Arte, envolvendo professores de artes visuais, artesanato, dança, música e teatro. O que se busca em cada encontro desses professores é justamente a interlocução das diversas propostas artísticas que se constroem nas escolas da rede municipal, a descoberta de interfaces e a melhoria das aulas e projetos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Complementando as ações do GE, anualmente realizamos, com apoio da CAPES, o Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética. Esse evento busca evidenciar as relações entre a docência e a experiência estética a partir do ponto de vista da pesquisa acadêmica, possibilitando a atualização e o aprofundamento sobre as interfaces arte e educação junto aos professores de Juiz de Fora e cidades vizinhas.

Ao permitir a interlocução de professores, estudantes e pesquisadores, o Ciclo instaura a discussão sobre a necessidade de desenvolver a inteligência estética, o pensamento criativo e propiciar nova leitura de mundo aos alunos. Reforça, junto aos professores generalistas e especialistas de diversas áreas, a noção de que a arte é capaz de contribuir também para a expressão de ideias, emoções e sentimentos, propiciando a articulação de conhecimentos em diferentes níveis.

Encontros em volta da arte

A arte pode servir ao professor para recriar-se pessoal e profissionalmente, já que a vivência criativa propicia o autoconhecimento, aprofunda as relações interpessoais, estimula o pensamento divergente e desenvolve o senso estético. Por isso, entre 2005 e 2007, Oficinas de Sensibilização e Criação foram realizadas em oito escolas, em encontros aos sábados, envolvendo grande parte dos profissionais que nelas atuavam. A partir de 2008, a Secretaria de Educação (SE) passou a oferecer cursos de artes visuais, dança, literatura, música e teatro que têm carga horária de 40h.

As múltiplas possibilidades de expressão com as quais se toma contato por meio de produções artísticas variadas são de grande importância para a ampliação do referencial estético. Diante disso, a SE tem buscado firmar parcerias com espaços culturais locais, além de promover discussões a partir de produções artísticas. Tais ações têm por objetivo oferecer aos professores a possibilidade de frequentar eventos gratuitamente ou a preços mais acessíveis.



Professores e Alunos: diálogos entre si e com a comunidade

A **Mostra Professor Também Faz Arte**, realizada desde 2005, tem como objetivo instigar, manter ou resgatar a criação artística dos docentes – que muitas vezes se encontra neutralizada ou anulada pelas demandas do cotidiano –, assim como também aproximar e envolver como espectadores os professores afastados das manifestações artísticas. Além disso, educadores e demais membros da comunidade local têm a oportunidade de se renovarem pela experiência da fruição.

Esse evento é extremamente relevante por possibilitar diálogos entre professores – os produtores dos trabalhos expostos – e a comunidade de modo geral, em um importante centro cultural da cidade. O encontro, inclusive, faz com que docentes que não participam de maneira ativa de outras ações do projeto sintam-se estimulados a fazê-lo em momentos posteriores.

Durante o mesmo período em que ocorre a mostra de trabalhos dos docentes, realiza-se, desde 2009, a **Mostra Estudantil de Arte**. Seu principal objetivo é conferir visibilidade ao trabalho artístico-pedagógico realizado pelos professores com seus alunos durante as aulas de Arte nas escolas da rede municipal. Essa Mostra revela o comprometimento dos professores em promover a interação da criança, do jovem e do adulto com o campo da arte.

A diversidade de linguagens amplia o referencial cultural do aluno e desvela potencialidades criativas no desenvolvimento de poéticas pessoais, por meio da exploração de linhas, formas, cores, sons, gestos, palavras e movimentos.

As obras apresentadas trazem consigo muito mais do que a beleza do produto acabado. Essa arte é fruto de processos que envolvem conhecimento, sensibilidade e inteligência, técnica e intuição. Para uma das professoras cujos alunos participam da Mostra, os trabalhos apresentados são

[...] sempre o resultado de pessoas juntas produzindo. São trabalhos iniciados, que você completa para um determinado evento... Retoma o do último ano com um momento da escola, com um momento do aluno... É o espaço que dá oportunidade dessa passagem. [...]. Eu vejo o processo de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro a 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

produzir Arte, trabalhar com Arte-Educação... É muito valioso, é muito rico. Então, quando você tem um espaço para mostrar o que foi feito, o que está sendo produzido e o que virá... É muito importante (Gláucia Faria – Professora de Artes Visuais).

As Mostras se caracterizam pela mescla de linguagens, temas, materiais, técnicas, formatos e estilos. A simplicidade ou complexidade das obras de professores e de alunos convivem lado a lado, se articulam e propõem ao público uma variedade de leituras. A docência deixa vestígios nas produções artísticas, enquanto a arte nutre e renova o fazer pedagógico em diversas áreas do conhecimento. Os trabalhos produzidos por alunos em artes visuais, dança, música e teatro são desdobramentos dos desafios estéticos propostos pelos professores. A experimentação/criação com imagens, palavras, sons, gestos e movimentos abre aos alunos variadas possibilidades de conceitos, processos e valores.

As Mostras permitem a professores e alunos transporem os limites da escola, compartilhando publicamente ideias e emoções por meio da arte em produções marcadas pela diferença e singularidade, tornando-se, simultaneamente criadores e espectadores.

Uma vez que a obra de arte é um fim em si, ela abre caminho para novas lógicas. À medida que a experiência estética liga o homem a novas possibilidades de interpretação do mundo, ela promove a intuição da autonomia do sujeito e, em última análise, impulsiona-o ao movimento histórico de questionamento da realidade (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 58).

Na formulação das Mostras não há temas específicos, não há hierarquias entre modalidades, estilos, técnicas, formatos ou materiais. O que há, e constitui sua unidade, é a possibilidade de apresentar repertórios artísticos e culturais – e também a influência desses repertórios na formação estética dos alunos – daqueles que escolheram o ofício de ensinar.

Professores e professoras, enquanto criam, travam um encontro consigo mesmos, com colegas, alunos e o público em geral. É isso que permite um enlace inusitado entre os trabalhos apresentados. E como são inegáveis as inúmeras aproximações existentes entre o fazer da arte e as práticas das salas de aula, acreditamos que todos saímos renovados dessa experiência. É nisso que também



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

acreditam os professores que participam das Mostras:

[...] você vê o quanto o grupo cresceu em alguns anos. [...], ver todos esses professores, gente que nunca cantou, agora está cantando, se descobriu como cantor, descobriu sua voz [...]. Isso é muito bacana! (Helen Barra – professora de música, regente dos corais Em Canto e Cantoria).

Considerações finais

Diante dessa realidade, estamos trabalhando para que arte e cultura ocupem maior espaço na formação continuada e conseqüentemente nas escolas. Vivências culturais, oficinas e grupos de estudo se articulam numa trama de experiências estéticas, experimentações artísticas, discussões teóricas e reflexões pedagógicas. A participação dos professores vem se intensificando, embora em algumas situações ela aconteça de maneira irregular ou insatisfatória. Nesses momentos, retomar as considerações de Perroti, Montes e Matte (2007, p.125) nos encoraja a persistir nessa proposta de formação:

As circunstâncias, os repertórios, os interesses de cada um definem ritmos de recepção, facilitando ou dificultando a apropriação cultural, nunca um ato simples, mas, ao contrário, um ato complexo e multifacetado. [...] mediar é, assim, forma de atuação no tempo-espaço da relação entre produção e recepção. E, nesse sentido necessita ser uma abertura a múltiplas possibilidades, e não simplesmente ato de redução da lógica rica, complexa e multifacetada da apropriação simbólica da lógica da velocidade que caracteriza a esfera da transmissão cultural, em nossa época tecnológica. Se os computadores permitem-nos, cada vez mais, transmitir informações em “tempo real”, o tempo da apropriação cultural continua exigindo paciência e sabedoria, qualidades humanas que requerem ritmos de outra espécie para se realizarem.

O acompanhamento das ações pela SE – assim como os relatos de alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores – indica que esses projetos têm instigado a reflexão compartilhada sobre as potencialidades do ensino da Arte, apontado um crescente fortalecimento da participação dos professores de Arte nas escolas e um aumento do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. A cada ano o número de participantes cresce e confirma a relevância do projeto **Professor Também Faz Arte**, o qual revela que a arte é um grande campo que fomenta discussões, reflexões, descobertas, transformações, trocas, é segmento



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

imprescindível à formação da docência.

Prosseguimos no desafio de entrelaçar os diversos fios da arte, da educação e da cultura, pois acreditamos que a inserção da arte no cotidiano do professor amplia suas referências para além dos assuntos escolares tradicionais. A partir das oficinas, outras formas de leitura e expressão são desveladas, e o grupo de estudo aprofunda conhecimentos epistemológicos e metodológicos sobre o ensino da arte. Essas oficinas, muitas vezes, culminam em trabalhos apresentados na **Mostra Professor Também Faz Arte**:

Este trabalho começou numa oficina oferecida para os professores de todas as áreas. O intuito dessa oficina, chamada de Sensibilização em Artes Visuais, foi justamente para a gente pensar, através da arte, através de técnicas distintas, externalizar o nosso eu. Então o meu trabalho foi construído lentamente durante essa oficina, [...]. São coisas do universo feminino, eu procurei trabalhar o branco, é um livro branco de páginas abertas para as pessoas fazerem parte da minha história (Débora Cursio – professora de Artes Visuais).

De diversas maneiras, o trabalho do professor/artista, por meio da **Mostra Professor Também Faz Arte**, acaba envolvendo os outros docentes à sua volta. Esse envolvimento começa por meio do convite para que este visite a exposição e prestigie o colega que dela participa, e prossegue nos diálogos que brotam a partir da visita. Nas vivências culturais, de maneira espontânea, informal e prazerosa, vários professores vão se apropriando de novos temas e se interessando por outras vivências artísticas.

Acreditamos que esses projetos têm o poder de revigorar e motivar os docentes a partir de suas próprias experiências estéticas e culturais. Espera-se que cada vez mais professores se disponham a levar seu próprio potencial criativo para as salas de aula, a compartilhar com alunos e outros docentes a possibilidade de transformar a aula em espaço/tempo de pesquisa e produção, em termos intelectuais e sensíveis.

Tudo isso, certamente, contribui para a renovação das concepções e práticas pedagógicas. E isso abre caminho para o necessário reconhecimento da importância da arte nos processos de desenvolvimento humano e sua indispensável presença na escola.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências

ALMEIDA, C. M. C. Cultura e formação de professores – a cultura na formação de professores. **Salto para o Futuro**. Formação cultural de professores - Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação, ano XX, boletim 07, jun. 2010. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2010.

ARAÚJO, A.; ARAÚJO, C. M. B. A educação estética por meio do acesso à produção artística. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p.51-60, jun. 2007.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOAL, A.. **Stop:c'est magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1 de 18/10/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte /



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

PERROTTI, E.; MONTES, M. L.; MATTE, A. Entre formas e forças: práticas de formação cultural. In: MARTINS, M. C.; SCHULTZE, A. M.; EGAS, O. (Org.). **Mediando [con]tatos com a arte e cultura**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n. 1, nov. 2007.

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela; especialização em Arte e multimídia - Universidade do Amazonas; Licenciatura em Educação Artística - UFRJ. Atualmente é Supervisora de Projetos de Educação e Cultura na Secretaria de Educação de Juiz de Fora e professora no curso de Pedagogia do ISECC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte.

Danielle Berzoini Mauler

Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, atuando na Supervisão de Projetos de Educação e Cultura da Secretaria de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.



**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: EXERCÍCIOS DE ALTERIDADE E
INTERTEXTUALIDADE**

Ruth Rejane Perleberg Lerm

Profa. Ma. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
(IFSUL)/Campus Pelotas

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do
Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS)

Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS)

ruthlerm@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0463753444943987>

RESUMO:

O artigo descreve o projeto desenvolvido na disciplina de Experiências Estéticas, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas, RS, nos semestres letivos de 2010.2 a 2012.1. O programa da disciplina foi estruturado de modo a integrar três trabalhos com um fio condutor: o olhar, primeiramente direcionado aos sujeitos que fazem parte da história pessoal de cada aprendiz; num segundo momento, aos que se identificam como pertencentes a grupos ou tribos urbanas e, por último, ao próprio sujeito da criação, o aprendiz. Ao conduzi-lo por processos contemporâneos de criação em Arte e Design, de alteridade e intertextualidade, a proposta promoveu a reflexão acerca dos modos como vemos os outros, como nos vemos, como nos fazemos ver aos outros e das relações entre Estética e Ética.

Palavras-chave: Experiência Estética; Alteridade; Intertextualidade.

ABSTRACT:

This paper describes a project conducted as part of the course entitled *Aesthetic Experiences*, lectured at the *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas, RS*, from the second semester of 2010 until the first semester of 2012. The course incorporated three major assignments, related by "the look" as their common connecting theme. The first one focused on subjects that are part of the personal history of each apprentice; the second, on those who identify themselves as members of groups or urban tribes and the third one, on the subject of the creation itself, namely, the apprentice. By means of contemporary creative processes of Art and Design, alterity and intertextuality, this work promoted the analysis on how we see ourselves, how we see others, how we are seen by others and the relations between Aesthetics and Ethics.

Key words: Aesthetic Experience; Alterity; Intertextuality.

O presente artigo descreve o projeto desenvolvido na disciplina de Experiências Estéticas, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas, RS, nos semestres letivos de 2010.2 a 2012.1. Situada no terceiro semestre dos cursos técnicos de Comunicação Visual e Design de Móveis, a disciplina de Experiências Estéticas tem por objetivo ampliar a



discussão sobre Estética na Modernidade e na Contemporaneidade principiada nas disciplinas de História da Arte (primeiro semestre) e Estética (segundo semestre).

Além de contribuir para a fundamentação teórica e embasamento conceitual das disciplinas do módulo seguinte, acabou por se consolidar como espaço para experimentações e experiências em Arte, Design e Cultura. Como apresenta certa mobilidade de programa e cronograma, permite que a Estética possa ser relacionada com temas da atualidade, como o multiculturalismo, por exemplo.

A partir do segundo semestre letivo de 2010, o programa da disciplina foi estruturado de modo a integrar três trabalhos em linguagens diferentes, porém com um fio condutor: uma linha marcada pelo olhar, num primeiro instante, direcionado aos sujeitos que fazem parte da história pessoal de cada aprendiz; num segundo momento, aos sujeitos que se identificam como pertencentes a grupos ou tribos urbanas e, por último, ao próprio sujeito da criação, o aprendiz¹.

Sendo assim, o programa está embasado numa visão pós-moderna de ensino de Arte, na qual dentre as imagens a serem introduzidas em sala de aula estão, a par da Arte erudita, as imagens que fazem parte do cotidiano e aquelas culturalmente importantes para um determinado grupo (JAGODZINSKI, 2005).

Na primeira etapa, tendo como tema inicial o vídeo *O Perigo de uma História Única*, palestra da escritora Chimamanda Adichie (2009), foi dada a tarefa a cada aprendiz de montar um dossiê sobre a história de um sujeito próximo a si. A partir dos dados coletados sobre o *outro*, os dossiês foram transformados em Relicários.

Inicialmente concebidos como objetos para guardar relíquias de santos, os Relicários, além de continuarem cumprindo sua função religiosa na atualidade como a guarda de hóstias e/ou imagens de santos, têm sido utilizados na decoração de ambientes, na publicidade e na Arte. Nesse campo, foram tomados como referências para a sala de aula o trabalho desenvolvido por Cíntia Nagatomo para exposição na Biblioteca Municipal de Guarulhos, SP, em conjunto com o Coletivo

¹ Ao longo da proposta também participaram as professoras Raquel Godinho e Rita Goebel com suas respectivas turmas.

308, em 2008 (Fig. 1) e os *Relicários Azuis* de Sebastião Pedrosa, iniciados em 2001 (Fig. 2).

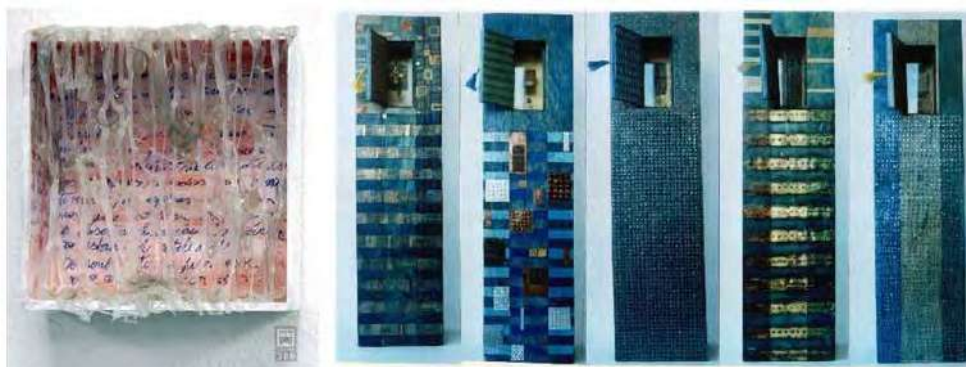


Figura 1: *Relicário*. Cintia Nagatomo. Grupo Coletivo 308. 2008. Fonte: <<http://Designiando.blogspot.com.br/2008/06/relicios-para-exposio.html>>. Figura 2: *Da Série: Relicários Azuis*. Sebastião Pedrosa. Iniciado em 2001. Fonte: <<http://www.mariaavila.com/pedrosa05.html>>

Os Relicários construídos pelos aprendizes apresentaram multiplicidade de sujeitos e permitiram a discussão acerca dos modos como nos vemos e como vemos os outros e dos preconceitos que sofremos e infligimos aos outros (Fig. 3).



Figura 3: *Relicários*. Jordan Ávila Martins, Amanda Mendes Casero, Estela Delanoy Polidori e Vivian Machado Madruga². Turma 3M3, Curso Técnico em Comunicação Visual, IFSul, Campus Pelotas, RS, Semestre Letivo 2012.1. Fonte: acervo do autor.

² Conforme escolha dos aprendizes, os nomes dos autores dos trabalhos foram autorizados para publicação.

Na segunda etapa, a partir de pesquisa sobre tribos urbanas e do estudo detalhado dos elementos que compõem o Estilo e a Estética de cada grupo, foram criados produtos de design gráfico para consumo, variando o projeto em cada semestre entre sandálias plásticas, sapatilhas e *ecobags* (Fig. 4).



Figura 4: *Eco-bags*. Ariane da Silva Behling, Shayda Cazaubon Peres, Alexandre Pereira Gonçalves, Fernanda Motta Gomes. Turma 3V3, Curso Técnico em Comunicação Visual, IFSul, Campus Pelotas, RS, Semestre Letivo 2011.2. Fonte: acervo do autor.

Além da abertura do olhar do sujeito para um grupo mais complexo, o exercício propiciou o aprofundamento do estudo sobre apropriação e intertextualidade³ e suas implicações com a Ética. Serviram de base para a discussão tanto textos jornalísticos, como de Roberta de Abreu Lima (2011) em que aborda a questão do plágio, como acadêmicos, de Ana Cláudia de Oliveira (2004) em que problematiza a intertextualidade e de Nadja de Carvalho Lamas (2006) que trabalha com o conceito de revisitamento.

Por fim, cada aprendiz foi convidado a olhar para si. A partir da confecção de máscara modelada diretamente no rosto, foi pintado na parte interna o modo como se vê e, na parte externa, o modo como crê que os outros o veem (Fig. 5).

³ Propostas envolvendo discussões acerca de *apropriação* e *intertextualidade* já haviam sido trabalhadas em semestres anteriores e publicadas no artigo *Ensino das Artes e ensino de Design: uma experiência de intertextualidade*, XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, Florianópolis, SC, 2007.



Figura 5: Máscaras. Sheila Echart Pereira de Avila, Robson Zago Oliveira, Alexandre Pereira Gonçalves, Milane Soares da Fonseca. Turma 3V3, Curso Técnico em Comunicação Visual, IFSul, Campus Pelotas, RS, Semestre Letivo 2011.2. Fonte: acervo do autor.

Algumas considerações

Ao conduzir o olhar do aprendiz, primeiramente em exercícios de alteridade para após voltar-se para si, primeiramente o *outro* para depois olhar o *eu*, a proposta permitiu reflexões acerca dos modos como vemos os outros, como nos vemos e como nos fazemos ver aos outros. Foram discutidas questões que envolvem o multiculturalismo e políticas de enfrentamento ao preconceito.

Por outro lado, conduzir o aprendiz por processos contemporâneos de criação em Arte e Design que implicam em relações entre Estética e Ética, possibilitou o pensar sobre seu processo de criação em Arte e Design.

Referências:

- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Chimamanda Adichie: O perigo de uma única história - Parte 1**. TED Archive 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>> Acesso em: 30 maio 2012.
- Chimamanda Adichie: O perigo de uma única história - Parte 2**. TED Archive 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ5O0p1Nc>> Acesso em: 30 maio 2012.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HEARTNEY, Eleanor. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac&Naify, 2001.
- JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: Arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P.661- 689.
- LAMAS, Nadja de Carvalho. Revisitamento – Intenção poética que se materializa na poética. In: 20º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 2006, Montenegro.
- Anais do 20º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Fundarte, 2006. P. 45-48



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LIMA, Roberta de Abreu. O plágio na Era Digital. **Revista Veja**. 02 mar. 2011.

NAGATOMO, Cintia. **Relicários para Exposição**. Disponível em:

<<http://Designiando.blogspot.com.br/2008/06/relicrios-para-exposio.html>> Acesso em: 12 jul. 2012.

PERNIOLA, Mário. **A Estética do Século XX**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. As Semioses Pictóricas. In: _____. **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. P. 115-158

LERM, Ruth. Ensino das Artes e ensino de Design: uma experiência de intertextualidade. In: XVII CONFAEB - CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2007, Florianópolis. Anais do XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Florianópolis: CONFAEB, 2007.

Ruth Rejane Perleberg Lerm

Doutoranda e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação, UFRGS (2010), especialista em Arte-Educação (1992) e graduada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas (1989) pela UFPEL. Professora do IFSul, Campus Pelotas, RS, onde atua desde 1992 no ensino de Arte e Design. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Sua pesquisa está voltada pela a leitura de textos sincréticos.



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

GRAVURA EM MATRIZ DE ISOPOR: POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO

Lívia Marques Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
livia-mc@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7107871828598618>

RESUMO

Nesse trabalho descrevem-se exercícios experimentais realizados em aulas de gravura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba. Utilizam-se diferentes processos de criação e impressão de imagens. A gravura em isopor tem se destacado como uma alternativa viável para enriquecer a formação do professor de Arte e capacitá-los para ensinar a técnica da gravura no 1º e 2º graus. A gravura em isopor utiliza os mesmos princípios da xilogravura, gravura em relevo, feita a partir da matriz em madeira. Por ser macio e poroso, pode ser gravado com uma variedade de objetos tais como lápis, ponta seca ou prego, ao contrário da madeira que necessita de materiais cortantes como goivas e estiletos. Essas características permitem que seja manuseado, com facilidade, por crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Ensino de gravura. Gravura contemporânea. Gravura em isopor.

ABSTRACT

This work aims to describe experimental exercises realized in printing classes that took place at the Visual Arts graduation course at Federal University of Paraíba in João Pessoa. Thus, different creation processes were used in order to create image printing. In this area, the technique of foam matrix printing has been pointed out as a viable alternative. With the use of this technique it is possible to enrich professional training on behalf of art teachers. This training enables them to pass on the technique in the first and secondary school cycles. The use of foam as alternative for printing shares the same principles as Woodcut printing made from the wood matrix. Since foam presents a soft and porous surface, it can be used by all sorts of materials such as pencils and nails. On other hand, wood matrixes need materials that are able to cut such as gouges and craft knives. These characteristics enable this kind of material to be maneuvered easily by children and adolescents.

Key-Words: Printing Formation. Contemporary Printing. Foam Matrix Printing.

De modo geral, chama-se “gravura” a estampa reproduzida a partir de uma matriz, sobre um suporte, geralmente o papel. A matriz é o ponto inicial para a reprodução da imagem por meio de diferentes técnicas e materiais. A gravura é uma das técnicas artísticas mais antigas e vem sendo praticada em todas as civilizações.



As técnicas de gravura estão distribuídas em três categorias principais, quais sejam: gravura em relevo, gravura em entalhe e a planogravura. A gravura em relevo é aquela em que a superfície é realçada pelo desbastamento das partes não ocupadas pelo desenho que aparece em branco na estampa. Os sulcos cavados sobre a matriz funcionam como vazios quando impressas na superfície. A imagem aparece ao aplicar pressão sobre a matriz, após esta ter sido entintada. Nessa categoria está a xilogravura, uma das mais antigas técnicas de impressão que utiliza a madeira como matriz. A gravura em entalhe é aquela em que os sulcos abertos em uma chapa metálica, na maior parte das vezes o cobre e o latão, recebem tinta e as imagens são reproduzidas para o papel sob pressão. As variantes processuais desta técnica são o buril, a ponta seca, água tinta, água forte, maneira negra, etc. Enquanto a gravura planográfica é aquela em que a impressão dá-se por reação química, as superfícies de impressão estão no mesmo plano. Este é o caso da litogravura, que tem a pedra calcária como matriz.

A disciplina Gravura I do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba-UFPB tem como objetivo Introduzir conceitos e técnicas da gravura em relevo, bem como realizar investigação dos procedimentos de reprodução de imagem, preparação de matrizes e da arte de gravação e impressão.

Um pouco da historia

O desenvolvimento da xilogravura no ocidente aconteceu no final da Idade Media muitos séculos depois de sua descoberta na China. Na Europa, as primeiras xilogravuras foram utilizadas na impressão de imagens religiosas e também na impressão de cartas de baralho. Desde o seu início na China até a atualidade, a xilogravura vem passando por muitas modificações e adaptações, conforme as características materiais, econômicas e culturais de cada sociedade.

No transcorrer do Renascimento a xilogravura alcançou grande progresso artístico, sobretudo por causa do conjunto de mudanças e técnicas desenvolvidas



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

por Albrecht Dürer. O artista alemão produziu desenhos de qualidade muito acima do padrão e aprimorou a técnica da xilogravura ao entalhar na superfície de um disco de madeira, cortado no sentido transversal da árvore. Entalhando nesse disco, que ficou conhecido como “madeira de topo”, é possível realizar traços mais finos e mais bem definidos. Dessa maneira, Albrecht Dürer fez ressaltar as potencialidades da madeira dando-lhe uma linguagem plástica especial, passando inclusive a assinar seus trabalhos – algo que não era usual naquela época.

A partir do século XVI, a xilogravura foi pouco a pouco perdendo sua popularidade, sendo usada apenas pelas camadas mais pobres da sociedade. A busca de uma técnica que permitisse maior riqueza de detalhes e um alto nível de precisão das imagens e que fosse ainda resistente às grandes tiragens e edições – requisitos mais adequados às condições de desenvolvimento que os procedimentos gráficos atingiram a partir do século XV – levou a xilogravura a ser substituída pela gravura em metal e mais tarde pela litogravura. Tanto a gravura em metal quanto a litogravura permitem traços mais delicados e precisos, bem como a aplicação de diferentes processos químicos que propiciam gradações de tons e infinidades de texturas visuais, efeitos esses que não são obtidos na gravação sobre madeira.

Ainda que em determinados períodos a gravura em metal e a litogravura tenham predominado na preferência dos artesões e dos artistas, a xilogravura jamais deixou a ser praticada. Mas, no século XX, em diferentes países a xilogravura é retomada com um viço renovado pelos artistas, principalmente os ligados ao Movimento Expressionistas. As possibilidades oferecidas pela técnica permitem criar imagens com efeitos dramáticos obtidos pela incisão de linhas angulares e mediante a contraposição entre o claro e escuro. Tais efeitos são particularmente apropriados para transmitir as características desse Movimento, que se distingue por retratar o estado psicológico e as denúncias sociais de um determinado contexto com energia abrupta e vigorosa tensão.

Por volta de 1920, o linóleo, um material feito a partir da combinação de óleo de linhaça, serragem de madeira, resinas naturais e pigmentos, criado na Inglaterra



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

em 1860 para ser utilizado como piso, passa a ser empregado como matriz para gravura em relevo em substituição à madeira. O linóleo não apresenta texturas, como a maioria das madeiras, a impressão é “chapada”, entretanto, por ser um material maleável, oferece um talho mais “doce” e pode ser facilmente recortado com estilete ou tesouras. As características do linóleo possibilitaram a criação da técnica chamada de “matriz recortada”. Esse é o caso em que uma matriz pode ser recortada em partes e entintada separadamente com cores diferentes, possibilitando, assim, um jogo colorido de impressão e também de composição. Muitos artistas modernos exploraram as diversas possibilidades oferecidas por esse material e produziram gravuras de alta qualidade estética. Entre estes citamos Picasso, Matisse, Kandinsky, Kirchner, Matisse, Miró e Escher.

No Brasil, a xilogravura foi introduzida em 1808 com vinda da família real portuguesa e a consequente instalação da Imprensa Regia. Na primeira casa impressora a xilogravura era empregada, principalmente, nas ilustrações e vinhetas, nos jornais e livros, além de anúncios jornalísticos. Igualmente como na Europa, quando a gravura em metal e a litografia chegaram ao Brasil, a xilogravura deixa de ter importância na prestação de serviços comerciais e publicitários.

Apenas a partir das primeiras décadas do século XX é que xilogravura no Brasil passa a ser vista como um suporte para os trabalhos artísticos. Artistas como Oswaldo Goeldi, Livro Abramo, Lasar Segal entre outros, deram preferência a xilogravura como suporte de suas criações artísticas, visto que a madeira possui especificidades ideais para revelar suas poéticas. No Brasil um fato chama a atenção, é o fato de muitas mulheres terem se destacaram como excepcionais gravadoras. Entre estas citamos Fayga Ostrower, Renina Katz, Regina Silveira, Maria Bobomi, Edith Behing e Isa Aderne.

No Nordeste brasileiro a xilogravura manteve sua tradição popular com a ilustração de literatura de cordel. Nessa região a xilogravura alcançou tamanho destaque que alguns artistas ficaram famosos internacionalmente, como é o caso de J. Borges e Mestre Noza.



A Gravura na Contemporaneidade

Uma das dificuldades para quem faz arte na atualidade é superar os limites da linguagem artística. Em se tratando de gravura esse desafio torna-se ainda mais complexo, dado que esse meio expressivo estende-se, desde as possibilidades das técnicas mais antigas e tradicionais de reprodução de imagens às mais contemporâneas. A variedade de técnicas, matrizes e suportes tem incentivado os gravadores a ampliarem os limites da gravura e intensificar as experimentações e as pesquisas.

Na disciplina de Gravura I do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, são propostos para os alunos, diversos exercícios experimentais, conjugando métodos e técnicas tradicionais e matérias e alternativos. Neste contexto são utilizados diferentes processos de criação e impressão de imagens. Os alunos produzem gravura com matrizes não convencionais como papelão, MDF, neolite (imitação de linóleo) e o isopor prensado, porém, seguindo os conceitos básicos da xilogravura e da linoleogravura. Nas aulas, todos esses processos interpõem-se às experimentações pessoais dos alunos. O propósito não é substituir as técnicas convencionais, mas experimentar novas possibilidades para a gravura contemporânea.

Entre as diversas matrizes que utilizamos nas aulas de gravura, o isopor prensado tem se destacado como uma alternativa viável para enriquecer a formação do professor de Arte e capacitá-los para ensinar a técnica da gravura em todos os níveis da educação básica. A gravura em isopor utiliza os mesmos princípios da xilogravura feita a partir da matriz em madeira. Por ser um material macio e poroso, pode ser gravado com uma variedade de objetos tais como lápis, canetas, ponta seca, prego e até mesmo riscado com as unhas, ao contrário da madeira que necessita de materiais cortantes como goivas e estiletos. Outro aspecto importante é a possibilidade das estampas serem obtidas com o uso de tintas que não sejam à base de petróleo. Essas características do isopor permitem que este material seja manuseado com facilidade e segurança tanto por crianças quanto adolescentes



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O isopor indicado para gravação é o prensado, encontrado em bandejas que vem com alimentos nos supermercados, ou comprados em lojas de embalagem por um preço módico. São esses aspectos que chama a atenção dos alunos sobre o uso deste material, pois, consideram a possibilidade de utilizar futuramente em sala de aula. Os materiais geralmente empregados na gravura tradicional são de difícil aquisição como as ferramentas, ou de difícil manuseio como a madeira, ou são tóxicos como as tintas e solventes. Além disso, apresentam ainda um custo financeiro elevado para as escolas da rede pública.

Uma das características da gravura é possibilitar infinitas experimentações técnicas e artísticas. A variedade de técnicas, matrizes e suportes tem estimulado os gravadores a expandirem os limites da gravura e ampliarem as experimentações, as pesquisas e os debates sobre a técnica da gravura na atualidade. A realização de uma gravura é uma fonte constante de descobertas. Pela potencialidade de desenvolver novos processos e estimular a pesquisa, a gravura oferecer aos alunos possibilidade de desenvolver uma maior imersão no âmbito da produção artística e da poética pessoal.

Entretanto, a técnica da gravura tem sido pouco ensinada no ensino básico. Por esse motivo é muito importante instigar os alunos no curso de licenciatura a pesquisarem a utilização de diversos materiais, ferramentas e suportes para a impressão de imagens, para que essa técnica venha a ser mais empregada na educação básica.

Levamos em conta, ainda, que nos últimos anos os problemas ambientais em nossa sociedade assumiram uma centralidade na pauta das preocupações sociais. As campanhas pela preservação do meio ambiente têm contribuído para restringir o uso de madeira. Assim sendo, existe uma dificuldade de encontrar madeiras adequadas para xilogravura, ao mesmo tempo em que estas alcançam custos elevados. Essas questões vêm levando artistas e pesquisadores a procurarem alternativas para uma prática de gravação que não cause danos à saúde do gravador nem ao meio ambiente.



A gravura apresenta-se como um campo de estudo, um laboratório para experimentações nos procedimentos de reprodução de imagem. O gravador desenvolve todo o processo, desde a preparação da matriz até a impressão. A gravura tem a potencialidade de desenvolver novos processos, estimula a pesquisa e pode oferecer resultados surpreendentes. Assim sendo, a disciplina de gravura torna-se bastante importante para formação de professores de arte.

Considerações Finais

A ação de gravar é ato inerente ao ser humano. Desde tempos mais remotos os homens fizeram registros e adornavam peças utilitárias com incisões, sulcos e arranhões. De lá para cá a cultura da impressão de imagens sempre se fez presente.

Desde o seu início na China até a atualidade, a gravura vem passando por muitas modificações e adaptações, conforme as peculiaridades materiais, econômicas e culturais de cada sociedade, como evidencia sua trajetória.

A gravura sempre ocupou um lugar de destaque na produção de muitos artistas, pois, possui características sem equivalência em outras modalidades artísticas. É um processo inteiramente artesanal, no qual a mão do gravador estabelece contiguidade com a obra, desde a preparação da matriz até o resultado final da imagem impressa no suporte.

A técnica de gravura é uma das técnicas que mais propicia experimentações, por isso é muito importante seu ensino para os alunos de arte uma vez incentiva a liberdade de criação, auxilia na ampliação das perspectivas do ensino de arte.

Durante muitos anos poucos fizeram objeção sobre os materiais e métodos utilizados pelos gravadores. Apenas recentemente essas alternativas aos métodos tradicionais têm sido discutidas no meio artístico. Em consonância com as demandas por cuidados ambientais incorporamos procedimentos não- tóxicos, ou



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

com pouca toxicidade nas aulas de gravura a fim de preservar a saúde dos alunos e do meio ambiente além de ampliar o processo investigativo.

As experiências trabalhadas ao longo da disciplina de Gravura I contribuíram positivamente para a formação do futuro professor, que poderá atuar tanto do ensino formal como não-formal. O processo investigativo estimulado na disciplina é favorecido pelos processos alternativos de produção de gravura e possibilita que os alunos possam acrescentar novos modos de fazer e pensar a criação.

Referências

BOEGH, Henrik **Manual de grabado em hueco no toxico**: barnices acrílicos, película de fotopolímero y planchas solares y su mordida. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2004.

COSTELLA, Antonio F. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. Depois de Duchamp tudo pode: os não limites da gravura. In: ZACCARA, Madalena; CARVALHO, Livia Marques (orgs). **Paisagens Plurais**: artes visuais & transversalidade. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2012. p, 261 – 276.

HERSKOVITS, Anico. **Xilogravura**: arte e técnica. Porto Alegre: Tchê!, 1986.

LEITE, José Roberto T. **A gravura brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1966.

MARTINS, Itajahy. **Gravura arte técnica**. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1997.

Livia Marques Carvalho

Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Coordenadora da Pinacoteca da UFPB e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais –UFPB, Mestrado em Artes Visuais. Autora de artigos e livros sobre o ensino de arte em contextos formais e não formais.



UM CLIC NA EJA: PROCESSOS E EXPERIMENTAÇÕES COM A FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

Walter Gomes Rodrigues Junior
Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA
walter73@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8130635036099412>

RESUMO

Buscando deflagrar novas interpretações e subjetividades a partir da fotografia em seus múltiplos aspectos, o presente trabalho revela processos e experimentações com a fotografia direcionada a uma turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Pública de Belém/PA. Apontamos nossas *lentes* para além de uma produção técnica, na direção de uma percepção que adentre o que se vê daqueles que constroem a sua própria identidade. Todo o processo vivenciado esteve preocupado em desenvolver o senso estético dos alunos e principalmente em reeducar o olhar a uma postura mais sensível, atenta aos detalhes do dia-a-dia e crítica, partindo dos princípios da observação, experimentação e pesquisa.

Palavras-chave: Fotografia, educação, olhar.

ABSTRACT

Seeking trigger new interpretations and subjectivity from photography in its many aspects, this work reveals processes and experiments with photography directed to a class of students of Youth and Adults (EJA) a Public School from Belém /PA. We pointed our lenses beyond a production technique, toward a realization who enters what we see those who build their own identity. The whole process was worried experienced in developing the aesthetic sense of the students and reeducate mainly look at a more sensitive, attentive to details of day-to-day and critique, based on principles of observation, experimentation and research.

Key words: Photography, education, looking.

Partindo do pressuposto de que uma educação pautada na conscientização acerca dos problemas cotidianos, que desperte a compreensão do mundo e do conhecimento da realidade social pode transformar a realidade dos educandos, temos na fotografia um grande aliado no processo da Educação de Jovens e Adultos. Visto que, acreditamos que experiências com o uso da fotografia no processo educacional, ampliam as possibilidades de experiências estéticas e artísticas no campo da cultura visual, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir com imagens de diversas naturezas de modo mais crítico e reflexivo.

Portanto, o uso da fotografia como recurso pedagógico para instigar a sensibilidade e a reflexão no contexto da EJA, é tratado aqui na perspectiva de se possibilitar uma nova percepção visual aos alunos, que a partir das reflexões,



observações, leituras e experimentações com a imagem fotográfica, tendem a aproximar-se de um olhar e um pensamento mais crítico e sensível.

Pautado principalmente nas concepções da pedagogia da Educação como Prática da Liberdade¹ de Paulo Freire, que aponta para valorização da cultura do aluno, tornando-se assim a chave para o processo de conscientização, na Proposta Triangular² de Ana Mae Barbosa, e outros autores que discutem a construção de um olhar crítico pela imagem na arte, é que desenvolvemos, durante três meses, uma oficina experimental de apreciação e produção de imagens³ com alunos da modalidade EJA (equivalente ao 1º e 2º ano do Ensino Médio), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Temístocles Araújo que está localizada em Belém do Pará, Conjunto da COHAB, travessa WE-2 s/n Gleba I, no bairro da Marambaia.

No que diz respeito à apreciação de imagens, a proposta pedagógica desenvolvida por Edmund Feldman⁴ para apreciação da obra de arte também influenciou nosso modo de conduzir o olhar durante a oficina. Feldman discute em seu livro, técnicas que possam contribuir com professores e alunos a desenvolverem-se como apreciadores de arte. Sua metodologia propõe constituir um olhar crítico o que iria ao encontro do que estávamos propondo.

Optamos por utilizar o formato de *narrativas e crônicas (o clic)*, para fazer o relato da oficina desenvolvida no percurso desta pesquisa-ação, por entender que este formato de escritura é o que melhor se adequa e revela a densidade da experiência vivenciada neste processo, visto que é a partir das falas dos alunos (capturadas por gravações de áudio) que se fundem aos referenciais teóricos que buscamos constituir nossa analítica.

Clic I

Tudo começou no dia 04 de novembro de 2010, quinta-feira, por volta de 20h. O professor de Matemática havia faltado e na sala 06, turma (M1NJ06) da EJA havia quatorze alunos aguardando o próximo professor. Conforme havia sido comunicado anteriormente, a partir do dia 04, após as três aulas de Matemática, a

¹ FREIRE, 1989.

² BARBOSA, 2005.

³ Esta oficina integrou a pesquisa de campo da dissertação de mestrado em Arte do ICA/UFPA, intitulada "Do *Clic* na Eja ao Furo da Lata". de autoria de Walter Gomes Rodrigues Junior.

⁴ FELDMAN, 1970.



turma não teria mais um *buraco* no horário de quinta feira, visto que os três últimos horários a partir desta data seriam ocupados com a disciplina Arte.

Clic II

Começamos então nossa conversa. Primeiro as apresentações e depois expus à turma a proposta de nosso trabalho com a fotografia.

Relatei sobre a relação profissional e existencial que tenho com a fotografia. Em seguida conversamos sobre a relação deles com a fotografia. Instiguei a turma com perguntas do tipo: Vocês possuem câmeras ou celulares que tiram fotos? Que tipo de fotografia vocês gostam? Costumam tirar fotografias? Preferem fotografar ou ser fotografados?

– Professor, adoro fotografia. O meu celular vive com a memória cheia de tanta foto. Tenho mais de cem fotos no *facebook*. Já postei fotos de todos os meus amigos, da minha família, tem até fotos tiradas aqui na escola dos meus colegas. Adoro tirar fotos. (Carmem, 29 anos).

– Eu que não vou querer ter uma fotografia de quem eu nem conheço no meu celular. (Márcio, 19 anos).

Clic III

Percebemos a partir das falas, que a fotografia para os alunos, só é valorizada quando há uma relação emocional e afetiva existente entre eles enquanto fotógrafos ou espectadores e o objeto fotografado, e esta relação se ratifica quando a imagem fotográfica é um retrato de um ente querido ou um registro pessoal de evento como festa de aniversário, casamento, batizado, passeio etc. Esta é uma característica muito peculiar à fotografia “amadora” em geral.

Solicitei à turma que no nosso próximo encontro trouxessem três fotografias que possuíssem em seus álbuns, arquivos, celulares ou em outros tipos de suportes, mas que escolhessem três imagens com motivos diferentes.

Clic IV

Cerca de 80% da turma havia realizado a tarefa solicitada na aula anterior, sendo que alguns alunos trouxeram fotografias em papel fotográfico no formato tradicional 10x15cm, outros em CDs e os demais em seus celulares e *pen drives*. O próximo passo seria a apresentação e apreciação desse material com a turma. Para facilitar a apreciação do material trazido pelos alunos decidimos utilizar uma mesma



mídia (computador e Datashow) para apresentar todas as imagens. Iniciamos importando as imagens dos CDs para uma pasta de arquivo no computador. Em seguida importamos as imagens dos celulares e *pen drives*. Por último, com o auxílio de um scanner, digitalizamos as fotografias de papel.

Clic V

Todas as imagens apresentadas pelos alunos, sem exceção, eram retratos e autorretratos. Confirmei então a hipótese já apontada anteriormente, de que a relação dos alunos com a fotografia era realmente afetiva. No entanto, esta concepção de fotografia dos alunos a partir de uma relação afetiva e emocional dialoga perfeitamente com as percepções de Barthes, em seu livro “A câmara clara” ele revela que na fotografia, seu interesse não é pelo meio de expressão em si, mas pelo fascínio e a familiaridade que a maioria das pessoas lida com as imagens do cotidiano. Observa que as relações com o objeto-fotografia se dão a partir de três intenções: o indivíduo pode ser o *Operator*, ou seja, o fotógrafo, o *Spectator*, isto é, o espectador, e/ou o objeto da foto, o alvo, o *Spectrum*⁵. Esta relação apontada por Barthes aproxima-o dos alunos da EJA, visto que esta forma de relação com a fotografia é uma prática cotidiana vivenciada por todos os alunos em suas relações.

Clic VI

– Pra mim a fotografia é um tipo de arte que está presente no dia-a-dia e também nos momentos mais importantes da nossa vida, por exemplo: no aniversário, no casamento, no nascimento de um filho, numa viagem etc. A fotografia é a arte do povo, todo mundo pode ter acesso, todo mundo pode tirar fotos e ser fotografado, basta ter um celular com câmera. Disse uma das alunas referindo-se a dinâmica da fotografia digital. (Edivany, 36 anos).

Clic VII

Após as falas espontâneas e os diálogos relacionados aos termos e categorias de fotografia que conceituamos buscando compreender as intersecções entre elas, partimos para um breve histórico da fotografia a partir da apresentação de um conjunto de imagens que ilustravam e contextualizavam o processo de evolução da fotografia considerando seus avanços técnicos e conceituais.

⁵ BARTHES, 1984.



Nosso foco a partir daqui era conhecer, contextualizar, discutir, apreciar e produzir imagens fotográficas considerando o caráter subjetivo da fotografia, sua importância como aparelho reprodutor de ideologia e como forma de expressão artística que reflete a expressividade e o ponto de vista de seu autor.

Clic VIII

– A história da fotografia se mistura com a própria história. Pela fotografia da pra a gente saber como as pessoas se vestiam no início do século passado, como eram as casas, as cidades, ou seja, da pra a gente saber como era a vida das pessoas em outras épocas. (Maiara, 21 anos), referindo-se ao aspecto temporal e iconográfico das imagens.

Clic IX

Avaliamos a apresentação da breve história da fotografia, considerando os aspectos já pontuados acima, como uma atividade bastante relevante ao processo de educação visual dos alunos. Uma vez discutido e contextualizado os aspectos, técnicos, conceituais e históricos de tempo e de espaço do desenvolvimento da fotografia, entrelaçado por imagens produzidas ao longo da história da fotografia até a atualidade, dialogamos com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Clic X

Na semana subsequente iniciamos nossa aula dialogando novamente sobre os princípios da fotografia, dessa vez nossa intenção era situar e discutir sobre a importância da câmera escura no desenvolvimento da fotografia, assim como confeccionar, manusear e experimentar este instrumento ótico na escola e na comunidade de forma prática.

As experimentações com a câmera escura pelo interior da escola permitiram aos alunos uma percepção outra da realidade exterior a sala de aula. A possibilidade de olhar por dentro de uma caixa de papelão e perceber a projeção da realidade exterior invertida no interior da câmera pode causar uma certa estranheza perceptiva. Mas o modo de ver é constituído de experiências anteriores e pode se modificar com a fluência do próprio ato de olhar e interpretar o mundo.

Clic XI

Seguimos em nossas atividades do dia com a apresentação em Datashow dos elementos da linguagem fotográfica e suas finalidades, como forma de orientar



nossos alunos para percepção técnica e ao mesmo tempo sensível no ato de fotografar.

A fotografia tem linguagem própria e seus elementos podem ser manipulados pelo estudo, pela pesquisa ou pela própria intuição do fotógrafo. O estudo da linguagem decorre da necessidade de “dizer” alguma coisa e é proveniente de um processo de experimentação dos recursos colocados à disposição da fotografia pela técnica.

Clic XII

Finalmente chegou o momento de sair pelas ruas do bairro para fotografar e colocar em prática as teorias que estávamos discutindo em sala de aula.

Iniciamos num sábado pela manhã a nossa Jornada Fotográfica: *Experimentações Fotográficas nas Ruas da Marambaia*. Sugerimos alguns temas, nada que pudesse influenciar ou direcionar o processo criativo dos alunos, a intensão era deixá-los livre em suas escolhas. Lembramos a turma que o ato de fotografar era algo intencional, onde “a composição deve ser uma de nossas preocupações constantes, até nos encontrarmos prestes a tirar uma fotografia; e então, devemos ceder lugar à sensibilidade”⁶.

Caminhamos em grupo pelas ruas do bairro, ora todos juntos, ora divididos em pequenos grupos, munidos de câmeras fotográficas e celulares que tiram fotos, num “movimento de caça lembrando o antiquíssimo gesto do caçador paleolítico que persegue a caça na tundra”⁷. Novas poéticas se revelavam a cada *clic* pelas ruas do bairro. Os olhares cuidadosos engendrados de uma percepção detalhista e atenta a toda movimentação, conduziam aqueles alunos para novos lugares; o cotidiano urbano revelara um cenário de múltiplas visualidades e a perspectiva em traduzir o efêmero da rua, do bairro, da cidade, das pessoas, dos objetos em poéticas visuais era um dos desafios que impulsionava os alunos/fotógrafos nessa jornada.

O exercício durou aproximadamente 1 hora e 30 min, percorremos ruas, praças, comércio e feiras do bairro. O olhar durante o percurso dava vão a sensibilidade e uma outra cidade começava a se desvelar. Formas, texturas, luzes,

⁶ Henri Cartier-Bresson. Disponível em <http://www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-composi.htm>. Acesso em 14/05/2011.

⁷ FLUSSER, 2002, p.49.



sombras, cores, odores, movimentos estimulavam a percepção de signos presentes na cidade agora revelada pelas lentes daqueles que a transformam e a ressignificam.

Clic XIII

A fotografia encanta, comove, assim como também sensibiliza e denuncia para aquilo que a cidade tem de melhor ou de pior, os alunos de EJA exercitavam a sensibilidade e a percepção para os atravessamentos de cunho social, econômico, político e cultural presentes no bairro e na cidade, traduzi-los em imagens era a consequência de um exercício crítico de percepção visual concretizada em nossa jornada fotográfica.

Olhar o bairro, a cidade, perceber suas nuances, seus trânsitos, suas marcas, seus personagens, seus lugares, sua dimensão estética e ontológica é uma maneira de construir conhecimento concreto. “O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos que dispomos. A cidade é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução”⁸.

Clic XIV

Ao retornarmos à escola socializamos a experiência de fotografar em grupo pelas ruas do bairro:

– Eu gostei muito de fotografar pelas ruas, mesmo usando um celular e não uma câmera de verdade, eu acho que consegui tirar boas fotos. Para mim o importante está naquilo que você escolhe na hora de fotografar, o restante é uma combinação de técnica e sensibilidade. (Roseneide, 26 anos).

Clic XV

– O meu foco foi outro. Acho que fui pra área da fotografia documental, social. A minha intenção foi registrar o abandono, o descaso do governo com a população mais carente. Eu acho que é uma maneira da gente denunciar e criticar a sociedade através da arte da fotografia. Eu achei muito interessante essa atividade porque faz a gente pensar sobre tudo isso e também sobre o nosso papel na sociedade. (Francisco, 39 anos.)

Clic XVI

⁸ GADOTTI, 2011, p. 40.



A fotografia pode ser uma aliada de extrema relevância no caminho da tomada de consciência para se chegar à conscientização. Portanto, concluímos que o ato de caminhar pela comunidade, fotografando e refletindo sobre a realidade do bairro, da cidade, do país, esteve para além da percepção da dimensão estética da cidade, foi uma maneira de caminharmos em direção à conscientização apontada por Freire⁹, visto que a constituição de uma percepção crítica da realidade se dá através da vivência, da experiência e da reflexão desta mesma realidade.

Clic XVII

Iniciamos o encontro na semana seguinte com a apresentação em *Datashow* das imagens capturadas pelos alunos durante a jornada fotográfica. Os alunos já haviam feito uma seleção prévia das imagens que deveriam ser apresentadas. Cada aluno escolhera três imagens para apresentação.

A partir das imagens que eram apresentadas, propusemos uma leitura visual colocando a questão: *O que eu vejo?* Essa leitura seguiu os passos propostos no método elaborado por Feldman: descrever, analisar, interpretar e avaliar¹⁰, especificados no texto de Sebastião Pedrosa¹¹.

No momento da descrição o olho do aluno deve captar e informar ao grupo tudo que pode ser visualizado na fotografia. Analisar é o segundo passo, é o momento em que se deve abordar a estrutura formal da imagem e os elementos da linguagem fotográfica destacando-se a relação entre eles. A interpretação é o estágio em que o observador dá significado ao trabalho de arte. É o momento em que os alunos colocam seus pontos de vista sobre o que sentem ao observarem uma determinada imagem. A intenção neste estágio é de penetrar na imagem e explorar toda sua subjetividade. O quarto estágio, a avaliação, não foi explorada ainda neste exercício de leitura de imagens, visto que para o principiante na prática da apreciação crítica é importante iniciar com o exercício da descrição, seguido da análise e interpretação e só depois aventurar-se em avaliar a imagem.

Clic XVIII

⁹ FREIRE, 2001, p.26.

¹⁰ O termo *avaliar* utilizado nesta pesquisa substitui o termo *julgar* utilizado por Edmund Feldman em sua proposta metodológica para a apreciação da obra de arte.

¹¹ PEDROSA, Disponível em <http://www.institutoricardobrennand.org.br/textos/sebastiaopedrosa.pdf>. Acesso em: 17/09/2010

- Eu vejo um senhor de meia idade sentado num banco de praça observando uma criança brincando em seu velocípede. O homem aparece de costas na fotografia, está usando camisa vermelha e bermuda jeans. A criança está sentada no velocípede meio em diagonal, com a cabeça virada olhando na direção do homem, ela usa um vestidinho vermelho e “xuxinhas” no cabelo. Descreveu uma das alunas referindo-se a imagem que estava sendo exposta.

Clic XIX

Após a fala descritiva da aluna, instigamos a turma com perguntas do tipo: Como esta imagem terá sido feita? Em que posição estava o fotógrafo? Conseguem perceber os elementos da linguagem fotográfica na imagem? Existe um ponto focal de interesse? Qual? O objetivo neste momento era fazer com que os alunos tentassem desenvolver uma análise da imagem tendo como suporte os elementos da linguagem fotográfica.

- O fotógrafo estava posicionado em pé, por trás do homem que estava sentado no banco da praça. O homem sentado aparece em primeiro plano no canto inferior direito da foto. Em segundo plano está a menina no velocípede e em terceiro plano estão as casas que ficam depois da praça. Eu acho que o ponto mais importante da foto é a menina, ela está em destaque posicionada no centro da foto, olhando para o fotógrafo. O que mais eu posso dizer da foto? É uma fotografia que retrata pessoas e que transmite alegria. É isso. Respondeu um dos alunos analisando a mesma imagem que foi descrita anteriormente por sua colega.

Clic XX

O próximo passo foi instigar os alunos a construir interpretações sobre as imagens, perguntando a eles: Qual a temática da fotografia? Sobre o que ela trata? Que tipo de sentimentos e sensações a imagem desperta em vocês? Que outras relações podemos fazer com a imagem? A atividade de interpretar imagens é um exercício para que os alunos aprendam a confiar em si mesmos e acreditar nas suas observações.

- Essa foto me transmite uma sensação de paz, amor, alegria. Eu acho que é o avô olhando a netinha brincando na praça numa manhã de sábado. Os dois se olham e a menina sorri feliz enquanto brinca em seu velocípede. O título que eu daria para essa foto seria: “a menina alegre da praça”. Numa praça acontecem



muitas coisas, assim como acontecem coisas boas como na imagem da foto, também acontecem coisas ruins. Nessa mesma praça a noite já aconteceram vários assaltos, não tem muita segurança, é perigoso. Como ela já está há um bom tempo sem luz em três postes, tem uma área que fica muito escura durante a noite, então os malandros aproveitam pra roubar os outros, eles sabem que a polícia dificilmente passa lá. Esta foi a fala de uma das alunas da turma fazendo sua interpretação da imagem.

– Na verdade aqui na Marambaia tá ficando cada vez mais perigoso. Um dia desses roubaram o celular da minha colega na “cara dura”, de dia, lá perto da pracinha. Desse jeito não sei onde a gente vai parar. E o pior é que ninguém faz nada, esses políticos na época da eleição prometem tudo, saúde, educação, segurança. Depois que são eleitos desaparecem e não fazem é nada. Complementou outra aluna da turma.

Clic XXI

As falas são pertinentes no sentido que deslocam a interpretação da imagem para outro território, para o lugar da crítica social. Percebemos que a imagem instiga nos alunos o olhar para a leitura e interpretação do cotidiano, da realidade do bairro a cerca dos problemas de segurança enfrentados pela comunidade e tantos outros. Novos sentidos se depreendem da fotografia a cada observação e interpretação. Obviamente algumas imagens expostas tiveram leituras mais consistentes do que outras, o que era de se esperar, pela própria constituição das imagens, umas podem dizer mais do que outras. Deixamos que os próprios alunos criassem um ritmo para a apreciação e leitura das imagens que era mediado por nós quando necessário.

Percebemos a partir das falas, que o processo de leitura crítica das imagens que desenvolvemos, acabou por deflagrar interpretações para além daquilo que estava sendo visualizado, isto é, a leitura tornava-se cada vez mais significativa na medida em que se estabeleciam relações entre o objeto de leitura (imagens fotográficas) e a experiência de vida de seus leitores (alunos), que ao tentar interpretar tais imagens começavam a desenvolver leituras críticas do mundo, leituras do contexto social, político, econômico e cultural o qual estão inseridos, leituras que revelaram suas maneiras de ver e compreender a sociedade, modeladas por diversas questões: políticas, midiáticas, de poder e por questões



ideológicas. Ao ler imagens, os alunos entrelaçam informações do objeto, suas características [...], e informações deles próprios, seus conhecimentos a cerca do objeto, suas inferências e imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos olhos do leitor¹².

Clic XXII

Em grande parte das fotografias produzidas pelos alunos durante esta atividade já foi possível perceber um cuidado maior com a composição, com o enquadramento, com a organização e com a definição do tema (paisagens, pessoas, objetos...), isto é, tivemos um avanço significativo no que diz respeito à compreensão e utilização da técnica. No entanto, além do lado objetivo existe um lado subjetivo na fotografia, este segundo, depende da vivência, da sensibilidade e da criatividade do fotógrafo, e é exatamente a inter-relação entre esses dois aspectos que caracterizam a expressividade da imagem fotográfica. Na produção de nossos alunos nem sempre foi possível perceber esta inter-relação, o que era perfeitamente aceitável, visto que ainda estávamos iniciando no processo de compreensão da fotografia como forma de comunicação e expressão artística. No entanto em relação à produção apresentada pelos alunos no princípio da oficina, já podíamos considerar um avanço significativo em todos os aspectos citados. O importante daqui para frente era que os alunos percebessem que a foto é o que significa, portanto deveriam colocar toda a técnica a serviço da subjetividade, uma vez que a fotografia é, ao mesmo tempo, uma forma de expressão e um meio de informação e comunicação a partir do real e, portanto um documento da vida.¹³

Clic Final

Percorremos durante a oficina um caminho de novas descobertas, num processo de construção de conhecimentos calcado na troca e na socialização de experiências significativas para a formação de todos os envolvidos neste percurso. Percebemos nessa trajetória, uma mudança processual e ascendente no modo de perceber a realidade cotidiana naqueles que vivenciaram esta experiência de reeducação do olhar.

¹² PILLAR, 2006, p. 12

¹³ KOSSOY, 2001, p. 137



A educação do olhar pela fotografia nos revelou o quanto experiências voltadas à educação e a percepção visual podem ser significativas na formação estética e crítica de jovens e adultos estudantes da escola pública. Percebemos a partir das experiências desenvolvidas que o olhar dos indivíduos na atualidade necessita ser educado para enfrentar o turbilhão visual de nosso cotidiano. A educação do olhar torna-se indispensável na “civilização da imagem”.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. CUNHA, Fernanda Pereira. (orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo; Cortez, 2010.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUORO, Amélia Bueno. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming Human through Art: a esthetic experience in the school**. Nova Jersey. Prentice-Hall Inc., 1970.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. 11ª Edição. São Paulo: Papirus, 2008.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- PEDROSA, Sebastião, **Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout** <<http://www.institutoricardobrennand.org.br/textos/sebastiaopedrosa.pdf>>. Acesso em 17/09/2010.
- PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. 4ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Walter Gomes Rodrigues Junior

Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Graduado em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará (1999). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará e da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Possui experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em Artes Visuais, Cultura Visual, História da Arte, Fotografia.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

Jefferson de Lima Pontes

Graduando em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do
Cariri – URCA

jeffersonlimap@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1873383770616646>

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes/Universidade
Regional do Cariri – URCA.

frodriguesarte@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8911805265683899>

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar a trajetória de um estudante de licenciatura em Artes Visuais como bolsista de extensão universitária no projeto “O Prazer da Arte” que consistiu na oferta do curso de “desenho de histórias em quadrinhos” para crianças e adolescentes de escolas públicas no município de Juazeiro do Norte – CE. O estudante em formação exerceu a mediação de processos de ensino/aprendizagem e a partir desse exercício e da experiência vivenciada foi ampliando sua compreensão sobre a licenciatura e o ensino de artes visuais o que foi apontando direções para mudanças de compreensão sobre a necessidade da formação de professores e como o imbricamento entre a formação artística e a docente são essenciais e contribuem, também, para que o estudante descubra o prazer da arte e o prazer de ensinar arte.

Palavras-Chave: Extensão, HQ, Licenciatura

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la trayectoria de un estudiante en la licenciatura en Artes Visuales y becario en el proyecto de extensión universitaria, "El Placer del Arte", que consistió en ofrecer el taller de "Dibujo de Historietas o Comics" para niños y jóvenes de escuelas públicas de la ciudad de Juazeiro do Norte – CE/Brasil. El estudiante en formación inicial ejerce la mediación de procesos de enseñanza y aprendizaje y de esa experiencia va ampliando su comprensión sobre la licenciatura y la enseñanza de las artes visuales que le permita la tomada de direcciones y cambie su comprensión sobre la necesidad de formación de profesores y como la formación artística y la docente son esenciales y contribuyen a que el estudiante descubra el placer del arte y el placer de enseñar arte.

Palabras clave: extensión, HQ, Carreras



1. INTRODUÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX provocou a criação do Plano Nacional de Extensão Universitária - PNEU e a partir dele vem afirmando o compromisso social da Universidade e, por meio dela, a promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. A extensão universitária é concebida como uma forma de inclusão sociocultural por meio de metodologias que contribuam com a transformação social e o enfrentamento dos problemas que levam a exclusão de grandes parcelas da população brasileira. As ações extensionistas são em realidade respostas ao apelo da população por soluções dinâmicas e propositivas para seus problemas.

A Universidade Regional do Cariri – URCA por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX se insere na luta por uma sociedade sustentável em dimensões social, econômica, espacial, político-institucional, ambiental, ética e na sustentabilidade cultural em um exercício constante de respeito e afirmação do local, do regional e do nacional. Ao mesmo tempo em que compreende a diversidade de culturas, valores e práticas existentes e integradoras dos povos sem esquecer que nestes estão localizados as minorias e populações culturalmente vulneráveis. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão – FORPROEX tem nos últimos anos tratado de definir com clareza alguns conceitos norteadores para as ações extensionistas a serem implementadas pelas universidades federais, estaduais e municipais.

Este artigo se propõe a analisar teórica e metodologicamente a trajetória de um estudante de licenciatura em artes visuais como bolsista de extensão universitária no Projeto “O Prazer da Arte” que consistiu na oferta do Curso de “Desenho de Histórias em Quadrinhos” para crianças e adolescentes de escolas públicas no município de Juazeiro do Norte – CE, uma iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA do Departamento de Artes Visuais. O estudante em formação exerceu a mediação de processos de ensino/aprendizagem e a partir desse exercício e da experiência vivenciada foi ampliando sua compreensão sobre a licenciatura e o ensino de artes visuais



o que foi apontando direções para mudanças de compreensão sobre a necessidade da formação de professores e como o imbricamento entre a formação artística e a docente são essenciais e contribuem, também, para que o estudante descubra o prazer da arte e o prazer de ensinar arte.

2. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao iniciar o quarto semestre do Curso de Licenciatura em Artes Visuais ainda não tinha de fato me encontrado no curso. Prestei vestibular para Artes Visuais (2009) por ser apaixonado por Histórias em Quadrinhos e ter o desenho como uma das práticas mais constantes em minha vida. Embora tenha feito opção por este curso não sabia exatamente o que era licenciatura em Artes Visuais. Ao ingressar na universidade descobri tratar-se de um curso de que tem por objetivo formar o “artista/professor/pesquisador” em Artes Visuais. Portanto, a grade curricular oferece disciplinas voltadas à pesquisa em - sobre as Artes Visuais. No tocante a formação do professor de artes (em meu caso de Artes Visuais) são ofertadas disciplinas do campo epistemológico da Arte/Educação que se ocupam de problematizar os diferentes processos de ensino e aprendizagem das artes visuais em contextos contemporâneos.

Minha compreensão sobre o curso e como ele contribuiria para meu entendimento sobre HQ parecia distante até que fui selecionado para participar como bolsista de extensão do Projeto “O Prazer da Arte” com orientação do Prof. Fábio Rodrigues. O projeto iria oferecer um curso de Desenho de História em Quadrinhos e como tenho experiência na área fui selecionado. Tratava-se de uma ação extensionista onde estudantes de artes visuais são estimulados a ministrarem cursos de extensão nas linguagens das artes visuais, entendendo este exercício como essencial em seus processos de formação acadêmica e profissional.



Imagem 1 (eu no centro com algumas das crianças que participaram do curso)

Assim, o curso de Desenho de Histórias em Quadrinhos pretendia criar um ambiente de experimentação desta linguagem entendendo que a mesma pertence às culturas visuais de crianças e jovens em nossa região como em outros contextos culturais. A experiência por mim vivenciada ocorreu de junho a setembro de 2011 e contemplou 35 estudantes de 09 a 14 anos de escolas públicas e privadas da cidade do Juazeiro do Norte – Ceará. O lugar que ocupei no projeto foi o de mediador que seria desafiado a provocar situações de ensino e aprendizagem orientadas pelo conhecer, ler e experimentar/interpretar HQs e a partir de processos cognitivos os estudantes elaborariam suas próprias narrativas visuais.

3. A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR ARTES VISUAIS: UM EXERCÍCIO FUNDAMENTAL PARA O ESTUDANTE DE LICENCIATURA

Apesar de possuir experiência em territórios não formais da educação uma vez que ministrei aulas de capoeira para crianças e adolescentes em uma ONG e já havia ensinado desenho em minha casa para algumas crianças de uma escola do município onde moro (Barbalha – CE), o Curso de Desenho de História em Quadrinhos se mostrou um novo desafio.

Até então minha atuação como educador foi destinada a jovens moradores de sítios ou da zona rural como geralmente é conhecido e este foi um dos fatores estranhos à minha nova experiência, aquelas crianças e



adolescentes viviam a realidade de um grande centro urbano, pois a cidade de Juazeiro do Norte é a maior cidade da região metropolitana do Cariri. O segundo foi o número de inscritos no curso que chegou a trinta e cinco (35) participantes. Outro fator a ser considerado foi a necessidade de um planejamento para as aulas, pois desta vez, eu tinha dois encontros semanais por um período de três meses (Junho a Setembro de 2011), e o conteúdo tinha que ser planejado, organizado e avaliado constantemente para que as aulas fossem dinâmicas e pouco repetitivas uma vez que era possível estabelecer conexões com minha formação acadêmica e as orientações que recebia.

Foi neste momento que comecei a estabelecer conexões com as experiências vividas nas disciplinas voltadas para a compreensão do fenômeno educativo em geral e as referentes ao ensino de arte. A partir da disciplina Didática Geral pude experimentar e entender como estruturar o conteúdo e a planejar as aulas. Nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes ou PPPA tivemos acesso a Abordagens Pedagógicas para o ensino de arte e investigar sobre o ensino de artes no contexto cariense. Estas pesquisas ou estudos introdutórios nos permitiu compreender as limitações existentes em razão da falta de professores com formação em artes em nossa região e suas implicações para a formação dos estudantes da educação básica.

A ausência de arte/educadores tem afetado todas as instituições educativas da região sejam elas formais ou informais. No tocando a formação de professores de artes posso acrescentar que tem sido o objeto de preocupações do NEPEA – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Artes como, também, do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq com a pesquisa “A Contemporaneidade do Professor de Artes no Triângulo Crajubar”. A partir de meu envolvimento no NEPEA e no GPEACC fui adquirindo subsídios necessários para organizar minha vivência como mediador no Projeto “O Prazer da Arte”.

Passei a ser provocado a pensar sobre meu processo de formação acadêmica e a profissionalização do arte/educador. Porém, embora as bases



teóricas trouxessem importantes contribuições posso afirmar que no momento em que imbriquei a mesma com a prática é que me fui constituindo aluno da Licenciatura em Artes Visuais e descobrindo o prazer de ensinar artes.

Passei não apenas ler quadrinhos, mas também ler sobre quadrinhos, pois entendi que é imprescindível não apenas dominar as técnicas de confecção das HQs (os desenhos de personagens, cenários e elementos gráficos, a narrativa, diagramação, etc.), mas também conhecer a história das histórias em quadrinhos, e claro entende-las como uma linguagem das artes visuais e da comunicação com características próprias e sua contribuição à educação escolar. No entanto, para o Projeto “O Prazer da Arte” e para o Curso de Desenho de Histórias em Quadrinho nos orientamos pelo que afirma Vergueiro (2009): “Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão” (p. 37). Ao mesmo tempo em que entendemos a autonomia das HQs por possuírem elementos gráficos exclusivos à sua linguagem como são os balões. Assim sua pertinência à educação se justifica também por ser uma linguagem artística que muitas vezes se utiliza de situações sociais, de acontecimentos históricos ou subjetivos para compor suas narrativas, o que também permite ao educador abordar temas interdisciplinares a partir da leitura das HQs como defende Vergueiro (2009) e Alexandre Barbosa (2009). Segundo Vergueiro (2012):

As revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicável em qualquer área. Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinho oferece um variado leque de informações passível de serem discutidos em sala de aula dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. (p. 22)

Como educador em formação compreendo que os quadrinhos constituem uma poderosa linguagem das artes visuais e que em arte “Os quadrinhos podem ser utilizados em sala de aula não apenas para explicar elementos das artes plásticas, mas também como exercício prático, uma oportunidade de discutir e praticar o processo criativo” (RAMA, 2012, p. 22).



Em arte os quadrinhos se revelam como uma linguagem de grande potencial comunicativo, criativo, expressivo e mesmo reflexivo como são as chamadas HQs poéticos filosóficos ou poéticos fantásticos filosóficos, produção em quadrinhos autorais que surge no final da década de 1980 no Brasil (FRANCO, NETO, ANDRAUS, MOURA, 2012).

É por seu potencial que cada vez mais os quadrinhos estão presentes desde a Graduação à pós-graduação enquanto objeto de estudos e pesquisa em diversas áreas do conhecimento. No que nos é pertinente a Educação, a Arte e a Cultura Visual.

Descobrir as possibilidades estético/artísticos das histórias em quadrinhos e a sua constituição como objeto de pesquisa foi importante para reafirmar meu lugar como estudante da licenciatura em artes visuais.

A cada encontro com as crianças e jovens fui identificando que as aulas eram prazerosas porque tenho domínio e habilidades com histórias em quadrinhos e que naquela ocasião era o campo de interesse do grupo. Tais constatações iam reafirmando a importância da licenciatura e de meu lugar no curso. Segundo Almeida (2009) o que estava vivendo se justificaria uma vez que “As relações de gosto pelo ensino se explicam, sobretudo pelas interações, consideradas prazerosas, estabelecidas pelo professor e alunos no processo de ensino aprendizagem” (p. 75).

Após a experiência como mediador publicamos o artigo “Desenho de Historias em Quadrinhos no Projeto O prazer da Arte” nos anais do XXI CONFAEB/2011. Também a partir desta experiência publicamos o artigo “O prazer da arte; desenhos de historias em quadrinhos na extensão universitária” no 2º ENCONTRO HQ/2012. Em ambos os eventos conheci pessoalmente diversos artistas e pesquisadores das diferentes áreas que estudam as HQs.

Mais uma vez a Extensão Universitária me permitiu alcançar outro nível de compreensão sobre a graduação, pois agora também passou a fazer parte do meu entendimento o quão importante é a participação em eventos acadêmicos.



Imagem 2 (apresentação de painel XXI CONFAEB)

4. PARALELOS ENTRE PRÁTICA ARTÍSTICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Considero importante estabelecer paralelos que fui construindo entre meu processo de criação artística com minha experiência com o Curso de Desenho de Histórias em Quadrinhos que ministrei no Projeto de Extensão “O Prazer da Arte”. Ao passo que ia estudando e organizando os conteúdos do curso e ministrando-os fui percebendo as colaborações que este processo ia oferecendo para minha própria produção em quadrinhos.

Os esforços para tornar os exercícios e atividades do curso prazerosas para as crianças e adolescentes, exigiram novas abordagens e olhares sobre ações que já me eram corriqueiros. A busca por atividades o mais inventivas, foi interferindo nos meus processos de criação. Esta relação benéfica entre estas duas práticas são reconhecidas por diversos educadores e artistas entrevistados pela pesquisadora Cecília Maria de Castro Almeida no seu Livro Ser Artista Ser Professor – Razões e paixões do ofício. Segundo a pesquisadora “(...) ensinar não é tão somente uma atividade prazerosa; também é considerada como relevante ao trabalho do artista, porque o ajuda a entender mais o próprio processo de criação” (ALMEIDA, 2009, p. 78).

Durante as últimas semanas ver todos tão engajados na produção de quadrinhos me impulsionou a executar o meu projeto de quadrinhos autobiográficos que há meses permanecia na forma de roteiros. Encontrando-me com o pensamento de Jociele Lampert:

Se Pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de dialogo do processo criativo no fazer plástico e em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos o processo criador. (LAMPERT, 2010, p. 443)

Não encontrava a forma que achava necessária aos trabalhos porque sempre ficava frustrado na primeira página e deixava de dar continuidade aos desenhos. Entendi, observando os exercícios daquelas crianças e jovens, o que faltava nos meus próprios quadrinhos, percebendo as dificuldades de alguns e ajudando-os a encontrar soluções de caráter plástico ou de narrativa, reforcei o meu próprio conhecimento, passando a evitar e identificar determinadas situações que dificultavam meu próprio trabalho com as Histórias em Quadrinhos. Para Almeida (2009) “O ensino aparece como atividade favorável ao exercício de um pensamento organizado e à sistematização do trabalho criador” (p. 79).



Imagem 3 (pagina da HQ Memória/Fé, 2011 - <http://jeffersonlimap.blogspot.com.br/>)



Nos meses de julho a dezembro de 2011 produzi três HQs curtas (de três a cinco páginas), fato até então inédito em minha produção em HQs já que em trabalhos individuais jamais havia produzido tanto. Digo em trabalhos individuais porque no ano de 2010 produzi junto com colegas de curso o mangá *Laila*, projeto realizado a pedido do GALOSC – Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri. E no ano de 2011 (apesar da publicação ter ocorrido apenas um ano depois) o mangá *Joaseiro*, também resultado de um esforço coletivo. Em ambos os trabalhos atuei como arte-finalista, etapa onde as linhas do desenho executadas a lápis são cobertas pelo nanquim e também quando se acrescentam hachuras e as áreas escuras são preenchidas. Esta atividade é, para mim, muito importante, pois é ela que dá o acabamento do desenho proporcionando-o virtuosidade e/ou os efeitos expressionistas que o quadrinho necessita. No entanto a narrativa da HQ não fazia parte do meu processo nestes trabalhos. Logo só fui sentir as dificuldades desta etapa nas minhas próprias histórias. Estas dificuldades foram sendo superadas conforme fui solucionando também as dificuldades dos meus alunos. Cada um apresentava dificuldades diferentes. Ajudar a solucionar tantos problemas de narrativa me proporcionou um repertório de situações a serem evitadas que eu demoraria muito a encontrá-las na minha própria produção.

5. CONCLUSÃO

Não há como negar o quão valiosa foi a experiência na Extensão Universitária para minha formação de artista, de educador e, sobretudo na minha formação humana.

Por maior que seja o esforço por parte dos Professores e do estudante de licenciatura, nenhuma experiência se equivale a de estar em uma sala de aula na condição de educador. Entendo que foi a partir do momento em que me vi diante do projeto de extensão e da necessidade de um planejamento de aula, de um cronograma, de uma metodologia e de uma abordagem artístico didática que muitas disciplinas do curso me proporcionaram, agora compreendia a sua importância e pertinência como conhecimentos fundamentais para a formação inicial do licenciado em artes visuais. Mas



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

reforço que é a partir da própria experiência, da prática que ocorre a preparação do educador por completo.

Minha produção artística foi extremamente beneficiada pelas vivências com os jovens estudantes em sala de aula e claro, reconheço também, que a bolsa auxiliou no custeio das minhas despesas de estudante. Esta segurança financeira permitiu uma maior dedicação ao curso e as minhas atividades artísticas.

As atividades do curso beneficiaram parte da comunidade onde o Centro de Artes Reitora Violeta Arrais de Alencar Gervaiseau se localiza, oferecendo as crianças e jovens estudantes que participaram do curso a possibilidade de exercitarem o prazer da arte por meio do curso na linguagem do Desenho de Histórias em Quadrinhos que está no contexto escolar e no imaginário infanto-juvenil, mas que na escola os estudantes não são estimulados a desenvolverem poeticamente suas narrativas visuais pelo fato de que até o ano de 2011 não existiam profissionais com formação atuando no eixo CRAJUBAR (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha). Partindo das contribuições de Buoro (2000) “A melhor capacitação dos agentes envolvidos em projetos que integram a arte e a educação é, pois, o passo decisivo para despertar outros indivíduos para o contato e as experiências que a arte proporciona” (p. 28). As famílias desses jovens também se mobilizaram deslocando-se para deixar e buscar seus filhos e filhas até o Centro de Artes tendo contato com estudantes, professores e funcionários.

O que se espera é que iniciativas como estas continuem a acontecer em todos os cursos e a serem apoiadas e financiadas pelos órgãos competentes, cumprindo com os principais objetivos da universidade pública brasileira, uma vez que, é por meio da extensão universitária que professores, alunos e comunidade dialogam e encontram juntos, alternativas que resignifiquem o local, o lugar, o território das individualidades e das coletividades.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERENCIAS

ALMEIDA, Maria Cécilia de Castro. **Ser Artista Ser Professor – Razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Alexandre. Mangás em sala de aula. In: VERGUEIRO, Waldomiro;

RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação – Da prática à Rejeição**, São Paulo: Contexto, 2009.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Edgar Silveira; NETO, Elydio doas Santos; ANDRAUS, Gazy; SILVA, Matheus Moura. **Quadrinhos Poéticos (Fantásticos) Filosóficos**. Recife, 2º Encontro HQ - Anais, 2012.

LAMPERT, Jociele. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e das culturas visuais. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda pereira. **A Abordagem triangular no ensino das artes e das culturas visuais**, São Paulo, Cortez, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação – Da prática à Rejeição**, São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. Ed São Paulo: Contexto, 2009.

Jefferson de lima Pontes

Graduando em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP no Projeto de Pesquisa “Culturas Visuais Juvenis”/PIBIC. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” - GPEACC/CNPq/URCA.

Fábio José Rodrigues da Costa

Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Sevilla, Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Secretário Geral do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte – CLEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB.



**AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: NOVOS SABERES
PARA A EDUCAÇÃO.**

Fábio Wosniak

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

fwosniak@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>

RESUMO

Neste trabalho, apresento uma reflexão crítica acerca do ensino das linguagens artísticas na concepção de escola em tempo integral, com base no relato de minha experiência prática como assistente pedagógico em uma escola na cidade de Florianópolis – SC. O relato compreende os meses em que exerci tal função, com destaque para as atividades voltadas para a formação de educadores. Durante o contra-turno, nove oficinas foram oferecidas aos educandos, sendo que quatro delas relacionadas às artes. Diante dessa experiência, defendo a ideia de que projetos de formação de educadores deve trabalhar com o imaginário do adulto, ou seja, a "razão imaginante" (cf. termo proposto por Gaston Bachelard, 1993), de forma a promover a liberdade de expressão e criatividade das crianças.

Palavras-chaves: ensino de artes, educação integral, formação de educadores.

ABSTRACT

In this paper, I present a critical reflection upon the teaching of artistic languages informed by the full time school design (full education) based on a report of my practical experience as a pedagogical coordinator in a school in the city of Florianópolis - SC. The report comprises the months in which I performed such role, with an emphasis on activities related to teachers' formation. After school activities (second shift), nine workshops were offered to students in which four were related to arts. Considering such experience, I defend the idea that teachers' formation projects should work with adults' imaginary, in other words, the "imagining reason" (according to the term proposed by Gaston Bachelard, 1996), in order to promote children's freedom of expression and creativity.

Keywords: arts teaching, full-time education, teachers' formation.



Introdução

Em março de 2012, fui convidado a ocupar o cargo de Assistente Pedagógico em uma escola da cidade de Florianópolis. Durante seis meses, período da contratação, uma das principais atividades que exerci era elaborar um projeto de formação de educadores.

Para a elaboração desse projeto, inicialmente observei durante algumas semanas os trabalhos que eram desenvolvidos na escola. Em um primeiro momento, com um olhar muito cuidadoso, pude constatar algumas divergências metodológicas e teóricas, divergências que envolviam as metodologias dos educadores com a proposta pedagógica elaborada pela instituição.

Depois desse período de observação, passei a “desenhar” meu plano de formação – meu ideal de trabalho, para um grupo de nove educadores sociais. Esses profissionais possuíam formações diversas: pedagogos, filósofos, licenciados em Artes visuais, etc. As oficinas contemplavam a temática de Meio Ambiente, Informática, Artes Plásticas, Teatro, Dança, Educomunicação, Jogos Cooperativos e Circo.

A temática das oficinas oportunizava um debate, junto aos educadores, muito fértil para o campo das artes e o ensino-aprendizagem das linguagens artísticas para crianças de sete a quatorze anos – média de idade dos alunos que frequentavam o contra-turno.

Meu entusiasmo com tamanho desafio era grande, como eu já vinha de uma experiência anterior de formador de coordenadoras, meu foco era agora o de formar educadores sociais que já atuavam diretamente com as crianças, dentro de um contexto social extremamente delicado, pois a instituição se localiza em área com grandes vulnerabilidades sociais.

Com a mesma expectativa que formei as coordenadoras pedagógicas nos anos de 2007, 2008 e 2009, planejei as formações dos educadores na premissa de algo bem diverso da racionalidade pragmática em que são desenhadas as maiorias dos programas de formação continuada para professores/educadores. Minha ideia



era a de um programa de formação que levava ao âmbito da *razão imaginante*, como proposto pelo filósofo francês Gaston Bachelard (1993).

Assim, durante esses meses de trabalho como assistente pedagógico pude resgatar um projeto de formação que eu havia desenhado durante o ano de 2009, quando participei de um grupo de estudos sobre Fenomenologia, Arte e Infância, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marina Marcondes Machado (UFMG).

Nesse meu projeto, como relatei em artigo comunicado no ano de 2007, escrito junto com a coordenadora do grupo de estudos em Fenomenologia, Arte e Infância, abraço a ideia de um *núcleo de infância*, algo atemporal e poético.

Para refletir acerca desse núcleo de infância, atemporal e poético; dentro do espaço-tempo da escola integral é, primeiramente, necessário acreditar na pluralidade dos sujeitos; segundo, não antever proposições determinantes e nem fomentar a ideia de que forma-conteúdo são dissociados do processo educativo.

Experiência vivida – parte I. A vivência na proposta da Escola em tempo integral: *um caminho que se faz caminhando*.

A escola em tempo integral ainda é um campo para grandes reflexões. Muitos debates se fazem necessários para pensar sobre essa modalidade de educação que já vigora em nosso país.

Podemos encontrar muitos relatos de experiências nesse espaço que se abre nas escolas brasileiras, relatos esses que permitem aos leitores vislumbrarem os sucessos e angustiarem-se com as experiências que declaram o fracasso da inauguração desse modelo educativo.

Mas, o que pretendo com este trabalho não é avaliar as experiências nacionais nem as políticas do MEC sobre a palavra Integral ao lado da palavra Educação. Muito teria o que dizer sobre os programas *Mais Educação*, *Escola de Tempo Integral* e *Escola Integrada* como políticas públicas para a Educação; a indagação de Miguel G. Arroyo (2012) sobre esses programas, “que significados políticos-pedagógicos” anunciam essas propostas, são muito apropriados para



começar um longo debate sobre Educação Integral. (ARROYO *in* MOLL, 2012, p. 33).

Nessa perspectiva, deixo as avaliações de tais políticas para debruçar-me sobre a minha vivência nessa proposta de educação integral e, trago, para o centro dessa embrionária reflexão, a experiência de alguns meses como assistente pedagógico e professor dentro dessa proposta.

O sistema escolar gradeado sempre foi o alvo para inúmeros debates entre os estudiosos da educação como uma prática que tende a formatar e homogeneizar nossos estudantes, sendo assim, a primeira pergunta que cabe quando se fala em educação integral é: como implementá-la dentro dessa concepção gradeada e fragmentada que vivem nossas escolas até hoje?

Diante dessa pergunta que proponho refletir, antes de avaliar as experiências já relatadas, pois, uma escola que se pretende integral exigirá do grupo de profissionais da educação uma consciência de que para garantirmos uma excelência nessa modalidade de educação, é necessário um maior tempo de formação, ancorar estudos que possam levar professores/educadores a refletirem, antes de tudo, sobre suas concepções de educação, infância-adolescência de todas as camadas sociais, principalmente nas em que estiverem atuando.

Implementar a educação integral significa resignificar práticas, estar aberto a novas concepções, dedicar tempo aos estudo da infância-adolescência contemporâneas, desenvolver um olhar mais atento sobre a cultura das nossas crianças, jovens e adultos, ou seja, é fundamental, para efetivar essa modalidade de educação, pensar formas criativas de garantir mais educação, ocupar mais tempos de escola, integrar os espaços escolares e comunitários. (ARROYO *in* MOLL, 2012, p. 36).

Foi, exatamente, dentro deste panorama que organizei as formações com o objetivo de analisar cuidadosamente os diferentes pontos de vista que existiam sobre: educação, infância-adolescência, educação integral e principalmente da junção entre Educação e Arte neste novo cenário educacional que se apresentava a todos nós – coordenações, assistente e educadores.



Antes de continuar o meu relato sobre o programa de formação que desenvolvi, acredito ser de fundamental importância salientar que na História da Educação brasileira as escolas de tempo parcial eram dedicadas aos segmentos populares. Durante muito tempo a classe dominante teve escola em tempo integral.

Resumidamente, somos levados a crer que as escolas das classes populares deveriam garantir que essa parcela da população recebesse uma educação de menor qualidade para a manutenção de uma hierarquia social. O universo intelectual e da cultura elaborada era garantido, portanto, às crianças e jovens pertencentes às classes sociais mais elevadas muito bem protegidas nas suas escolas que esbanjavam suntuosidade. Tal situação, é bem colocada na afirmação de Giolo (2012) de que “os pobres adquirem um passaporte que lhes permite permanecer no lugar onde sempre estiveram: na esfera do trabalho manual”. (GIOLO *in* MOLL, 2012, p. 98).

Sendo assim, cabe a todos nós, profissionais da educação, refletirmos acerca de todas essas novas propostas de políticas públicas para a educação. Hernández (2007), nos chama a atenção, afirmando que: “as reformas educativas que, periodicamente, são propostas pelos governos, adaptam-se e respondem às narrativas dominantes”. (HERNÁNDEZ, 2007, P. 13). Devemos então, estar atentos às políticas educacionais e analisar as narrativas que essas mesmas políticas impõem na forma de projetos de leis. Atualmente é comum em qualquer discurso a palavra integração, afinal, vivemos em um mundo globalizado e é esse “mundo” tecnológico e mercadológico que muitas vezes é projetado na seleção de alguns conhecimentos escolares.

Como declaram Cavaliere e Gabriel (2012):

Nessas políticas, a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular, de forma a não apenas superar muitas das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, mas também colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso. (GABRIEL, Carmem T., CAVALIERE, Ana M. *in* MOLL, 2012, p. 277)



É possível observarmos, no percurso da História da Educação brasileira diversos apontamentos sobre como foram edificadas as nossas escolas e, como continuam sendo pensadas. Tantos foram os modelos e políticas que a escola pública ainda está distante de ser um lugar que busca e dissemina conhecimentos. Fica claro que é o modelo que precisa ser mudado.

Então, a escola de tempo integral poderá ser uma perspectiva futura que articulará dimensões determinantes para o cenário da educação brasileira. Tendo em vista que,

Não temos de esperar mais nada dessa experiência histórica, Ela já deu o que tinha que dar e estamos todos insatisfeitos com ela. É preciso partir, com urgência e determinação, para um modelo que, de fato, signifique a escolarização real das classes populares. Há sinais claros vindo do Ministério da Educação e do Estado(...). (GIOLO *in* MOLL, 2012, p. 104).

São muitas as reflexões que merecem esclarecimentos no âmbito da educação, porém, não daremos conta em pensar tão rapidamente em soluções para a educação, seja ela em tempo parcial ou integral. O que podemos realizar são debates sobre a situação das nossas escolas, aulas, formações continuadas e, por meio desses debates, quiçá, construirmos escolas que promovam novas experiências com o mundo do conhecimento, escolas mais autênticas e em busca de novos horizontes – assistimos algumas dessas experiências.

Experiência vivida – parte II. O desenho de uma formação: como lemos e vemos as coisas: *rabiscos, danças e um projeto futuro*.

Cada tipo de arte deve libertar a quem a estuda e não convertê-lo em prosélito

Jorge Larrosa

Pensar esse percurso formativo foi um desafio. Tendo trabalhado anteriormente com a temática das artes e com formação continuada, pude novamente visitar meus rabiscos e voltar a refletir sobre o ensino de artes.



Esse não foi um trabalho solitário, como o de quem pensa para que outros executem. Foi um trabalho de pensar uma formação compartilhada, onde os educadores, através das suas memórias pessoais, concepções, jogos e brincadeiras construía suas metodologias de trabalho e tematizavam o espaço e o tempo para ensinar arte.

Como a instituição na qual estávamos vinculados nos permitia criar livremente os conteúdos das oficinas, abraçamos a ideia de elaborarmos um currículo, a partir do artigo *FAZER SURGIR ANTIESTRUTURAS: ABORDAGEM EM ESPIRAL PARA PENSAR UM CURRÍCULO EM ARTE* de Marina M. Machado (2012). Neste trabalho a autora acredita que:

um novo aprendizado sobre aquilo que os performers chamam de work in process (trabalho em processo). Para trabalhar com arte e educação de modo significativo e pleno, penso que poderíamos tentar criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma espiral. Não se trata de “qualquer coisa”; não se trata de “anarquismo” nem de “amor livre” (...). O pano de fundo é de fato podermos retomar e repensar os Ateliês Livres, pensados hoje de modo contextualizado, inseridos nas culturas da infância e da juventude tal como se vive agora, início da segunda d(...) necessário repensar um tipo de trabalho com crianças e jovens, em um percurso que não necessitaria de Currículo estrito senso, no sentido de algo fixo, estável, tradicional; nem tampouco seriam imprescindíveis metodologias pré-estabelecidas: é preciso fazer circular década do século XXI. É nesta chave que proponho retomar as palavras de ordem “criatividade” e “expressividade”, reatualizadas, rediscutidas: e não banidas ou censuradas! Para tal, é preciso discutir a fundo o que é criação, expressão, improvisação, poiesis. Poiesis: produção; fabricação; criação.(MACHADO, 2012, p.9).

Foi a partir dos estudos de construir uma *antiestrutura* que começamos nosso processo de formação. Marcamos nossa primeira parada pedagógica com a temática do brincar. Neste panorama, a ideia era que a partir das imagens da infância e das memórias pessoais de cada Educador fosse reconhecida uma atividade imaginativa.

Nessa mesma formação, construímos nossas *rotas*, caminhos que permitiriam planejar as aulas a partir da liberdade da expressão e da criatividade, oportunizando um tempo-espaço de aula vivo, onde educandos e educadores estabelecessem



vínculos, compromissos, atividades, responsabilidades, conhecimentos, em contraponto a um tempo ditatorial, “rotineiro”. (MACHADO, 2012)

A construção dessas rotas, desses caminhos; estão ancorados nas poéticas de Gaston Bachelard, onde o autor propõe uma reflexão acerca das imagens do mundo como enxergada pelas crianças, pelo despertar do olhar do adulto que trabalha com crianças, para as “coisas” da infância.

Esse olhar para as “coisas” da infância, não é um intelectualismo da infância ou um estudo psicopedagógico sobre a criança e sua forma de aprender, é buscar *outra* forma de olhar, que não é com o olho físico; transcender ao olhar poético – *com a imaginação poética aumentamos os valores da realidade*. Como nos ensina o filósofo francês: “A imagem poética é um súbito realce do psiquismo, realce mal estudado com causalidades psicológicas subalternas “(...). A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante”. (BACHELARD, 2005, p. 11).

A organização desse projeto de formação exige do educador um “voltar-se para si mesmo” (LARROSA, 2010, p. 51), sendo que, o encontro formativo permite vivenciar a arte nas suas mais variadas linguagens: música, dança, teatro, artes plásticas. O conceito de formação se abre para o entendimento de que o dia de formação seja entendido como um espaço de experimentação e criação.

O espaço, físico e imaginário da formação será visto como o ateliê de um artista, não como um lugar de isolamento para criação de obras fantásticas, mas como um espaço de diálogo, de encontro com o outro, de abertura para o desconhecido (SILVA, 2011).

Talvez, seja o desconhecido aquilo que mais nos faz temer, ao mesmo tempo em que nos faz crescer. Quando nos deparamos com o desconhecido, enxergamos o estranhamento, o desconforto e, logo, buscamos entender o que nos causa tamanha aflição. Alguém que aprende não é aquele que se converte num sectário. Como nos declara Larrosa (2010), quem aprende a “ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria”.



Por isso, essa ideia de formação, por estar construída sobre uma teoria da arte, constitui-se em um núcleo de vivência estética. Construção de rotas em espiral, em espaços que contemplam ateliês livres, ancorados na arte contemporânea, tendo adultos-educadores vivenciando seus processos criativos com a prática das artes. Tomando como metáfora a formação vista como uma travessia de incertezas, podemos assinalar que a experiência nesse percurso de formação é entendida como:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 *apud* BONDÍA, Jorge Larrosa, 2002, p. 25)

Ao propor aos educadores esse percurso formativo, pautado em antiestruturas e antimedologias, que muitas vezes cristalizam as práticas pedagógicas, transformando-as em aulas e atividades que anulam a criatividade da criança, convidei os educadores a pensarem as suas práticas como um artista pensa sua obra, rabiscando, tomando notas, buscando totalidades. Nessa outra maneira de planejar as aulas e atividades para as oficinas, nosso objetivo, de fato, foi encontrar maneiras próprias de ensinar, que fossem ao encontro da “expressão (...) viva da criança – que constrói e presentifica seu ato performativo, à sua maneira, e mostra ao mundo”. (MACHADO, 2010).

Essa maneira de construir um planejamento de aula não é algo simples, exige do adulto que trabalha com crianças um olhar atencioso para as coisas da criança, como já mencionado anteriormente. Esse olhar deve ser pulsante, poético, contemplativo, deve conversar com o olhar criativo da criança que brinca livremente no seu “mundo” fantástico.



Por isso, trouxe para as formações, o processo criativo de Clarice Lispector. A autora comenta sua maneira singular de trabalhar – sua antimetodologia. A escritora explica seu processo criativo relatando que:

Eu nunca sei de antemão o que vou escrever. Tem escritores que só se põem a escrever quando têm o livro na cabeça. Eu não. Vou seguindo e não sei no que vai dar. Depois vou descobrindo o que eu queria. (LISPECTOR, 2004, p. 80 apud MACHADO, 2012, p. 12).

Para que esse percurso formativo fosse possível, foi necessário ir buscar, ir além de tudo o que tínhamos; como nos ensinava Larrosa:

(...) buscar de uma determinada sensibilidade, em busca de uma determinada maneira de ler que torne o mundo legível de um modo inocente, de um modo renovado, como através do olhar de uma criança”. (2010, p. 54).

Essa busca se deu através do corpo do próprio educador, em danças-rituais, memórias, recortando e colando imagens, modelando no barro, ouvindo e vendo mitos e, principalmente, indo ao encontro da criança durante as oficinas, onde cada um tentava encontrar a sua *maneira própria de ensinar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SOCIEDADE DAS ABELHAS

Ô abelha rainha faz de mim um instrumento do teu prazer

Caetano Veloso

Todo o percurso formativo que descrevi teve como metáfora a vida das abelhas nativas da cidade de Florianópolis. Quando iniciamos as primeiras conversas dentro da proposta, após a leitura do artigo de Machado (2012), foi sugerido pela educadora de Meio Ambiente que tivéssemos no espaço escolar uma caixa de abelhas.



Após a proposição da educadora, encontrei o meu caminho para a proposta da formação. Encontrei na comunidade das abelhas nativas uma metáfora poética que embasaria toda a minha proposta. Desse modo, estudamos a complexa organização social desses animais e construímos nossas rotas em direção aos planejamentos – *éramos agora uma colmeia*. E, por sermos uma colmeia, era exigido de todo o grupo uma forma particular de estar naquele espaço, *cooperação* tornou-se a palavra de ordem; como também de ir buscar em flores distantes o alimento para todo o grupo e, compartilhar.

Em nosso grupo, muitas vozes surgiram propondo uma nova narrativa para o projeto escolar que afetaria todos os sujeitos inseridos nesse novo contexto que se efetivava, mudanças que se situavam nas relações sociais, nas representações culturais e nos conhecimentos.

Assim, caros leitores, construímos nossa colmeia. Cheia de significados, fomos longe buscar o pólen que fabricamos nosso mel. Tudo deu certo? Não. Nessa construção, muitas flores estavam secas, outras eram muito novas. Mas todas as abelhas dessa colmeia puderam provar um pouquinho do mel que produzimos e “brincar com a cravina”, como na letra da música de Vinícius de Moraes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 242 p.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Anped, São Paulo, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n. 19. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 20 de junho 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. 127 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 207 p.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n.1, abril de 2012. Disponível em < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 20 de março 2012.

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês contemporâneos: possibilidades e problematizações. Anpap, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < www.anpap.org.br > Acesso em: 04 de setembro 2012.

Fábio Wosniak

Pedagogo com habilitação em Séries iniciais, Educação Infantil e Supervisão escolar (cursando); arte educador; participante do curso de formação em psicanálise – Maiêutica Instituição psicanalítica de Florianópolis. Atualmente é professor de artes nas Escolas Marista de São José e Florianópolis.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ENSINO DA ARTE: ENSINANDO DESENHO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Liane Carvalho Oleques

Universidade do Estado de Santa Catarina

lioleques@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0890473214453132>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento e algumas reflexões acerca do projeto desenvolvido na disciplina de Ensino da Arte na APAE de Florianópolis. O projeto contempla o ensino do desenho a crianças com deficiência intelectual atendidas por esta instituição, considerando a importância do desenho para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Pensando o desenho infantil como um processo cognitivo e comunicacional para o aporte teórico deste trabalho foram utilizados autores que tratam da ligação entre desenho e cognição como Duarte, Luquet, Wallon e Vigotski, bem como autores que subsidiaram no tocante a educação e arte e deficiência como Reyli.

Palavras-chaves: desenho, cognição, deficiência intelectual

SOMMAIRE

Cet article vise à présenter le développement et réflexions sur le projet développé dans la discipline de l'enseignement artistique dans les APAE de Florianópolis. Le projet comprend l'enseignement dessiner aux enfants ayant une déficience intellectuelle desservies par cette institution, compte tenu de l'importance du dessin pour le développement moteur et cognitif de l'enfant. Penser le dessin comme un processus cognitif et de communication pour les auteurs théoriques de cet article ont été utilisés pour traiter le lien entre la conception et la cognition comme Duarte, Luquet, Wallon et Vygotsky, ainsi que des auteurs qui subventionnés matière d'éducation, l'art et le handicap comme Reyli, Ferreira et Gonzalez.

Mots-clés: conception, la cognition, la déficience intellectuelle

Considerando a importância do desenho para o desenvolvimento motor e cognitivo o projeto em questão objetivou-se a expor uma metodologia do ensino do

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com

desenho para crianças com deficiência intelectual atendidas pela APAE de Florianópolis e foi colocado em prática no ano de 2011 dando continuidade em 2012.

A necessidade de realização de um projeto de cunho metodológico partiu no momento em que se começou a perceber que grande parte dos alunos, entre eles alunos adultos sem comprometimento motor, encontravam-se nas primeiras fases do desenho infantil como as garatujas. Pode-se relacionar esta realidade ao fato destes alunos pouco terem exercido ou desenvolvido esta atividade além da deficiência intelectual. Já compreendendo aspectos do desenho infantil, foi possível observar a atividade gráfica destes alunos com maior atenção, surgindo, inúmeras questões as quais motivaram a elaboração de um projeto contemplando o ensino do desenho e crianças com deficiência intelectual, bem como, a análise da atividade gráfica destas crianças. É possível que crianças com deficiência intelectual aprendam a desenhar e dar sentido e significado aquilo que traçam, independente do nível de suas deficiências? Como possibilitar este aprendizado? Essa investigação vem, também, preencher uma brecha, pois ainda é possível notar a escassez de trabalhos sobre o desenho de pessoas com deficiência intelectual.

Partindo deste princípio percebeu-se a necessidade da criação de um método de ensino que possibilitasse ao educando, ainda criança, a compreensão e apreensão das formas dos objetos, por meio da observação das formas, experimentação pelo tato, por meio de formas tridimensionais e imitação motora do desenho da forma para, posteriormente, pudesse compor de maneira organizada nos planos bidimensional.

Esquemas gráficos, resumo cognitivo e imitação motora – trilhando conceitos sobre o desenho infantil

No âmbito do desenho infantil, a cognição, a percepção sensorial e a memória são encontradas no trabalho de Duarte. A autora compreende o desenho, inicialmente, em sua elaboração no plano mental, como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delineia um caminho, segundo o pensamento de Bernard Darras que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Duarte busca compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. A autora interpreta o desenho infantil como um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008-b, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Deste modo, é possível compreender o desenho infantil dentro do âmbito onde a criança, ao desenhar, estabelece relações de generalização com o objeto a ser representado, ou seja, estes objetos são sintetizados, de forma que a criança representa, apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas. Do mesmo modo, Georges-Henri Luquet (1969) aborda questões como o *Tipo* e o *Modelo interno*, que permitem à criança realizar uma configuração gráfica do objeto, contemplando o que ele tem de mais importante.

Darras (1998), em parte de seus estudos, também discorre sobre esta questão quando afirma que este modo de desenhar, conservando e salientando certas características gerais dos objetos, realizando uma simplificação pode ser chamada de *resumo cognitivo*. Deste modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos que o autor nomeia de *iconotipo*.

Partindo deste princípio a autora experimenta um método de ensino de desenho a crianças cegas. Esta metodologia tem por base estudos que dão à motricidade importância fundamental no funcionamento cerebral. “A memória motora permite a nós humanos e a várias espécies do reino animal a antecipação e a regulação de ações.” (DUARTE, 2008, p. 17). Duarte cria três etapas que subsidiam o método: reação, repetição e imitação. Na reação a criança acompanha o traçado da figura sobre a mão do modelo para perceber o movimento realizado. Na repetição o movimento é repetido, é um modo de lembrar o gesto iniciado buscando a correção, a exatidão. O procedimento de imitação demanda a aprendizagem das etapas anteriores, a criança capaz de realizar o traçado da linha que estivera em aprendizagem. Nas palavras da autora: “Nesta etapa, considero que a criança já terá

realizado representações mentais tanto da operação sensório-motora, da sequência do traçado, quanto da linha ou figura desenhada.” (DUARTE, 2008, p. 22).

Linguagem e cognição

Primeiramente, é preciso esclarecer, que o termo “linguagem” quando tratado, aqui, terá um sentido amplo, correspondendo a todo aparato cognitivo que, além de propiciar o uso dos signos da língua, envolve significação, promovendo um valor semiótico de entendimento dos signos, fornecendo conceitos e generalizações.

De acordo com Vigotski (2005, p. 62): “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” Ele conclui que o encontro do pensamento e da linguagem, em um determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, faz com que surja uma nova forma de funcionamento psicológico: o pensamento torna-se verbal, mediado pela linguagem, e a fala torna-se intelectual.

Para que a comunicação se estabeleça, de forma compreensível, são necessários que sejam utilizados signos que traduzam sentimentos, ideias, etc. Para tanto, é imprescindível que os signos sejam compreensíveis por toda uma comunidade, isto é, o conceito de um objeto pode ser traduzido por uma palavra correspondente, ordenando toda uma classe de objetos. Daí origina-se a generalização, responsável pelo entendimento e compartilhamento dos signos. Sem isso a linguagem não se estabelece, dificultando, também, a comunicação. Portanto, é somente após a internalização do significado da palavra que pensamento e linguagem se ligam, constituindo o pensamento verbal.

Wallon traça um desenvolvimento mais linear acerca da constituição do intelecto. Em sua obra *Do acto ao pensamento* (1979), o autor aborda como nasce a ideia percorrendo o caminho do ato motor ao ato mental. Segundo ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, ganhando força até que a motricidade seja controlada pelo pensamento. Deste modo, o intelecto que antes era conduzido apenas por atos automáticos (instinto, inteligência prática), é gerado pela inteligência ligada ao sistema cognitivo, resultando em organizações mentais.

Wallon afirma que a representação é imprescindível para o indivíduo *pensar as coisas*, introduzindo novas conexões entre elas e o homem. Assim, a representação está para o ato de *significar*. De tal modo, significar parte do princípio de signo e símbolo. É o que Wallon chamou de função simbólica, o que pode ser relacionado aos princípios de construção de conceitos e generalizações.

Desta relação, portanto, resulta a significação que pode ser associada ao significado das palavras na teoria de Vigotski. O desenvolvimento destes processos dão margem à aquisição da linguagem, a organização do pensamento e a cognição.

Representação, palavra e desenho infantil: da representação a representação gráfica

O termo representação, segundo os estudos de Wallon, relaciona-se ao desenvolvimento da linguagem e dos processos cognitivos da criança. Visaremos estabelecer relações com as *representações gráficas* produzidas por crianças em seus desenhos e relacionar a palavra ao desenho realizado pela criança.

Wallon esclareceu como nasce a ideia, o pensamento e o desenvolvimento do sistema cognitivo até que a linguagem se constitua. Salientou o papel da representação neste processo, traçando um fio condutor originário da imitação (motricidade, automatismo, inteligência prática) ao significado das coisas.

A imitação dá base, especialmente a motricidade; é através dela que o ato motor se constitui, reforçando a memória motora e um ajustamento de gestos, precedendo a representação. Assim que a imitação deixa o modelo, ganhando autonomia – *transforma-se em modificação do próprio sujeito* (1979, p. 153) – nasce à representação e com ela o desenvolvimento das funções simbólicas que são o entendimento e internalização dos significados, originando a linguagem.

A representação alicerça os processos que envolvem significado e significante; é por meio dela que a criança é lançada a um mundo de significação que preenche seus pensamentos, devaneios e brincadeiras. A representação tem a função de substituir; nas palavras de Wallon:

Indispensável para pensar as coisas, a representação introduz novas conexões entre elas e o homem. Quando estão ausentes, a representação

torna-as presentes no espírito; mas estejam presentes ou ausentes, possibilita-lhes estabelecer outras relações, além das da experiência bruta e individual. Isso é feito, porém, a custo duma substituição que põe no lugar das coisas um outro efeito sensível que as possa significar. (WALLON, 1979, p. 177)

Considerando o desenho infantil como uma possibilidade de representar as coisas, pode-se dizer, que a representação trabalha a favor desta construção. Pois, o desenho de um objeto, assim como a palavra, carrega em si os elementos principais constituintes do conceito ou da categoria deste objeto, proporcionando uma generalização configuracional.

Percebe-se, a partir daí, que desenho e palavra possuem relações estreitas: “As relações entre imagem e objeto são as mesmas que entre imagem e conceito” (WALLON, 1979, p. 221). Wallon afirma que as imagens evocadas pelo pensamento são de origem sensorial; nesta perspectiva, é possível fazer algumas conexões teóricas entre Wallon e Antonio Damásio que, na atualidade, vem comprovando estas concepções. Damásio (1999) esclarece que as imagens mentais, ou seja, os pensamentos se constituem de modalidades que vão além do sentido da visão, acrescidas de várias outras modalidades sensoriais como audição, gustação, tato, olfato e somatossensoriais, contrariando as expectativas de que o pensamento é formado apenas pela visão ou língua oral. Ao pensarmos no objeto cadeira, dentre as inúmeras cadeiras que farão parte de nosso pensamento, virão algumas mais particulares, das quais nos lembraremos, através do cheiro da madeira ou do confortável estofado macio, todavia, boa parte destas imagens contam com acento, encosto e quatro pés. E são estas características que serão usadas para representarmos graficamente este objeto.

Compreender como se estabelecem os processos intrapsíquicos tornam-se necessário à compreensão do desenho infantil. Para tanto, reconhecer que o pensamento é estrutura de forma multimodal, ou seja, pelas diversas modalidades sensoriais, é compreender que a falta de um sentido pode trazer implicações nos processos cognitivos e conseqüentemente, no desenho da criança. Desta forma, como acontece este tipo de organização numa criança com deficiência intelectual?

Como é compreendida a elaboração do desenho no plano mental na presença de uma deficiência intelectual?

Algumas reflexões acerca do projeto desenvolvido na APAE de Florianópolis

O que é deficiência intelectual? A deficiência intelectual caracteriza-se pela restrição significativa no desempenho intelectual e na conduta adaptativa que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, antes dos 18 anos.

A motivação para elaborar um projeto que contemplasse o ensino do desenho a criança com deficiência intelectual foi salientada pelo fato de grande parte de alunos adultos atendidos pela instituição não saberem desenhar encontrando-se nas primeiras etapas do desenho infantil como as garatujas ou realismo fortuito – considerando as etapas de Luquet. Alguns objetivos nortearam o desenvolvimento desta pesquisa como: buscar compreender o desenho destas crianças, bem como ensiná-las a desenharem, ou seja, a dar significado e sentido a suas grafias, a comporem suas produções gráficas de forma organizadas no papel, criando oportunidade para que este desenho se desenvolvesse.

No entanto o questionamento central do trabalho era: como ensinar crianças com deficiência intelectual a desenharem? Já compreendendo aspectos do desenho infantil foi possível criar uma metodologia que contemplasse estes objetivos. O segundo passo era saber se a dificuldade em desenhar partia das limitações cognitivas oriundas da deficiência ou eram causadas por alguma dificuldade motora. Respondendo esta questão criamos um quebra cabeça com formas geométricas que formavam esquemas gráficos conhecidos, como casa, árvore, sol e nuvem. A criança deveria associar as formas e montar seu desenho, se a criança associasse de maneira correta era possível diagnosticar que sua dificuldade em desenhar poderia ser motora ou ela não tinha dificuldades em desenhar. No entanto se a criança não associasse corretamente as formas geométricas era possível dizer que sua dificuldade estava atribuída a uma dificuldade de ordem cognitiva.

Atendemos na disciplina de artes crianças entre 5 a 15 anos idade com deficiências intelectuais ou múltiplas. Optou-se, no entanto por analisar as crianças sem grandes dificuldades motoras ou aquelas que conseguiam, de certa forma, assimilar a relação lápis x papel.

Dentre, aproximadamente 20 crianças atendidas (separadas em grupos de 5 a 8) na disciplina de artes no ano de 2011 pode-se dizer que metade do grupo desenvolvia com habilidade o quebra-cabeça, a segunda metade do grupo não conseguia organizar as formas ou não conseguia compô-las no espaço. Neste momento surgiram várias questões as quais buscamos respostas: é possível que as crianças com dificuldades em compor as figuras tenham limitações com relação à linguagem afetando o pensamento abstrato e a representação – de acordo com os estudos de Wallon acerca da representação?

Dando continuidade as atividades foi preciso escolher formas simples para começar o processo de grafia e generalização. Foi selecionado para esta etapa o círculo, em função de ser a forma básica primeira que a maioria das crianças começam ao desenhar. O que podemos desenhar a partir de um círculo? Selecionamos frutas – laranjas, maçãs etc – as crianças puderam brincar e tocar nas frutas de plásticos e em seguida analisamos suas formas, com os braços desenhamos círculos no ar. É muito importante que as crianças aprendam e deem significado ao movimento que o braço faz ao contornar um círculo, pode-se relacionar esta atividade à etapa “Reação” salientada por Duarte, onde a criança deve perceber o movimento da forma. Conversamos sobre como poderíamos desenhar uma fruta, de que precisaríamos – precisaríamos de um círculo e uma haste - “cabinho” -, este é o esquema gráfico para compor o desenho de uma fruta, ou seja é uma generalização gráfica da categoria fruta.

Em outro momento lhes é solicitado que escolham uma fruta para desenhar. As crianças escolhem e as desenharam como círculos ovalados com bastante dificuldades, foi possível observar que na maior parte estes círculos não se fecham por inteiro, então segura-se na mão da criança e repete-se o movimento quantas vezes forem necessárias. Estas atividades contemplam meses de atendimento, pois em toda aula estas noções são retomadas. Pode-se compará-las

a etapa Repetição onde a correção e a exatidão são salientadas por Duarte. Muitas crianças com dificuldades em desenhar criaram métodos que os auxiliaram na execução da tarefa, com o auxílio do próprio objeto eles contornaram o objeto fixando a forma. Esta ideia foi aderida pelos outros colegas.

Relataremos agora, brevemente, o processo realizado por quatro crianças, sendo três delas com 10 anos e outra com 15 anos de idade, todas com deficiência intelectual. Dentre todas as crianças estas quatro foram escolhidas para serem analisadas, pois são atendidas por este projeto desde o início de 2011.

Gabriel e Maicon:

Atendidos na disciplina de artes uma vez na semana, os meninos têm boa frequência e boa compreensão do que é solicitado apesar de Gabriel (10 anos) não verbalizar, comunicando-se por meio de gestos.

Desde o começo dos atendimentos Gabriel mostrou bom desempenho nas atividades, montou de forma adequada o quebra-cabeças e inclusive escreve o próprio nome e demonstra habilidade em pintar a figura. No início, quando solicitado a desenhar o círculo não o concluía até o fim, porém era pedido que prestasse mais atenção e concluísse a forma. Não foi difícil para Gabriel generalizar o círculo, hoje acrescenta raios para o sol e até rostos, além da fruta (fig. 01). A medida que Gabriel demonstrava um bom desenvolvimento pedia que desenhasse outras coisas utilizando figuras como o retângulo. Foi pedido que desenhasse um ônibus, pois os meninos demonstram grande interesse e curiosidade neste objeto já que o estacionamento dos veículos da instituição fica perto das salas de aula. Gabriel não sabia como desenhá-lo então desenhei o esquema gráfico de um ônibus e com alguma orientação o menino realizou a atividade, acrescentando pormenores ao seu desenho (fig. 02).

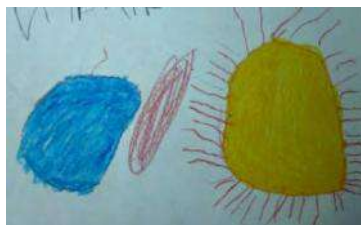


Fig 01 e 02. Desenho de Gabriel, círculo e sol. Ônibus com pormenores desenhado por Gabriel

Diferente de Gabriel, Maicon (10 anos) demonstrou maiores dificuldades. Ao montar o quebra-cabeças não soube relacionar nem compor as figuras, além de encontrar-se nas primeiras etapas do desenho infantil. Quando pinta as formas tem dificuldades para respeitar os limites. Ainda é muito difícil fazer com que o menino se concentre para realizar as atividades em função de sua pouca tolerância, atrasando seu desenvolvimento. Quando é solicitado a contornar alguma forma ainda precisa de muita orientação, porém, em seguida, volta a realizar garatujas descontroladas. No momento que Gabriel estava desenhando o ônibus, Maicon demonstrou interesse, mas necessitou do dobro do auxílio. Conseguiu desenhar um retângulo, pois foram feitas marcações com os dedos no papel solicitando que o menino grafasse de uma ponta a outra.

Elisama e Jennifer

Do mesmo modo que os meninos, as garotas também são atendidas uma vez na semana na disciplina de artes, compreendem o que é solicitado, porém Jennifer (15 anos) não verbaliza. O caso das meninas não difere muito do caso dos meninos. O desenvolvimento de Jennifer é muito parecido com de Maicon, a falta de concentração e tolerância agravam o processo. Mesmo com insistência a menina se recusa a realizar certas atividades e ainda precisa de auxílio constante para realizar um círculo, porém já entendeu que pode desenhá-lo contornando o objeto. Mesmo assim o faz com grande dificuldade, quase nunca finaliza as atividades. Sem orientação cai nas garatujas. Tanto Jennifer como Maicon não conseguem se concentrar nos exercícios de repetição, dificultando seus desenvolvimentos.

Elisama (10 anos), no entanto, parece ser mais atenta e curiosa, realizando as atividades com entusiasmo. Demonstrou um bom desenvolvimento neste processo, mesmo com uma pequena dificuldade motora a menina realiza círculos conseguindo generalizá-los, porém tem muita dificuldade em pintar dentro dos limites (fig 03 e 04). É possível comparar seu desenvolvimento ao de Gabriel. Devido à facilidade que os dois têm em se concentrar, atendem com dedicação as atividades, permitindo um progresso motor e cognitivo considerável.

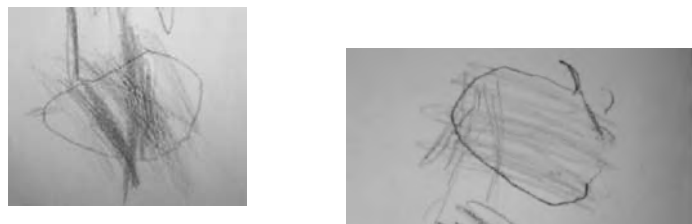


Fig. 03 e 04 – detalhes de desenhos realizados por Elisama

Considerações finais

O presente trabalho origina-se de uma longa pesquisa acerca do desenho infantil e suas especificidades dentro de um contexto de deficiência. Em pesquisa anterior analisamos o desenho de uma criança com surdez profunda, esta nos deu base para, posteriormente, atendermos este campo na área da deficiência intelectual. Estas são reflexões primeiras de uma pesquisa que tem por objetivo se ampliar e mais tarde atender estas crianças com o auxílio de uma metodologia eficaz. Patrocínio e Leite (2000), amparando-se em Reily, discorrem:

A criança não passa diretamente do rabisco ao homem cabeça – pernas. Ela desenvolve do rabisco descontrolado ao rabisco controlado (...). A criança deficiente (...), pode ficar muito tempo nesta fase dos rabiscos e, se o professor não conhece a evolução que acontece nesta fase, ele não vai saber reconhecer o desenvolvimento que a criança está tendo. (Patrocínio e Leite, 2000, p. 04)

Neste momento é possível dizer que a pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, bem como todo atendimento pedagógico na APAE e no ensino regular. Porém é necessário relatar que fatores como a falta de assiduidade das crianças dificulta seu atendimento, muitas crianças que poderiam aproveitar-se deste processo acabam sendo prejudicadas e quando voltam às atividades regridem em seu desenvolvimento.

A capacidade de produzir imagens é subsidiada pela experiência com os objetos relacionada ao sentido e ao significado que estabelecemos. O fato das crianças terem deficiência intelectual, possivelmente, dificulta a representação gráfica de modo generalizante, visto que elas apresentam dificuldades em relação à linguagem. As reflexões apresentadas até agora denotam considerar o desenho infantil como uma prática complexa e não como um exercício automático ou como uma

representação ingênua e aleatória, destituída de significação e objetivos. As pesquisas, sobre desenho infantil, com crianças com necessidades especiais, vêm ampliando os estudos nesta área de maneira relevante. Embora esta pesquisa esteja iniciando, ele lança luzes de observação e de entendimento sobre a produção gráfica num contexto de deficiência intelectual. Tendo em vista, o número reduzido de pesquisas na área que contemplam desenho infantil e deficiência intelectual, esta pesquisa permite desvelar os modos de desenhar e conhecer o mundo dessas crianças.

Referências:

- DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DARRAS, Bernard. A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. In: **Recherches en communication**. Paris, França, n.9, **1998**. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O Desenho do Pré Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação nos Desenhos de Narrativa. **Tese de Doutorado**. São Paulo: ECA/USP, 1995.
- DUARTE, Maria Lucia Batezat. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Revista Ciência e Cognição**, Vol. 13 (2): 14 – 26, 2008-d. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- _____. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. **Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP “Panorama da Pesquisa em Artes Visuais”**. Florianópolis, 2008-b. p. 1283-1294. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>
- _____. Desenho infantil e aprendizagem – novos parâmetros. **Anais do Congresso ibero-americano de Educação Artística**, Portugal, 2008-c.
- LUQUET, Georges-Henri (1927). **O desenho infantil**. Porto: Ed. Do Minho, 1969.
- PATRICINIO, Wanda Pereira & LEITE, Luci Banks. **O desenho e suas relações com a linguagem escrita em alunos portadores de deficiência mental**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

Liane Oleques

Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em Desenho Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, tem Pós-Graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professora Da disciplina de Artes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis.



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS, COMO PROFESSOR PESQUISADOR

Diego Alexandre Divardim de Oliveira
Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Bolsista PIBID – CAPES – UEPG

diegodivardim@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1107145591875299>

Ana Luiza Ruschel Nunes
Professora Doutora Adjunta ao Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

analuizaruschel@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

RESUMO

Através de uma reflexão teórica a formação inicial do professor de arte, como professor pesquisador é trazida a reflexão a viabilidade desta prática. No decorrer da história do ensino da arte várias metodologias e teorias passaram sucessivas influencias e vários procedimentos, permitiram, propiciaram a construção de um sistema no ensino de arte. Isso contribuiu para propostas de um ensino mais criativo onde o professor como facilitador, instigando o aluno a crescer por seu próprio esforço e interesse. Chega-se então ao professor e conseqüentemente ao professor pesquisador. A postura do professor, como pesquisador, é que lhe granjeará subsídios para a implementação de suas aulas, visando todos os possíveis resultados em seus alunos, na sociedade como um todo.

Palavras chave: Formação, Professor, Pesquisador

ABSTRACT

Through a theoretical initial training of the art teacher, researcher and teacher reflection is brought to the viability of this practice. Throughout the history of art education methodologies and theories passed several successive influences and various procedures, enabled, enabled the construction of a system of teaching art. This contributed to proposals for a more creative teaching where the teacher as facilitator, encouraging students to grow their own effort and interest. One arrives then the teacher and the teacher conseqüentemente researcher. The attitude of the teacher, as a researcher, it is granjeará subsidies for the implementation of their classes, seeking all possible outcomes for their students, society as a whole.

Keywords: Training, Teacher, Researcher.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão teórica em relação à formação inicial dos professores de arte, como professores pesquisadores.

A formação inicial do professor de Arte, como professor pesquisador, tem sido uma preocupação ao longo dos anos.

METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa o método utilizado, segundo Fonte (2011) foi a pesquisa bibliográfica e as vivências como acadêmico em formação inicial como professor e como iniciante como professor pesquisador.

Como o trabalho científico se dá em processos, este se deu da seguinte maneira, que segundo Zamboni (2006), a definição do tema, a inserção da questão, dentro de um quadro teórico, reflexões e resultados.

Assim a correlação entre a formação inicial do professor de Artes Visuais como pesquisador e a sociedade a qual volta seu olhar, surge a ciência social crítica, como diz Segat e Grabbauska (in MION; SAITO, 2001), *“que deve ser capaz de problematizar e desvelar situações-problemas, com o propósito de eliminá-las”*.

Carr e Kemmis (1988), afirmam que:

Uma ciência social crítica deve oferecer aos indivíduos meios para que se conscientizem de como seus objetivos e propositos podem estar distorcidos ou reprimidos, e especificar como erradicá-lo de maneira que possibilite a busca de metas verdadeiras. Neste sentido, a ciência social crítica fornecera o tipo de entendimento auto-reflexivo mediante o qual os indivíduos explicarão porque lhes frustram as condições sob as quais atuam e se sugerira a classe de ações necessárias para eliminar as fontes de tais frustrações.

Desta maneira a pesquisa, na formação inicial do professor de Artes Visuais como pesquisador, deve ser entendida como uma prática ativa e permanente que visa à construção de uma sociedade melhor, através do ensino das artes Visuais.



DISCUSSÃO

Sobre o ensino de arte, no Brasil, é preciso relevar que cada época e região orientam certas tendências pedagógicas. Isto se verifica em qualquer área do conhecimento, como nas artes visuais. No decorrer do tempo, paradigmas e práticas mudam e são criados, influenciando e imprimindo transformações na linguagem artística (ARSLAN, 2009).

Sobre a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência, Dulce Osinsk (2002, p.57) diz que:

A virada do século, cujas primeiras três décadas foram marcadas por uma tendência reformista, conheceu mudanças significativas, tanto com relação às escolas de arte formadoras de artistas, como em relação à educação artística no ensino escolar. Contribuíram para isso diversos acontecimentos de relevância no campo da educação e das artes. No campo específico da arte, os movimentos artísticos de vanguarda libertaram de vez o artista de cânones preestabelecidos, valorizando a expressão individual. Temos como exemplo o Expressionismo, que na Alemanha teve o grupo Die Brücke como seu maior expoente.

Constata-se desta maneira que a influencia vanguardista na arte, significativamente influencia também o modo como o conhecimento artístico é repassado e em como é estabelecido o ensino das Artes Visuais. As vanguardas foram de suma importância para o desenvolvimento metodológico do ensino da arte e da formação do professor de Artes Visuais.

Influenciados por este espírito vanguardista alunos de arquitetura, na Europa se revoltaram com a metodologia de ensino até então estabelecida, controversos com as pressões impostas pela metodologia de ensino, vão em busca da inspiração, no íntimo de cada indivíduo, estão em busca da não convencionalidade (OSINSKI, 2002).

Então esta movimentação em torno das questões do ensino da arte e sua transmissão, fez que surgissem reflexões também em torno da infância e a metodologia de ensino das Artes Visuais mais cabível, sobre isso Dulce Osinsk (2002, p.57), acrescenta que:

A questão da identidade infantil também seria intensamente discutida nesse início de século. A criança até meados do século XIX, não tinha suas especificidades reconhecidas, sendo considerada mais um adulto em miniatura. Seu cotidiano, seja no trabalho, nos passeios ou em jogos e brincadeiras, era inteiramente



misturado ao dos adultos, não existindo a consciência da infância como um período diferenciado da vida do homem. Assim o pequeno conseguia o mínimo de independência, já era integrado ao mundo adulto, sendo dele exigidas atitudes correspondentes. As péssimas condições de higiene e saúde resultavam numa altíssima taxa de mortalidade infantil, fato considerado inevitável e natural. Desvalorizada e desprovida de importância, a criança era mantida quase no anonimato.

O papel da criança na sociedade de então era insignificante, não passava de uma pré-mão de obra, e as que não morriam em tenra idade estariam aptas ao trabalho assim que atingissem certa idade. A mortalidade infantil, causa da falta de atenção e cuidado com a fragilidade das crianças, propiciou reflexões em torno da melhoria das condições de vida que interferem no desenvolvimento saudável das crianças. A valorização da criança como um ser autônomo, tanto pela pedagogia como pela psicologia, resultou em investigações científicas que desviaram a atenção pedagógica, que do professor passou aos alunos.

Todas essas questões envolvendo a pedagogia, psicologia e a infância promoveram estudos e reflexões, no decorrer do século, que criaram uma perspectiva investigativa constante e permanente que se verifica até aos dias atuais. Mesmo com esta valorização da infância a questão entre estudos e prática ainda não estava a contento e sobre isso, Dulce Osinsk (2002, p.57), afirma que:

O flagrante descompasso entre estudos realizados sobre a psicologia infantil e o ensino vigente suscitou discussões a respeito da necessidade de uma educação mais criativa, que pudesse se contrapor ao sistema unilateral de transmissão de conhecimentos, e à recepção mecânica dos mesmos pelos alunos, característico da escola tradicional.

A dinâmica da vida, da sociedade exige que estas reflexões façam parte da academia, da escola, enfim, de todos os envolvidos com a educação. A autora (OSISNKY, 2002), também comenta sobre a influência da teoria construtivista no ensino das Artes Visuais na escola. Desta maneira o conhecimento seria fruto de um processo contínuo e em construção.

Pode-se verificar nesta passagem, breve reflexão das tendências reformistas, a valorização da individualidade artística. Também se constata uma nova visão em relação a infância e a sua contribuição ao tratamento dado as crianças e também ao ensino.



Isso contribuiu para propostas de um ensino mais criativo onde o professor como mediador e investigador, instiga o aluno a crescer com grande interesse. É a proposta de um ensino construtivista.

Esta idéia pedagógica propunha que a experiência presente é o material educativo. Chega-se então ao professor e conseqüentemente ao professor pesquisador.

Dando seqüência a reflexão Dulce Osinski (2002, p.69), diz que:

O professor deve ter uma atitude pedagógica de participação e orientação, contrapondo-se ao autoritarismo ou a omissão. Em sua opinião, liberdade ou individualidade não são uma dádiva ou característica original inerente do ser humano, mas algo a ser forjado e conquistado continuamente, por meio do exercício da experiência. Numa época de posicionamentos radicais, coube a John Dewey, com suas argumentações bem colocadas, fazer o papel de mediador, apontando alternativas viáveis e consistentes para a educação em geral e para o ensino da arte em particular. No entanto, interpretações equivocadas fizeram com que sua pedagogia da experiência fosse erroneamente confundida com a livre expressão, conceito por ele mesmo combatido como desprovido de sentido na sua acepção pura. Sua luta foi para que, por meio da experiência vivida, o conhecimento fosse cada vez mais valorizado e melhor assimilado.

Para Dewey o professor deveria estar atendo a realidade onde se insere para promover o conhecimento com subsídios coletados por meio de pesquisas e observações daquela realidade, facilitando, aproximando o conhecimento teórico da vida de seus alunos. Nesta proposta o professor como pesquisador atento as variantes da sociedade, onde se apresenta como mediador, transforma as atitudes e experiências vividas em cabedais para o conhecimento.

Sobre a pesquisa no ensino da arte ARSLAN; IAVELBERG (2009, p.05), diz que:

Faz-se necessária a construção, pelos arte-educadores, de uma proposta que responda às características da realidade local, das escolas, dos docentes, dirigentes e, sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global. Estudos, pesquisas e análises dos diversos contextos, práticas e teorias articuladas em ensino e em aprendizagem de arte podem orientar o trabalho, visando, prioritariamente, à compreensão do mundo e à formação de um aluno que possa seguir estudando por si ao término de sua permanência na escola. Professor e aluno necessitam de formação



contínua e aprendizagem permanente, em que o aprender a aprender, seja para ensinar, seja para seguir aprendendo arte ao longo da vida, é princípio para enfrentar um mundo repleto de mudanças, conhecimentos novos e incertezas nos horizontes econômico, político, profissional, social e filosófico.

Para que o professor esteja plenamente a contento desta idéia a sua postura como pesquisador é que buscará subsídios para a implementação de suas aulas, visando todos os possíveis resultados em seus alunos, na sociedade como um todo.

Mas para que isso se dê, para que o professor assimile a idéia do seu papel perante os alunos, a sociedade, sua função como educador afinado com as idéias aqui propostas, chega-se a formação do professor. Para ARSLAN; IAVELBERG (2009, p.6):

É importante reconceituar o “aprender a aprender”. Não se trata de repetir as propostas da escola renovada, não basta ao professor a habilidade de ensinar a aprender ou ao aluno a de saber aprender por si. Os modos de aprendizagem dos alunos requerem base sólida de conteúdos vinculados as habilidades e competências, articulados às modalidades de acesso aos saberes na atualidade, para que exista um processo autogerido de formação permanente, tanto para o professor como para os alunos, na formação do educador prático reflexivo [...] Os cursos de formação inicial e contínua são muito importantes, porque a maioria dos professores tem conhecimento das novas propostas do ensino da arte, mas sente dificuldade para concretizá-las em sala de aula. Não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto, é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências, conheça os contextos de produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos (histórico, geográfico, estético, político, social, étnico, de gênero). Uma estratégia é associar, nos cursos para formação de professores de arte, oficinas de percurso de criação com visitas a espaços e a ateliês de artistas, bem como ao estudo dos fundamentos do ensino e aprendizagem na arte.

Este aprendizado contínuo presente nas palavras de Arslan, evidenciam claramente a função do professor como educador prático e reflexivo. Ainda propõem uma estratégia que pretende colaborar com o ensino de arte.

RIDLEY (2001) em seus estudos sobre R.G. Collingwood, afirma que para este não há uma dicotomia entre arte e vida, uma nada é sem a outra.



Se esta afirmação de Collingwood (RIDLEY, 2001), é verdadeira, remete a vastidão de assuntos e abordagens que o professor de arte esta sujeito a pesquisar, para o desempenho pleno da sua função de educador reflexivo.

A vastidão de conhecimentos de que Collingwood (RIDLEY, 2001), sugere, também foi abordada, por Aristóteles, no século III a.C, na obra posteriormente nomeada de Metafísica.

A abordagem da relação entre a arte, o conhecimento e a experiência, ARISTÓTELES (2006, p.44) diz que:

Assim, os outros animais [além do ser humano] vivem com base em impressões e lembranças, contando apenas com uma modesta parcela de experiência; a raça humana, entretanto, vive também com base na arte e no raciocínio. É a partir da memória que os seres humanos adquirem experiência, porque as numerosas lembranças de uma mesma coisa acabam por produzir o efeito de uma única experiência. A experiência parece muito similar a ciência e a arte, mas na realidade é através da experiência que os seres humanos obtêm ciência e arte, pois como diz acertadamente Pólo (um dos interlocutores de Sócrates no diálogo de Górgias, de Platão), “a experiência produz arte, mas a inexperiência, acaso”. A arte é produzida quando a partir de muitas noções da experiência forma-se um só juízo universal relativamente a objetos semelhantes. Dispor de um juízo de que quando Cálías padecia esta ou daquela doença, isto ou aquilo lhe fazia bem, e semelhantemente com Sócrates e vários outros indivíduos, é uma questão de experiência; mas julgar que faz bem a todas as pessoas de um certo tipo, consideradas como uma classe, que padecem desta ou daquela doença (por exemplo o fleumático ou bilioso ao padecer uma febre ardente) é uma questão de arte.

Vivemos com base na arte e no raciocínio, não menosprezando a arte como irracional, mas sobrelevando-a ao mais alto grau. Pois o raciocínio apresenta-se claramente, como uma das ferramentas de que se necessita para a arte. Através da experiência se dá a arte e a ciência, ambas se relacionam reciprocamente, quando, para se chegar a arte se utiliza a ciência e do contrario o mesmo raciocínio.

Pode-se relacionar a reflexão de Aristóteles, a postura do professor de Arte perante seus alunos, quando o julgamento de um grupo de pessoas como uma classe é uma questão de arte. A partir desta idéia salienta-se a responsabilidade do professor de Arte perante o ensino e a sua formação inicial como professor pesquisador.



ARISTÓTELES (2006, p.45) ainda salienta a diferença entre a experiência e a arte, quando afirma que *“a razão disso é ser a experiência conhecimento dos particulares, enquanto a arte o é dos universais”*. Assim afirma que:

Entretanto, consideramos que o conhecimento e a competência pertencem antes à arte que à experiência, e supomos que artistas sejam mais sábios do que homens de mera experiência (o que significa que, em todos os casos, a sabedoria depende mais propriamente do conhecimento), e isto porque os primeiros conhecem a causa, ao passo que os segundos não a conhecem, uma vez que os homens de experiência conhecem o fato, mas não o porquê; os artistas, contudo, conhecem o porquê e a causa. Pela mesma razão, consideramos que os mestres, em todo ofício, merecem maiores apreços, conhecem mais e são mais sábios do que artesãos, porque conhecem as razões das coisas que são feitas. [...] Geralmente o sinal de conhecimento ou ignorância é a habilidade para ensinar, e por isso sustentamos que a arte – preferivelmente a experiência – é conhecimento científico, visto que os artistas são capazes de ensinar, ao passo que os outros não são.

O professor deve apresentar-se como um artista, incumbido de toda responsabilidade inerente ao cargo que exerce e que representa. Se o professor se mantiver como um mero repassador, repetidor do conhecimento abstrato será igual ou menor aos homens de experiência, por não conter os atributos acima relacionados pelo filósofo.

Então o ponto fundamental nesta construção do processo de ensino de Artes Visuais, é a formação do professor pesquisador.

Sobre a formação do professor pesquisador André (2001, p.56), diz que:

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período. No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático



que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

O autor comenta sobre tendências que refletem sobre as questões relacionadas ao ensino das Artes Visuais na escola. Cabe então aos envolvidos estabelecer qual a viabilidade e qual conduta a ser adotada.

Na literatura internacional também se verifica tendências que trazem a tona o papel do professor investigador e do trabalho colaborativo entre a escola e a academia, (ANDRÉ, 2001) cita os teóricos que tratam deste assunto, dentre eles Zeihner, Stenhouse e Elliott, o qual sugere a investigação-ação como espiral de reflexão visando uma melhoria da prática. Cita também Carr e Kemmins, que defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. Estes últimos, embora compartilhem certas diferenças, defendem a idéia da prática na formação docente.

Sobre o professor pesquisador e o aspecto da pesquisa na sua prática André (2001, p.56), complementa dizendo que:

A distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa, foi tratada recentemente por Bernard Charlot (2001) numa conferência proferida em São Paulo sobre “Formação de professores, pesquisa e política na educação”. Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula, ele argumentava que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, “a pesquisa não pode dar integridade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade”. O ensino comentava Charlot, tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar integridade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à



pesquisa um poder que ela não tem o de ditar regras para a prática docente.

Relacionando alguns teóricos e suas proposições relativas ao tema, a autora constrói uma breve história do movimento que analisa o professor pesquisador, no mundo e no Brasil. Clarificando desta maneira que entre todas as proposições a raiz comum é a qualidade no ensino. Mesmo assim existe o oportunismo de modismos, que surgem ambicionados por pessoas vaidosas.

A autora não poderia encerrar este trecho de maneira menos incisiva, quando dita que o papel da pesquisa na docência não é a de “ditar regras”. É óbvio que o papel da pesquisa na prática docente é o de uma ferramenta, que visa auxiliar esta prática, assim busca-se na investigação-ação um caminho que pode ampliar a prática docente e discente.

Para que o professor possa desempenhar o papel também de pesquisador, fazem-se necessários inúmeros subsídios, que contribuirão para que a pesquisa se evidencie na sua prática. Não se pretende que o professor seja um pesquisador nos moldes acadêmicos, ele poderá estar muito mais voltado à prática, sem a escrita metodológica, mas voltado, focado aos resultados. Mesmo assim fatores como o ambiente escolar, equipe pedagógica, horários de aulas e de oportunidades a pesquisa, literatura, entre tantos outros, serão fundamentais para que a pesquisa seja elaborada de maneira eficaz (ANDRÉ, 2001).

Desta maneira a formação do professor pesquisador deve estar sempre focada na excelência do ensino e não em uma tentativa de elevar o status do professor, como pesquisador, já que há uma valoração, um status maior em relação à pesquisa (ANDRÉ, 2001).

O professor deverá ser detentor de sabedoria e para que isso se dê, a pesquisa aliada a sua prática será de fundamental importância por ser um quesito sumamente relevante, como Aristóteles (2006, p.46) explica que:

A diferença entre a arte e a ciência e as demais atividades mentais afins foi indicada na *Ética* (*Ética a Nicômaco*); a razão da presente discussão deve-se ao fato de supor-se geralmente que aquilo que é chamado de sabedoria diz respeito às causas primeiras e aos princípios, de maneira que, conforme já foi indicado, julga-se o homem da experiência mais sábio do que os meros detentores de qualquer faculdade sensorial, o artista mais do que o homem da experiência, o mestre mais do que o artesão; e as ciências especulativas mais ligadas ao saber do que as produtivas. Assim,



fica claro que a sabedoria é conhecimento de certos princípios e causas.

Portanto, a preocupação da formação inicial do professor de Artes Visuais como pesquisador, para que não seja apenas um professor experiente, mas um professor/ artista que investiga sobre sua prática educativa.

O avanço qualitativo no processo educativo, não se dará apenas com a formação do professor, mas também por meio de outros fatores como melhores condições de trabalho. Porém é inegável que por meio da formação, que o professores, desenvolveu a conscientização sobre esses aspectos e a crítica (NADAL, 2007).

NADAL (2007, p.169) propõe pressupostos que visam contribuir para uma maior articulação teórico prática, no processo de formação docente, são eles:

Consideração das teorias educacionais como recursos formativos que devem estar ligados a necessidades cognitivas e práticas e que, portanto, devem ser abordadas, nos processos de formação, à luz da realidade educacional e escolar e dos problemas e dificuldades reais que lá necessitam ser trabalhados pelos professores. Utilização de metodologias que permitam atividade e elaboração intelectual do professor, tornando-o sujeito de sua formação, privilegiando a construção do conhecimento através do estudo, da interpretação, do confronto, da análise, da discussão, da (re)elaboração pessoal. Valorização da realidade de trabalho em toda sua complexidade, tomando-a como referência, como ponto de partida e chegada, contribuindo para que os professores sejam capazes de visualizar, elaborar e propor, a partir da formação, alternativas de ação. Conseqüentemente, contribuição para a melhoria do exercício profissional dos professores via desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade que os cerca, da capacidade de intervir sobre a realidade resolvendo problemas, discutindo e argumentando.

A autora diz que o pesquisador passa a “ser seu próprio professor”, pois seu trabalho passa a ser objeto de investigação. Com outra conotação, diferente da acadêmica, a postura investigativa do professor é própria, ele é investigador e investigado, também possibilitando uma colaboração e assessoria acadêmica. É a emancipação do professor, pois a sua relação com os envolvidos no processo educativo se dá horizontalmente, não há submissão e sim colaboração.

A pesquisa e a formação do professor esta em texto oficial, A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos



de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, coloca a pesquisa como elemento fundamental na formação profissional do professor. Ainda destaca a importância da reflexão no exercício da docência, o domínio de procedimentos de investigação científica como registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação por estes meios produzir e socializar conhecimento pedagógico. Ainda destaca a importância do professor como um mediador, que instiga a postura investigativa dos alunos. Este documento sobrealça a importância de que o professor seja conhecedor dos métodos de investigação de diferentes ciências, tornando-o desta maneira um professor conhecedor e não repassador de informações. O texto também aponta que a pesquisa na prática docente não precisa estar presa aos moldes e métodos acadêmicos, refere-se a uma atitude cotidiana (ANDRÉ, 2001).

CONCLUSÕES

As argumentações relativas ao professor pesquisador e seu desempenho como profissional, esta muito relacionada à qualidade da docência e para isso é de suma importância a qualidade nos subsídios que se disponibilizam aos professores.

O professor pesquisador, em plena atividade docente deverá estar sempre voltado à qualidade do ensino, seja em qualquer área do conhecimento. Atento a vida e suas nuances proporcionará aos seus alunos maiores e melhores subsídios e oportunidades a reflexão clara e concisa, instigando o crescimento do conhecimento que se dará na subjetividade do ser. Isso ocorrerá com todos os envolvidos no processo. Assim a perspectiva dialógica e problematizadora aliada a investigação-ação é uma das possibilidades na escola.

REFERENCIAS

- A educação do futuro: Os quatro pilares da educação – Unesco
<<http://spu.autopdate.com/ler.php?modulo=10&texto=502%3E>> (acesso em: 06 jul.2008.)
- ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Bauru: EDIPRO, 2006.
- ARSLAN, Luciana Maourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de La enseñanza: La investigación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- MION, Jeane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica planeta, 2001.
- NADAL, Beatriz Gomes. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIDLEY, Aron. **R.G.Collingwood: uma filosofia da arte**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.



CONHECER NO CAMINHAR: O COLETIVO MAPA XILOGRÁFICO E SUAS ANDANÇAS NA CIDADE.

Milene Valentir Ugliara

Mestranda da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Instituto de Artes.

Email: milenevalentir @yahoo.com.br

Currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4123482E6>

RESUMO

Com esse trabalho pretende-se apresentar a concepção de conhecimento e do fazer artístico, elaborados a partir das experiências do Coletivo Mapa Xilográfico, que atua desde 2006 nos diversos bairros da metrópole paulistana, fazendo uma espécie de residência artística em cada bairro. Forma-se um coletivo com seus moradores/frequentadores, a fim de realizar produções coletivas em relações de trocas. Os habitantes trazem seu conhecimento sobre o lugar, suas memórias e interpretações do espaço vivido e o Coletivo apresenta sua forma de criação. Juntos forma-se uma rede de escuta, produção, momentos de encontro e formas de ocupação do espaço público. Questões sobre a urbanização da cidade, transformações do espaço e propostas de ações coletivas surgem nessas trocas.

Palavras chave: coletividade, coeducação, conhecimento.

ABSTRACT

With this work we intend to introduce the conception of knowledge and art, drawn from the experiences of the Collective Mapa Xilográfico, which operates since 2006 in various districts of the metropolis, making a sort of artistic residence in each neighborhood. They form a collective with its residents in order to achieve collective productions in terms of trade. The locals bring their knowledge of the space, their memories and interpretations of lived space and the Collective bring their artistic creation's form. Together they form a network of listening, creating, meetings and forms of occupation the public space. Questions about the urbanization of the city, space's transformations and collective actions arising in such exchanges.

Keywords: community, coeducation, knowledge.



O conhecimento está nas ruas

Eu pude aprender a observar mais as coisas e dar valor ao meu bairro. (...) aprender não é só na escola, é em todo o lugar que vamos. O que eu aprendi durante as atividades é que podemos ir para qualquer lugar e adquirir conhecimento.

Gabriela Coltro Albuquerque¹

A criação artística compartilhada, a interpretação sobre o espaço vivido e as diversas possibilidades de produção de conhecimento são algumas questões que permeiam o trabalho artístico do Coletivo Mapa Xilográfico² durante sua trajetória desde 2006 na metrópole paulistana. O Coletivo se aventura há seis anos a vivenciar uma “outra” cidade no território paulistano. Atuando nos diversos bairros da cidade de São Paulo, com seus habitantes, parte-se para um mergulho no espaço/tempo cotidiano, lugar onde o olhar é rasteiro, de qualquer habitante da cidade, que vive e ao mesmo tempo interpreta o vivido. A ativação da memória, o “cavar”³ paisagens e a busca da relação afirmativa do corpo-cidade são buscas principais do grupo em suas atuações na metrópole.

Nessas ações⁴, o que se busca, principalmente, é descompactar as memórias sobrepostas, junto a pessoas que viveram em momentos diferentes no mesmo lugar

¹ Estudante do 7º ano do Ensino Fundamental do CEU Cidade Dutra (Centro de Educação unificada) durante a ação do Coletivo no bairro da Cidade Dutra em 2009.

² Coletivo do qual faço parte, criado em 2006, composto atualmente por Diogo Rios, sociólogo, e Tábata Costa performer e artista plástica e indiretamente, porém com constantes participações, por Natália Obeid, bióloga e Rosana Cognolato, geógrafa.

³ Termo usado pelo grupo ao comparar sua atuação na metrópole com a gravação na matriz de xilogravura. Ao gravar uma matriz, modifica-se sua superfície, trazendo uma nova visualidade que relaciona a superfície com a profundidade dos sulcos cavados. A relação com a metrópole pode ser feita, ao vivenciar seu cotidiano e provocar quebras ou ativar a memória do lugar, por provocar novas configurações percebidas ao “cavar” outras camadas de história compactadas no desenrolar do tempo na cidade.

⁴ De 2006 a 2007, durante o início da proposta, atuou-se em alguns bairros de São Paulo e outras cidades como Cunha - SP, Diadema, Vitória - ES, Havana - Cuba e Buenos Aires - Argentina em ações independentes numa proposta voltada muito mais para o mapeamento das árvores e derivas, e menos focada na ação cultural na comunidade. A partir de 2008, a proposta se voltou à ação coletiva com moradores dos bairros paulistanos Pompéia, Pirituba e Jaraguá; em 2009 foi realizado no bairro do Bixiga / Bela Vista; em 2010 no bairro da Cidade Dutra, Zona Sul de São Paulo e no bairro do Ibirapuera. Em 2011 o Coletivo atuou em um



e, na ativação memória-corpo, ter elementos para reinterpretar a paisagem atual. O conhecimento que se constrói em deslocamento e em relação com o outro e com o lugar acontece ao adentrar em um bairro e no modo de viver de seus habitantes, em estado de abertura, ao ativar as porosidades, a disposição para a escuta e as possibilidades de troca.

Ter a cidade como tema principal não é mera opção estética, mas advém da percepção do espaço, mais precisamente, o espaço metropolitano, como questão fundamental para o entendimento da produção de si e das formas de ser individual-coletivo.

O grupo não possui uma metodologia fixa de trabalho nem mesmo uma forma padrão de atuação, mas se modifica a cada novo lugar para melhor dialogar com suas especificidades. Existe uma busca principal que é trabalhar em torno das questões da urbanização da cidade e alguns pressupostos como a busca de imersão em cada ambiente a ponto de ter relações de trocas com as pessoas que ali se encontram e com o lugar a ser trabalhado. Além disso, existe a busca de criar coletivamente também com os habitantes do lugar; desta forma, cria-se um coletivo fluido a cada novo trabalho, um agrupamento de produção artística e ação no bairro, que irá encontrar sua própria dinâmica, forma de atuação e organização para tornar viável a produção que se propõe.

Ações como derivas⁵, intervenções artísticas e a poética da gravura são eixos orientadores dessa produção aberta-inconclusa. O Coletivo Mapa Xilográfico se propõe a ações aparentemente simples, cotidianas, ordinárias. O intuito é resistir às estratificações, estar presente, promover o encontro. Com esta atuação é possível,

projeto intitulado *À deriva metrópole São Paulo*, desenvolvendo um trabalho nos quatro extremos da cidade e na região central.

⁵ Proposta pelos Situacionistas, o conceito de deriva foi inspirado no flâner francês e nas deambulações surrealistas, como uma das ações capazes de vencer a passividade diante do urbanismo. É uma forma de vivenciar a cidade. A deriva pode ser uma simples caminhada pelo bairro – de forma não funcionalista (ir para o trabalho) e nem turística (ver os pontos considerados mais importantes pela história oficial); mas caminhar sem rumo, deixando-se levar pelas solicitações do espaço e das pessoas, gerando outras temporalidades e relações com o espaço.



por exemplo, perceber a topografia da cidade e a existência de rios, que já foram retificados e canalizados por baixo de nossas grandes avenidas, ou então o registro da constante transformação de determinado local através dos relatos dos moradores, ou ainda, perceber diversas cidades dentro da mesma cidade pelo simples fato de parar em determinado local e vivenciar seus meandros.

Para o Coletivo, o caminhar de forma não funcional é a prática que possibilita uma imersão no espaço a ser visitado-habitado por algum tempo; é através disso que vai se formando uma teia de relações – pessoas, paisagens, memórias, histórias, interpretações, lugares, ações – se misturam a um novo cotidiano que se cria, em busca de uma criação-vivência coletiva – interferências, intervenções artísticas. Nesse sentido as ações de deslocamento podem ser uma prática desconstrutiva/resconstrutiva da relação corpo-espaço na cidade.

Com as ações nos bairros passa-se a entender a prática da intervenção urbana de forma mais ampla; não se criam somente intervenções urbanas pontuais, com um tema específico ou hora para começar, mas a própria atuação no bairro passa a ser entendida como uma intervenção, pois são perceptíveis as quebras de ritmo, mudanças nas relações, novos fluxos de movimento, outras organizações. Às caminhadas, e intervenções podemos também aproximar o conceito de *acontecimento* elaborado por Deleuze e Guattari. Eles se referem ao acontecimento como o devir-ilimitado, que se torna o próprio acontecimento. É algo que provoca mudança de comportamento, contraria padrões, provoca efeitos e situa-se sempre no presente. O acontecimento não dá sentido às coisas, ele é o próprio sentido; é causa e efeito.

Sem dúvida o acontecimento não é feito somente de variações inseparáveis, ele mesmo é inseparável do estado de coisas, dos corpos e do vivido nos quais se atualiza ou se efetua. Mas diremos o inverso também: o estado de coisas também não é inseparável do acontecimento, que transborda, contudo sua atualização por toda parte. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, pg. 205)



Outra inspiração do grupo é o significado que se criou no ato do cavar, que tem o ponto de partida na estética da xilogravura, que é transposto também para a ação como um todo em cada bairro percorrido. A gravura sempre foi inspiração e mote principal do trabalho; em cada lugar percorrido faz-se uma impressão do topo de troncos de árvores cortadas encontradas nas calçadas da cidade; sua superfície é entendida como uma matriz de xilogravura, gravada por um anônimo. A obra complementa a busca da poética da memória do lugar, da permanência da árvore por anos em determinado espaço e o seu desenho gravado – que traz os “traços” do apressado crescimento urbano. Na xilogravura quando se cava uma área explicita-se mais sua superfície e também o que cavou. Espaço faltante e espaço presente se compõem e se complementam.

Ao analisar toda a ação do grande grupo que se formou em um bairro como uma criação, como um desenho coletivo, pode-se dizer que os derivantes na cidade percorrem seus caminhos fazendo desenhos novos nos mapas esquadrihados – cavam paisagens com a intenção de revelar os desenhos não explícitos da urbe – camadas de paisagens soterradas são cavadas e emergem – revaloram a camada mais superficial e interferem na mesma. Neste sentido, as caminhadas, os encontros-trocas, as derivas, as ações artísticas na rua, são desenhos que se formam em um mapa mental e também no próprio real – que não é só mapeado e sim vivificado. O acontecimento reside principalmente na percepção que outras camadas coabitam a cidade, entrecruzam a camada mais exposta, margeia a superfície. O acontecimento se dá na ação nas camadas da cidade, no momento que se percebe que elas não estão estanques, podem mudar de lugar, se misturar, compor com outras ou criar novas.

Se for possível falar que esse movimento dialoga com a educação, diria-se que poderia ser entendido no seu sentido mais amplo: a troca e produção de conhecimento. Mas, nesse caso, de forma menos unilateral, pois o conhecimento acontece no encontro, não há o papel privilegiado de nenhum dos lados na relação e



sim um convite para trocas, escutas e produção coletivas; os moradores do bairro têm seus conhecimentos, construídos na vivência em seu bairro para compartilhar com o Coletivo e este, por sua vez, tem uma proposta de produção artística e vivencial no espaço – partem todos para essa prática. O percurso em cada bairro vai sendo elaborado, portanto no trajeto que se constrói a partir desse encontro e não o contrário.

Com essa disposição pretende-se revisitar as possíveis relações com as instituições, pois estas, ao criarem espaços formalizados para cada relação: educação, cultura, saúde, por exemplo, criam formas estratificadas, inclusive burocratizando a relação com a vida, uma vez que retira do âmbito pessoal e coletivo a possibilidade de lidar com o próprio conhecimento ou o corpo em relações mais amplas. Sobre isso, Illich (1985), ao rever o lugar da escolarização na sociedade, propõe uma revisão das instituições, não somente a escolar, mas aponta para o problema de toda instituição na sociedade, que em um jogo de inversões de valores e funções sociais, atuam de forma a alienar o sujeito de sua própria esfera de atuação. Em suas palavras:

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. (Illich, 1985. p. 17)

Diante disso, e pensando exclusivamente na relação com a educação o autor propõe a *auto-aprendizagem*, na busca de conhecer por si só, uma forma do sujeito aprender no dia a dia, em contato com seu cotidiano, e as *redes de aprendizagem*, uma proposta de conhecer não apenas sozinho, mas em comunidades de interesses mútuos.



A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. (Illich, 1985. p. 14)

Para Illich, alterar a forma de se relacionar com o conhecimento seria uma das portas de entrada para alterar as relações com as outras instituições. A desescolarização viria, portanto em um sentido de ampliar para as outras esferas da vida a busca do conhecimento, no sentido de potencializar a força pessoal e o poder sobre as circunstâncias.

Há por parte do Coletivo uma posição crítica em relação às formas hegemônicas de educação no que dizem respeito, principalmente, ao seu trabalho de desmobilização da potência do sujeito, em seu agir pra si e no mundo. Porém, a escolarização não é a única esfera desse feito, encontramos a mesma produção na família, na relação com a cidade, na política, nas instituições de saúde ou no mundo do trabalho.

Onde situar a escola neste contexto? De certo não será a redentora nem a culpada. Escola está inclusa nessa produção social, é de início, produzida e reprodutora do mesmo. Mas pode também não ser. Não há espaço central por onde se deva produzir formas de ser dissonantes da produção hegemônica, essas “outras” produções que podem interferir no projeto domesticador podem acontecer nas diferentes esferas da vida, desde as micro até as macro relações. Portanto, não ignoremos o potencial da escola e suas possíveis reinvenções.

Não são poucas as críticas que já se fez às formas mais tradicionais de educação nem tampouco as ações que apontaram e apontam para o caminho da crítica, da experiência e da produção da diferença, muitas delas são ações cotidianas, micro, silenciosas, mas são tão importantes quanto propostas de mudanças estruturais, porque constroem um território de resistência mesmo dentro de um cenário aparentemente hostil.

Adentrar a cidade, viver seus percalços, descobrir os labirintos, os atalhos, os espaços de respiro, pular as grades, passar por entre os vãos – é o que o Coletivo



se propõe. Imergir na cidade é a opção de ser um vaso comunicante a fim de diluir um pouco a ilusão do imutável. Ir ao encontro de... pessoas, lugares, possibilidades.

A escola é mais um espaço de possibilidades, um lugar potente, pois apesar de tudo é espaço agregador. A opção do Coletivo é sempre se aproximar de escolas públicas, ou melhor, estatais. A arquitetura geralmente é pesada, repleta de grades e trancas; da mesma forma seu funcionamento. Executar um projeto na escola é propor aos agentes do lugar, educandos, educadores e funcionários, a formação de um grupo, sem função pré-definida, no intuito de vivenciar o bairro e fazer um mapeamento coletivo. Além disso, a escola é somente um polo do grande coletivo que se forma em todo o bairro, com moradores de todas as idades, trabalhadores do bairro, agentes culturais entre outros. O mapeamento é feito por todos, com as histórias do bairro, as transformações, os problemas apontados, os caminhos de cada um. Moradores adentram a escola, estudantes adentram o bairro. Não há dentro e fora, há dentros e foras.

Quando moradores vão até a escola, para contarem histórias aos estudantes e participarem do documentário que está sendo produzido por eles, quebram diversas fronteiras – são como contadores de histórias, retomando a tradição oral dentro de uma concepção de escola de tradição escrita, ocidentalizada; trazem seu conhecimento vivido, a história não oficial. Por outro lado, quando os educandos saem do espaço escolar e vão às ruas, caminhar pelo bairro, fazer derivas, criar, ir ao encontro dos outros moradores, quebram-se outras barreiras, nestas ações o conhecimento está nas ruas, já sem separação entre disciplinas, mas é o rio que passa em baixo do asfalto, o pé de café na calçada, o morador que conta como era a paisagem naquele lugar – conhecimento com o corpo todo, a cada caminhada.

O processo de criação é todo compartilhado – aos poucos vai se diluindo as noções de especialista, autor, artista/público, educador/educando. Cria-se mais do que uma obra, um jogo onde várias ações e caminhos são possíveis e sua maior regra é que



o jogador se perceba na mesma condição que os outros jogadores, como mais um integrante.

A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verifica-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. (RANCIÈRE, 2007, p.16).

Para uma relação que se proponha emancipadora, como traz Ranciere (2007) em sua obra *O mestre ignorante*, é preciso pressupor a igualdade e não toma-la como objetivo final de uma relação inicialmente desigual. Desta forma, o Coletivo entende que na relação de troca com os moradores de cada bairro, para serem emancipadoras, é necessário que os perceba com todos os seus potenciais – é pressupondo sua importância como habitante do lugar, que tem em si uma memória e uma interpretação do tempo vivido no espaço-tempo, que pode trazê-lo como figura essencial para o jogo que se pode construir na busca criação artística e da experiência coletiva na cidade.

Começou-se a levar uma “outra” concepção de educação para dentro do espaço formal de ensino, uma ação artístico-educativa que pretende ser mais horizontal e quebrar as fronteiras entre as áreas de conhecimento e, até mesmo, entre estas e a rua. O diálogo proposto é a tentativa de levar o exercício da *errância*⁶ para dentro da escola e de proporcionar aos integrantes do espaço escolar a possibilidade de reconfigurar seu cotidiano, suas regras, costumes, fluxos, muros e trazer para o dia a dia um espaço de criação constante.

⁶ Por errância entendem-se práticas que desautorizam o espetáculo no cotidiano da cidade e do próprio habitante. Conceito proposto por Guy Debord em seus ensaios para a internacional Situacionista (França, déc. de 60/70). Atualmente o conceito é retomado por Jacques (2006), uma urbanista e professora da UFBA. Para ela o próprio caminhar seria, por exemplo, uma grande prática de apropriação da cidade, pois envolve uma relação com o espaço e com outros habitantes que é corporal, próxima, vivencial.



Talvez, seja o momento de tomarmos consciência de que a escola de hoje, se não abrir suas portas e quebrar suas portas e quebrar suas rotinas, em seu papel de cofre inexpugnável dos saberes, e vivendo de costas para a vida, não é o lugar mais apropriado para aumentar a familiaridade dos estudantes com o legado cultural e muito menos para fazer com que esse legado faça parte de seu imaginário estético, ou seja, útil para sua experiência vital. (AGUIRRE, 2009, p 14)

Nesse sentido, não é feito um trabalho focado somente na escola, mas ela é entendida como parte integrante do bairro e, conseqüentemente, da ideia que se tem de cidade. Percebendo a potência da arte como possibilitadora de experiência, o Coletivo se aventurou na ligação entre escola e rua e na tentativa de quebra das fronteiras entre os saberes, trazendo para o ato criador, a ação de produzir “novas” espacialidades e “outras” temporalidades, onde é possível vivenciar outros tipos de relações; formas de atuação no cotidiano que procuram o encontro, uma temporalidade diferenciada do agitado dia a dia da cidade, a mudança da relação do habitante com o espaço de mera passagem e do não-lugar para a relação de pertencimento e presentificação.

Dessa forma, com as ações do Coletivo Mapa Xilográfico em cada bairro, pretende-se entender cidade e escola como dois âmbitos que se retroalimentam, não havendo uma relação hierárquica entre ambas, ou uma visão onde uma está inserida ou tem maior poder que a outra, mas traz-se a proposição da existência de uma relação de produção e reprodução entre ambas. Vale frisar que *escola* e *cidade* é apenas uma combinação possível, assim como poderíamos combinar *cidade* e *mídia*, ou *escola* e *mídia*, ou então *cidade* e *poder privado* – as combinações serão inúmeras e são necessárias várias para entender a produção do espaço urbano. Podemos analisar, portanto, pontos comuns entre *cidade* e *escola* que podem elucidar nossa forma de produzir o espaço vivido.

Dentre esses pontos de conexão entre a cidade e a escola, podemos elencar alguns como o esvaziamento da esfera de participação, fragmentação como forma de operação e incentivo à ações individualistas em detrimento das práticas coletivas. O sentido da aproximação com a escola formal pelo Coletivo, dentro de suas andanças



pelo bairro, tenta superar a mera discussão sobre a educação formal e não formal; o que se pretende abrir é a possibilidade do conhecimento para além dessas categorias e a percepção da escola como um espaço de inúmeras relações com seu entorno. A entrada pelas *frestas* tem como objetivo fazer delas vasos comunicantes, que desautorizam as fronteiras, tanto materiais quanto ideológicas, que separam o espaço escolar do contexto onde se insere, que não reconhece os moradores como portadores de conhecimentos importantes para uma reflexão sobre o lugar vivido e que não aposta na experiência como ferramenta fundamental para construção de conhecimento de um corpo-participante.

No dia a dia com os moradores e estudantes há a imersão em seus trajetos, suas memórias, suas interpretações. O mapeamento é múltiplo e subjetivo; a cada encontro novas camadas de paisagem são cavadas, descobertas, desterritorializadas e reterritorializadas. Ao final, não haverá um “produto estético” para ser apreciado, mas um percurso trilhado coletivamente que continuará ecoando pelas ruas e corpos do bairro. Toda a produção final, que pode resultar em um documentário, uma instalação ou uma publicação, ou todos eles juntos, são sempre transformados em material impresso e gravado para retornar às pessoas que participaram da produção, como forma de concluir o grade rito de encontro que aconteceu em determinado bairro e também “munir” os diversos moradores, que poderão utilizar a produção em seu cotidiano das mais diversas formas.

Bibliografia

AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In: El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Pamplona, Espanha: Cátedra Jorge Oteiza; Universidade Pública de Navarra, 2008.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual: narrativas de



ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O Teatro Pós-dramático na Escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol 3. Trad. Aurélio Guerra, et al. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Illich, Ivan. *Sociedade sem escolas*. trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JACQUES, Paola Berenstein; JEUDY, Henri Pierre (org.). *Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais*. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da Deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MESQUITA, André. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva*. São Paulo: Anablume, Fapesp, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Milene Valentir Ugliara

Desenvolve pesquisa de Mestrado sobre a relação entre corpo e cidade no espaço urbano através da experiência do Coletivo Mapa Xilográfico. Foi graduada em Educação Artística pela Unesp e Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu. Foi integrante do Grupo Alerta! de intervenções urbanas e faz parte do Coletivo Mapa Xilográfico desde 2006 até hoje. Atualmente é também arte educadora na Prefeitura de São Caetano do Sul.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O AMBIENTE COMO FERRAMENTA DE LEITURA

Beatrice Bonami Rosa

Universidade Federal de Uberlândia

beatrice.bonamirosa@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4413923184921993v>

Roberta Maira de Melo Araújo

Universidade Federal de Uberlândia

roberta-melo@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2597747309858882>

RESUMO

Este artigo trata da relação entre ambiente, surdez e percepção imagética do sujeito surdo. O ser se constrói na interface com seu contexto onde há relações entre indivíduos mediadas pela comunicação, que se obstruída cria alternativas para transmitir a mensagem. Essa obstrução quando sensorial, como a surdez, compensa a visão, intensificando a percepção imagética. Assim, é oportuno o vínculo entre o Ensino de Arte e tal público, pois o cotidiano dominado pela imagem requer a alfabetização para a leitura desta. Para tanto, a Abordagem Triangular é eleita a melhor maneira de abordar a imagem. Para a aplicação do exercício, conversas com surdos versaram um conjunto de imagens de seu contexto, para analisar as referências ambientes no ato de leitura. O objetivo deste artigo é, assim, mostrar como as relações entre os sujeitos e o meio, se tornam as ferramentas de leitura do indivíduo.

Palavras chave: surdez; leitura de imagem; ambiente.



ABSTRACT

This article deals with the relationship between environment, deafness and imagery perception of the deaf subject. Being is built at the interface with its context where there are relationships between individuals mediated by communication, which once obstructed creates alternatives to convey the message. This obstruction when sensory, such as deafness, vision compensates by increasing the imagery perception. Thus, it is appropriate the link between the teaching of Art and these people, as the daily life dominated by the image requires literacy for reading this. To this end, the Triangular approach is chosen as the best way to approach the image. For the purposes of the exercise, talking to deaf dealt a set of images from their context, to analyse the environment references in the act of reading. The aim of this paper is thus to show how the relationships between individuals and the environment, become the tools for subjects reading.

Key words: deafness; imagery reading; environment.

Introdução

A vida acontece em interação com o ambiente. “O ser vivo é construído através dessa interface, de maneira íntima, pois uma vez que o espaço, entre seu organismo e esse entorno, torna-se demasiadamente amplo, o ser morre” (DEWEY, 1982, p. 12). Esse meio é necessariamente composto por outros corpos, que ditam relações coletivas e particulares, fundando assim pilares da sociedade.

Essas relações, da mesma maneira que colocam os indivíduos envolvidos num mesmo plano de sobrevivência, exaltam as diferenças e contrastes existentes entre os mesmos. Ainda, existe uma sobreposição natural entre esses integrantes que dividem esse meio, pois “uma vez que o ser humano é colocado em relações de significação, é também submetido a relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1982, p.3). Essa complexidade se dá, pois o poder é vinculado aos contextos histórico – social – cultural, e não pode ser discutido sem levá-los em consideração. Portanto, diz respeito às experiências do próprio corpo em seu ambiente.

Com isso é oportuno ressaltar a necessidade de comunicação através da linguagem. Essa é essencial na formação do indivíduo, pois constrói o repertório necessário para que haja essa interface. Tal bagagem, o auxilia a se relacionar com os elementos componentes de seu contexto.



Quando se pensa no espaço que comporta esses vínculos, é importante esclarecer que o ato de se comunicar por mais que seja intuitivo não é evidente. Isso ocorre por existirem ruídos que podem alterar, defasar ou mesmo obstruir a comunicação. Contudo, segundo Dewey (1980)

“Conforme o organismo desenvolve, ele tem o auxílio do ambiente para essa transformação. No entanto, ele encontra obstáculos, e no processo de convertê-los em condições neutras o ser se dá conta de sua intenção implícita em sua ação. As atitudes são realizadas diante uma intencionalidade.” (DEWEY, 1980, p. 61)

Fica claro, portanto, que uma vez que o canal de comunicação seja obstruído ele cria alternativas para o fluxo da mensagem. Isso pode se aplicar às deficiências sensoriais. “Os sentidos são sentinelas do pensamento e das ações” (DEWEY, 1980, p. 18), e em sua ausência ocorre um desequilíbrio, obrigando o organismo a se adaptar para que a harmonia seja restaurada.

Na ausência da audição, por exemplo, há uma “compensação que facilita a percepção do meio e a memória visual, auxiliando na representação gráfica.” (OLEQUES, 2010, p. 60). Deste modo, todos os surdos adquirem certa intensificação da sensibilidade visual e passam a apresentar uma orientação mais visual no mundo (SACKS *apud* OLEQUES, p 60). Assim, é natural que esse meio de comunicação seja mais trabalhado com essas pessoas.

Vista essa afinidade com o canal visual, é interessante a relação entre este e as imagens. Segundo Reichert (2006)

“As informações, os conhecimentos, os pensamentos e a língua surda são constituídos por imagens. Imagens de mãos que se movimentam, imagens de pessoas e de corpos, imagens que trazem em si um universo de possibilidades de leitura.”(2006, p.28)

Vista essa relação intrínseca entre a sensibilidade visual surda e imagens, é propícia a semelhança entre esse grupo com as Artes Visuais. Segundo Ostrower (1988, p. 172) “na arte existe uma linguagem que é acessível a todos. É uma metalinguagem que serve de referencial a todos os modelos de comunicação humana: é a linguagem de formas do espaço”. É explícito, portanto, que é propício o vínculo entre o ensino especial de surdos e o ensino de arte.



Em suma, o presente trabalho tem como objetivo a investigação sobre a relação dos surdos com o contexto que os cerca e como esse vínculo se espelha no processo de leitura de imagem dentro da prática de ensino de arte, a fim de estabelecer como se dá a manifestação da comunicação visual durante a análise imagética e quais referências eles trazem durante esse exercício.

Minha caixa de ferramentas

As formas de recepção de pessoas surdas são distintas entre si, mas

“todas elas partem das ferramentas de leitura que cada sujeito possui para ler e interpretar aquilo que vê. Vale destacar que neste caso, ao falar de leitura surda, não é necessariamente referente ao código escrito, mas à leitura de informações visuais que possibilitam a esses sujeitos, diferentemente um dos outros, criar representações e imagens sobre as coisas, sobre si próprio” (REICHERT, 2006, p.45).

Ao considerar a importância da leitura de informações visuais para tal grupo, o exercício mais oportuno dentro do ensino de arte é a leitura de imagens. O estudo de imagens e obras de arte é importante para o desenvolvimento, pois segundo Barbosa (1999) “a leitura social, cultural e estética do ambiente dá sentido à leitura visual” (p.28). Ainda segundo a autora

“O mundo cotidiano está cada vez mais dominado pela imagem. [...] Temos de alfabetizar para a leitura de imagem, e através da leitura das obras de artes plásticas prepararemos pessoas para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa [...]” (BARBOSA, 1999, p. 34).

Para tanto, é apropriado recorrer à Abordagem Triangular¹, elaborada por Barbosa, que consiste em Contextualização, Apreciação e Fazer Artístico.

Neste trabalho, essa tríade é eleita a melhor maneira de abordar a imagem, uma vez que trilha o caminho desde a análise até o processo criativo, pois segundo a autora “é preciso conhecer os meios de comunicação. O conhecimento em artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte.” (BARBOSA, 1999, p. 31)

¹ Ver mais em BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. In: _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Contudo, a ênfase da atividade é na leitura, pois possibilita reconhecer quais imagens compõem o cotidiano surdo e como é essa percepção visual. Ainda a profundidade dessa análise depende da afinidade que o espectador apresenta, pois “o repertório visual está condicionado ao meio em que se vive” (LUQUET *apud* OLEQUES, 2006, p. 107).

Logo, torna-se importante a familiaridade dos surdos com as imagens apresentadas pelo professor, para que, a partir dessas, se insira um novo repertório ampliando sua bagagem imagética. Essa ampliação é necessária, pois a partir dela é possível “formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte” (BARBOSA, 1999, p. 64).

Ainda é curioso como, ao decodificar a imagem, existe a manifestação do ambiente em contato com o corpo surdo, já que “as informações visuais chegam aos corpos para que sejam discriminadas, para que o olhar seja educado” (MEIRA *apud* CALDAS, 2006, p.49).

Isso ocorre, pois “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 1999, p. 32), ou seja, evoca elementos de contexto e ambiente que fomentam “a vivência do olhar, a fim de dar sentido e significado à experiência” (CALDAS, 2006, p. 50). Logo, “a experiência vem da natureza e da interação com o homem” (DEWEY, 1982, p.15).

Portanto, a conexão entre meio e experiência é intrínseca, uma vez que essa emprega materiais naturais e habituais, provocando “uma interação e uma transformação da matéria prima” (DEWEY, 1980, p. 66).

Elementos ambientes tornam-se assim significativos e determinantes no ato da leitura, já que “ao fornecer imagens, o espaço se torna o mediador entre a experiência e a expressão. O espaço é assim o referencial ulterior de todas as linguagens” (OSTROWER, 1988, p. 174).



O ambiente como ferramenta

Com o objetivo de versar um conjunto de imagens que fazem parte do cotidiano dos surdos, é válido o encontro com as pessoas com tal deficiência, para que elas manifestem as imagens que lhes servem de referência. Por conseguinte, elas afirmam os critérios de escolhas desse repertório visual.

Torna-se necessário salientar que como cidadãos dispostos num mesmo espaço de convívio, é natural que a mídia direcionada a ouvintes, seja também apreendida pelo público surdo. Assim, o constante bombardeio sensorial do ambiente urbano é imagético, pois o repertório visual se torna o próprio repertório lingüístico do sujeito surdo.

Partindo desse pressuposto, é oportuno pensar nos veículos midiáticos que direcionam imagens, como fonte substancial para a composição dessa bagagem. Atribui-se, por conseguinte, um destaque especial para o aparelho televisor.

Por mais que a emissão de sons da televisão seja um fator importante e inteligível das informações, é possível abstrair da imagem a mensagem que ela pretende passar. Reichert (2006), em uma extensa pesquisa sobre a mídia e a comunicação no cotidiano surdo, afirma que “a televisão possui imagens que os possibilitam, mesmo sem legendas ou intérpretes de Língua de Sinais, acompanhar e fazer inferências sobre o que está sendo transmitido” (p. 39).

Ainda, emissoras televisivas disponibilizam o recurso de *closed caption*². Por mais que esse recurso tenha uma qualidade visual prejudicada como consequência de sua formatação, ele auxilia aqueles que não desfrutam do recurso sonoro. Esse meio é apontado pelas pessoas com esta deficiência como mais um caminho de acesso à informação.

Ao conversar com uma adolescente surda, ela pontua que a maior parte das imagens é oriunda da programação da televisão, e que com o recurso de *closed*

² **Closed caption** ou **legenda oculta**, também conhecida pela sigla **CC**, é um sistema de transmissão de legendas via sinal de televisão. Essas legendas podem ser reproduzidas por um televisor que possua função para tal, e tem como objetivo permitir que os deficientes auditivos possam acompanhar os programas transmitidos. As legendas ficam ocultas até que o usuário do aparelho acione a função na televisão.



caption é possível acompanhar as mensagens transmitidas. Ela define que através desse meio de comunicação é possível que ela conheça mais sobre a Língua Portuguesa, pois segundo ela:

“as frases são diferentes das frases em LIBRAS e eu vejo pelo contexto da imagem que isso acontece. Nós temos nossas palavras, mas é interessante ver as gírias que estão usando no momento, pois podemos transmiti-las a nossa linguagem.”³

É explícito assim, que a aquisição imagética é intrínseca à linguagem e ao próprio processo de comunicação. Contudo, por mais que L. alegue que as imagens televisivas sejam inteligíveis, ela declara que estabelece também uma relação de dependência com outros sujeitos. Segundo ela

“quando era pequena, meu pai e meus irmãos me contavam o que acontecia na ‘novela’. Mas um dia meu irmão não me contou a verdade e eu não consegui saber que era mentira. Meu pai que me contou.”

Portanto, “o surdo constrói seus significados diariamente nesse constante ‘desencontro’ entre as mensagens divulgadas pela televisão e a posição que ele ocupa na sociedade” (REICHERT, 2006, p.19). Todavia, essa dependência não se estabelece somente entre surdos e ouvintes, em que um detém mais informações que o outro. Ela se estabelece também entre os próprios semelhantes. Em entrevista com a adulta W. ela deixa explícito o quanto ela está sujeita às conversas que se estabelecem no momento posterior à emissão

“quando tem muita briga num filme, eu converso com os outros pra ver quem está certo e quem está errado, porque às vezes eu ‘não pego’ tudo da cena. Eu olho o cenário também, quando eu vejo cores mais claras e quando é no campo ‘com muita flor’ eu sei que é ‘parte bonita’.”⁴

Assim, pode-se afirmar que são estabelecidas relações das mais variadas formas, sendo uma delas pela televisão. Por mais que tenham uma relação de dependência, surdos não se tornam passivos diante de veículos midiáticos. “Uma vez que são interpelados e capturados pelos programas televisivos, constroem sentido no que está passando.” (REICHERT, 2006, p. 45). Eles levam essas referências observadas para experiências e construção de significados cotidianos.

³ L. Entrevista concedida em 16 de Abril de 2012, 05’ 27”.

⁴ W. Entrevista concedida em 16 de Abril de 2012, 05’ 27”.



Segundo Dewey (1980), quando o ser vivo observa o mundo em seu entorno com toda sua energia, há uma reciprocidade nisso, pois o sujeito é tão ativo quanto vê. Dessa forma essa experiência “significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (DEWEY, 1980, p. 19). Essa troca procede da necessidade que só é suprida por relações ativas e de interação com o plano de convívio.

É testemunhada assim uma “interdependência entre o ser e seu entorno” (DEWEY, 1980, p. 61). O indivíduo depende dele para entender as imagens, assim como o outro depende do sujeito, para que as imagens sejam significativas. Essa interface pode dispensar meios explicativos da imagem como legendas ou intérpretes, pois sua legibilidade parte somente do contexto em que ela se insere. É o caso dos desenhos animados.

Em conversa com um adulto surdo ele revela que lhe agrada muito os desenhos animados, pois a sequência de imagens e a expressão das personagens dispensam o recurso textual. Segundo ele a sequência de quadros o acompanham desde criança e argumenta que “pelos desenhos é possível entender expressões cotidianas das pessoas e as relações de amizade e ‘inimigos’.”⁵

Em outro momento, declara que durante sua infância, era oportuno saber que ele assistia o mesmo que outras crianças de sua idade, pois “mochilas, estojos, canetas e camisetas tinham muito o ‘Tom e o Jerry’”. Segundo D., era durante a emissão desse gênero de programação “que todos riam ou ficavam bravos ao mesmo tempo, sem precisar explicar nada”. Ainda relata, que “nas aulas de levar brinquedo” quando ele levava a história sequencial impressa, o gibi, ele se sentava “na mesma roda que os meninos. Eu era parte deles.”

Por conseguinte, é possível observar que foi estabelecida outra relação com o seu entorno, a autonomia. O ambiente lhe dispôs as informações de tal maneira que sua leitura só diz respeito à contextualização da situação colocada na imagem. Ainda

⁵ D. Entrevista concedida em 09 de Abril de 2012, 08' 43”.



assim, há a relação entre os indivíduos que compartilham a mesma experiência de análise, pois ele esclarece que “era legal ver que os outros achavam divertidas as mesmas coisas que eu”.

Dessa maneira, é possível observar que seja por relações de dependência ou de autonomia, existem dois pilares que sustentam ambas: a inter-relação com outros sujeitos e o espaço em que essa interface se estabelece. Esse vínculo é instituído, pois “há condições ambientes que fazem a experiência comum plena” (DEWEY, 1980, p. 12).

A partir disso é possível determinar que o ambiente seja ferramenta de leitura, uma vez que ele agrega sentido às experiências tornando-as significativas. Ainda, suporta as referências entre os corpos que compartilham o ato de decifrar a imagem, pois “os seres são constituídos espacial e temporalmente entre si” (REICHERT, 2006, p.31).

É possível, assim, projetar que a construção do repertório visual depende dos meios que o indivíduo está em contato, e como estes lhe são apresentados. Ainda, a leitura está subordinada à percepção do espectador, já que “o pensamento visual é alicerçado em saberes de imagens de diferentes espaços” (CALDAS, 2006, p. 56). O contexto como um todo, se torna uma forma primária de informação.

Considerações Finais

O ambiente é uma ferramenta de leitura, uma vez que agrega sentido às experiências, tornando-as significativas. Esse se torna essencial uma vez que suporta as inter-relações entre os indivíduos e a comunicação existente entre eles. Uma vez que essa comunicação se torna basicamente visual, como no caso da surdez, o espaço interfere não só como suporte, mas como referência para leituras que se desencadeiam dos estímulos visuais.

As leituras das imagens cotidianas espelham dois tipos de relação: a de autonomia e a de dependência. A primeira se estabelece quando o indivíduo surdo, sem o auxílio de nenhum recurso textual, é capaz de compreender o contexto daquilo que vê. A



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

segunda ocorre quando, pelo contrário, ele necessita de um suporte além da imagem para compreender como ela se decodifica, e esse suporte é especialmente a pessoa que compartilha o mesmo espaço no ato da leitura.

Independente de qual seja a relação do sujeito surdo com seu contexto, ele não é passivo, pois é capaz de associar os elementos contextuais a fim de congrega a leitura como uma experiência significativa.

Para tanto, é necessário compreender e exprimir aquilo que se lê, sendo assim pertinente o exercício de leitura de imagens de arte para que haja envolvimento do leitor, uma vez que “é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno, e deve haver emoção e afetividade envolvidas” (BARBOSA, 1999, p. 36).

Esse envolvimento pressupõe a decodificação da gramática visual apresentada. Segundo Barbosa (1999) o desenvolvimento da capacidade criadora também se dá no ato do entendimento, da decodificação das significações.

Por essa razão é necessário que se entenda a imagem, pois assim é possível que se avance o exercício de leitura até o processo criativo, envolvendo a estruturação de hipóteses, julgamentos e justificativas. Tal prática se torna fundamental, uma vez que se comprova a validade da relação entre a comunicação e o processo de apreensão imagética, pois não existe um momento de compreensão que não se traduza em linguagem artística.

Portanto, o estudo de imagens e o enriquecimento desse repertório visual confluem para que o sujeito compreenda seu contexto. Esse universo que o cerca, é convertido em ferramenta, a qual constrói o entendimento, pois “o estado pleno da consciência humana é emanado ao se imaginar, ao compreender” (DEWEY, 1980, p. 75).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva. 1999.

CALDAS, Ana Luiza P. O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora UFRS, 2006.

DEWEY, John. Art as experience. New York, NY, USA: Penguin Group (USA) Inc. 1980.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. Dreyfus. RABINOW, Paul. MICHEL FOUCAULT: Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. Edição Revista. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

OLEQUES, Liane Carvalho. Imagem e palavra: um estudo do desenho infantil em um caso de surdez profunda. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto. O olhar. São Paulo: Schwarcz, 1988.

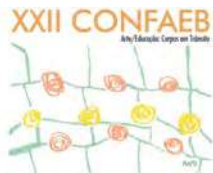
REICHERT, André Ribeiro. Mídia televisiva sem som. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora UFRS, 2006.

Beatrice Bonami Rosa

Graduanda em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (2009 - 2012), com foco em ensino especial para alunos deficientes, em especial surdos. Pesquisadora na área de apreensão da linguagem e da imagem em vínculo com o Ensino de Arte, especificamente com Leitura de Imagem.

Roberta Maira de Melo Araújo

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (1994), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (2004) e doutorado em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (2010). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação.



**MEDIAÇÃO COMPARTILHADA: A EXPERIÊNCIA DO FAZER
ARTÍSTICO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Ana Paula da Silva

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

anavanpelt@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0486653749414858>

Kátia Miyahira

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

katiamiya5@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3742904535375421>

Vivian Pires Marцениuk

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

vivian_marцениuk@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4492087T6>

RESUMO

Como viabilizar, no modelo EaD, o fazer artístico, indispensável à formação de um arte educador? Como promover situações de aprendizagem sobre o fazer arte sem a materialidade lúdica do ateliê? Este artigo apresenta o *Projeto de Mediação Compartilhada*, que se desenvolve na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Metropolitana de Santos. A condução das reflexões sobre o fazer acontece de maneira compartilhada entre os professores orientadores e os alunos mediadores, previamente selecionados a cada semestre. Ao propor a *mediação compartilhada*, estamos oferecendo ao aluno a possibilidade de atuar como docente em um ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando ao mesmo a prática do ensinar nesse ambiente.

Palavras Chave: formação de professores, formação de professores à distância, mediação compartilhada.

ABSTRACT

How to provide, in a distance learning modality, the artistic making process, this indispensable aspect of an art teacher's formation? Is it possible to promote artistic making learning situations without the ludic materiality of the atelier? This study will present the *Shared Mediation Project*, which is being developed at the Santos Metropolitan University's (Universidade Metropolitana de Santos) Visual Arts Licentiate. The researches about the art making process happen in a shared manner among the supervising teachers and the mediating students, who are previously selected each semester. By proposing the shared mediation, we are offering the student the possibility of acting as a teacher in a virtual learning environment, which also allows him to experience the practice of teaching in such an environment.

Key-words: teacher formation; teacher formation at distance; shared mediation.



INTRODUÇÃO

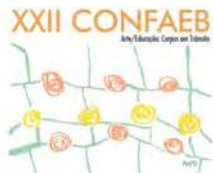
A docência em uma Licenciatura de Artes Visuais na modalidade da Educação à Distância (EaD) propõe muitos desafios. As primeiras perguntas que surgem no fazer de um formador nesta modalidade são: como viabilizar, o fazer artístico, indispensável na formação de um arte educador, à distância? Como promover situações de aprendizagem do fazer artístico fora da esfera presencial e lúdica do ateliê? Como viabilizar no ciberespaço as condições necessárias para a experiência de aprendizagem em poéticas visuais?

Adequar os paradigmas de construção de conceitos, experiência e aprendizagem na modalidade EaD prevê uma reflexão crítica sobre os modelos de educação e a formação na cibercultura. Levy (1999) aborda as tecnologias de informação sob o ponto de vista das modificações dos problemas da educação e da formação. As redes interativas de comunicação se colocam, na contemporaneidade, como um espaço fértil para a implementação de novas propostas e metodologias de aprendizado: um aprendizado que é construído no esteio da cooperação. Larrosa Bondia (2002) propõe, para a prática pedagógica, uma abordagem baseada no par experiência/sentido, em oposição ao par teoria/prática, afirmando que as simples transferências de conteúdo e a prática mecânica não produzem experiências reais de aprendizagem. De acordo com Pareyson (2001), a Arte é um fazer que, enquanto feito, inventa o por fazer e o como fazer, consistindo, então, numa experiência de aprendizagem única, e que nós, docentes da Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) pretendemos vivenciar com nossos Licenciandos.

Para relatar a experiência desse projeto em construção apresentamos, a seguir, o contexto institucional no qual se gesta; uma breve discussão epistemológica sobre a qual se sustenta a investigação e o projeto em construção. Por fim, as primeiras considerações alcançadas até este momento em que nos encontramos no processo de investigação.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A UNIMES constituiu-se em Universidade, em 1985. Credenciada pela Portaria do Ministério de Educação do Brasil, nº 559, de 20 de fevereiro de 2006, para a oferta



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de cursos superiores à distância, no Estado de São Paulo, iniciou suas atividades nessa modalidade em agosto de 2006. A Portaria n. 417, de 30 de abril de 2009, ampliou a sua abrangência territorial para os estados da Bahia, Espírito Santo, Piauí, Maranhão e Minas Gerais. A opção pela oferta dos cursos de Licenciatura deu-se pela experiência desta Universidade na área e seu compromisso com a qualidade de ensino no Brasil (UNIMES, 2006). Todos os cursos de Licenciatura da UNIMES partem de um Núcleo Pedagógico Comum, constituído pelos conhecimentos que dão suporte ao exercício da docência.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Artes Visuais conceitua Arte como “fenômeno cultural que remonta ao desenvolvimento da própria capacidade para a linguagem” (UNIMES, 2006, p.19-20). É a partir dessa compreensão de Arte, fundamentada em uma “racionalidade cultural” (HERNANDEZ, 2000) para a sua inserção no currículo da Educação Básica, que o Projeto Acadêmico propõe o perfil do professor pesquisador com o “desenvolvimento do ‘olhar’, numa práxis contextualizada histórica e culturalmente, recolocando questões pertinentes à experiência estética e sua inserção na sociedade hodierna” (UNIMES, 2006, p. 20).

A matriz curricular se organiza em 6 (seis) semestres, sendo esse o prazo mínimo de integralização do curso e o máximo em 12 (doze) semestres. A carga horária total é de 3.080 (três mil e oitenta) horas, composta do seguinte modo: Núcleo de Formação Pedagógica (840 horas); Núcleo de Formação Específica (1560 horas); Atividades Complementares (200 horas); Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas); Estágio Curricular Supervisionado (400 horas). Para formar o perfil desse professor, o desenho instrucional do curso foi estruturado em torno das seguintes atividades: Encontros Presenciais nos Polos de Apoio = 20% da carga horária. Mediatização = 40% da carga horária. (...) Interatividade = 40% da carga horária. É a partir desse desenho que o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, iniciou sua primeira turma, no primeiro semestre de 2007 e sua primeira participação no Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) aconteceu em 2011.



BREVE DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA

Nosso objetivo principal é criar, em nossa Licenciatura em Artes Visuais, as condições necessárias para que os alunos vivenciem reais experiências de aprendizado, para uma “educação sem distâncias” (TORI, 2010). Entendemos que no modelo EaD, a organização dos trabalhos e o planejamento das ações, a “presença ausente” (SANTAELLA, 2007), são primordiais para sustentar a criação dos vínculos afetivos fundamentais para que as condições de aprendizagem aconteçam.

Identificadas que estamos com a abordagem triangular (BARBOSA, 2009, 1981) para o ensino da arte, e concebendo o processo de aprendizagem no modelo Histórico–Cultural que se fundamenta em Vygostky, Luria e Leontiev (1998), entendemos que o conhecimento se dá intersubjetivamente, num primeiro momento, para depois acontecer intrasubjetivamente. Entendemos, portanto, que o sujeito aprende em sua relação com o outro, e que a aprendizagem é um processo que acontece no âmbito do social.

O conceito de experiência, em Larrosa Bondia (2002), foi, portanto, fundamental para o desenvolvimento deste projeto:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 24)

Estamos ensinando a ensinar, e sabemos que a tendência é que o nosso aluno repita os modelos com os quais está entrando em contato durante sua graduação: é esperado que reflita as experiências com as quais está entrando em contato. O artigo 3º da Resolução CNE/CP nº01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) destaca a simetria invertida como um princípio norteador na formação dos professores. O conceito de simetria invertida aponta para o fato de que o preparo do professor acontece em lugar similar àquele onde atuará e demanda consistência entre sua



atuação no decorrer da formação e aquilo que se espera dele como professor. Isso implicará numa coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A partir desse conceito, nos defrontamos com uma dupla dificuldade: como o Licenciando de Artes Visuais à distância experimenta a situação de mediar o fazer artístico de outras pessoas?

Dewey (2010) afirma:

(...) Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e dá origem a desejos e propósitos suficientemente intensos para levar a pessoa, no futuro, a lugares além de seus limites, a continuidade funciona de uma maneira bem diferente. Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e para onde ela se move. A grande maturidade da experiência de um adulto como educador o coloca na posição de poder avaliar cada experiência dos mais jovens de uma forma que os que tem menos experiência não o podem fazer. (DEWEY, 2010. p. 38)

Ao organizar nossas ações no ambiente virtual de aprendizagem, estes são os principais questionamentos, e buscamos um *approach* baseado nas reflexões elencadas aqui.

O PROJETO DE MEDIAÇÃO COMPARTILHADA

O Projeto de Mediação Compartilhada é uma atividade livre, não avaliada que está aberta para todos os alunos da Licenciatura em Artes Visuais que queiram auxiliar o professor dos componentes curriculares em sua atividade de mediação pedagógica no ambiente virtual. Na Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância não privilegiamos a concepção de Arte como habilidade, nem a atividade do fazer sobre as atividades de contextualização e leitura. Porém, o desenvolvimento de habilidades para o fazer artístico também está contemplado no perfil do egresso. Percebemos que muitos Licenciandos resistem expor para o formador e seus colegas de turma a sua produção artística. Supomos que esses alunos temem expor seus resultados para a apreciação do grupo, pois temos licenciandos que suas experiências com o desenho revelam a fase do grafismo infantil entre os 10 e 12 anos de idade, denominado estágio do realismo (LOWENFELD, 1954). Supomos que muitos de nossos alunos temem expor a fase em que se encontram no seu desenvolvimento gráfico por sua própria autoavaliação e o julgamento a ser feito pelos pares, apesar de insistirmos que, como professores, vamos desenhar nossa experiência de vida. Este fato também revela quanto os conceitos, conhecimentos e



habilidades próprios do sistema acadêmico continuam arraigados nos alunos da Licenciatura em Artes Visuais, pois a representação figurativa da realidade segue sendo “a meta artística louvável e critério básico de qualidade de seus próprios desenhos” (MARIN VIADEL, 1997), e não a experiência do desenho em suas vidas, como propõem as atividades do curso.

Dentre os Licenciandos alguns são mais experientes nos procedimentos de desenhar, modelar, pintar, entre outros. Esses licenciandos já trazem para o curso essas habilidades desenvolvidas. Por isso convidamos os colegas mais experientes para auxiliar na mediação do desenvolvimento de habilidades dos menos experientes. Para participar do Projeto de Mediação Pedagógica são necessários os seguintes requisitos do Licenciando: estar aprovado em todos os componentes curriculares cursados nos semestres anteriores, sem nenhuma dependência; realizar todas as atividades do componente curricular em que pretende atuar como mediador pedagógico; frequentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem com uma frequência mínima de 4 (quatro) acessos semanais. O corpo docente seleciona os participantes a partir dos requisitos indicados e os selecionados conhecem as normas do projeto e as aceitam formalmente.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O caso piloto que desencadeou o projeto de mediação compartilhada aconteceu em 2011, em uma turma do quarto semestre do curso, com a qual já vínhamos trabalhando, criando vínculos de afeto e cordialidade entre os mediadores e Licenciandos, e entre os próprios alunos dessa turma. O componente curricular no qual este caso se desenvolveu foi Fundamentos de Linguagem e Expressão Bidimensional II, que aborda a prática do desenho, da pintura em *gouache*, aquarela e acrílica, além de fundamentos de perspectiva e seus usos na História da Arte.

Buscando proporcionar uma experiência que despertasse curiosidade, fortalecesse a iniciativa e originasse desejos e propósitos intensos o bastante para promover um ultrapassar de limites pessoais (DEWEY, 2010), convidamos um aluno para compartilhar a mediação de uma atividade de fazer artístico.

O aluno convidado já trazia um percurso artístico pessoal, aliado à presença constante no ambiente de aprendizagem, e a uma boa aceitação por parte dos



colegas. Depois de conversar com o aluno e sugerir a atividade, propusemos um percurso que utilizasse uma técnica bidimensional como objeto de estudo: a colagem. Utilizamos como referência visual a obra de Max Ernst (1891 – 1976), mais especificamente *La Semaine de Bonté*, de 1934, realizada a partir de recortes de material publicitário, de caráter eminentemente surrealista, que se encontra, atualmente, no Musée D'Orsay, em Paris.

Além de um texto de apoio, produzido para contextualizar a obra de Max Ernst, indicamos a leitura de Passetti (2007). Para proporcionar um repertório visual mais extenso, disponibilizamos ainda dois arquivos, contendo outros trabalhos de Ernst, e trabalhos em colagem de outros produtores visuais.

O licenciando assumiu a mediação do fórum, recurso utilizado para a exposição do enunciado da atividade, troca de mensagens entre alunos e mediadores, e o envio das produções visuais de cada participante.

A ação de mediação do licenciando junto aos colegas foi constantemente orientada pelos professores formadores da turma, que, individualmente, continuaram a indicar informações para o licenciando mediador e sugerir provocações.

Avaliamos o percurso positivamente: por tratar-se de uma atividade livre, não pontuada, seria natural que o número de participações fosse pequeno, mas não foi o que ocorreu.

Fomos surpreendidas com solicitações para que o fórum permanecesse aberto durante o período de férias letivas, para que as trocas pudessem continuar.

Dado o envolvimento dos alunos e do licenciando mediador com a atividade, propusemos outra atividade livre, também a ser realizada na técnica da colagem. Inserimos informações, referências visuais e links sobre arte postal e realizamos cartões para troca entre os alunos, o licenciando mediador e os professores do curso.

Os alunos trabalharam o projeto de arte postal durante o período de férias, e avaliamos que as propostas atingiram os objetivos iniciais de incentivar a prática de poéticas visuais, de vencer a resistência dos alunos em relação à qualidade de suas próprias produções, e no sentido de aumentar a interatividade entre os mesmos.



PRIMEIRAS CONCLUSÕES

A continuidade dada ao Projeto de Mediação Compartilhada segue utilizando a mesma fundamentação teórica utilizada no caso piloto, porém, propondo exercícios adequados a Licenciandos em diferentes momentos de seu percurso de aprendizado. A proposição do projeto em 2012 denomina-se “Através da janela”, e consiste em um percurso para ser realizado na residência ou no entorno do discente, tendo como tema geral a prática do desenho de observação. Buscamos relacionar esse tema geral com os conteúdos específicos dos componentes curriculares em que foram inseridos.

Os professores de cada componente curricular criaram provocações relacionadas aos conteúdos, discutindo as estratégias de mediação com o discente selecionado. Desse modo, buscamos oportunizar uma experiência de aprendizagem real, na qual o Licenciando atua no ambiente virtual de aprendizagem como docente, em condições nas quais seja possível alcançar a simetria invertida. O Projeto de Mediação Compartilhada continua como atividade não obrigatória. Apesar de ser atividade livre os discentes envolvem-se em uma participação reflexiva e frequente.

Ao fazer circular este nosso relato, pretendemos compartilhar a experiência e dividir inquietações com nossos pares pesquisadores. Promover a simetria invertida e a construção de conhecimentos continua sendo nosso objetivo geral, e estamos, enquanto construímos nosso fazer docente, inventando o por fazer e o como fazer, colaborativamente.

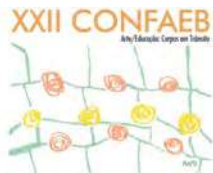
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. 9 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

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



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

MARÍN VIADEL, Ricardo: Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*. n. 9, 1997.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASSETTI, Dorothea Voegeli. Colagem: arte e antropologia. *Revista Ponto e Vírgula*, n.1.1º semestre de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n1/artigos/02-DodiPassetti.htm>

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora SENAC. 2010.

UNIMES. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais*. Santos-SP: UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de Educação a Distância, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

Ana Paula da Silva - Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Professora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância. Atua como ilustradora, mediadora cultural e artista plástica.

Kátia Miyahira

Especialista em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior à distância pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Licenciada em Educação Artística - Artes Visuais pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Professora da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância

Vivian Pires Marцениuk

Licenciada em Educação Artística - Artes Visuais - pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Professora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância.



**ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS E
PARADIDÁTICOS DE ARTE**

Érica Renata Alves de Oliveira
UFPE/CAA¹
erica.keka@r7.com
<http://lattes.cnpq.br/9816962327591318>

Édila Jacqueline do Ó da Silva
UFPE/CAA
edilajacqueline@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6215620601742028>

Juliana Soares dos Santos
UFPE/CAA
ju-soares-2011@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2184663035112459>

Sandra Aparecida Paulino Bezerra
UFPE/CAA
sandra_paulino2007@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6506300471166603>

Paulo David Amorim Braga
UFPE/CAA
pdabraga@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7499106178785950>

RESUMO. As reflexões em torno do uso do livro didático e suas implicações estão intimamente relacionadas com a própria epistemologia do campo da Educação, conectando-se, por exemplo, às questões inerentes à estruturação curricular e à definição de conteúdos e metodologias considerados pertinentes a uma determinada área de conhecimento. O presente artigo se refere a uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar obras de referência para o ensino de arte, especialmente livros didáticos publicados por algumas das maiores editoras brasileiras, de modo a estabelecer uma classificação desse material em termos de abordagens teóricas e metodológicas que os fundamentam.

Palavras-chave: livros didáticos, arte-educação, abordagens teórico-metodológicas

ABSTRACT.

Reflections about the use of textbooks and their implications are closely related to the epistemology of the field of Education, connecting, for example, to the issues inherent in curriculum structuring and definition of content and methodologies that are relevant to a particular area of knowledge. This article refers to a study that aims at analyzing works of

¹ Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste.



reference for the teaching of art, especially textbooks published by some of the most important publishers in Brazil, in order to establish a classification of the material in terms of theoretical and methodological approaches in which they are based.

Key words: textbooks, art teaching, theoretical and methodological approaches

Introdução

Com a promulgação da atual LDB, Lei 9.394/1996, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a presença da arte como componente curricular na Educação Básica tornou-se obrigatória², ainda que a Lei e as orientações curriculares oficiais não sejam suficientemente claras quanto ao perfil do profissional que deve ministrar a disciplina. Acontece que essa é uma questão absolutamente crucial: quem deve ministrar aulas de Arte no contexto da Educação Básica? Se defendermos que apenas professores licenciados em algum curso na área de Arte devem lecionar a disciplina, estaremos assumindo que o ensino de artes só poderá se fazer efetivamente presente nas escolas daqui a duas ou três décadas, isso se houver, a partir de agora, um investimento maciço e sistemático na formação desses professores.

A ampla teia de interesses que envolvem a questão da formação de professores mostra a relevância social de que ela se reveste, inclusive suscitando abordagens diversas e iniciativas de diferentes origens e motivações, sem esquecer os desafios a enfrentar (SANTIAGO, 2006, p.53). Nesse quadro, questões como a política de formação inicial e continuada, reforma curricular dos cursos de formação e orientações teórico-metodológicas se revestem da maior importância (Ibidem, p. 53), especialmente em áreas de conhecimento relativamente novas no cenário acadêmico brasileiro, como é o caso da Arte.

Dentre as muitas questões que precisam ser mais discutidas no contexto da formação de professores generalistas para lecionar a disciplina Arte, uma das principais diz respeito às metodologias de ensino e às suas respectivas fundamentações teóricas. De fato, ao longo dos últimos anos, um dos temas mais

² Muitos autores consideram que a obrigatoriedade do ensino de arte já existia desde a LDB de 1971. No entanto, o texto da LDB de 1996 foi o primeiro a estabelecer a arte como componente curricular.



pesquisados e debatidos no campo da formação de professores, tanto na área de Arte como um todo quanto em subáreas específicas, como a Educação Musical, têm sido as abordagens e tendências metodológicas, considerando inclusive suas respectivas implicações filosóficas (BARBOSA, 2001, 2008, BARBOSA; CUNHA, 2010; BRITO, 2003; BRAGA, 2010; FUSARI; FERRAZ, 2010; MATEIRO; ILARI, 2011; PAZ, 2000; SANTOS, 1994). Esse interesse por questões teórico-metodológicas se justifica por várias razões, dentre as quais destacamos a necessidade de se conhecer e adaptar propostas metodológicas para professores não especialistas em artes, como é o caso de professores formados em Pedagogia.

A presente pesquisa é parte de uma investigação maior³, que tem como objetivo analisar as abordagens teórico-metodológicas que norteiam o currículo e a prática pedagógica em Arte-Educação (e disciplinas similares) nos cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco. Assim, o objetivo de nossa pesquisa será analisar obras de referência para o ensino de arte, especialmente livros didáticos e paradidáticos publicados por algumas das maiores editoras brasileiras, de modo a estabelecer uma classificação desse material em termos de abordagens teóricas e metodológicas que os fundamentam. Como objetivos específicos, podemos destacar: produzir uma vasta lista de livros didáticos de arte, organizados segundo linguagens artísticas; classificar os livros segundo categorias e critérios que permitam identificar sua orientação teórico-metodológica.

Fundamentação teórica

As reflexões em torno do uso do livro didático e suas implicações estão intimamente relacionadas com a própria epistemologia do campo da Educação, conectando-se, por exemplo, às questões inerentes à estruturação curricular e à definição de conteúdos e metodologias considerados pertinentes a uma determinada

³ Projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores generalistas para o ensino de arte: abordagens teórico-metodológicas nos cursos de Pedagogia no estado de Pernambuco", coordenado por Paulo David Amorim Braga.



área de conhecimento. Como afirmam Peregrino e Santana (2001, p. 160): “É necessário que o currículo seja entendido como fruto das relações entre a formação do professor, as práticas pedagógicas, os processos de ensino/aprendizagem e a avaliação.”

Circe (2004) faz um estudo bastante esclarecedor sobre a história e produção de livros didáticos, ressaltando que eles são vistos como produto cultural de menor valor, e criticados por serem instrumentos de grande importância para economia, por conta do vasto mercado ligado à sua produção.

Por outro lado, o livro didático tem sido avaliado como instrumento fundamental na escolarização e sua importância tem sido constantemente debatida entre escolas, educadores, alunos e seus familiares (LAJOLO, 1996). Nesse sentido reconhecemos que o livro didático é um suporte que contribui com os professores no ensino das diversas disciplinas, pois apresentam conhecimentos e alternativas metodológicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, sendo entendidos também como um veículo de valores culturais e ideológicos. Por isso julgamos que, mesmo com os avanços tecnológicos, o livro didático continua a ser um forte aliado do docente, especialmente do professor da disciplina Arte, que muitas vezes carece de formação e conhecimentos específicos na área.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 24), as principais correntes pedagógicas e suas manifestações na área de Arte podem ser classificadas em duas grandes categorias: “Tendência Idealista-Liberal” e “Tendência Realista-Progressista”. Como parte da primeira categoria, as autoras reconhecem a “pedagogia tradicional”, a “pedagogia nova” e a “pedagogia tecnicista”. Já como manifestações da “Tendência Realista-Progressista” (Ibidem, p. 42), elas apontam a “pedagogia libertadora”, a “pedagogia libertária” e a “histórico-crítica”.

A Pedagogia Tradicional, que teve origem no século XIX, enfatiza o fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar (Ibidem, p. 25). A Pedagogia Nova tem suas origens no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Ao invés da prática das “cópias” a partir de modelos, valoriza os estados psicológicos das pessoas (Ibidem,



p. 30). Já a Pedagogia Tecnicista, desenvolvida na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, caracteriza-se pela organização racional dos elementos curriculares (Ibidem, p. 39).

Na Tendência Realista-Progressista, enquadramos a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, que objetiva a transformação da prática social das classes populares (Ibidem, p. 42). A Pedagogia Libertária, representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg e Miguel González Arroyo, dentre outros educadores, tem como principal característica a ênfase em “experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores” (Ibidem, p. 43). Por fim, no início da década de 1980, emerge a denominada Pedagogia Histórico-Crítica, que busca promover uma compreensão mais profunda do papel específico da escola nas mudanças sociais, inclusive em termos de métodos de ensino que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (Ibidem, p. 45).

Uma concepção didático-pedagógica que surge no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica é a abordagem triangular do ensino da arte, que pode ser considerada uma das referências fundamentais para o ensino de arte no contexto brasileiro atual. Segundo *Ana Mae Barbosa*, sua idealizadora, a abordagem pode ser definida como construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, pois procura articular arte como expressão e como cultura na sala de aula. (BARBOSA, 1998, p. 40-41).

Em relação à influência de movimentos nacionais e internacionais na área de Arte-Educação, podemos citar o DBAE (*Discipline Based Art Education*), traduzido como “Arte-Educação entendida como disciplina”, movimento que aconteceu nos Estados Unidos no início da década de 1980, tendo como resultado a proposição de um currículo que interligasse atividades de “Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte”, contrapondo-se ao paradigma anterior, que defendia a auto-expressão criativa (RIZZI, 2008, p. 65-66). Também encontramos a proposta conhecida como “Educação Através da Arte” ou “Educação pela Arte”, difundida no



Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948), que considera a arte não apenas como uma das metas da educação, mas como o seu processo (READ, 2001).

No campo da educação musical, por exemplo, também podemos identificar métodos e abordagens didático-pedagógicas que estão atrelados, em alguma medida, a determinadas correntes pedagógicas. Em linhas gerais, os métodos ativos da chamada “primeira geração”, ou seja, da primeira metade do século XX se enquadram justamente numa das três pedagogias que marcaram esse período: tradicional, escolanovista e tecnicista. Na linha tradicional, podemos incluir as propostas metodológicas de Kodaly, Villa-Lobos e Gazzi de Sá, todas centradas na aquisição de habilidades de leitura e escrita musical, na transmissão de conhecimentos teóricos para depois se chegar à prática musical (PAZ, 2000). No âmbito da pedagogia escolanovista, podemos considerar as propostas de Dalcroze, Orff e Wuytack, que buscaram compreender o ensino de música numa perspectiva psicológica, dando sempre muita atenção aos interesses e necessidades das crianças (MATEIRO; ILARI, 2011).

Já na pedagogia libertária, podemos enquadrar métodos ativos da chamada “segunda geração”, ou seja, da segunda metade do século XX, como a proposta da Paisagem Sonora, de Murray Schafer, e também, em certa medida, a abordagem da “música criativa”, de John Paynter⁴. Apesar de diferenças significativas no nível de liberdade proposto, ambas as propostas estão centradas na autogestão e autonomia dos estudantes (MATEIRO; ILARI, 2011). Por fim, podemos considerar que a proposta pedagógica de Hans Joachim Koellreutter, compositor e educador alemão que viveu a maior parte de sua vida no Brasil, alinha-se com os princípios da pedagogia histórico-crítica, na medida em que estabelece a formação humana, em todas as suas dimensões, como principal objetivo da educação musical (BRITO, 2001).

⁴ Paynter é um caso híbrido, pois como ressalta Mateiro, o autor é fortemente influenciado pelos princípios do movimento escolanovista. Assim, julgamos que sua proposta assume contornos ao mesmo tempo “escolanovistas” e “libertários”.



Metodologia

Pelo fato da pesquisa aqui proposta ter como foco a construção social de conhecimentos didático-pedagógicos, estabelecemos a análise de conteúdo como balizadora do percurso metodológico. Na fase de coleta de dados, levantaremos documentos que podem nos ajudar a conhecer vários aspectos do objeto em estudo. Em linhas gerais, o percurso metodológico terá as seguintes etapas:

- Pesquisa documental. Serão analisados os projetos pedagógicos das instituições e o(s) programas de disciplina(s) da área de Arte, buscando-se identificar as principais teorias e métodos que fundamentam o ensino de arte nos cursos investigados. O cruzamento de dados relativos aos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos, com a lista de todos os livros que constam dos programas de disciplinas de arte será de importância crucial para a pesquisa, inclusive para que revisemos as categorias de “abordagens teórico-metodológicas” definidas previamente, com base no referencial teórico.

- Elaboração de questionários. Depois de efetuada a análise documental, serão elaborados questionários que visarão à obtenção de dados objetivos e subjetivos, com respeito às características da(s) disciplina(s) de artes ministrada(s) e o percurso formativo dos próprios professores. No entanto, as questões que mais interessam ao propósito desta pesquisa serão direcionadas ao reconhecimento das orientações teórico-metodológicas que os professores consideram mais importantes em sua prática pedagógica. Essas orientações deverão ser associadas a livros e/ou autores que os professores formadores reconheçam como as principais referências que adotam para o ensino de arte. Por fim, também pediremos que os professores listem três livros didáticos, publicados no Brasil, que considerem mais consistentes para o ensino de arte.

- Aplicação e pré-análise dos questionários. Os questionários serão enviados via e-mail ou correspondência, para todos os professores formadores que atuem em disciplinas da área de Arte, nos cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco. É por meio da análise prévia dos questionários que decidiremos os cursos/professores



a participarem da fase de entrevistas. Essa fase também marcará o início do processo de triangulação dos dados coletados, ou seja, o confronto entre os conteúdos revelados por meio da análise dos documentos e dos questionários.

- *Entrevistas semi-estruturadas com professores selecionados.* Esse tipo de entrevista tem a vantagem de possibilitar o aprofundamento de questões e temas que surjam durante a conversa, que deve ser guiada por um roteiro que permita adaptações e mudanças de rumo (MINAYO, 1993, p.108). Isso exige muita atenção e “presença de espírito” por parte do entrevistador, que deve ser capaz de perceber, por exemplo, o momento certo de insistir ou de abandonar um determinado tópico. Por esse motivo, os entrevistadores⁵ serão devidamente treinados durante dois meses. Considerando nosso objetivo, o propósito principal da entrevista semi-estruturada será o de levantar dados mais detalhados sobre as concepções dos professores em relação às abordagens teórico-metodológicas que defendem e o modo como eles percebem que os livros didáticos as contemplam.

- *Análise final dos dados.* Os dados dos documentos, dos questionários e das entrevistas serão analisados com base nos princípios da análise de conteúdo, conforme explicitados por Bardin (2004). Por meio da análise temática, uma técnica que tem como fundamento o critério semântico da análise categorial, buscaremos identificar e (re)classificar os elementos de significação, nas unidades de codificação. Procederemos à contagem de um ou vários itens de significação presentes nas mensagens, agrupando e reagrupando os diferentes achados sob a rubrica de grandes categorias de abordagens teórico-metodológicas. Desse modo, o processo analítico será estruturado em torno de três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004, p. 89).

⁵ Os entrevistadores serão estudantes bolsistas ou voluntários que participam do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo professor proponente deste projeto.



Resultados esperados

Ao final desta investigação, esperamos obter uma classificação do material bibliográfico analisado, especialmente dos livros didáticos, em termos de abordagens metodológicas, organizando-os segundo linguagens artísticas e outras características, como tendências e fundamentações teóricas, tipos de abordagens e princípios didáticos que sejam explicitados. De modo mais prático, esperamos contribuir para o avanço da discussão a respeito de vários aspectos relacionados aos livros didáticos de arte, que consideramos ferramentas importantes para que se possa atender às demandas e necessidades da área de ensino de arte, especialmente no que tange à formação de professores generalistas, que muitas vezes se apoiam principalmente em livros didáticos para desenvolver sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRAGA, Paulo David A. **O ensino de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru: um estudo das representações sociais**. Relatório de Pesquisa não publicado. Caruaru: CAA/UFPE, 2012.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

CIRCE, Maria Fernandes Bittencourt. **Em foco: a história, produção e memória do livro didático**. Educ. Pesqui. vol.30 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2004). Acesso em: 22.05.10.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Tôleo; FUSARI, Maria Felismina de Resende. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. *Em aberto*, ano16, n. 69. Jan/mar. 1996.

MYNAIO, M. C. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PEREGRINO, Yara; SANTANA, Arão Paranaguá. **Ensino de Teatro. In: É este o ensino de arte que queremos? Uma análise da proposta dos PCN-Arte**. João Pessoa: CCHLA, 2001.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZI, Maria Christina de S. Caminhos metodológicos. In: In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-70.

SANTIAGO, Eliete. **Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire**. In: NETO, José B.; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v. 2, p. 7-112.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Mini-currículos

Érica Renata Alves de Oliveira

Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga.

Édila Jacqueline do Ó da Silva

Graduanda do 3º período do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

Juliana Soares dos Santos

Graduanda do 3º período do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

Sandra Aparecida Paulino Bezerra

Graduanda do 3º período do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

Paulo David Amorim Braga

Doutor em Música/Educação Musical (2009) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste – da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trabalha na área de Arte-Educação, com ênfase em Educação Musical, e tem experiência nos seguintes temas: educação básica, lazer e recreação, formação e competências docentes, violão, pesquisa e ensino a distância.



UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE/EDUCAÇÃO: O PROJETO ARTE PARA TODOS

Rebeka Monita Pinheiro de Oliveira
Instituto de Assistência Social e Cidadania do Recife – IASC
rebekalinda@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6110347475495275>

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência do projeto sócio-cultural “Arte Para Todos”, resultado das ações conjuntas entre o Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães – MAMAM e o Instituto de Assistência Social e Cidadania – IASC. Criado e executado na capital pernambucana, o projeto buscou promover atividades de arte/educação no MAMAM para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e exclusão social, vinculadas ao IASC. O trabalho traz ainda reflexões acerca do ensino de arte em espaços culturais e considera a possibilidade de articulação entre o sistema formal e não formal de educação.

Palavras-chave: arte/educação, ensino não formal, museus.

ABSTRACT:

This article presents a report of an experience of a socio-cultural project called "Arte Para Todos (Art for all)", resulting of joint actions between the Museum of Modern Art Aloisio Magalhães – MAMAM and the Institute of Social Welfare and Citizenship - IASC. Created and performed in Recife, the project sought to promote art / educational activities at MAMAM for children and adolescents bound to the IASC in situations of vulnerability and social exclusion. The present work also reflects on the art teaching in cultural spaces and it considers the possibility of connecting formal and non-formal education system.

Keywords: art / education, non-formal education, museums.

O ensino de arte tem sido realizado, ao longo da história, em espaços que perpassam os muros das escolas, como organizações não governamentais e de assistência social, ateliês, espaços culturais e expositivos. Entre esses espaços, os museus representam um campo importante no que se refere a questão da arte/educação, seu papel social, suas ações e possíveis reflexões. (FRONZA-MARTINS. 2006:71).



O Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhaes – MAMAM tem buscado prover e facilitar um processo prazeroso de ensino-aprendizagem, através das suas ações educativas. E nesse sentido, reafirmou e sistematizou sua parceria com o Instituto de Assistência Social e Cidadania – IASC, desenvolvendo o projeto Arte Para Todos.

Apresentar o trabalho e os resultados desse projeto é o caminho pelo qual partimos para ampliar o debate em relação à arte/educação no Brasil, bem como incentivar ações de inclusão social por meio das artes.

Sobre a criação do projeto

O Projeto Arte Para Todos foi criado em 2011. Suas principais propostas são para facultar uma maior aproximação do universo museológico e das artes visuais a cento e vinte crianças e adolescentes e dez educadores do IASC, através de uma maior vivência técnica e teórica das artes (não profissionalizante) e facilitar a troca de experiências entre os educadores do museu e do instituto, contribuindo com a formação dos mesmos e possibilitando a multiplicação desses saberes.

O IASC é uma autarquia, criada em 2003 e vinculada à Secretaria de Assistência Social da cidade do Recife, com o objetivo de prestar serviços que garantam o resgate dos direitos da população em maior grau de exclusão e situação de vulnerabilidade social, com vínculos familiares interrompidos ou fragilizados. A instituição é formada por dezenas de espaços, que visam assegurar proteção social especial de média e alta complexidade através dos serviços de acolhida para idosos, crianças, adolescentes e adultos, vítimas de violência pessoal, social e calamidades. Essas unidades oferecem serviços de apoio pedagógico e psicossocial. O instituto possui também casas denominadas de espaços de fixação, que tem como público-alvo crianças e adolescentes, com idade de 6 a 14 anos com vínculos familiar e escolar preservados. Os usuários dessas unidades participam de atividades lúdico-pedagógicas no contra turno escolar. A arte, a educação, o exercício da cidadania e



o protagonismo juvenil são os principais eixos norteadores desses espaços. Nessa perspectiva, o IASC vem associando-se, ao longo dos anos, com diversas instituições culturais e de educação da cidade. E em 2007, o instituto iniciou um processo de desenvolvimento de ações conjuntas com o MAMAM.

Situado no centro do Recife, o MAMAM é um equipamento cultural muito importante no que diz respeito à produção, divulgação e ações educativas referentes às artes visuais na cidade. Foi criado em 1997, com o objetivo de entrar no circuito nacional de artes. É subordinado à Fundação de Cultura da Cidade do Recife e é composto por um acervo diversificado, que contém mais de 1.000 trabalhos. Desde 2009, é dirigido pela artista plástica Beth da Matta, que deu total apoio para a execução do projeto Arte Para Todos, cedendo o espaço para as atividades, possibilitando a compra de alguns materiais e dispondo os educadores do museu, interessados em participar do projeto, para o planejamento e execução das atividades.

As parcerias entre o MAMAM e o IASC, como mencionado acima acontecem desde 2007 e à medida que foram avaliadas foram ganhando novas formatações. Em 2010, entrei para o quadro permanente de educadores sociais¹ do IASC e, a partir daí, deixei a função, exercida por quase um ano, de mediadora voluntária do MAMAM. Gabriela da Paz, Gerente de arte/educação do museu entre 2008 e 2011, teve a iniciativa de sistematizar a parceria. Dessa maneira, e com o apoio da equipe do Espaço Travessia/Bairro do Recife², inicialmente minha unidade de lotação, organizamos encontros semanais entre os usuários daquele espaço e os

¹ Educador social: função de caráter pedagógico e social fora do contexto escolar tradicional. Beneficia pessoas em situação de risco, vulnerabilidade e exclusão social, vítimas de preconceito, violência e exploração física e psicológica. Promovendo a educação ambiental, a arte/educação e o resgate a cidadania. (BRASIL. 2009).

² O Espaço Travessia/Bairro do Recife atende a comunidade do Pilar no Bairro do Recife. Esse bairro fica próximo do centro da cidade e do MAMAM e é popularmente conhecido como Recife Antigo.



educadores do MAMAM. Esses encontros aconteciam no museu e no IASC de maneira alternada.

Em 2011, foi organizado um semestre de aulas para as crianças e adolescentes do Bairro do Recife, focadas no desenvolvimento do desenho. Percebeu-se, ao longo desse período, um maior interesse delas para o tema da arte, bem como uma aproximação com os educadores sociais e do MAMAM. Esses fatores contribuíram para despertar-me o interesse em elaborar o Arte Para Todos.

O projeto, previsto para durar um ano, tinha como objetivo ampliar, sistematizar e res-significar as ações conjuntas das duas instituições envolvidas visando uma maior inclusão dos seus participantes à rede cultural, para promover o exercício da cidadania. Nessa nova fase da parceria passamos a atender também o público infanto-juvenil dos espaços Recanto Feliz e do CICA³ que, assim como o pessoal do Espaço Travessia, usavam como meio de transporte uma Kombi, disponibilizada pelo IASC.

Metodologia e estratégias de ações

No pensar de Ana Mae (2008:18), *“a arte hoje é vista como uma ferramenta capaz de propiciar ao aluno uma capacidade crítica, além do reconhecimento de identidade e o individual”*. Sob essa perspectiva, a vivência dos participantes do Arte Para Todos no museu se deu através de várias ações. As atividades eram realizadas semanalmente. Mas, os usuários foram divididos em dois grandes grupos

³ No primeiro semestre de 2012, o Espaço Recanto Feliz, localizado no bairro Ilha de Joana Bezerra, foi fechado. O IASC passa por um processo de discussão sobre a possível readequação das suas unidades. Essa questão é pautada no debate das políticas sociais no Brasil, que questiona a permanência da estrutura dos espaços de fixação do Instituto na assistência social, alegando que esses espaços caminham para a escola em tempo integral, passando a ser responsabilidade do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, junto as escolas e outras ONGs. Esse debate também passa pela nova resolução da tipificação dos serviços socioassistenciais de 2009. O Centro de Integração da Criança e do Adolescente - CICA, localizado na, zona norte do Recife e o Espaço Travessia/Bairro do Recife, apesar de também estarem inclusos nessas discussões, até a conclusão do presente artigo, continuam funcionando.



que se alternavam, fazendo com que cada um deles frequentasse o museu uma vez a cada quinze dias.

Dessa forma, puderam visitar a exposição dos artistas Daniel Santiago⁴ e Antony McCall, bem como a exposição itinerante da 29ª Bienal de São Paulo, do projeto In.Situ.Ações⁵ e do 48º Salão de Artes plásticas de Pernambuco. Também tiveram acesso ao MAMAM no período de troca de exposição, onde puderam ver como funciona o processo de montagem. Conheceram a mostra permanente do Museu do Homem do Nordeste, da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e duas Galerias de Arte, a Amparo 60 e a Janete Costa, ambas em Recife. Participaram das oficinas de monotipia⁶, pintura com tinta orgânica, argila, desenho com materiais diversos, brinquedos populares, mostras audiovisuais e atividades como contação de história e colagem, além do trabalho com o corpo, como relaxamento e alongamento, prática de acolhimento durante o projeto. As oficinas, predominantemente, relacionavam-se com as exposições e eram realizadas nos salões, ateliê e área aberta do museu. As crianças puderam expor no MAMAM as produções desenvolvidas no projeto.

O trabalho compreendia, sobretudo, a importância da apreciação, contextualização e o fazer artístico em cada encontro, que durava cerca de uma hora. A capacidade de auto expressão e algumas habilidades artísticas foram

⁴ Entre 2011 e 2012 houve, no MAMAM duas exposições de Daniel Santiago intituladas de “Eflúvios artificiais de mulheres abstratas” (setembro e novembro de 2011) e “De que é que eu tenho medo?” (aberta para visitação entre maio e agosto de 2012). Os participantes do projeto visitaram ambas as mostras.

⁵ A mostra do projeto In.situ.ações (realizada entre novembro de 2011 e janeiro de 2012) foi o resultado de uma breve residência artística proposta pelo MAMAM e pelo MAMAM no Pátio. Como parte das ações desse projeto, os educadores do museu, envolvidos ou não no Arte Para Todos, participaram de uma formação com a educadora do Museu de Arte Moderna de São Paulo, Mirela Estelles. É importante destacar que o MAMAM no Pátio é um anexo do MAMAM, localizado no Pátio de São Pedro, centro histórico do Recife, que atua com experimentações nas artes visuais.

⁶ Monotipia é uma das variadas técnicas usadas para produzir uma gravura. É necessário entintar sua matriz (que pode ser qualquer superfície lisa, como azulejo, chapa de vidro ou acrílico) e após criar uma imagem transferi-la para um papel ou um pano, através de pressão, que pode ser com um rolo, com uma prensa ou até mesmo com a mão. A artista visual Goretti Varella realizou a oficina de monotipia com as crianças e adolescentes do CICA

trabalhadas nesse período. As atividades⁷ eram realizadas nos dois turnos e uma vez na semana havia reunião com a equipe de estagiários do museu para planejamento e avaliação.



Figura 01 e 02 – Usuários do CICA ao visitar a exposição itinerante da 29ª Bienal de São Paulo: obras selecionadas, no Aquário Hélio Oiticica, no MAMAM (agosto 2011) e participando da oficina de monotipia em setembro de 2011.

Planejado para atender a um público de cento e trinta pessoas, incluindo os educadores sociais, as ações resultantes dessa parceria atingiram, até dezembro de 2011, cento e trinta e duas crianças e adolescentes e dezessete educadores sociais. Esse público não se manteve fixo no decorrer do projeto devido à rotatividade dos educadores, que frequentemente são transferidos para outras unidades, seja por opção pessoal ou da instituição⁸. Todavia, a rotatividade do público participante do projeto aconteceu, principalmente, devido ao desligamento dos usuários do IASC. Esse processo é realizado por motivos variados que pontuam o desafio incitador desse trabalho. Alguns de caráter objetivo, como mudança de endereço, matrícula em escolas integrais e outros programas, outros mais complexos, reflexo da vulnerabilidade das crianças e suas famílias. É importante que a Instituição, e

⁷ Algumas atividades do projeto Arte Para Todos foram divulgadas no www.blogmamam.wordpress.com

⁸ Cabe ressaltar que mesmo com o recente concurso público realizado pelo IASC para provimento do cargo de educador social, há ainda discussões a respeito das funções e do perfil desse profissional, o que reflete, muitas vezes, na fragilidade dos vínculos com os usuários da Instituição.



certamente seus funcionários, saiba lidar com os conflitos individuais e coletivos dessas pessoas, acreditando na sua possível autonomia.

O Arte Para Todos, como projeto que perpassava os muros das escolas, priorizou um processo didático prazeroso e trabalhou sempre com a possibilidade de flexibilização dos conteúdos e recursos. Suas ações, com propostas fora do sistema oficial de educação, foram organizadas com grupos que se identificavam coletivamente e não por séries, idades e conteúdos. (GOHN. 2006:30).

Avaliação

O projeto alcançou, em alguns meses, resultados significativos. Notou-se uma diminuição da resistência do público participante em relação à visita de museus, bem como mudanças comportamentais dos usuários do IASC no que diz respeito às atitudes socialmente aceitas nos espaços expositivos. O MAMAM e o IASC, através do projeto, possibilitaram também ao grupo o acesso aos bens culturais universalmente reconhecidos, conforme as orientações dos eixos programáticos contidos no Plano Nacional de Museus (2007:26).

Sobre a importância da arte desde cedo na educação das crianças, a especialista em arte/educação, Cristiane Mabel, atualmente Gerente de Conservação e Acervo do MAMAM, faz a seguinte afirmação:

A familiaridade com a arte e o amadurecimento resultante do processo de desenvolvimento cognitivo, certamente farão grande diferença na recepção à arte e nos juízos que emitimos sobre ela, contribuindo largamente com a alfabetização e o desenvolvimento estético **dos participantes**. (2009:147; grifo meu).

Compartilhando dessa concepção, alguns educadores sociais, ao avaliar o projeto, defenderam-no no sentido de promover o desenvolvimento da imaginação e criatividade (informação verbal). Acreditamos, portanto, que além dos argumentos



acima citados, o projeto promove o acesso à arte, trabalha com noções de organização, socialização e respeito.

É válido ressaltar que foi fundamental o envolvimento dos funcionários das duas instituições parceiras. Notou-se, no decorrer das atividades, a necessidade de apresentar o projeto também para os funcionários responsáveis pela limpeza e guarda do museu. Ao longo das ações do Arte Para Todos, houve uma maior preparação, por parte do MAMAM⁹, para receber públicos variados, inclusive pessoas em situação de vulnerabilidade social. A equipe da Gerência operacional de formação e qualificação do IASC - GOFQ, representada por Rafael Gonçalves, também se envolveu nas ações, articulando transporte extra, participando de reuniões, trabalhando na divulgação do projeto e, em alguns momentos, empenhando-se diretamente nas atividades, inclusive com intervenções artísticas.

Entretanto, ao avaliar o projeto, notaram-se alguns impasses. O trabalho, como já foi dito, foi o resultado de diversas iniciativas pessoais e profissionais da equipe diretamente envolvida. O grupo de mediadores do MAMAM, coordenado atualmente pela arte educadora Juliana Lins, é formado por estudantes de diversas áreas. Eles puderam associar teoria à prática, exercitando sua capacidade de problematizar, polemizar, fazer questionamentos, criar e recriar as várias possibilidades de leitura. (AZEVEDO. 2002:25).

Todavia, devido às oportunidades que surgem para esses estudantes e a rescisão de contrato por causa da finalização do curso de graduação, há um rotatividade na equipe de estagiários, dificultando a continuidade do processo pedagógico. Cada vez que sai um educador que já estava familiarizado com os educandos, com o projeto e com toda equipe, significa que chega um educador que ainda vai passar por todo esse processo. Portanto, apesar de defender o projeto

⁹ Salienta-se que devido a rotatividade desses profissionais, é necessário frequentes formações e atualizações a respeito da acolhida dos públicos do museu.



como uma oportunidade para a prática do ensino/aprendizagem dos estudantes das diversas áreas de graduação, compreende-se a importância da contratação de profissionais já graduados que façam parte de um quadro de funcionários fixos e que garantam um andamento contínuo das atividades, ampliando inclusive as possibilidades de trabalho para os recém-formados que atuaram no museu.

Durante o projeto, ocorreram também algumas contrariedades. O IASC passou por mudanças estruturais. O espaço Recanto Feliz foi fechado, impedindo uma finalização coerente dos trabalhos com os usuários dessa unidade. O Espaço Travessia/Bairro do Recife sofreu uma evasão na quantidade de usuários, levando a uma diminuição no número de crianças participantes do Arte Para Todos.

É válido salientar que o projeto foi elaborado em caráter experimental e por isso não solicitamos recursos financeiros. Na sua execução, a falta de alguns materiais prejudicou o planejamento das atividades. Mas, os trabalhos foram sendo encaminhados com eventuais quantias do educativo MAMAM e com os materiais pedagógicos que já havia no museu e nos foram disponibilizados. O MAMAM ofereceu ainda, espaço físico e recursos humanos. O IASC ofereceu o lanche em algumas reuniões e atividades, recursos humanos, estrutura administrativa da sua sede, transporte e material de escritório. Em outros momentos contamos com a iniciativa própria dos educadores. Apesar das dificuldades, sem estas disponibilidades a execução do projeto não seria possível.

Mas, além das questões institucionais, avaliamos as atividades. Os educadores sociais, na execução do Arte Para Todos, sempre ressaltaram a importância de se encontrar meios de tornar as atividades e visitas o mais atraente possível para as crianças e adolescentes participantes. Porém, em alguns momentos notou-se resistência por parte dos usuários do IASC em relação ao pouco uso de tintas no desenvolvimento dos trabalhos. Promover a reflexão sobre a concepção tradicional de arte, que a limita aos quadros, tintas e cavaletes, tornou-se nosso maior desafio.



Figura 03 e 04 – Em 16 de dezembro de 2011 foram expostos, no MAMAM, parte dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes do projeto Arte Para Todos. Nesse dia, as crianças assistiram também a intervenção artística de Rafael Gonçalves, gestor da GOFQ – IASC.

Considerações finais

De acordo com Fernando Azevedo, “o processo de educação instaurado com o objetivo de coibir a opressão deve levar a arte de boa qualidade para os que provavelmente nunca teriam acesso”. (2008:137). É nesse sentido que o projeto visou o museu e suas ações como um lugar privilegiado para a formação e ampliação do universo cultural do público alvo do IASC, que também são agentes de transformação. Sobretudo, defende-se que a aproximação deles à arte, através de um museu de referência em acervo e exposições, foi importante para incitá-los a um sentimento de pertencimento cultural tão relevante à cidadania.

Segundo Livia Carvalho, para que a educação contribua efetivamente com o desenvolvimento humano é fundamental perceber as necessidades específicas dos educandos, “não basta oferecer educação formal na idade adequada (7 a 14 anos), propor currículos bem delineados ou programa de nutrição suplementar na escola (...) precisamos de ações diferentes das tradicionalmente propostas pelo Estado.” (2008:22). Assim, tem crescido consideravelmente no Brasil o número de organizações não governamentais. Essas sociedades tem mostrado sua relevância no que diz respeito a sua capacidade de contribuir com o sistema oficial de ensino.



Sob essa perspectiva, defendemos ações, no âmbito da educação não formal, como as do projeto Arte Para Todos.

A pesquisa de Livia Carvalho, apesar de se referir mais sobre o contexto das ONGs, ressalta a importância de uma melhor articulação entre o sistema formal e o não formal de ensino. Sugerimos assim, uma integração mais sistemática entre os diversos sistemas educacionais, a fim de promover a qualidade da educação na cidade do Recife. É necessário que os órgãos competentes disponham-se a discutir sobre o assunto para que iniciativas como essas, surgidas nos próprios órgãos públicos, possam efetivamente articular-se com o sistema de educação. A união das ações do terceiro setor¹⁰ com as escolas e instituições culturais poderão dar vida e facultar significativas transformações na educação e na sociedade como um todo, mas para isso é importante que o Estado atue de maneira mais organizada e efetiva na educação não formal.

Referências

AZEVEDO, Fernando A. Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. Cadernos de Textos: Educação, Arte, Inclusão. Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p.11-17, agost./dez. 2002.

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves de. Capítulo: Conexões entre educação e arte: Paulo Freire, Francisco Brennand, Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. In.: *Diálogos entre arte e público: caderno de textos*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, v. 1, 2008.

¹⁰ Frequentemente a expressão “terceiro setor” tem sido empregada ao se falar sobre uma rede mais ampla e complexa de participação da sociedade civil. As ONGs, a filantropia empresarial, as associações voluntárias e os movimentos sociais fazem parte do terceiro setor. (CARVALHO. 2008:25).



BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. MINISTERIO DA CULTURA. Política nacional de museus / organização e textos, José do Nascimento Junior, Mário de Souza Chagas. – Brasília: MinC, 2007. 184 p. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/sbm/downloads/politica_nacional_museus.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

BRASIL. Projeto de lei nº5.346, de 2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>> Acesso em 17 de set. de 2012.

CARVALHO, Livia Marques. O ensino de artes em ONGs. São Paulo: Cortez, 2008.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. Da magia a sedução: a importância das atividades não-formais realizadas em museus de arte. Revista de Educação da Anhanguera Educacional. v, 9, n.9. p. 71-76. 2006. Disponível em <sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/198>. Acesso em 13 de setembro de 2012.

GOHN, Maria Glória. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar, 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2012.

MEDEIROS, Crisitiane Mabel. Diálogos de uma arte educadora com um museu de arte: Relato de experiência – do curso Experimentando Arte, ministrado no Museu Murilo La Greca em Recife – para crianças moradoras da vila Vitém. In: SANTOS, Anderson Pinheiro. Diálogos entre arte e público. Caderno de Texto II. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, v. 2, 2009.

Rebeka Monita Pinheiro de Oliveira

Pós-graduada - *Latu Sensu* em Cultura Pernambucana pela FAFIRE-Recife, 2010 (pesquisa - Formação de um acervo: a inclusão da fotografia no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães-MAMAM). Graduada em história pela Universidade de Pernambuco. Educadora Social do IASC e coordenadora do projeto Arte Para Todos.



ENSINO DE DANÇA COMO RESSIGNIFICAÇÃO À FORMAÇÃO CORPORAL NA CRIANÇA: O CASO DA ESCOLA PÚBLICA DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DANÇA PARA CRIANÇAS EM FORTALEZA-CE

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Programa de Pós – Graduação em Educação PPGE / UECE

Email: jacquelinepeixoto@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5637798510840706>

Co autor: José Albio Moreira de Sales

Programa de Pós – Graduação em Educação PPGE / UECE

E-mail: albio.sales@uece.br

<http://lattes.cnpq.br/5175762444724772>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir como o ensino de Dança Contemporânea pode ressignificar a formação corporal de um grupo de crianças da Escola de Formação Básica em Dança de Fortaleza, buscando entender a partir de que métodos e procedimentos as crianças podem reconhecer o corpo como um lugar de produção de conhecimento. Do ponto de vista da metodologia a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso na modalidade qualitativa, tendo como sujeitos colaboradores quatro crianças que participam do projeto acima mencionado. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista e a observação participante. Os principais achados da pesquisa revelaram que a dança possibilita uma ressignificação corporal na criança, consigo, com o outro e com o meio; nesse sentido, indica que o ensino da dança além da sociabilidade destaca-se como processo de formação estética do cidadão.

Palavras - chave: dança; educação; ensino

ABSTRACT

This study aims to discuss how teaching Contemporary Dance training can reframe the body of a group of children from the School of Basic Training in Dance Fortress, seeking to understand from methods and procedures that children can recognize the body as a place production of knowledge. From the point of view of the research methodology was characterized as a case study in qualitative mode, having four children as subjects employees who participate in the above mentioned project. As instruments of data collection were used interviews and participant observation. The main findings of the research revealed that dancing allows a redefinition body in the child himself, with others and with the environment; accordingly, indicates that the teaching of dance beyond sociability stands out as the process of formation of the citizen aesthetics.

Keywords: Dance, education, education

INTRODUÇÃO



A ideia inicial do estudo surgiu das vivências de um dos autores, na docência com dança contemporânea numa Escola de Formação Básica em Dança na cidade Fortaleza- CE¹.

A dança como área de conhecimento vem se constituindo um crescente desafio aos espaços de formação desta linguagem, que se torna ainda mais evidente frente à necessidade de propostas que desenvolvam um trabalho além de técnicas de dança. A precarização do ensino de dança nestes ambientes contribuem para difusão de aulas técnicas, com ensaios mortificantes objetivando festivais no fim do ano.

O compromisso deste estudo é com a discussão dos espaços formativos direcionados a formação em dança, tais como: academias, escolas e estúdios, que embora tenham como objetivo a formação em dança no ambiente escolar regular, também são parte de uma formação estética mais ampla. Neste estudo chamaremos estes espaços de escola, por ser um lugar de desenvolvimento do estudante. Vale ressaltar também, que no contexto destes lugares de ensino de dança, ou melhor dizendo, nestas instâncias de formação, ainda nos deparamos com situações nas quais a dança ainda não é vista como um instrumento de produção de conhecimento e, por vezes, tem sido vista como disciplina do campo da Educação Física.

Esse pensamento em relação à dança pode ser articulado a partir do preconceito que se ainda tem com o movimento e o corpo. O corpo que possibilita sensações, emoções, transformações e instiga à criatividade. Muitas escolas exigem de uma aula de dança: coreografias com o intuito do belo, daquilo que deve ser pleno e inatingível. Deste modo, adiciona uma visão arcaica do fazer/pensar dança neste espaço.

Enfatizamos relevância da prática corporal em Dança a partir de métodos e procedimentos que instiguem à construção do processo social do aluno e que possibilitem a reeducação dos sentidos. A dança se estabelece no corpo de quem a

¹ A Escola de Formação Básica em Dança é uma proposta formativa com período de 06 anos da Escola Pública de Dança de Fortaleza, situada na Vila das Artes – equipamento da Prefeitura Municipal de Fortaleza. A mesma iniciou em 2011 e atende crianças na faixa etária de 8 a 12 anos da Rede Pública e Privada de ensino com aulas diversificadas de Dança em nível teórico e prático.



realiza, e possibilita um reencontro consigo, e, conseqüentemente com o outro, pois convivemos em sociedade. Para tanto, faz-se necessário que hajam aulas mais críticas e que o conhecimento corporal não esteja somente voltado para a repetição de movimentos ou virtuosos com o intuito de exibir formas que muitas vezes, o aluno não sabe quais são.

Assim, propomos uma vivência prática com a Dança, fundamentada através de procedimentos que instiguem ao desenvolvimento sensorial e motor das crianças, além do desenvolvimento técnico. Tais como: eixo e coluna vertebral, consciência corporal, corpo e movimento, noções de espaço e de qualidade de movimento, elementos potencializadores do movimento (tecido, balão, bolas) para o trabalho com crianças - *ateliê dos afetos*².

Nesse sentido, compreendemos a relevância em debruçar esforços sobre tal inquietação, visto que o ensino de Dança encontra-se na contemporaneidade como um lugar de abordagens e enfoques diferenciados. Além disso, as dificuldades encontradas na relação entre teoria e prática nesse ensinamento nos faz repensar o diálogo entre a formação e a prática do professor desta área do conhecimento. Assim, nossa proposta incita a uma reflexão nesse campo numa tentativa de compreender e propor uma inversão deste paradigma no cenário educacional desta linguagem artística.

A partir dessas reflexões, pretendemos evidenciar questões que se colocam na centralidade desta proposta de pesquisa que pretende analisar como o ensino de dança contemporânea pode ressignificar a formação corporal de um grupo de crianças: Como vêm se desenvolvendo o ensino desta linguagem na Escola de Formação Básica em Dança na cidade de Fortaleza? Quais os métodos e procedimentos norteadores necessários para ministrar uma aula de Dança Contemporânea neste espaço? Quais os discursos presentes na fala das crianças referente à dança como proposta de ressignificação à sua formação corporal?

² Esta é uma proposta nossa de trabalho em que numa relação com objetos, pesquisamos movimentos que potencializam nossos afetos, relacionados com o espaço do corpo ao corpo no espaço. No caso de aulas para crianças acrescentamos os jogos corporais. A palavra afeto aqui é colocada como sinônimo de experiência.



PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é fundamentada numa proposta qualitativa de pesquisa em arte e educação visto que a mesma busca a profundidade para alcançar um objetivo. Este enfoque trabalha com valores, crenças, atitudes e representações. Parte de um todo para um particular e trabalha com um pressuposto (ANDRÉ, 2005, p. 6).

De acordo com esta proposta investigativa realizamos um estudo de caso etnográfico. Visto que é um caso específico e que também incita a uma “descrição cultural” (etnografia).

O estudo foi realizado junto a um grupo de quatro crianças, alunos da Escola de Formação Básica em Dança, projeto que acontece na Vila das Artes, equipamento da Prefeitura de Fortaleza. Estabelecemos os seguintes critérios: ser aluno (a) deste projeto pelo menos a seis meses, possuir idade e formação em dança diferenciada.

Aplicamos os seguintes instrumentos na a coleta de dados: observação participante com registros em diário de bordo, entrevistas, registros fotográficos e audiovisuais.

É importante ressaltar os métodos e procedimentos teórico/práticos desenvolvidos nas aulas com as crianças: Noções de espaço (relação corpo/espaço, corpo/corpo e seu corpo com o do outro, níveis do corpo); Corpo e movimento: Elementos técnicos básicos: respiração, eixo, equilíbrio, fluxo, flexibilidade, tempo, peso; jogos corporais, contato e improvisação, composição coreográfica, apreciação de vídeos de espetáculos de dança e anatomia.

Para preservar as identidades dos colaboradores utilizamos os seguintes nomes fantasias: Sta Composição Coreográfica, Sr. Contato e Improvisação, Sta Consciência Corporal e Sta Percepção Corporal, que são nomes de técnicas trabalhadas nas aulas de Dança Contemporânea.

Para uma melhor compreensão do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, investigamos sua formação, idade e a sua relação com a dança antes do ingresso na escola objeto de nossa pesquisa. Este é o perfil: Sta Consciência



Corporal (estudou dança em uma academia de dança), 12 anos, fez aula de Dança por dois anos; Percepção corporal (estudou dança na escola regular) por 1 ano. Possui 7 anos. Sta Composição Coreográfica (fazia aulas de dança em escola particular de Dança), possui 13 anos, estuda dança desde os 3 anos; Sr. Contato e Improvisação (participava de um Projeto Social que trabalhava com Dança), tem 13 anos, dança há um ano.

Nos procedimentos de discussão dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Além disso, dois momentos importantes desta técnica de análise segundo MATOS (2002) permearam nossa investigação: a construção de categorias ou temas e a quantificação do discurso. No que concerne à construção de categorias, as mesmas foram dispostas após a leitura do material coletado.

ELABORAÇÃO DE UM PERCURSO CONCEITUAL

A dança por ser uma linguagem artística também enfrenta desde há muito, uma luta para firmar-se como disciplina a ser trabalhada no ambiente escolar ou fora dele. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2007 são uma prova disto, com a inserção da dança como área de conhecimento a ser trabalhada na escola.

Mas, o que é dançar? Como defini-la se a mesma é feita e produzida no corpo? Como diz Rocha (2007) “[...] é difícil pensar e definir a dança porque o movimento corporal ele é sempre ou nunca”. Ou seja, ela não é, ela não está, pois se encontra no devir. A dança é uma resignificação do eu, pautada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro. Assim, sua estrutura (dança) reside na sua permanência e na sua fluidez. Conforme Gramer [s/d], apud Rocha, 2007: “A dança só acontece naquilo que ainda não é e naquilo que acabou de deixar de ser. A dança só ocorre como algo que ao mesmo tempo ainda não é, e ainda não deixou de ser.”

Segundo Marques (2007, p.122), a dança é uma resignificação do eu, pautada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro. Assim, para os autores deste estudo, a dança consubstancia-se em uma linguagem. Pois, ao fazer dança estabelecemos uma nova leitura de mundo que acontece no corpo. Com relação à Dança Contemporânea enfatizamos o trabalho autoral que essa linguagem



artística propõe, além de possibilitar uma reflexão teórica sobre o corpo e o movimento e uma interface com outras teorias corporais, como por exemplo, a consciência corporal.

Em nossa experiência na Escola de Formação Básica em Dança na cidade de Fortaleza, desenvolvemos um trabalho pautado em alguns elementos norteadores para a consecução de nosso objetivo neste estudo que tem como foco discutir como o ensino de Dança Contemporânea pode ressignificar a formação corporal das crianças alunas desta escola acima citada.

Destacamos os componentes trabalhados em nossos aulas/encontros: **aquisições técnicas e corporais** a partir de quatro elementos: o corpo (força, agilidade, alongamento, flexibilidade, resistência, ritmo, níveis do corpo), o espaço (ampliando as direções), qualidades de movimento, e as relações quando o corpo dança sozinho, com o outro e com objetos; **consciência corporal, movimento expressivo e educação dos sentidos**. Pois, pensamos que o movimento é criativo, quando o aluno tem consciência corporal, quando o corpo se conscientiza da pele, das articulações, da respiração, do seu ritmo, ou seja, da ativação dos sentidos. Durante nossas aulas trabalhamos muito com proposições de consciência e percepção corporal; **aulas de improvisação e de composição coreográfica; jogos corporais; apreciação estética e anatomia**.

A dança por ser uma linguagem que investiga a dimensão do corpo e do movimento, poderia tornar-se um subsídio de busca de identidade da criança. Pensamos que aprofundar os estudos do corpo como um procedimento no ensino desta linguagem artística poderia incitar às crianças, um leque de possibilidades para desenvolver a sua relação consigo, com o mundo e com o outro.

Como atividade humana e artística, a dança surge a partir dos rituais e de uma necessidade de um encontro consigo e com o outro. Isto é bem evidenciado no Período Neolítico, em que a ela cumpre importante papel nas cerimônias integrada à vida da cidade. No Egito e na Grécia a mesma é desenvolvida, primeiramente sob a forma sagrada – acompanhando cortejos funerários – e, depois, é trabalhada de forma recreativa e no treinamento militar. (GADELHA, 2006)



Mais tarde, no período romântico (início Séc. XIX), o surgimento das sapatilhas de ponta e os tutus (saias de gaze leve) marcam a profissionalização da dança, a inserção da mulher como bailarina e a difusão do balé clássico como única forma de dançar. A partir de então, fomenta-se um pensamento no senso comum que persiste até hoje: a virtuose. A ideia de que fazer dança é mostrar algo inatingível ao espectador, um pensamento de perfeição e de exacerbação do movimento atrelada à figura feminina.

Na contemporaneidade, um novo pensar acerca da dança instaura-se: ela não expressa nada, pois ela é a própria expressão e, mais especificamente, ela denuncia não ser uma modalidade, constatando-se desse modo, como um lugar de impermanência e de uma indeterminação no seu fazer. A experiência brasileira da dança como proposta formativa, destaca o “tripé arte-ensino-sociedade” (Marques, 2010).

Neste estudo fundamentamos a intervenção pedagógica a partir do conceito da “Dança em Contexto”:

A proposta metodológica da Dança no Contexto que apresento e discuto aqui propõe duas ações inter-relacionadas em suas múltiplas redes: (1) a formação e a leitura *tripé das relações arte-ensino-sociedade* e (2) os entrelaçamentos entre as faces da *quadra articuladora: problematização – articulação-crítica-transformação*. (MARQUES, 2010, p.138)

Mediados pela quadra articuladora problematizar-articular-criticar-transformar o tripé das relações arte-ensino-sociedade torna-se vivo e pode também se ramificar em pesquisas, investigações, aprofundamentos, vivências e ampliações de redes de conhecimento de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e com a sociedade. (MARQUES, 2010, p.139)

A partir dessa proposta e do estudo que sugerimos nesta pesquisa, a reflexão crítica proposta por Paulo Freire (1996) também se aproxima de nossa investigação. Este autor enfatiza a necessidade de um pensamento crítico sobre a prática educativa. Essa reflexão para esse pesquisador é um conceito emancipatório na tentativa de uma releitura de mundo do educando a partir do conhecimento mediado pelo educador.



DADOS EMPÍRICOS

A partir da transcrição das entrevistas, organizamos as falas que mais se aproximavam de nossa pesquisa que trata em investigar como o Ensino de Dança Contemporânea pode ressignificar a formação corporal de um grupo de crianças da Escola de Formação Básica em Dança na cidade de Fortaleza.

Observamos nas falas da Sta Percepção Corporal e do Sr. Contato e Improvisação, que a dança pode ser um agente transformador e que seus conteúdos incitam a várias possibilidades. O que torna a dança uma potência geradora de conhecimento, principalmente em uma escola de formação nesta linguagem. Notamos que uma aula de dança incita ao conhecimento do próprio corpo, promovendo percepções além da reprodução técnica, reinventando o cotidiano:

Dança pra mim é vida, é muito legal. Muda a vida das pessoas, a gente tem um sonho de ser bailarina e a gente consegue mudar de vida, de lugar. (Percepção Corporal)

Dança pra mim é minha vida. É respirar. Sem dança eu não sou nada. A dança mudou a minha vida, principalmente na disciplina. Eu era mais bagunceiro no colégio e agora não sou mais. Eu vi que os bailarinos são todos disciplinados aí eu comecei a me comportar. Eu era meio aéreo e fiquei mais atento. O professor do colégio passava uma tarefa e eu não entendia. Agora entendo. O jeito de falar com as pessoas. Eu falava com a minha mãe e respondia. Ela falava e eu continuava falando. Agora não falo mais. Acho que respeito mais eltar mais de ler, eu também conheço mais as partes do meu corpo, sei mais do que pode fazer o meu corpo, sei até os músculos e ossos. Sei o nome de um monte! (Contato e Improvisação)

As falas acima colaboram com o pensamento de Marques (2010), quando afirma que:

[...] se desejamos algo mais, se aspiramos parafraseando novamente Paulo Freire, a um mundo “menos feio, menos malvado e menos desumano”, as vivências da dança circunscritas somente a personalidades não bastam para que experiências de dança se conectem significativa e criticamente os dançantes ao mundo. A Arte como linguagem tem o potencial de trazer para si múltiplos pontos de encontro entre pessoas que coabitam, produz diálogos com as dinâmicas sociais por meio de seus interlocutores. (MARQUES, 2010, 146).

Na tentativa de buscar métodos e procedimentos que auxiliassem o aprendizado em Dança para os alunos da escola aqui citada, nos desafiamos em



uma metodologia de trabalho explicitada nos estudos sobre o corpo relativos à dança. Pois, embora estejamos falando de uma escola de formação nesta linguagem artística, a dança, nesta instância, não deve estar atrelada à mera coreografia de passos e repetição. Pensamos que é necessário que o educador desta área de conhecimento, perceba a relação entre dança, educação e corpo. Além disso, a contribuição da dança como leitura de mundo e elemento socializador. Observamos isso na fala do Sr. Contato e Improvisação:

Nas aulas de dança contemporânea aprendi mais como usar o meu corpo, aprendi os níveis do corpo (alto, médio e baixo). Aprendi a como usar mais o movimento, como usar a coluna enrolando e desenrolando ela, como trabalhar com outras partes do meu corpo, como perna. Um pouco de improvisação Eu gostava das partes de improvisação porque trabalhava a criatividade da gente. (Composição Coreográfica)

Eu aprendi muita coisa na aula de contemporâneo. O povo pensa que Dança Contemporânea é macumba, mas, não é. Trabalha com os níveis, com o corpo, com velocidades, com o peso. A criança já vai se desenvolvendo. (Percepção Corporal)

No contemporâneo, eu aprendi a improvisar mais, o que é coluna vertebral. Gostei das aulas de improvisação, da atividade da chave quando gente escutava o outro. (Contato e Improvisação)

Segundo Marques (2010) a dança é uma linguagem (Dança/Arte) no sentido de estabelecer relações significativas, articuladas e transformadoras. Ela afirma:

O tratamento da dança como linguagem artística em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporeificadas “desinteressadas”. (MARQUES, 2010, p. 146)

Constamos ainda, que a partir desta proposta, o professor precisa incitar ao aluno a buscar o conhecimento seja em que instância for, a partir de sua realidade, conforme afirma Gadotti (2003, p. 16):

O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor precisa também ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.



Assim, o educador deve ter consciência de que a contemporaneidade exige a inovação e um novo pensar acerca do que é a dança. O professor dessa área, como afirma Verderi (2009, p. 73) “[...] deve considerar o corpo dos alunos em erupção”. No ensino da dança, o corpo é um local de investigação, de pensamento crítico, de construção de si mesmo e de ressignificação do mundo. Notamos a necessidade dessa proposta a partir da fala abaixo:

Dança pra mim é tudo, é movimentos corporais. Não é só a coreografia, pra mim é o movimento do corpo e o entendimento dele. Quando eu danço, esqueço dos meus problemas. Dançar é o tom da música. Eu aprendi nas aulas, os níveis do corpo (alto, médio e baixo), ele ajuda muito. A minha coluna, as articulações. (Consciência Corporal)

Depois que entrei na Escola daqui da Vila das Artes, passei a acordar cedo e ser mais esperta pras coisas. Faço tudo com mais facilidade, até quando corro sinto a diferença como eu era e como sou agora. Sou mais veloz, tenho mais força, meus músculos cresceram, aprendi que tenho articulações, e que meu corpo não é o mesmo de ninguém. Cada um tem seu corpo, e cada um faz o que consegue. Entendi que as diferenças tem que ser respeitadas. Composição Coreográfica)

Observamos com estas análises que o ensino de dança torna-se uma ferramenta de busca da identidade do aluno e sua conexão com o mundo. Para tanto, o professor necessita refletir sobre sua prática no ensino desta linguagem, de forma a analisar constantemente suas escolhas e suas consequências. Elementos da dança tais como: corpo e movimento, fatores e qualidade de movimento, relação tempo e espaço, podem auxiliar o educador na dança. Associando isto à memorização de gestos, improvisações e criações expressivas de forma a engendrar a multiplicidade na aula de dança e não somente à valorização da técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas. No sentido de que, esta linguagem artística nos espaços formativos, não é uma mera composição de passos, mas algo bem mais complexo.

Para isso, necessitamos deslocar o nosso olhar para uma dança que está além da execução de movimentos, para que definitivamente ela seja vista no ambiente escolar como área de conhecimento e, portanto de formação cultural e



estética. Também pode ser vista como elemento de promoção da saúde das pessoas que a praticam, no conhecimento das nossas articulações e movimentos que podemos realizar (Biologia), no cuidado que devemos ter com nosso corpo (Saúde e meio ambiente), no conhecimento que devemos ter com o nosso corpo para que tenhamos uma inteligência cognitiva e social mais desenvolvida (imagem e esquema corporal), no deslocamento e na execução de movimentos (Física), na habilidade espaço-temporal (Psicomotricidade), na aceitação do próprio corpo, gerando auto estima (Psicologia), na contagem ou não de movimentos e nas formas geométricas que a dança cria com o espaço e com os corpos de quem a produz (Matemática). Ou seja, desestabilizar a dança deste conceito pequeno: dançar é se mexer. Como professores, sabemos que ela está muito além da interseção com outras áreas, pois dançar é conectar-se com o mundo.

Numa perspectiva de aula de dança na contemporaneidade, tentemos possibilitar novas estratégias de estar na escola e no mundo, utilizando a dança como ferramenta e subsídio no desenvolvimento de um indivíduo crítico, resignificando sua leitura de mundo e de si mesmo. Com a dança incitamos: a educação dos sentidos, a socialização, a percepção de si e do outro, a percepção estética, crítica e reflexiva.

Na consecução deste trabalho, tentamos analisar como o ensino de dança contemporânea pode resignificar a formação corporal de um grupo crianças da Escola de Formação em Dança na cidade de Fortaleza. Deste modo, com base nos estudos teóricos e de campo, alguns resultados foram evidenciados: 1) a dança possibilita uma resignificação do aluno na relação consigo, com o outro e com o meio, equalizando uma nova visão de mundo; 2) é necessária uma proposta fundamentada na diversidade e na construção de uma perspectiva múltipla dos corpos das crianças. Ou seja, possibilitar a diversificação musical e corporal; 4) lecionar dança neste espaço não é somente trabalhar a técnica.

Estes resultados evidenciam que se faz necessária também a discussão sobre os métodos e procedimentos no ensino de dança. Evidenciamos que na escola, esta linguagem está muito além disso, no que concerne à aprendizagem do



conhecimento corporal como forma de estar no mundo, como indivíduo e como ser social. Nossa função como educadores é perceber a ação feita e analisar minuciosamente as evidências que envolvem o ensino de dança. Para tanto, o autoconhecimento em nossa função requer um esforço. Em qualquer área que atuemos, é fundamental que haja uma desestabilização constante em nosso processo de ensino– aprendizagem para que novos conceitos e estruturas sejam processados.

Acreditamos que a maior contribuição deste estudo para a educação é a busca de discussões sobre a formação em dança em espaços públicos que trabalham com crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, editora, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. pág. 32. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).
- GADELHA, Primo Rosa. *A dança possível: As ligações do corpo na cena*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Rio Grande do Sul: Fevale, 2003.
- MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Lerche Sofia. *Pesquisa educacional: O prazer de conhecer*. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- ROCHA, Thereza. *Dança e Pensamento. Comunicação pessoal*, 2007.
- VERDERI, Érika. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Graduada em Artes Cênicas pelo IFCE e Pedagoga pela UECE. Atriz e bailarina contemporânea desde 1992. É professora de Dança, Consciência Corporal e Teatro desde 1999.

José Albio Moreira de Sales

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal. Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela UFPE e graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é diretor do Centro de Educação e Professor Adjunto M da Universidade Estadual do Ceará (UECE).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



AÇÕES EM ARTES VISUAIS NO PIBID 3/UFPEL¹

MONTEIRO, Priscila. B.
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/
priscila_barthel@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8785589254591538>

MENDES, Raquel.
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/
raquelmendes.av@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7377932040464918>

OLIVEIRA, Mirella. S.
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/
mihrinelle@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5387757252273461>

BRANDÃO, Claudia. M. M.
Professora, Doutora em Educação, UFPel, Pelotas-RS/
attos@vetorial.net
<http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

RESUMO: Discute-se nesse trabalho as experiências educacionais em Artes Visuais ocorridas na elaboração de projetos/oficinas e estudos teóricos/práticos. O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - UFPEL, (PIBID III - GeoArtes), financiado pela CAPES e FNDE, iniciou em agosto de 2011, comprometidos com as melhorias da Educação Básica com práticas inovadoras, articuladas com as realidades locais de quatro escolas de Pelotas-RS, orientadas por coordenadores de área das Artes Visuais, Dança, Geografia e Música, que acontece pela divisão de ações específicas das áreas e interdisciplinares. O Projeto das Artes Visuais tem como objetivo discutir a fotografia como recurso e meio para a educação crítica. Práticas como estas permitem a compreensão ampla sobre o mundo, (re)descobrimo contextos sociais, políticos e históricos.

Palavras-chave: Artes Visuais; Interdisciplinaridade; Iniciação à Docência.

ABSTRACT: This work addresses the educational experiences occurred in the Visual Arts building projects/workshops and studies theoretical/practical. The Institutional Scholarship Project Initiation to Teaching - UFPEL, (PIBID III - GeoArts), funded by CAPES and FNDE, began in August 2011, committed to investing in the improvement of Basic Education with innovative teaching practices, articulated with the realities of four local schools from Pelotas - RS, guided by area coordinators of Visual Arts, Dance, Geography and Music, what happens by dividing the specific actions and inter-disciplinary areas. The Visual Arts Project aims to discuss photography as a resource and a way for critical education. Practices such as these

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio: MEC/CAPES/UFPel/PIBID



allow a broad understanding about the world, (re)discovering the social contexts, politicians and historic.

Key words: Visual Arts; Interdisciplinarity; Initiation to Teaching.

Este artigo relata experiências educacionais em Artes Visuais, construção de projetos/oficinas e estudos ocorridos no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Pelotas-RS, o PIBID 3 – GeoArtes, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). As atividades iniciaram em agosto de 2011, com desenvolvimento previsto para o período de vinte e quatro meses, contemplando ações específicas das áreas e ações interdisciplinares, englobando as áreas de Artes Visuais, Dança, Geografia e Música. Nesse contexto, o subprojeto das Artes Visuais está comprometido com a melhoria da Educação Básica através do incentivo à formação de professores em consonância com o tempo histórico, fomentando um caráter inovador e experiências metodológicas articuladas com a realidade de quatro escolas públicas da cidade de Pelotas-RS.

As ações da área de Artes Visuais objetivam discutir a fotografia como recurso para uma educação mais crítica, tendo como pano de fundo o estudo da Cultura Visual à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de focar manifestações artísticas que compõem o cenário cultural contemporâneo. As atividades de área acontecem em encontros semanais, e à distância através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado) da Plataforma Moodle/SEAD/UFPel, onde constam estudos, fóruns de discussões, produções e pesquisas textuais e imagéticas. Destes estudos resultaram as primeiras atividades do grupo das Artes Visuais, desenvolvidas durante a “15ª SEMANA DA EDUCAÇÃO - Construindo a cultura da paz na escola”, do I.E.E. Assis Brasil, em outubro de 2011.

No evento foram ministradas quatro oficinas: “Estêncil”, “Possibilidade da gravura, usando imagens fotográficas”, “Experienciando com tintas e pinceis alternativos” e “Arte Postal em tempos de spam, twittagem e no que você está



pensando agora?”, que tiveram como público alvo estudantes do Curso Normal (formação para professores no ensino médio). Tais ações, mais do que oportunizar o contato com diferentes técnicas, buscaram fomentar a reflexão crítica e a percepção sensorial dos envolvidos, estimulando-os a expressar e representar idéias, conceitos, emoções, sensações. Por meio dessas atividades buscou-se a valorização da escola pública como campo fundamental de construções de experiências possibilitando ao grupo das Artes Visuais confrontar-se com a realidade escolar e suas dificuldades, conscientizando do caminho complexo, dinâmico e multidisciplinar que envolve as práticas docentes.

1. Sobre o PIBID 3 – GeoArtes

O PIBID 3 – GeoArtes possui caráter interdisciplinar, composto por quatro áreas que por sua vez possuem subprojetos que direcionam as atividades disciplinares. O projeto se desenvolve articulado com o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, o Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, a Escola Estadual de Ensino Médio Areal e a Escola Estadual de 1º Grau Santa Rita, da cidade de Pelotas, respectivamente orientadas por coordenadores das Artes Visuais, Dança, Geografia e Música.

Além dos coordenadores institucionais, o grupo conta com a participação de uma coordenadora de Gestão de Processos Educacionais, quatro coordenadores de área, oito professoras-supervisoras (duas por escola) e sessenta bolsistas distribuídos nas quatro escolas participantes, todos comprometidos com ações específicas e interdisciplinares.

Os coordenadores de área orientam as atividades específicas, integrar equipes de planejamentos e execução de área e interdisciplinares, participam de reuniões de acompanhamento e planejamento periódicas com os acadêmicos bolsistas, professores e supervisores integrantes do projeto e reuniões com coordenadores de outras áreas e coordenação geral do PIBID 3/ UFPEL. Os professores supervisores planejam as atividades dos projetos interdisciplinares que contarão com a participação de todos além de estabelecer uma importante mediação entre os acadêmicos bolsistas, coordenadores e professores voluntários



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

das escolas envolvidas responsabilizando-se pela disponibilização da infraestrutura, divulgações das atividades nas escolas. Os acadêmicos bolsistas executam atividades de natureza específica, interdisciplinar e de atuação junto às escolas, a partir do cronograma estabelecido distribuído no plano de atividades/horas que prevê o mínimo de 12 a 20 horas/semanais.

Cabe salientar que nos referenciamos nos pressupostos didático-metodológicos dos cursos de Licenciatura da UFPEL, derivados das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estes propõem uma formação docente referenciada na experiência, articulada com a reflexão crítica sistemática, numa atitude de interpretação das práticas docentes e dos problemas delas advindos, que são também objetivos propostos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse sentido, o subprojeto das Artes Visuais prevê atividades de caráter formativo e investigativo, caracterizadas como processos dialógicos e multidisciplinares, com a intenção de criar um espaço de formação e prática pedagógica aos acadêmicos. A proposta privilegia o desenvolvimento de ações unindo o ensino da Arte à reflexão crítica acerca do contexto comunitário onde os docentes em formação atuarão profissionalmente. De acordo com o projeto institucional compreende que a formação docente é um processo complexo que não se encerra com os estudos acadêmicos, principalmente, se considerar o dinamismo do mundo contemporâneo, os múltiplos saberes e fazeres que estruturam as práticas docentes em Artes Visuais. Sendo assim, o objetivo da proposta é oportunizar aos professores das escolas, aos alunos e licenciandos a construção de conhecimentos na área das Artes Visuais em consonância com seu tempo histórico e suas novas tecnologias.

Os objetivos específicos são: estudos teóricos versando sobre Cultura Visual, Parâmetros Curriculares Nacionais, Fotografia e Pedagogia das Artes Visuais; levantamento dos trabalhos e as demandas de conteúdos com relações as manifestações culturais contemporâneas realizados pelos professores de Artes envolvidos no PIBID 3/Artes Visuais; criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma Moodle/SEAD/UFPEL, como suporte pedagógico



complementar às atividades presenciais do grupo de estudos; criação de blog para a divulgação das atividades e produções dos escolares (disponível em: www.pibidartesvisuaisufpel.blogspot.com); *Cotidiano em Foco*: seminários, palestras, apresentação de vídeos e atividades práticas em fotografia para estudantes do Ensino Médio e membros das comunidades; realização de mostras artísticas envolvendo as escolas participantes; oficinas de fotografia para a comunidade pibidiana; curso de formação continuada ministrado pelos pibidianos aos professores-supervisores; oficinas práticas contemplando diferentes linguagens artísticas, como: desenho, pintura, colagem, escultura, fotografia e vídeo, para professores e estudantes das escolas relacionadas.

2. As práticas do subprojeto das Artes Visuais no espaço escolar

É importante realizar atividades práticas. Considerando que elas apontarão caminhos possíveis para o bom andamento do projeto. Nesse sentido, a primeira atividade do grupo foi a participação na 15ª Semana da Educação do Curso Normal do IEE Assis Brasil, realizada em outubro de 2011, envolvendo os quinze bolsistas da área divididos em quatro grupos. No evento foram ministradas oficinas sobre os seguintes temas: “Estêncil”, “Possibilidade da gravura, usando imagens fotográficas”, “Experimentando com tintas e pincéis alternativos” e “Arte Postal em tempos de spam, twittagem e no que você está pensando agora?” propiciando o primeiro contato com o ambiente escolar e permitindo o confronto das idéias acadêmicas com a realidade de um curso voltado à formação docente.

As atividades objetivaram possibilitar aos frequentadores o acesso a informações sistematizadas sobre tendências contemporâneas em arte/educação e questões pertinentes à arte contemporânea, além de permitir a descoberta de potencialidades e habilidades expressivas, estimulando a imaginação, a criatividade e a auto-estima através do fazer artístico. As oficinas tinham como objetivo específico apresentar e experimentar diversas técnicas da área de Artes Visuais, propiciando momentos de experiência estética, e contribuindo para a formação das normalistas.

Estêncil



Figura 1 – Estêncil. 15ª Semana da Educação Assis Brasil. 2011.

A oficina de estêncil (Fig. 1) teve como objetivo refletir sobre a técnica e as possibilidades da linguagem do estêncil, relacionando teoria e prática. As atividades iniciaram com uma breve conversa com o grafiteiro Rafael Souza, que mostrou ao grupo como criar moldes e usar sprays. As alunas experimentaram diversos suportes para moldes, técnicas de pintura, materiais como spray, rolinho, esponja e pincéis. Ao final da atividade foi elaborado um mural com todos os trabalhos.

Os conhecimentos adquiridos com essa prática foram amplos e gratificantes, as alunas envolvidas no projeto apresentaram uma resposta imediata e envolvente, superando as expectativas dos ministrantes, principalmente, na finalização das atividades.

Possibilidade da gravura, usando imagens fotográficas

A oficina de Possibilidade da gravura, usando imagens fotográficas (Fig. 2) tem como objetivo discutir linguagens fotográficas e gravuras. A atividade iniciou com uma apresentação do tema, seguida de um documentário sobre a artista Maria Bonomi, relacionando algumas produções artísticas à prática proposta. As atividades práticas envolveram a elaboração de uma xilogravura utilizando linóleo ou EVA como suporte, inspiradas em fotografias trazidas pelas participantes.



Figura 2 – Possibilidade da gravura, usando imagens fotográficas. 15ª Semana da Educação Assis Brasil. 2011.

O resultado foi gratificante, pois o grupo identificou um modo diferente para explorar a gravura com crianças. O entusiasmo demonstrado pelas participantes ao estabelecerem relações entre seu trabalho e a da artista, refletindo sobre a linguagem da gravura e suas possibilidades, revelou que a oficina atingiu seu objetivo.

Experienciando com tintas e pinceis alternativos



Figura 3 – Experienciando com tintas e pinceis alternativos. 15ª Semana da Educação Assis Brasil. 2011.

A oficina Experienciando com tintas e pinceis alternativos (Fig. 3) objetivou possibilitar a criação de tintas e pinceis alternativos às normalistas, que podem ser empregados em suas futuras práticas escolares. No início foi apresentado um *powerpoint* sobre o artista Vik Muniz mostrando possibilidades de (re)aproveitamento de diversos utensílios e formas de construções. Sobre as tintas alternativas foi evidenciado o uso de aglutinante (para dar liga), de pigmentos (para dar cor) e de solvente (para dissolver), utilizando materiais orgânicos e industrializados. Para a criação de pinceis em diferentes formatos, tamanhos e técnicas foram utilizados cerdas de vassoura, cabelo, barbante, gravetos, fita

adesiva e atilho de pão. Com esses materiais o grupo realizou experimentações, buscando pinceladas variadas e analisando a adaptação do tipo de suporte, das tintas e dos pinceis confeccionados.

O impacto da proposta satisfaz as pibidianas e as participantes, que demonstraram relacionar as suas práticas docentes com as novas possibilidades de construções a partir de tal experimentação. E isso fica claro nas palavras da estudante Bianca Cruz em sua avaliação: “A experiência de tintas alternativas contribui com o aguçar dos sentidos, da imaginação e da criatividade, trazendo novas ideias e horizontes abertos. Contribuirá com certeza para nossa ação pedagógica. Foi muito interessante, a vontade era passar o resto da vida experimentando”.

Arte Postal em tempos de spam, twittagem e no que você está pensando agora?



Figura 4 – Arte Postal em tempos de spam, twittagem e no que você está pensando agora? 15ª
Semana da Educação Assis Brasil. 2011.

A oficina de Postal em tempos de spam, twittagem e no que você está pensando agora? (Fig. 4) objetivou propor a criação de postais artísticos envolvendo diversas técnicas e suportes. As ações tiveram início com a apresentação, contextualização e discussão sobre o movimento conhecido como Arte Postal, instigando um pensamento reflexivo sobre como essas manifestações se dão na atualidade.

Foi apresentado um *powerpoint* com um breve histórico do movimento arte postal: seu surgimento nos anos 60, os papéis que acabou exercendo no Brasil durante a ditadura militar, referenciando artistas como Paulo Bruscky e Eugenio



Dittborn, por exemplo. Também foram indicando sites, artistas e artigos aos interessados em se aprofundar no assunto.

Os resultados proporcionaram um espaço para discussão acerca do que cada participante pensa sobre as possibilidades de correspondências através dos correios, “mais pessoais”, porém mais lentas e passíveis de influências externas (como extravio, marca do carimbo dos correios, dos selos ou manchas) em tempos de tantos meios virtuais (mais rápidos e algumas vezes até mais seguros) de comunicação.

A reflexão crítica sobre as experiências proporcionadas pelas oficinas descritas mostra ao grupo a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a Cultura Visual. Segundo a autora Irene Tourinho, a cultura visual enfoca os fenômenos visuais contemporâneos:

A proliferação de formas de registro imagético, de máquinas do ver e ser visto – câmeras, vídeos, celulares, mp4, internet, etc., – institui formas diversas de interação com imagens que têm ocupado a vivência diária de crianças, jovens e adultos. Estas formas de interação transformaram a relação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo. (MENDONÇA, 2011, p.9).

A consciência sobre as transformações a que se refere à autora, relacionada aos resultados das práticas desenvolvidas, serviram para demonstrar aos pibidianos das Artes Visuais a necessidade de relacionar Arte e Vida problematizando pedagogicamente o cotidiano dos estudantes. Mais do que isso, entende-se que o caminho para um ensino de qualidade está diretamente relacionado ao trabalho em grupo, o importante é:

Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Saber, não para competir. Unir-se a outros não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que os indivíduos e de posse coletiva. Esses são alguns valores presentes no fazer da arte e que podem e devem estar presentes no ensino de Arte. Ensinar arte não pode desvincular-se de fazer arte. (MARQUES e BRAZIL, 2005, s/n)

A experiência desenvolvida no I.E.E. Assis Brasil foi intensamente discutida pelo grupo com a intenção de dela retirarmos subsídios para a elaboração de um



projeto maior, interdisciplinar, envolvendo além do grupo de pibidianos, professores das escolas que integram o programa. Isso, pois acredita-se que:

Para compreender obras artísticas como representações socioculturais (e não puramente estéticas), é necessário desenvolver complexos estudos, que exigem o domínio de diferentes âmbitos do conhecimento humano. Estes conhecimentos podem ser de diversos campos interdisciplinares e transdisciplinares, tais como da História Cultural, da Antropologia, da Estética e da Pedagogia. (FRANZ, 2007, s/n)

3. ARTE POSTAL: criando formas e comunicando idéias

A reflexão acerca das atividades apresentadas neste artigo serviu de base para a (re) formulação das oficinas em caráter interdisciplinar. Foi necessário para a elaboração de uma proposta mais abrangente um olhar ampliado sobre as áreas e as práticas desenvolvidas. E esse exercício culminou no planejamento de um projeto de extensão a ser desenvolvido pelo grupo das Artes Visuais simultaneamente nas quatro escolas vinculadas ao PIBID 3 – GeoArtes.

Dentre as oficinas formuladas, a de Arte Postal a mais destacada, principalmente pelo seu caráter dinâmico e de criação livre, envolvendo tanto alunos de séries finais como ensino médio. Além de possibilitar discussões sobre a contemporaneidade e os novos meios de comunicação. Assim, optou-se por utilizá-la como referência para a construção de um projeto maior, cujo interesse é o de refletir, contextualizar e produzir arte postal, estabelecendo um intercâmbio desse material entre as escolas integrantes do PIBID 3/ UFPel/ GeoArtes.

Para a efetivação do planejamento foram realizadas consultas nas escolas, com o intuito de estabelecer as especificidades e demandas de cada instituição, e a disponibilidade dos professores. A partir dos resultados foi estabelecido o início das atividades em outubro de 2012.

Destaca-se a importância das vivências e ensinamentos que o PIBID 3 – GeoArtes possibilitou ao grupo das Artes Visuais nesse primeiro ano de atividades. Confirma-se que o fomento a experiências metodológicas e práticas docentes diferenciadas, valoriza a escola pública como espaço de formação e de pesquisa. Acima de tudo, o projeto aproxima os acadêmicos da realidade do sistema público



de ensino, num exercício de ação-reflexão-ação, um dos objetivos da proposta formativa da UFPel.

Referências:

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

FRANZ, T. S. **Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade**. Da Pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, agosto/2006 – julho/2007, vol.2, n 2.

FRANZ, T. S.; KUGLER, L. E. **Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências**. Da pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, v.2, 2007.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **O QUE A ARTE ENSINA?** Arte & Cultura. 08/09/2005. Disponível em:
<http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=8175> Acesso em 15 de setembro de 2012.

MENDONÇA, R. H. (org.). **CULTURA VISUAL E ESCOLA** - Série Salto para o Futuro, TV escola. Ano XXI. Boletim 09 - 2011.

Priscila Barthel Monteiro

Graduando em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil. Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. PIBID III/ Geo Artes/ UFPel.

Raquel Mendes

Acadêmica de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, UFPEL. Bolsista da CAPES (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), PIBIDIII/ Geo Artes/ UFPEL.

Mirella Silva de Oliveira

Graduando em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Bolsista da CAPES (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) PIBID III/Geo Artes/UFPEL.

Claudia Mariza Mattos Brandão

Doutora em Educação, mestre em Educação Ambiental, especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica e graduada em Educação Artística. É professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais – Modalidade licenciatura. É coordenadora do subprojeto Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) e líder do PHOTOGRAPHEIN - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq).



DESENHO ARTÍSTICO, INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Fábio Cerdera

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

cerdera@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0423533589985477>

RESUMO

Este trabalho é resultado de projeto de extensão realizado com crianças e adolescentes do *Abrigo Casa da Criança* – Seropédica/RJ. Seus principais objetivos foram: possibilitar o acesso do público-alvo à cultura formal contida em práticas artísticas relacionadas ao desenho artístico; fomentar uma experiência orgânica entre extensão, ensino e pesquisa, em relação aos estudantes envolvidos. Empregamos uma metodologia participativa, não havendo uma simples transmissão do conhecimento, mas, o estímulo à comunicação e à troca. A produção de desenhos por parte do público formou o *corpus* que, como texto, foi analisado à luz da semiótica francesa. Antes da simples assimilação de habilidades técnicas na representação do mundo aparente, os desenhos produzidos mostram o desenvolvimento da percepção como construção de relações.

Palavras-chave: desenho; cidadania; semiótica francesa.

RESUMEN

Este artículo es el resultado del proyecto de extensión llevado a cabo con los niños y adolescentes del *Abrigo Casa da Criança* – Seropédica/RJ. Sus principales objetivos fueron: permitir el acceso del público objetivo a la cultura formal que figura en las prácticas artísticas relacionadas con el diseño artístico e impulsar la experiencia orgánica entre la extensión, la investigación y la enseñanza a los estudiantes involucrados. Empleamos una metodología participativa, sin que haya una simple transmisión de conocimiento, sino el incentivo de la comunicación y el intercambio. La producción de dibujos del público formó el *corpus* que, como texto, se ha examinado de acuerdo con la teoría de la semiótica francesa. Antes de la simple asimilación de habilidades técnicas en la representación del mundo aparente, los dibujos realizados muestran la evolución de la percepción como la constructora de relaciones.

Palabras claves: dibujo, ciudadanía, semiótica francesa.

Introdução

A desagregação familiar que caracteriza o público-alvo de um abrigo para crianças e adolescentes constituiu a principal motivação para a realização deste trabalho¹, partindo do princípio de que uma ação de extensão se estrutura na

¹ Projeto: *Arte e inclusão: desenho artístico para o Abrigo Casa da Criança* – Seropédica/RJ (2010). O projeto foi desenvolvido através do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (BIEXT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e contou com a participação de Andressa Amaral Silva e Wesley Nunes Dantas, alunos de graduação do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

premência de veiculação imediata do conhecimento, já que não tem de esperar a sistematização desse conhecimento pela universidade (MELLO, 2008). A carência de projetos de extensão na região de Seropédica/RJ, já fora verificada antes, no que diz respeito à realização de ações continuadas utilizando a estrutura da universidade (SILVA; BOAS, 2004). É com base nessa demanda que o presente projeto na área de artes plásticas foi elaborado.

Historicamente, o ensino de artes no nível fundamental no Brasil tem início em 1971 como uma disciplina indefinida metodologicamente (PCN, 1996), negando os princípios pedagógicos da tradição artística, oriundos, em última instância, da sistematização do ensino de arte promovida pela Academia Imperial de Belas Artes. O uso de referências iconográficas para o aprendizado foi então encarado como mecânico e ultrapassado, instituindo-se assim, num dado momento, um modelo baseado na auto-expressão e no deixar fazer (PCN, 1996).

Em relação ao aprendizado, adotamos a abordagem que trata o desenvolvimento não de forma independente e acabada (fatores internos, individuais), mas de uma forma dinâmica, em que o aprendizado, relacionado à cultura e à interação social (fatores externos, sociais), gera desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). A idade cronológica não determina de forma absoluta a experiência do desenho (ARNHEIM, 1984), antes, são as práticas artísticas, num contexto de trocas interpessoais, que estimulam o desenvolvimento cognitivo, através da proposição de problemas puramente sensíveis. Dessa forma, o uso de referências artísticas visuais como material didático, corroborou o entendimento sobre essa abordagem, na medida em que, contendo um saber visual e estético, acumulado através da pesquisa artística de milênios, essas referências suscitaram desafios técnicos e perceptivos a serem vivenciados e superados pelos participantes envolvidos.

O projeto teve como orientação teórica a semiótica de origem francesa, que trata qualquer tipo de produção a partir do conceito de texto, isto é, da pressuposição recíproca, que reúne o plano de expressão, no nosso caso, o significante visual, e o plano de conteúdo, o significado veiculado pelo primeiro (TEIXEIRA, 2001). A relação entre estes dois planos forma o nível de manifestação,



que produz o sentido do texto. Esses conceitos, grosso modo, embasaram a elaboração dos indicadores da sistemática de avaliação utilizada neste trabalho. A presença de articulação entre os planos de sentido que abrangem o plástico e o figurativo na produção visual do público, demonstrou envolvimento dos participantes, e conseqüentemente, êxito no principal objetivo do projeto, o de levar cultura formal e inclusão social ao referido público-alvo.

Referencial Teórico

A semiótica francesa propõe não uma análise de signos prontos, indecomponíveis em figuras menores, mas analisar o “processo de significação capaz de gerá-los” (PIETROFORTE, 2004, p. 7), através de um modelo teórico de análise que simula a produção e a interpretação do significado. Dentro dessa perspectiva, a análise de um texto visual como um desenho, deve começar pelo conjunto das categorias plásticas que formam o plano de expressão, isto é pela materialidade desse sistema de significação: “em semiótica plástica, a leitura da pintura ou da fotografia partirá justamente dessa materialidade que dá forma ao sentido, por meio da observação de 4 categorias do plano da expressão: cromáticas [cor e luminosidade], eidéticas [linha e configuração], topológicas [disposição e articulação] e mátericas [textura e volume superficial]” (TEIXEIRA, *op. cit.*, p. 6).

Essas categorias pertencentes ao plano de expressão plástico, articuladas com categorias do plano de conteúdo, estruturam o sentido do texto visual, como menciona Teixeira: “ler o texto visual, assim, é sempre considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa” (*Ibid.*, p. 4). No plano do conteúdo, a semiótica propõe a análise do sentido através do “modelo teórico do percurso gerativo de sentido” (PIETROFORTE, *op. cit.*, p. 12), que, como dissemos, simula e não descreve a produção real de sentido. Esse modelo estrutura o processo de significação em vários níveis, desde o mais profundo e abstrato, até o mais superficial e concreto. Em nossa análise, empregamos conceitos do nível mais abstrato, o nível semântico fundamental e do nível mais superficial, o nível figurativo do discurso, em articulação com os contrastes plásticos da expressão.



Quando ocorre uma correlação entre pelo menos duas categorias de expressão e duas categorias de conteúdo, ela é denominada de semissimbólica. Podemos observar esse tipo correlação na gestualidade, por exemplo: o gesto que desloca a cabeça numa orientação vertical, é a materialidade gestual do plano de expressão que corresponde, no plano do conteúdo, a uma afirmação, enquanto o gesto que desloca a cabeça dentro de uma orientação horizontal, corresponde a uma negação. A verticalidade está para a horizontalidade, assim como a afirmação está para a negação. Esquemáticamente, temos então a seguinte correspondência:

verticalidade: horizontalidade:: afirmação: negação

De forma simplificada e dentro de um contexto muito amplo, todos nós temos conhecimento do que a gestualidade utilizada por uma criança pequena pode significar. Tendo o corpo como plano de expressão, a agitação, característica de alguém que está descobrindo o mundo se opõe diretamente à quietude em excesso, comportamento pouco comum nessa fase. Desse modo, essa oposição no plano da expressão pode significar no plano do conteúdo uma oposição entre categorias semânticas como /alegria/ vs. /tristeza/, por exemplo. Esse tipo correlação semissimbólica foi empregado em nossas análises, em relação às correlações existentes nos desenhos produzidos pelo público-alvo.

Metodologia

O trabalho procurou articular a metodologia participativa em suas ações. Buscamos fazer com que a relação entre a equipe e o público fosse horizontal, e que não houvesse uma simples transmissão do conhecimento, mas o estímulo à comunicação e à troca. Consideramos a importância do conhecimento da realidade do público envolvido na formulação das ações, como bem esclarece Souza: “„é fundamental que as ações tenham metodologias que levem em conta as tradições, os arranjos organizacionais, os saberes locais, o potencial natural da região, enfim, a realidade histórica, econômica, social e cultural”” (SOUZA, *apud* EXTENSÃO UFRRJ, 2009, p. 6).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Levamos em conta a realidade, o espaço natural e a bagagem cultural, as referências desse público – que, em parte, caracteriza-se por um repertório oriundo da chamada cultura de massa – procurando realizar uma mediação entre esse universo e a cultura formal das artes plásticas. Focamos em especial na valorização do espaço natural rural como referência da realidade desse público, em geral, espaço inferiorizado em relação à paisagem e à cultura dos grandes centros urbanos. Por outro lado, no tocante à bagagem cultural, verificamos que uma das demandas mais urgentes desse público, seria o pouco contato com a cultura formal das artes plásticas. Esse fato estabeleceu uma necessidade real, e teve precedência sobre as referências e a visão de mundo constituídas anteriormente, pois, a privação cultural é uma forma de segregação, de discriminação silenciosa, que contribui para o estreitamento da formação do indivíduo.

Os encontros se dividiram entre o espaço interno (Ateliê do Curso de Belas Artes e jardim interno do Prédio Principal da UFRRJ) e o externo (Jardim Botânico da UFRRJ) da universidade, explorando a cultura arquitetônica e a natural. As atividades giraram em torno da preparação de materiais artísticos, e, sobretudo, da prática do desenho, por entendermos a importância de retrabalhar e de enriquecer a experiência visual do público com a realidade sugestiva proporcionada por esse meio de expressão artístico, atravessado pelas ideias de preenchimento e de reconstrução do real, estimulando, dessa forma, a capacidade de perceber e de imaginar.

As ações do projeto, divididas em pesquisa iconográfica, discussão bibliográfica, capacitação técnica e atividades com o público-alvo, trabalharam a articulação do trinômio ensino-pesquisa-extensão em sua vertente “*processual orgânica*” (MELLO, *op. cit.*, p. 11). O levantamento de modelos (desenhos; pinturas; fotografias da região) como material didático, baseou-se no fato de que “trazer os objetos do mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia” (GURGEL, 2009, p. 73), organizando-os, reconstruindo-os, estabelecendo relações entre eles. A metodologia privilegiou um saber contido na estrutura visual e no processo de construção das imagens, deixando em segundo plano a semelhança relacionada à representação da cena figurativa. Essa metodologia opõe-se à

abordagem que, de acordo com Gurgel, defende que o “desenho é espontâneo e o contato com a cultura visual empobrece as produções, até que a criança se convence de que não sabe desenhar e para de fazê-lo” (*Ibid.*, p. 75).

A discussão bibliográfica e a capacitação técnica desenvolveram nos bolsistas, a base teórica para a pesquisa, para o planejamento pedagógico, e para a preparação de materiais artísticos, como o pastel seco, a têmpera a ovo e a fabricação de papel reciclado para as ações de ensino e extensão.

Resultados e Discussão

Para Arnheim, assim como Vygotsky (*Op. cit.*) o desenvolvimento da criança não depende de fatores exclusivamente internos, biológicos: “não há nenhuma relação fixa entre a idade de uma criança e o estágio de seus desenhos” (ARNHEIM, *op. cit.*, p. 172). Os desenhos abaixo (Figuras 1, 2 e 3) são de Gabriel, de 6 anos e ilustram bem esse fato.



Figura 1- *Garatuja*. Gabriel.
Lápiz de cor sobre papel.
Junho.



Figura 2- *Garatuja*. Gabriel.
Lápiz de cor sobre papel.
Junho.



Figura 3- *Rosa*. Gabriel.
Guache sobre papel.
Agosto.

De acordo com Gurgel, a criança entra no desenho figurativo “por volta dos 4 anos” (GURGEL, 2009, p. 73), no entanto, o primeiro desenho sem referência (Figura 1) de Gabriel, mostra um resultado comum em crianças mais novas: “a primeira relação [da criança] com o desenho se dá, de fato, pelo movimento: o



prazer de produzir um traço sobre o papel” (*Id. ibid.*, p. 73). O sentido de continuidade é um dos primeiros aspectos a serem explorados pelas crianças. Na Figura 1, essa indefinição topológica, mistura de traços no plano da expressão – em contraste com uma solitária, mas igualmente imprecisa configuração na parte superior do plano –, mostra pouca relação com o ambiente externo e a presença reduzida da materialização figurativa da cultura. Semioticamente, a categoria semântica universal /cultura/ (descontínuo), responsável pela discretização do mundo enquanto semiótica, opõe-se à categoria semântica universal /natureza/ (contínuo), responsável pela indistinção do mundo. A análise desses termos na Figura 1 nos leva a afirmar que, no plano do conteúdo desse desenho, o universal /natureza/ (o contínuo dos fatores internos) predomina sobre o universal /cultura/, (o descontínuo dos fatores externos).

As Figuras 2 e 3, elaboradas a partir de referências visuais disponibilizadas, mostram uma clara transição entre um tratamento topológico próximo da homogeneidade para a discreção de formas, explicada (no caso da Figura 2) por Gabriel da seguinte forma: “esse aqui é o negócio (...) a banana, a laranja (...) isso aqui é (...) mamão; isso é laranja. Isso é (...) maçã, isso é mamão”. Percebemos na correlação desenho/fala, uma clara necessidade “em registrar no papel algo que seja conhecido pelos outros” (GURGEL, *ibid.*, p. 74). Na Figura 3, a indefinição do fundo é mediada pela figura da rosa, que apresenta uma configuração um pouco mais complexa, contradizendo a visão restrita, tanto do “deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção” (PCN, *op. cit.*, p. 5), quanto da suposta “imitação mecânica de modelos prontos” (*Ibid.*, p. 60).

Inicialmente, trabalhamos no curso as categorias plásticas eidéticas (linha) e acromáticas (claro-escuro), a partir de referências de temática mais próxima do público, como os personagens de quadrinhos. A Figura 4, do aluno Elias Carlos, de 11 anos e a Figura 5, de Rosana, de 14 anos, resultaram dessa atividade. Nos desenhos lineares 4 e 5, podemos notar um alto grau de observação de traços figurativos, mas também um peso na expressão eidética, dado pela forte pressão do grafite sobre o papel, tratamento do desenho que busca uma definição excessiva, e que evidencia como intenção, a representação figurativa em detrimento da vivência

sugestiva do processo. Na Figura 6, há no plano de expressão um grande desenvolvimento no tratamento do claro-escuro, na relação entre figura e fundo. Se o termo /natureza/ nesta análise, significa contínuo, sem forma, e /cultura/, contém um traço descontínuo, que recorta e organiza, então, nos trabalhos 4 e 5, a exacerbação da descontinuidade, apesar de ter um valor positivo, por evidenciar o sentido lexical dos objetos representados e o contato com o mundo, enfatiza também a falta de relações plásticas entre os objetos, isto é, a carência de um trabalho com valores internos.

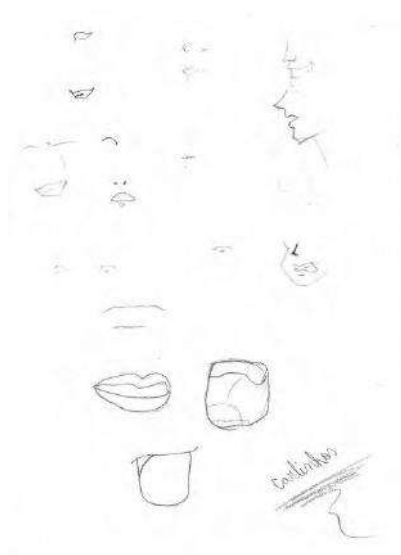


Figura 4- Bocas. Elias.
Grafite sobre papel. Abril.



Figura 5- Olhos. Rosana.
Grafite sobre papel. Abril.



Figura 6- Coração. Rosana.
Grafite sobre papel. Abril.

Na figura 6, o peso e a rigidez são menores, assim como a variação de tonalidades e tipos de linhas são maiores nos desenhos de Pedro, de 11 anos (Figura 7) e Jonathan, de 15 anos (Figura 8).

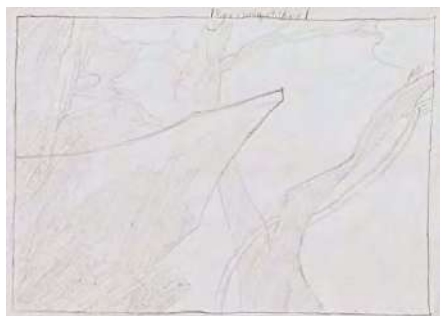


Figura 7- *Paisagem*. Pedro.
Grafite sobre papel. Setembro.



Figura 8- *Paisagem*. Jonathan.
Grafite sobre papel. Outubro.

A Figura 9 também apresenta a qualidade de realizar uma mediação entre contínuo e descontínuo, entre os termos /natureza/ e /cultura/. Nessa envolvente paisagem realizada de observação direta dos jardins da UFRRJ, a presença da /natureza/, do contínuo, na relação entre as figuras da árvore e dos pássaros, conserva, ao mesmo tempo, um equilíbrio entre a fluente dinâmica na disposição topológica das linhas e das passagens de valores de cinza, e a integridade do descontínuo na forte presença da configuração das partes. Se nesta análise, a intensidade em excesso do contínuo ou do descontínuo, possui valor negativo, sendo disfórico, a estabilidade equilibrada desses polos, engendra axiologicamente um valor positivo, eufórico. A presença equilibrada e dinâmica dos dois polos torna evidente, então, a busca de um sujeito pela plena organização e estabilidade de seu espaço. Em termos figurativos, também é significativo como Rosana constrói uma semelhança entre a forma das folhas e dos pássaros, sem que percam suas identidades, assim como orienta toda a composição nessa direção, sem que ela se torne um todo indiferenciado.

Qualidades semelhantes também podem ser observadas em outro trabalho de Jonathan (Figura 10). O que vemos neste trabalho é uma grande tensão dos contrastes no plano da expressão, criando um ritmo intenso na composição: o recorte das linhas verticais dos troncos contrasta com a dissolução sinuosa das árvores, seguida pelos acentos mais fortes dos pássaros. A solução plástica que, ora discretiza, ora dissolve as partes, desacelera e acelera o olhar, respectivamente, resultando no efeito de sentido dinâmico de uma experiência no espaço externo de uma paisagem.



Figura 9- *Paisagem*. Rosana.
Carvão sobre papel. Junho.



Figura 10- *Paisagem*. Jonathan.
Carvão sobre papel. Junho.

Esses resultados sintetizam o que foi vivenciado e produzido no curso, sendo uma pequena amostra do que o público experimentou. Experiência identificada com valores como a riqueza de percepção, de imaginação e o sentimento de identidade e de valorização do próprio espaço. Um relato do bolsista Wesley Dantas sobre a fala de alguns alunos resume isso: “Alguns alunos comentaram que algumas pinturas de paisagens pareciam ou com o campus da UFRRJ ou com a paisagem de Seropédica”.

Conclusão

Consideramos os resultados positivos, à medida que os trabalhos evidenciaram um envolvimento e um conseqüente crescimento cognitivo por parte do público-alvo, atingindo um grau satisfatório no que diz respeito aos indicadores trabalhados, em última análise, a qualidade do senso de organização e do estabelecimento de relações entre as partes do texto visual. Os objetivos principais fixados para o curso foram alcançados: trabalhar a cultura formal com as artes plásticas, trazendo inclusão para o público e atividades em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atuassem diretamente no desenvolvimento dos bolsistas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências Bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1984.

CERDERA, Fábio Pereira; DILASCIO, Luciana; VALLE, Arthur. O papel do conhecimento na formação e na produção artística. In: PLETSCHE, Márcia Denise; RIZZO, Gabriela (Orgs.). *Cultura e formação: contribuições para a prática docente*. Seropédica/RJ: Editora da UFRRJ, 2010, p. 195-204.

EXTENSÃO UFRRJ. Ações sociais eficientes e transformadoras: Programa para desenvolvimento de comunidades locais. Seropédica: Edur, ano 1 n. 03, p. 6-7, jan./fev. 2009.

GURGEL, Thais. Rabiscos e idéias: o desenho ganha complexidade conforme a criança cresce e, ao mesmo tempo, impulsiona seu desenvolvimento cognitivo e expressivo. In: *NOVA ESCOLA*, São Paulo, Ed. Abril, nº 228, Ano XXIV, p. 72-75, dezembro, 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão*. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, p. 8-39.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino fundamental arte. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996. 57 p.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Iete de Sá; BOAS, Ana Alice Vilas. Responsabilidade social e comunidade local: um estudo de caso sobre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: SEGET - VI SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIAS, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos*. Rio de Janeiro: AEDB, 2004. Disponível em: <http://www.economia.aedb.br/seget/artigos2004.php>. Acesso em: 12 nov. 2009.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: *Língua portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural*. São Paulo: s.ed., 2001, p. 299-306.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Pontes, 1998, p. 103-119.

Fábio Cerdera

Bacharel em Pintura pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998); mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (2001); doutor em Letras, Área de Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professor do Curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Principais temas pesquisados: pintura; Antônio Parreiras; semiótica francesa.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CORPOS EM MOVIMENTO, CORPOS DESENHADOS E QUE DESENHAM

SENNÁ, Nádia da Cruz
Universidade Federal de Pelotas
alecrins@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6259571036663263>

SANTOS, Jailson Valentim dos
Universidade Federal de Pelotas
valentim8@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0920236549498441>

RESUMO

O presente relato contempla o processo vivenciado, durante o ano de 2012, junto ao projeto de pesquisa, ensino e extensão “**Experienciando o Desenho**”. Compreende um curso com ênfase no desenho, oferecido a alunos do ensino fundamental de uma escola pública, no entorno da Universidade Federal de Pelotas; bem como, as demais ações decorrentes do processo. O projeto concebe o desenho em sentido ampliado, segundo uma metodologia aberta que inclui o repertório individual e se apropria dos acasos para garantir e oportunizar as crianças, a ressignificação de seu mundo através das especificidades da linguagem da arte. Dentre as atividades gráficas destacam-se o desenho de observação, a percepção do espaço, o desenhar com o corpo todo, o desenho do corpo, a experimentação com suportes variados e a proposição de práticas instigantes, visando ampliar a percepção visual e a vivência artística das crianças.

Palavras-Chave: desenho, expedições, arte-educação

ABSTRACT

This report covers the process experienced during the year 2012, with the project of research, teaching and extension "Experienciando o Desenho." Includes a course with emphasis on drawing, offered to elementary students in a public school, in the environment of the University of Pelotas, as well as other actions arising from the process. The project conceives the drawing in extended sense, according to an open methodology that includes the individual repertoire and appropriates chances and creates opportunities to ensure the children to reframe their world through the specifics of the language of art. Among the activities we highlight the graphic drawing of observation, perception of space, draw the whole body, the body design, experimentation with various supports and compelling proposition practices, aiming to expand the visual perception and artistic experience of children .

Key Words: drawing expeditions, art education

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito.

Eu escrevo com o corpo.

Poesia não é para compreender, mas para incorporar.

Entender é parede; procure ser árvore.

Manoel de Barros



Desenhando as primeiras linhas

O projeto Experienciando o Desenho foi implantado em 2010, junto a uma escola pública de ensino fundamental, vizinha ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, vinculado ao Programa Arte, Inclusão e Cidadania. A atuação se estabelece a partir da parceria instituída entre Escola e Universidade, propondo um espaço de permanente diálogo para a troca de saberes e experiências, permitindo que discentes do curso de Artes Visuais pudessem vivenciar práticas educativas e atuar diretamente na comunidade. Experienciando o desenho tem como premissa a construção do conhecimento através da valoração dos indivíduos e da cultura, segundo práticas artísticas embasadas no acolhimento, no lúdico, no compartilhamento das diferenças e na promoção do reencantamento de mundo. Os resultados positivos, obtidos nos anos anteriores, estabeleceram novos parâmetros e demandas de atuação.

Durante o ano de 2012, estamos investindo no desenho do corpo e no conhecimento do corpo que desenha, abrimos espaço para os jogos teatrais, o desenho individual e em grupo, o desenho do gesto e, o desenho da figura inserido no espaço público, com vistas a ampliar a autoestima e ultrapassar estereótipos e discriminações em torno de modelos de beleza propagados pelas mídias.

O desafio maior consistiu em ajustar as propostas para contemplar interesses e questionamentos de uma turma de quarta série, formada por alunos de 9 anos a 14 anos de idade. Existe uma disparidade de repertórios e ritmos o que demandou maior atenção e flexibilidade por parte do grupo proponente. Para tanto, resgatamos a contribuição dos autores que fundamentam nossa prática em arte-educação para planejar as ações e afinar ideias: Marly Meira e Silvia Pilloto pelas reflexões em torno da arte e do afeto, delineando o desenvolvimento emocional e suas repercussões no processo educacional; Edith Derdyk e Rosa Lavelberg com suas investigações a respeito do grafismo infantil e o desenho da figura; Miriam Celeste Martins pela concepção de arte como propulsora do conhecimento, sugerindo a expedição como estratégia de ensino e os estudos de João Francisco Duarte Junior acerca das relações estabelecidas entre educação do corpo e dos sentimentos através da arte.



O curso possibilita acesso ao mundo dos sentidos, ao desenvolvimento cognitivo e a educação estética, abrindo espaço aos educandos para a elaboração de uma nova visão de mundo. A partir da situação existencial do grupo, se construiu o entendimento de que é preciso “abrir espaço” para que os sentimentos e a imaginação aflorem, incentivando a percepção do próprio corpo, de si como ser, em articulação com os níveis do sensível-cultural-consciente. A arte e os jogos são agentes facilitadores do processo permitindo às crianças se expressem sem travas.

O trabalho voltado para o estudo do desenho do corpo encontra-se em andamento. Contudo, as experiências efetuadas ao longo desses anos permitem tecer considerações acerca da postura corporal adotada pelo grupo durante o ato de desenhar e a percepção do próprio corpo, conforme comparece nos trabalhos desenvolvidos. A partir dessas duas linhas de investigação, complementares entre si, selecionamos desenhos, fotos, depoimentos e os diários de bordo produzidos pelo grupo ministrante. Essa prática de registrar as atividades programadas, o processo vivenciado, anotando impressões, dificuldades e avanços dos participantes (professores e alunos) favorece a reflexão e fornece subsídios para a pesquisa educacional. O diário de bordo é um instrumento que permite ao professor superar a dicotomia entre teoria e prática, proporcionando seu amadurecimento intelectual e profissional. A revisão desses escritos de forma crítica e reflexiva capacita à compreensão do processo educacional no contexto de sua atuação, bem como as implicações na formação de seres humanos.

O corpo que desenha

O projeto foi instaurado para oportunizar o aprendizado do desenho criativo, porque o entendemos como ferramenta transformadora do educando. Assim, priorizamos as experiências gráfico-plásticas que se apoiam no repertório individual do aluno, que resgatam suas memórias, buscam o imaginário, ou ainda, que o provocam para a experimentação e vivências inovadoras. O reconhecimento do desenho como linguagem e sistema de representação direciona as ações que articulam o pensar, o sentir e o perceber em interlocução com o contexto cultural.



Essa estratégia implica percorrer por caminhos diferenciados, seja abrindo espaço para o movimento e adoção de novas posturas, promovendo a gestualidade tão cara à arte contemporânea; seja pela exigência interativa, que o processo se dê de forma colaborativa, promovendo experiências de socialização e, ainda, que a vivência artística estabeleça conexões com os processos cotidianos dos envolvidos.

Para o arte-educador João Francisco Duarte Junior,

[...] uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. Voltamos assim à dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar. Este é o ponto fundamental no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire: aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas. (DUARTE JR, 1988, p.25).

Deste modo, trabalhamos na perspectiva de que cada participante vivencie uma experiência significativa com o desenho, que reverbere em suas vidas. Nos encontros compõem: a arte, o fazer, a fruição, a leitura, a contribuição de outras mídias, os temas e objetos ligados à cultura jovem.

Seguimos as orientações de Lavelberg (2008) projetando um conjunto de ações que promovem o aprendizado do “desenho cultivado”, expressão cunhada pela pesquisadora, que concebe o desenho como conhecimento, como resultado de uma percepção ativa, que demanda o corpo por inteiro (saberes, sentidos, emoções, valores). Os educandos são convidados a experimentar superfícies variadas (muros, madeiras, areia, papéis coloridos, dobrados, reaproveitados, transparências); posturas (desenhar de pé, agachado, deitado, sentado, com os olhos vendados, caminhando); utilizando materiais e instrumentos diversos (carvão, pincel e tinta, lápis e canetas, linhas e barbantes, varetas, pedras, giz, tecidos e tesoura, estilete, fotografia, computador, retroprojetor). As proposições servem para expandir o repertório gráfico dos alunos, desenvolver habilidades motoras, vencer bloqueios e oportunizar a auto-expressão.

Concentramos a atenção na dinâmica dos seus corpos, pois como salienta Derdik (2010), ele é um elemento vivo para a experimentação gráfica. O corpo se comunica e se expressa por meio dos sentidos e é por meio do corpo inteiro que a criança sente a pulsação da vida que a cerca. Seja pelo prazer dos cheiros, o



contato com as texturas, a mistura dos sabores, a harmonia dos sons ou a beleza das cores. A criança quando estimulada, pode ficar afinada com as complexas relações sensíveis que são inerentes a existência humana, tanto no campo natural quanto sociocultural. Duarte Junior constrói um percurso que aponta para uma educação do corpo e dos sentimentos, afirmando que educar

significa estimulá-los a se expressarem, a vibrarem frente a símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio "eu" é a tarefa básica que toda escola deveria propor se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE JR, 1988, p.66).

Nas ações propostas o corpo é convidado a desenhar, por meio de movimentos e gestos, que expressam sensações e sentimentos ao interagir com o meio. Elencamos exercícios voltados para a percepção do desenho que o corpo inscreve no espaço, uso de sombras, lanternas, registro de pegadas, desenhos resultantes do riscar, do jogar, do lixar, cortar, entre outras ações. As aulas exigem mobilidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula, isso nos obriga ao rearranjo constante do espaço escolar. Essa possibilidade de organizar a sala de jeitos diferentes e convocar expressões outras que não o trabalho repetitivo, baseado no confinamento e na disciplina dos corpos, próprias do currículo escolar tradicional, impregna as aulas de arte com uma liberdade que chega a ser transgressora, diante da rigidez cotidiana.

O educando solta o braço, em puro gesto criador, seu corpo responde como que se estabelecesse um diálogo entre sua essência e a marca deixada no suporte, produto da expressão criativa. Por trás de cada linha existe um gesto, uma atitude gráfica resultante da ação corporal. O gesto pode ser fruto do instante, espontâneo ou intuitivo, pode ser induzido, simulado, repetitivo. Propomos exercícios onde o desenho seja resultado da física do próprio corpo: medidas, movimento, pressão, peso, velocidade. Aqui, o que importa é a diversidade de soluções encontradas e a capacidade para traduzir graficamente o conhecimento. "No desenho, o gesto contém uma verdade, o toque é o contato real e supremo, o tempo instantâneo é o impulso atômico da ação inscrita no papel." (Derdick, 1990, p.117).



Cabe ressaltar que essa concepção aberta para o ensino do desenho, junto a crianças de classes populares, só foi possível porque encontrou “eco” junto à direção e professores da escola. Os encontros são semanais, duram em torno de 55 minutos, um privilégio, se considerarmos o tratamento que as artes recebem normalmente das escolas, de um modo geral. O compromisso exige uma atenção redobrada ao nosso papel como educadores, o planejamento é constante, a pesquisa se impõe e as avaliações indicam acertos e equívocos, requerendo revisão ou adiamento de propostas.

Nosso trabalho busca aproximar o lúdico e o estético dos estímulos afetivos. Considerar o canal dos valores e das emoções humanas no processo de ensino demanda, sobretudo, o respeito à realidade existencial de cada educando. Assim, visamos, primeiramente, a elevação da auto-estima, para conquistar a adesão dos envolvidos às proposições, deixando para um segundo momento o trabalho cognitivo, propriamente dito. É preciso vencer bloqueios iniciais, que vão além do “não sei desenhar”. Adotamos uma postura positiva, fomos companheiros de brincadeiras, nos fizemos presentes, deixamos a porta aberta, literalmente. Enfim, ganhamos a confiança do grupo e pudemos contar com a sua participação de forma integral e espontânea, encontramos alternativas até para a falta de material (existente no início do projeto) diante da acolhida. As aulas de artes ganharam um novo sentido, para o grupo e para a escola, agora o conhecimento passa pelos caminhos da arte. Compartilhamos com Miriam Celeste Martins nossas expectativas, é por meio da arte que

o aprendiz é provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo (MARTINS, 2009, p.120).

Também, Duarte Junior reflete sobre os fundamentos da arte-educação e aponta para a necessidade de uma reestruturação radical da educação. O autor se preocupa com o papel da arte no processo de sensibilização das pessoas, pois

[...] Hipertrofiando a razão gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo, na medida em que valores e emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolverem. Assim, a dança, a



festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante. A forma de expressão das emoções pode fazer vibrar nossos nervos, enrijecidos pelo trabalho sem sentido. (DUARTE JR, 1983, p.64).

Essa concepção de ensino/aprendizagem não é nova; ao contrário, é partilhada por muitos pesquisadores que se debruçam sobre as problemáticas em torno do sujeito fragmentado, superespecializado, que apesar de “conectado com o mundo”, pouco sabe de si; questionam o papel da educação na manutenção de modelos ineficazes e apontam parâmetros advindos da arte como possibilidades para ultrapassar o impasse. Em consonância com esses mestres, acreditamos no potencial da arte para que a aprendizagem se dê de forma expansiva, que contemple a formação de novas relações sociais, do educando consigo mesmo e com a sua realidade.

O desenho do corpo

O corpo exerce um papel preponderante nas artes visuais contemporâneas; extrapola questões acerca da representação, para se afirmar como objeto da arte, é o corpo que se apresenta nas performances, ou ainda, é um corpo modelizado, simulado, resultado de operações sofisticadas elaboradas em plataformas computadorizadas.

Já no início do século XX a arte moderna põe em cena uma nova figuração, o corpo idealizado dá lugar ao corpo fragmentado, distorcido, transformado, fantasioso ou ainda, despojado de qualquer artificialismo, mais do que o retrato corpóreo a busca é pela representação da alma, o visto dá lugar ao sentido, conforme atestam as imagens oriundas dos movimentos de vanguarda. Nos anos 60/70 com a valorização do gestual na arte e a transposição das fronteiras tradicionais de representação, o corpo é campo de trabalho, espaço de investigação, instrumento para experimentações. Esse interesse desencadeia a *body art*, o *happening* e a performance, movimentos afinados com a liberdade apregoada pela contracultura.

A diversidade e o pluralismo cultural marcam a estética pós-moderna, que investiga o corpo a partir de múltiplos aspectos, toda a complexidade em torno do



tema vem à tona. O corpo e seus processos, funcionalidades, rituais, consciência corpórea, vulnerabilidades e potencialidades do corpo constituem material para a pesquisa artística. As obras perpassam a noção de fruição plácida, necessitam da interação ou imersão, impõem a reflexão, desejam ensinar a ver ou dão a ver interioridades, pretendem despertar e provocar nas pessoas a necessidade do sentir, a estesia¹.

O desenho do corpo, em sala de aula, surge como proposta de atividade direcionada para aquisição desse conhecimento específico, ampliando noções baseadas no modelo renascentista. As experimentações buscam destacar diferentes aspectos do desenho da figura humana, visando desmistificar conceitos, vencer bloqueios e desenvolver habilidades.

Propomos o desenho de personagens, fizemos uso de várias estratégias nessa atividade: desenho a partir de narrativas, de características discriminadas, desenho elaborado em grupo, desenho sobre reprodução, recorte e colagem. Também fizemos o desenho do colega, demarcamos o contorno, preenchemos a sombra projetada, utilizamos bastidores com transparências para a confecção de retratos e o retroprojetor. Explicitamos o uso das tecnologias na produção dos trabalhos realistas, e também, as possibilidades de “desconstrução”, distorções da imagem, que esses mesmos aparelhos propiciam.

Elencamos imagens da história da arte, dos quadrinhos, desenhos animados, da publicidade e ilustração para o desenvolvimento do aprendizado. Incentivamos a pesquisa e a observação de desenhos da figura em outras produções, em diferentes meios, e com finalidades outras, além das artísticas.

Corpos em movimento

Investimos em aulas práticas e saímos em expedição para exercitar o olhar e ampliar a gramática da linguagem da arte. Martins (2009) é quem nos apresenta o

¹O conceito *Aisthesis* vem do grego. Segundo Duarte Junior (2010), significa “a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós”. Em português tornou-se *estesia*, tendo o mesmo significado dado pelos gregos. Este conceito aparece aqui para fazer um contraponto com anestesia (não sentir), para ensinar arte é determinante a educação do sensível.



conceito de expedição, que para ela são passeios com fins exploratórios, com vistas ao exercício do olhar e a apreensão do espaço. Essa é uma prática que liberta do confinamento da sala de aula, oportunizando ao educando o aprendizado em outros espaços institucionais ou informais. Compreende inclusive, o espaço da rua, proporcionando a redescoberta de lugares e aspectos do próprio entorno escolar, do bairro e/ou da cidade.

Os passeios rendem desdobramentos em ações que instigam a percepção do espaço e suas relações com o ser humano, o reconhecimento de elementos gráficos presentes nas construções, a identificação do patrimônio arquitetônico, grafites e cartazes, as pessoas na rua e os seus ritmos diferenciados. Enfim, é uma experiência que oportuniza a percepção ampliada, que ativa todos os sentidos da criança na apreensão dos estímulos oferecidos: sonoros, visuais, táteis e olfativos. Reconhecemos a rua como um lugar legítimo e potente para criação artística e educação dos sentidos. Os passeios pelo bairro contribuem para que haja a identificação e a valorização do local, o reconhecimento das expressões artísticas, presentes no entorno da escola, promove sentimentos positivos, convocando o grupo para a conservação do patrimônio.

O curso prevê ações educativas em museus e galeria de arte. Para realizar estas atividades não medimos esforços, acreditamos que o convívio dos educandos com a produção artística e cultural é determinante para o aprendizado e valorização desses bens. Derdyk (1990) afirma que colocar a criança em contato com a produção arquivada por essas instituições instrumentaliza a sua formação e a sua informação sensível.

Realizamos expedições à galeria do Centro de Artes da UFPEl, para vistas mediadas em torno da produção artística contemporânea, e aproveitamos para que conhecessem os ateliês, observassem artistas trabalhando e pudessem entrevistá-los. Os relatos e as avaliações após as visitas são sempre surpreendentes. Em nossa programação, vistaremos o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, que dispõe de rico acervo de desenhos de modelo vivo.

A visita aos espaços culturais possibilita, de fato, a fruição artística, é uma experiência inesquecível olhar ao vivo obras que só se conhecia de reproduções.



Percorrer o entorno de uma obra tridimensional, tocá-la, estar no jardim onde ela se encontra instalada, é vivenciar a percepção a pleno, como requer uma obra de arte; ainda mais, as de cunho interativo, que só se potencializam com a ação do espectador/participador.

Notamos que ir ao Museu constitui uma experiência inovadora para a grande maioria dos alunos, apesar de ser um espaço público, os alunos não tomam a iniciativa de visitá-lo. Acreditamos que por trás dessa atitude existem vários fatores que contribuem para essa “exclusão”; cabe a nós ultrapassar os limites da realidade educacional em nosso país.

Considerações Finais

O Projeto Experienciando o Desenho se encontra em seu terceiro ano de continuidade. Desde a implantação procedemos a vários ajustes de percurso, o curso de desenho foi oferecido para oportunizar um espaço de experimentação artística aos alunos da periferia e o exercício da docência aos licenciandos em artes visuais. A experiência superou as nossas expectativas, alcançando objetivos além dos elencados; e nos impulsionou para novas ações, compreendendo a pesquisa e o ensino.

Testamos metodologias, selecionamos referenciais teóricos, contemplando questões do universo infantil, que passam pela afetividade, socialização, níveis de aprendizagem, políticas de inclusão. Enfim, optamos por uma estratégia multidisciplinar, e complexizamos ainda mais a ação. Para atender as demandas da comunidade escolar e os interesses do grupo é preciso redesenhar o projeto, a cada seguimento, levando em conta as condicionantes e as vivências dos participantes.

A experiência coloca em pauta questões pertinentes à prática pedagógica: sobre como lidar com imprevisibilidades, como abordar dificuldades e necessidades próprias das ações, e ainda, como equilibrar os parâmetros liberdade/concentração para que a aprendizagem da sensibilidade se instaure de fato. Encaramos com coragem o desafio, nos reinventando ao longo do processo. Os bons resultados alcançados reverberam para além da aula de artes: as crianças ganharam



autoconfiança, apresentaram melhor rendimento nas outras disciplinas do currículo, tornaram-se mais colaborativas, inclusive compartilharam com colegas os ensinamentos aprendidos. Esses acertos impuseram desdobramentos ao projeto e atuações em parceria com outras disciplinas do currículo.

Contudo, consideramos que o maior mérito do trabalho consiste em legitimar o espaço da arte na escola, que é garantido por Lei², para que os educandos possam vivenciar experiências cognitivas prazerosas e enriquecedoras dentro de uma perspectiva afetiva. Esse investimento exige esforço contínuo, é preciso por em prática a “didática da invenção” para garantir a aprendizagem da expansão.

Referências:

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

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4.ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DUARTE JR, João-F. **Por que arte-educação?** Campinas: editora Papyrus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2010.

_____. **A Montanha e o Videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papiros, 2010.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MEIRA, M. R. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

² Nota LDB



PERCEPÇÕES JUVENIS NO CORPO DA METRÓPOLE

Sônia Paula Portes Moreira

UNIFLU- FAFIC

soninha_paula@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3376012556767987>

RESUMO

Este artigo é resultado do trabalho de pesquisa para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, apresentado em 22 de julho de 2011, que investiga a relação entre o homem, a cidade e a Arte através do trabalho do artista norte-americano Marcus Antonius Jansen. Foi realizado um trabalho de campo que teve por objetivo levar os alunos a uma percepção do seu espaço/cidade e do espaço urbano em geral como *lócus* privilegiado da produção artística contemporânea e como espaço de entrelaçamentos que constituem poéticas, construindo um entendimento de que o conhecimento em Arte perpassa e é perpassado por uma dimensão espaço-temporal e sócio-política indispensável a sua constituição enquanto cidadão, sujeito histórico-cultural.

Palavras-chave: arte contemporânea, cidade, Marcus Jansen.

ABSTRACT

This article is the result of research work for the completion of the Graduate course in Visual Arts, presented on July 22, 2011. This work investigates the relationship between the men, the city, and the arts through the work of American artist Marcus Antonius Jansen. They conducted a field study that aimed to give the students a perception of their space/city, and the urban space in general, as privileged *lócus* of contemporary artistic production and as interlacement space that constitutes poetics. Understanding that knowledge in Art permeates, and is permeated by, a space-time dimension and socio-political indispensable to its constitution as citizen, historical-cultural subject.

Key words: contemporary art, city, Marcus Jansen.

O presente estudo aborda a relação entre o homem, a cidade e a Arte, tendo como objetivo principal discutir como as produções artísticas, em geral, refletem a



dinâmica das transformações socioculturais que modificam o homem e seu olhar frente ao mundo, especialmente no que tange a relação do homem com o espaço urbano (cidade/metrópole) a partir do século XX. Também se pretende com este trabalho apontar na direção de alternativas metodológicas que contribuam efetivamente para aguçar nos alunos de Arte a percepção desta íntima relação existente entre as expressões artísticas e as transformações do mundo no entorno delas, verificando também como tais expressões revelam novas formas de relação entre o sujeito e o meio, e aqui, mais especificamente, entre este e a cidade, por meio da produção artística de Marcus Jansen.

Na perspectiva de verificar pedagogicamente como é possível abordar a discussão que aqui proponho sobre a relação existente entre as transformações do espaço urbano e as expressões artísticas de vanguarda, me dispus a fazer um trabalho de campo.

Para o trabalho de campo realizado planejei promover experiências pedagógicas que estimulassem nos alunos a percepção das transformações ocorridas no cenário urbano local ao longo dos anos, sobretudo do ponto de vista estético. Foi escolhido, como conhecimento em Arte, trabalhar a produção artística contemporânea do norte-americano Marcus Jansen e, ainda, como parte do planejamento, incluí propor experiências lúdicas e de fazer artístico, a fim de observar como os alunos traduzem em elementos visuais as transformações percebidas no mundo a sua volta. Pretendi, ainda, fazer com que cada aluno notasse que a sua criatividade, o seu repertório imagético, a sua capacidade de expressar-se e até mesmo a sua visão de mundo expandem-se conforme se amplia a sua percepção do entorno e o seu conhecimento em Arte. Visto que os alunos são fortemente influenciados pelos meios de comunicações de massa e pela tecnologia, parecendo reproduzir comportamentos, crenças e gostos bastante padronizados que se refletem nitidamente nos seus valores estéticos e culturais, ao mesmo tempo em que se mantêm alienados quanto às transformações que vêm ocorrendo em seu próprio contexto, em sua própria cidade.



O trabalho de campo que aqui relatarei foi realizado em dois momentos com uma turma de 2º ano do ensino médio, composta por 12 alunos, da Escola Estadual José do Patrocínio, localizada no Parque Leopoldina em Campos dos Goytacazes. É uma escola bem grande e a maioria dos alunos da turma mora bem distante da escola. Eles tem aulas regulares de artes, mas não tinham trabalhado arte contemporânea.

No primeiro dia coloquei as carteiras da sala de aula em círculo antes que os alunos chegassem à sala. Quando chegaram, perguntei a eles se haviam notado alguma diferença no espaço da sala de aula. E eles disseram que sim, porque não estão acostumados a organizar as carteiras daquela forma. Então discutimos um pouco sobre a sensação de estranhamento provocada pela disposição das carteiras e propusemos pensar em outras mudanças que ocorrem no dia a dia que também causam este estranhamento. Em seguida, distribuí o poema de Fernando Pessoa, cujo título é “Cruz na porta da tabacaria”. Eles não conheciam o poema, então pedi que lessem silenciosamente e após a leitura individual, foi feita outra leitura dirigida, passo a passo, com eles, introduzindo as seguintes perguntas: O que é uma tabacaria? Porque havia uma cruz na porta? Eles responderam que alguém tinha morrido e logo identificaram que era o dono da tabacaria. Perguntei por que o poema diz que desde ontem a cidade mudou? E eles disseram que é porque desde sempre a cidade vem mudando. E porque, no caso do poema, o narrador disse que houve essa transformação, no sentido de que o dono da tabacaria era uma referência tanto para quem o narrador era quanto para as pessoas da localidade. Concluí a leitura do poema com esta ideia de que a cidade é dinâmica, pessoas morrem, pessoas nascem, chegam e se vão, trazem coisas e levam coisas. E que este movimento de idas e vindas gera muitas mudanças na cidade.

Em seguida, distribuí entre os alunos imagens de diferentes obras do artista Marcus Jansen (Figura 1), e entreguei uma folha com algumas perguntas sobre as imagens. Fui explicando cada pergunta, passo a passo, e fui, individualmente, tirando as dúvidas, acrescentando informações sobre o artista, o expressionismo e sobre arte contemporânea.



Figura 1. Marcus A. Jansen - Ilusions – Óleo
sobre tela - 2006

Perguntei o que eles viam na obra e eles responderam, dentre tantas coisas, que: viam duas cidades, um lado rico e um lado pobre; uma comunidade arrasada por uma catástrofe ou uma tsunami; uma criança com uma aparência triste e uma favela; uma rua bastante movimentada com muitas pessoas agindo de forma diferente; o subúrbio de uma cidade há alguns anos; várias casas e uma casa explodindo com um homem olhando as coisas que iriam ser destruídas; uma rua molhada, com poucas pessoas num lugar que parece uma periferia.

Perguntei a eles quais elementos estão presentes na pintura e eles disseram, dentre diversas coisas: pessoas, carros, papel, lata de lixo, sangue e sombras; um homem, alguns pneus e restos de madeira; uma calçada molhada e um prédio velho com portas, luminárias e janelas; pessoas, carros, propagandas e objetos; prédios destruídos, vagão de trem e uma carruagem; carros, crianças, rádios, muros, etc.; casas, céu, pneu, pichação, sujeira e algumas pessoas; poste, placa, porta e escada.

Perguntei também a eles: desde quando mudou a cidade das imagens que estão vendo? E eles disseram que fora a partir da evolução da espécie humana e das revoluções, que geraram melhorias e transformações; que mudou na questão do abandono, da destruição e da poluição, antes era mais calma, se podia andar com mais segurança; que parece uma casa com bastante detalhes e não parece ser antiga, porém acho que não é no Brasil; que mudou na arquitetura dos prédios; que



mudou desde sempre; que não mudou nada, em toda cidade tem favela, tem crianças e idosos com muitas dificuldades; que a cidade da figura mudou de repente com a chegada de algo inconsequente; que desde sempre porque as cidades mudam o tempo inteiro.

Ainda perguntei se aquela imagem se tratava de um cenário antigo ou atual. Quatro alunos disseram que era antigo, três que era atual e três falaram que era antigo e atual ao mesmo tempo.

Fiz também perguntas a respeito das cores, da relação figura e fundo, e dos planos. Percebi que os alunos ficaram interessados e seria muito bom se eles pudessem aprender mais sobre Arte para poderem ter uma visão mais ampla daquelas imagens. Percebi também que alguns ficaram preocupados em escrever a resposta certa, como se existisse uma resposta certa. Expliquei que era a interpretação deles que importava, o olhar que eles tinham sobre a obra, e também que podiam relacionar as imagens ao contexto em que eles vivem.

Eles tiveram um pouco de dificuldade para falar sobre o próprio lugar onde vivem e as transformações que ocorrem neste lugar. Mas fui estimulando com inúmeros questionamentos.

Uma aluna falou que o lugar em que vive não mudou porque é uma favela e está a mesma coisa com o passar dos anos. Alguns alunos intervieram dizendo que não se fala mais favela, que o correto seria chamar de comunidade. E então, perguntei: mas sempre existiu esta favela ou comunidade neste local? E a cidade em geral? Sempre foi como é hoje?

A partir da resposta de alguns alunos percebi que apesar dos educandos terem a disciplina de história na escola e terem conhecimento de que existiu e existe um passado, essa percepção não está relacionada a identidade deles, ou seja, não tem uma identidade histórica, ou apenas a consciência de que tudo que aconteceu antes de nós se replete na sociedade que temos hoje e até no nosso modo de agir e pensar, assim como Canevacci(2005) fala sobre as culturas eXtremas.



Falaram muito da questão da poluição, disseram que observam muitos prédios abandonados na cidade, pneus e as sujeiras das ruas. Um dos alunos falou sobre a questão da violência e disse que hoje não se vê crianças brincando na rua.

Outro aluno disse que à medida que a cidade cresce, o número de automóveis nas ruas aumenta e a população também aumenta. Uma aluna disse ainda que tudo que ela via na imagem ela vê na cidade em que vive também, porque há favelas, pessoas de diversas idades e essas coisas que existem em toda cidade.

Percebi que ficaram limitados às questões mais clichês como favelas, poluição e violência.

A questão da favela foi vista por eles com muita curiosidade. Eles queriam saber se sempre existiram as favelas, e então expliquei que por razões históricas, como a urbanização, o êxodo rural, a migração e a abolição da escravidão as favelas foram se formando.

Depois da discussão sobre as respostas que os alunos deram ao ler as imagens, apresentei a eles o instrumento pedagógico (Figura 2). Este instrumento foi confeccionado exclusivamente para esta prática pedagógica experimental. É composto por seis placas de ímãs, sendo quatro delas com obras do Marcus Jansen e duas com fotografias antigas da cidade de Campos, e algumas imagens recortadas dos elementos das obras e das fotografias.



Figura 2. Instrumento Pedagógico



Ao serem apresentados ao instrumento pedagógico, os alunos ficaram muito surpresos e admirados ao ver como a cidade em que vivem se transformou, merecendo destaque entre os alunos a fotografia da Praça São Salvador.

Propus que fizessem intervenções nas obras de Jansen e nas fotografias de Campos e vice-versa, usando os recortes de ímãs (Figura 3). E eles ficaram experimentando por algum tempo o intercâmbio entre as imagens em diferentes composições.



Figura 3. Alunos com o instrumento pedagógico

Usando o instrumento pedagógico os alunos perceberam e comentaram que as obras do artista falam da relação entre o velho e o novo e que os elementos presentes nas obras de Jansen fazem parte do cotidiano das cidades. Notaram que as cidades são compostas justamente por fragmentos de elementos passados e presentes que provêm de todas as direções e culturas. Especialmente as grandes cidades, por onde passam muitas pessoas e onde ocorrem, conseqüentemente, muitas intervenções. Acrescentei que Jansen aborda justamente essa transição, a transformação da cidade, de uma velha cidade para uma nova cidade, sem divisão, uma está inserida na outra.

Depois da aplicação do instrumento pedagógico propus um fazer artístico para a sistematização das ideias discutidas na aula na forma de expressão artística. Pedi para que eles pintassem em um papel craft o que havia ficado desta experiência. Uma aluna pintou a chuva caindo na rua, referente a imagem da leitura que ela havia feito. Outra desenhou casinhas simples e outros também recortaram pedaços



de jornais em formas de casa e com imagens de pessoas e incluíram no desenho. A maioria dos alunos ficou bastante inibida no momento da expressão artística, as meninas mostraram maior interesse e maior desenvoltura. O trabalho artístico revelou uma relação muito primária com o desenho e com a pintura.

No segundo encontro que tive com eles, iniciei a aula inserindo um elemento de intervenção bem sutil, um adesivo pequeno do lado esquerdo do quadro, e fiz a seguinte pergunta: vocês perceberam algo diferente na nossa sala hoje? Uns disseram que não, outros disseram era uma carteira no meio da sala, mas ninguém observou o adesivo.

Mostrei a eles o adesivo e informei que o nosso objetivo foi iniciar aquela aula alertando que as mudanças e as transformações que vão surgindo na cidade são, em sua grande maioria, bem sutis e que, por isso, nem sempre as percebemos. Eles concordaram com a justificativa e acrescentaram: com esse mundo de correria em que vivemos, para perceber ou observar é preciso que seja algo gigantesco, mas, na verdade, é preciso que sejamos observadores o tempo todo para percebermos as mínimas transformações surgidas.

Falei também que a cidade muda sempre; o que se tinha antes pode não estar mais ali, ou pode existir mas já ter sofrido algumas transformações. E que nós somos os responsáveis por estas mudanças, pois criamos, acrescentamos, retiramos, mudamos e, com isso, o cenário se modifica sempre.

Após este comentário mostrei a eles uma das imagens do instrumento pedagógico, na qual aparecem vários elementos em meio à rua (pessoas, placas, números, etc.), esta imagem fora a mesma que utilizei na outra aula, mas com uma diferença proposital: coloquei quadrados em branco no lugar de alguns elementos que compõem a imagem. Propus que fizessem um exercício de imaginar o que havia antes desses elementos estarem ali, o que estava no lugar do quadrado branco e o que cada um colocaria no lugar dele. Fiz esta atividade para que observassem que a cidade não é estática, ela está sempre em movimento, algumas coisas aparecem, outras desaparecem e assim a cidade vai se transformando através de sobreposições. Um aluno falou que a placa apareceu antes do *graffiti*, outro disse

que o cachorro apareceu depois. Em seguida, alguns disseram que colocariam árvores para preencher esses espaços, outros, que colocariam um *graffiti* e assim por diante.

Em seguida, levei para a turma uma fotografia antiga, em preto e branco, do famoso Boulevard de Campos dos Goytacazes e sugeri que, através de desenho e pintura, inserissem elementos na imagem, que interferissem artisticamente no cenário a fim de modificá-lo (Figura 4). Orientei que eles escolhessem as cores correspondendo com o que estavam sentindo. Nesta atividade os alunos ficaram menos tímidos, um aluno disse que ia deixar sua marca e colocou seu nome, como se fosse um *graffiti*, outro coloriu os prédios e assim por diante.



Figura 4. Intervenção artística na imagem do Boulevard.

Com este trabalho pude perceber que por mais completa que seja uma definição, nenhuma conseguirá abarcar completamente o termo “espaço urbano” dado a sua complexidade. Mas podemos perceber que a cidade está diretamente ligada a todos os processos da pós-modernidade, os simulacros, as relações de tempo e espaço, a questão identitária, todos esses aspectos se inter-relacionam nessa dinâmica urbana e conseqüentemente na arte do nosso tempo.



Em conformidade com o que afirma Cocchiarale (2007), foi percebido que a arte contemporânea pode estar em vários lugares simultaneamente, desempenhando funções diferentes, mas o principal é que ela nos faz estabelecer novos tipos de relações.

Normalmente pensamos que a Arte é uma coisa diferente da vida, separada, uma obra que não sai da esfera do museu. Por isso a ideia de que a Arte se confunde com a vida é difícil de ser assimilada, porque ainda temos traços conservadores tipicamente pré-modernos.

Com a experiência pedagógica aqui relatada pude observar ainda mais, o quão necessário e significativo é trabalhar as vivências e percepções do cotidiano, pesquisando e proporcionando experiências aos alunos por meio das quais possam refletir melhor sobre sua própria cidade e perceber que a Arte está intimamente ligada com a vida e suas inúmeras questões.

O objetivo desse trabalho foi que os alunos pudessem fazer uma reflexão sobre o próprio cenário urbano e tentar compreender que a Arte perpassa por este entrelaçamento de fragmentos de vivências, de identidades e memórias. “A cultura invadiu a natureza, capturou-a e a transforma permanentemente, como se fosse uma massa de argila nas mãos do escultor.” (ARBEX JR., 1996, p.7 *apud* RANGEL, 2007, p.12)

Após e até mesmo durante a realização desse trabalho foi possível verificar que os próprios alunos ampliaram seu conhecimento e sua visão de mundo. A partir de agora, veem que a cidade é mais do que uma delimitação geográfica, é um espaço de possibilidades. Katia Canton(2009) referindo-se aos artistas contemporâneos, comenta que em suas tramas, traçam linhas que se interligam e que se confundem com o próprio cotidiano.

Cabe a nós, professores de arte, a tarefa de despertar o aluno para olhar o cotidiano urbano, olhar o mundo ao nosso redor, com espanto, com um olhar sem preconceitos, que se permite ver e renovar a cada instante, estando, ao mesmo tempo, inserido neste mundo novo em que os sentidos estão por vir.



O trabalho de Marcus Jansen, artista que foi abordado nesta proposta, compartilha a noção de arte como produtora de sentido e não apenas como criação estética. Deste modo foi desenvolvido com os alunos a noção de pertencimento e identidade com o espaço em que vivem, fazendo leituras das obras de Jansen, relacionando-as ao espaço urbano local e utilizando um instrumento pedagógico personalizado. Com isso puderam ampliar seus repertórios de imagens e perceber como a Arte e o cotidiano estão ligados.

Este trabalho de campo foi muito enriquecedor para construção de um repertório de imagens significativas, para estimular a percepção das mudanças no cenário urbano local e para ampliar a visão de mundo desses alunos.

Concluo, então, este artigo não pondo um ponto final, mas abrindo-o para que essa pesquisa possa ser aprofundada e que outros professores possam desenvolver trabalhos nessa vertente com seus alunos.

REFERENCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. História da arte como história da cidade; tradução Pier Luigi Cabra. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção a)

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2007.

CANEVACCI, Massimo. Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles; tradução Alba Olmi. - Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANTON, Katia. Espaço e Lugar/ Katia Canton. – São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2009. – (Coleção temas da arte contemporânea)

COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo de arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

JANSEN, Marcus Antonius, et al. Modern Urban-Expressionism. - Paris, France, 2006.

RANGEL, Danuza da Cunha. Linguagem e comunicação visual na contemporaneidade: por uma nova pedagogia da visualidade. 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2007.

VILLAÇA, Flávio. Efeitos do espaço sobre o social na metrópole brasileira. Recife, maio de 1997. Data de acesso: 10/07/2011

<http://www.flaviovillaca.arq.br/pdf/efeitos96.pdf>

CURRÍCULO

Sônia Paula Portes Moreira

É licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Filosofia de Campos, especialista em Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professora de arte, mediadora cultural e autora de oficinas de arte.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE NA CIBERCULTURA: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
lucianabarros@ifma.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/9454519770693683>

RESUMO

Pesquisa sobre as Licenciaturas em Artes Visuais na modalidade à distância no Brasil, a partir do estudo dos casos da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Busca investigar de forma holística os cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância ofertados no Brasil, considerando que o fenômeno da expansão das licenciaturas a distância seja decorrente do momento histórico irreversível de domínio das tecnologias digitais da informação e comunicação, gerando uma cultura centrada na rede mundial de computadores, denominada por Pierre Lévy como cibercultura.

Palavras chave: Formação de professores; educação a distância; artes visuais.

ABSTRACT

Research on the BA in Visual Arts in distance mode in Brazil, from the study of cases at the Federal University of Maranhão and the Federal University of Rio Grande do Sul. Search holistically investigate the teacher training courses in the Visual Arts distance mode offered in Brazil, considering that the phenomenon of expansion of undergraduate distance is due to the historical moment of irreversible digital technologies of information and communication, creating a culture focused on the worldwide web, named by Pierre Lévy and cyberculture.

Keywords: Teacher training; distance education; visual arts.

Na pós modernidade as relações humanas foram transformadas, com a introdução massiva das tecnologias de informação e comunicação (TICS) no cotidiano da sociedade mundial, caracterizando o presente momento histórico, conhecido como pós modernidade. Nesse panorama de domínio da tecnologia, observamos o desenvolvimento da cibercultura, que segundo Pierre Lévy (1999) refere-se ao conjunto de técnicas, de práticas, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço, que surge não só por conta da digitalização ou evolução da informática, mas deriva-se principalmente da interconexão mundial entre computadores, conhecida como Internet. Diante dessa realidade todas as tradicionais organizações sociais, como



política, economia, etc, são transformadas, mudando também as formas de construção do conhecimento.

No campo educacional, este processo pode ser observado na expansão da educação à distância (EAD), que expande os limites do espaço físico da sala de aula para o espaço virtual, o ciberespaço. Em um país como o Brasil, com a vasta expansão territorial e setorização da educação, além de um grande déficit no número de professores (BRASIL, 1999) a EAD tornou-se parte das políticas públicas voltadas para a formação de professores, em especial, para aqueles que atuam em sala de aula mas carecem de formação adequada e legal para o exercício das atividades pedagógicas.

Neste contexto, o ensino de arte no país tem utilizado de forma contundente as TICS na formação de professores, através de cursos de formação em Arte a distância. De acordo com Censo Escolar de 2009, o Brasil oferece 13 cursos de formação de professores nesta área na modalidade a distância, incluindo dois cursos de Educação Artística, quatro cursos de artes plásticas e sete cursos de artes visuais, perfazendo um total de 2758 matrículas.

Considerando a importância da formação inicial, realizamos um estudo sobre os cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade à distância com o objetivo geral de investigar esses cursos, compreendendo sua fundamentação em termos de concepção pedagógica, currículo e procedimentos relativos ao desenvolvimento do ensino. Em consonância a este objetivo buscamos analisar os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores em Artes visuais, enfatizando sua dimensão curricular; elaborar um perfil do corpo discente e docente considerando a formação profissional e a preparação para EAD; identificar a metodologia utilizada na prática pedagógica; e por fim, compreender os procedimentos didáticos adotados nos momentos presenciais do curso e nas disciplinas de caráter prático.

Para realização desta investigação optamos por uma abordagem qualitativa em virtude de já existir uma identidade com o objeto de estudo em virtude da experiência da pesquisadora como professora na modalidade a distância; segundo,



porque este tipo de abordagem proporciona uma visão contextualizada em vivências e estudos contínuos. O método utilizado foi o estudo de caso. Segundo Yin (2005) e Goode e Hatt (1975), esse método é adequado quando a pesquisa busca relacionar vários aspectos de um mesmo fenômeno. Em virtude de sua abordagem holística, permite estudar várias facetas de um mesmo objeto, investigando, em profundidade, suas relações. A realização desta pesquisa parte da premissa que uma análise aprofundada de tais cursos colabore para a compreensão do processo de formação na modalidade à distância e proporcione possíveis melhorias nos aspectos pedagógicos/curriculares.

Objetivando uma visão geral do tema a ser estudado, a pesquisa será realizada por amostragem utilizando como base de dados os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, ofertados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A escolha desses casos foi motivada pelas diferenças geográficas, culturais e sociais compreendidas entre as referidas instituições, acreditando que desta forma teremos um olhar mais abrangente do desenvolvimento dos projetos em circunstâncias tão distintas. Além disso, por se tratarem de cursos em sua primeira edição e em caráter de turma única, caracterizam-se como projetos piloto, que trarão subsídio para possíveis novas turmas.

Embora esta pesquisa utilize um estudo de caso múltiplos, cada curso foi tratado como um caso singular, buscando a coleta dados com as mesmas características, saber: a descrição dos principais aspectos do projeto, a elaboração do perfil do corpo discente e docente, a análise da estrutura curricular e a descrição dos procedimentos utilizados durante os momentos presenciais.

Para a análise dos casos, usou-se uma estratégia analítica usando uma comparação entre os casos selecionados considerando cada elemento analisado, com o objetivo de encontrar os pontos comuns e os diferentes em cada aspecto estudado.



ANÁLISE DOS DADOS

Os projetos referem-se a cursos de Licenciatura em Artes Visuais, financiados integralmente com recursos público, através do programa do governo federal de formação de professores na modalidade à distância, denominado Pró Licenciatura. Existem similaridades em muitos aspectos dos projetos apresentados e estudados, conforme a descrição a seguir.

Como a EAD nas universidades públicas ainda é uma realidade relativamente nova, ambos os cursos são considerados piloto, por serem as primeiras turmas de Artes Visuais na modalidade a distância em suas respectivas Instituições. No caso do curso da UFMA esta característica é reforçada por ser o primeiro curso de graduação em EAD na Universidade. Desta forma, os cursos pesquisados podem ser considerados novidades no meio do qual fazem parte, tornando o seu estudo ainda mais interessante. Por outro lado, a inexperiência sobre o tema trouxe dificuldades na implantação, o que pode ser demonstrado pela ausência da estrutura planejada para os laboratórios de atividades práticas. O fato de serem cursos pilotos permitiu que coordenadores, professores formadores e professores tutores envolvidos aprendessem durante o processo como conduzir um curso de formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Observamos que nos dois projetos, a valorização da prática pedagógica do estudante no contexto em que ele atua, a auto aprendizagem e a aprendizagem colaborativa são os pilares estruturais do projeto pedagógico. O programa dos cursos foi elaborado de forma que os estudantes construam os seus conhecimentos e habilidades de forma colaborativa, através de estudos teóricos e práticos, considerando a relevância de suas experiências prévias. Quanto aos objetivos propostos pelos projetos dos cursos, consideramos que estão em harmonia com as propostas nacionais, conforme os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2009).

Embora os estudantes dos dois cursos sejam na sua totalidade professores, percebemos características bem distintas entre eles. A maioria dos professores



cursistas da UFRGS já são professores de arte, enquanto que na UFMA apenas 25% deles lecionam arte na educação básica.

Os estudantes da UFRGS não têm dificuldades de acesso ao AVA, pois um grande número possui lap top e a conexão dos municípios de suas residências é aceitável. Grande parte dos alunos da UFMA, em especial os do pólo Pinheiro, utiliza os computadores do laboratório de informática do pólo, pois não possuem computador pessoal, além disso, a Internet no município é de baixa qualidade, ocasionando constantes perdas de conexão.

Embora o acesso ao AVA não seja um problema, para os estudantes da UFRGS, o número de alunos que deixou o curso é de aproximadamente 82% dos inscritos em agosto de 2008, o que levou ao fechamento do pólo Terras de Areia. Na UFMA a evasão é de 36% e o pólo de Pinheiro, embora seja o que tenha maiores dificuldades técnicas é o que apresenta menor taxa de evasão.

Os cursos de graduação estudados procuram manter a qualidade, o que por vezes tem decepcionado alguns estudantes que ingressaram acreditando que, por ser a distância, o curso seria fácil de concluir. Na realidade, constataram a necessidade de enfrentar uma grande carga de trabalho e leitura, o que exige muita dedicação e disciplina para acompanhar o curso satisfatoriamente. De acordo com as entrevistas a evasão nos dois cursos decorre na maioria das vezes da falta de conciliação entre o tempo destinado ao trabalho e ao estudo.

O sistema do curso da UFRGS não permite que o aluno que não conseguiu acompanhar as atividades ainda que por problemas pessoais, familiares ou de trabalho, continue os estudos posteriormente, pois não existe novas ofertas de disciplinas. Em caso de reprovação, o estudante está automaticamente desligado do programa. Pela observação da pesquisadora este fato também tem contribuído para o alto nível de evasão. O projeto de curso da UFMA também não prevê novas ofertas de disciplinas, mas a coordenação do curso preferiu considerar a regra geral da Universidade para todos os alunos da EAD. A Resolução UFMA/CONSEPE nº 90/99, artigo 62, determina que o aluno terá sua inscrição recusada, entre outros casos, se for reprovado três vezes por falta e/ou nota na mesma disciplina. Sendo



assim, em caso de reprovação no curso da UFMA, o estudante tem ainda outras duas oportunidades para concluir satisfatoriamente o módulo estudado. Isto tem possibilitado que alunos com dificuldades ocasionais prossigam os estudos.

Na UFMA o número de professores do departamento que deseja participar do curso é pequeno, outra dificuldade é a ausência de relações desses profissionais com os recursos da informática. Isto explica porque apenas 19% dos professores são do quadro efetivo. A grande maioria dos professores formadores do curso são oriundos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e da rede privada. Neste aspecto, o curso da UFRGS tem uma enorme vantagem sobre o curso da UFMA, pois seu corpo docente é totalmente composto por professores do quadro efetivo, além do fato de quase 70% possuir o título de doutor e os demais de mestre. A situação observada na UFMA é bem diferente: apenas 03 professores possuem a titulação de Doutor, o que corresponde a aproximadamente 14%. O percentual de mestres é 33%, enquanto 41% dos professores do curso da UFMA possuem apenas uma especialização.

Uma vantagem observada nos dois cursos é o fato de que 100% dos professores tutores são graduados em arte, alguns deles com especialização. Na UFRGS, os tutores além de serem graduados em Arte, muitos são oriundos dos programas de mestrado e doutorado da Universidade.

O aspecto negativo percebido em ambos os cursos é a falta de formação para o trabalho na EAD. Todos os professores envolvidos tiveram contato com as especificidades da EAD quando começaram a trabalhar nos cursos, isto demonstra que embora haja uma preocupação em formar professores através da EAD, não existe a preocupação com a formação dos formadores, o que pode trazer prejuízos ao processo ensino aprendizagem no AVA, principalmente quando o professor utiliza os recursos e uma postura característica do presencial, na educação à distância, desconsiderando as especificidades da EAD.

A estrutura curricular dos cursos estudados está disposta de forma a cumprir as determinações da resolução CNE/CP nº 2, de 18 de dezembro de 2002, que exige que a estrutura curricular dos cursos de formação de professores para



educação básica dê condições de um ensino visando a aprendizagem do estudante, respeitando a diversidade, aprimorando as práticas investigativas, construindo e desenvolvendo projetos de conteúdos curriculares, que utilize as TICS e, por último, que propicie o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Os dois cursos dividem suas atividades por semestre, sendo que a UFMA não ministra todas as disciplinas previstas para o período ao mesmo tempo. Elas são divididas de forma que o estudante realize as atividades de no máximo três módulos concomitantemente. Ao término desses módulos, são ofertados os demais previstos para o semestre. Segundo a coordenação pedagógica, o estudo de quatro ou mais módulos de forma concomitante não estava produzindo resultados satisfatórios devido às atividades profissionais dos professores cursistas.

O curso da UFRGS promove todas as disciplinas previstas para o semestre de uma única vez, o que exige dos estudantes maior organização e disciplina na condução dos estudos.

A carga horária dos dois cursos é aproximada, porém o curso da UFMA não alcança o número de 2.800 horas determinadas pela resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Artes Visuais. O fluxograma do curso da UFMA é enxuto, com apenas trinta módulos distribuídos em oito semestres, a maioria dos módulos com carga horária equivalente a 90 horas. O número reduzido de módulos representa um déficit em temáticas indispensáveis para uma boa formação profissional. Por exemplo, não existe no fluxograma nenhuma disciplina referente a didática, ou mesmo metodologia do ensino de arte. Também no que diz respeito a fundamentação específica na área de arte o fluxograma apresenta 12 módulos, com algumas ausências significativas: fundamentos da linguagem visual, crítica de arte e processos de criação artística.

A estrutura curricular do curso da UFRGS também está dividida em oito semestres, porém com um número de disciplinas 33% maior que o curso da UFMA. A diferença no número de disciplinas é justificada na maior fundamentação teórica da área pedagógica e da área de arte e arte/educação. A partir desses dados,



consideramos que o estudante oriundo deste curso estará melhor fundamentado nos aspectos teóricos de sua formação do que o estudante proveniente do curso da UFMA.

Entretanto no trabalho de conclusão de curso observamos uma exigência maior por parte do curso da UFMA que determina a entrega de uma monografia sobre tema pertinente ao curso, além da apresentação de um objeto artístico ou material didático construído de acordo com as TICS. No curso da UFRGS o trabalho de conclusão de curso é mais simples, pois o estudante terá que apresentar um paper de no máximo 10 laudas e um objeto artístico, embora compreenda-se que depois de um estudo teórico bem fundamentado conforme a proposta curricular da UFRGS, o estudante deveria estar apto para a construção de um texto mais elaborado, resultante de pesquisa científica.

De acordo com as determinações sobre os momentos presenciais definidas no Decreto 5.622/96, no curso da UFMA, são previstos no mínimo dois momentos presenciais por módulo. O primeiro momento é para apresentação do módulo e dos principais temas que serão estudados; o segundo momento presencial é utilizado para avaliação dos estudantes. Estes momentos, em sua grande maioria são conduzidos pelo formador do módulo, com presença obrigatória do tutor presencial, embora constatamos que o tutor presencial do pólo Imperatriz, não acompanhe integralmente o momento presencial. No pólo São Luis, além do formador e tutor presencial, o tutor a distância sempre está presente durante os encontros. Nos demais polos sempre que possível o tutor a distância viaja junto com o formador para o encontro com os alunos. Como o número de polos da UFRGS é maior, nem sempre o formador consegue se deslocar para todos, a fim de participar dos encontros presenciais. Nesta situação o tutor à distância o substitui, viajando para os polos determinados, conduzindo as ações previstas para o momento presencial.

Nos dois cursos percebemos uma grande preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes incluindo a dimensão da vivência artística. Por esta razão, os dois cursos proporcionam eventos presenciais além dos obrigatórios por lei. Nestas ocasiões, os estudantes têm tido a oportunidade de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

visitar exposições importantes no cenário nacional, e de organizar exposições de seus próprios trabalhos para a apreciação da comunidade. Além disso, o curso da UFRGS tem organizado oficinas ministradas pelos tutores no período das férias, a fim de reforçar os estudos onde os alunos demonstraram dificuldades.

No curso da UFMA, observamos que os encontros presenciais também foram utilizados além do exigido por lei, durante o desenvolvimento de módulos de laboratório, como desenho, pintura e gravura. Nestes módulos o formador ao viajar para os polos permanece por um período maior, totalizando cerca de 40 horas com os alunos visando o desenvolvimento das habilidades artísticas. Este total de horas equivale a aproximadamente 45% da carga horária total do módulo. Infelizmente nos dois cursos constatamos que os laboratórios para as disciplinas práticas não ficaram prontos conforme a previsão do projeto. No caso da UFRGS a gestão municipal não conclui as obras. Já na UFMA, a ausência dos laboratórios é uma questão interna, pois coube a Universidade providenciar os espaços que abrigariam os equipamentos comprados. Até o presente momento estes espaços ainda não foram estabelecidos. Em ambos os casos esta situação não causou maiores prejuízos aos estudantes graças ao compromisso dos profissionais envolvidos que tomaram medidas para contornar o problema.

Como os projetos atingem municípios onde não são programados eventos científicos e/ou artísticos, a coordenação dos cursos tem demonstrado sua preocupação com os estudantes no que diz respeito ao cumprimento das 200 horas de atividades complementares previstas no programa curricular, por organizar eventos como os acima descritos além de seminários sobre questões pertinentes a educação e arte/educação como parte das atividades complementares obrigatórias.

Observamos que de maneira geral, os momentos presenciais contribuem para o envolvimento entre todos os envolvidos no processo pedagógico, pois além de contribuir para a eliminação de possíveis dúvidas, tem permitido aos alunos outras situações de aprendizagem. Isto reforça o compromisso de ambos os cursos em fortalecer a relação entre a teoria e prática não só nos aspectos pedagógicos, mas também nos artísticos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar de forma holística as Licenciaturas em Artes Visuais, a partir do estudo dos casos da UFMA e da UFRGS. Trata-se de um estudo de casos múltiplos analisados isoladamente, tendo como referencial as legislação brasileira e os projetos dos referidos cursos.

Os cursos estudados são projetos pilotos que possibilitarão a aquisição de experiência para os estudantes, por terem a oportunidade de fazer um curso de qualidade à distância; para os professores, por aprenderem a condução do processo de ensino aprendizagem nesta modalidade; e para o MEC por adquirir conhecimento que poderá ser aplicado em outros cursos ou edições futuras.

A iniciativa de buscar algo novo sempre traz insegurança e expõe os envolvidos a cometerem erros e acertos, não sendo, entretanto, intuito desse trabalho criticar o desenvolvimento dos cursos, mas ressaltar a iniciativa e a disposição dos professores de se embrenharem no desconhecido mundo do ensino da arte na cibercultura. Por esse motivo, toda experiência, independente de suas características negativas ou positivas pode ser aproveitada; as experiências negativas para não voltarem a acontecer nos cursos futuros, e as positivas para serem novamente aplicadas.

Compreendemos que esta pesquisa tem limitações uma vez que os cursos aqui estudados ainda estão em andamento, impedindo uma análise dos resultados finais. Ainda assim, isso não impede que as boas experiências sejam extraídas e divulgadas aos professores dos cursos que ainda estão sendo planejados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União de 19 de dezembro de 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de 10 de julho de 2009. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/>. Acesso em: 03 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Publicado no Diário oficial da União de 19 de janeiro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Relatório Escassez de Professores para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007. Relatório elaborado por RUIZ, A. I.; HINGEL, M.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Publicada no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. Métodos em pesquisa social. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros é graduada em Educação Artística, habilitação artes plásticas pela UFMA com mestrado em Cultura e Sociedade também pela UFMA, desenvolvendo projeto de pesquisa sobre os cursos de formação de professores em Artes Visuais no Brasil.



**CONSCIENTIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS COM A ARTE PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
JUSTIFICATIVA NO TCC**

Sonia Regina Fernandes
Faculdade Paulista de Artes – FPA
sonia.arteduc@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5549442785883451>

RESUMO

O TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – nas licenciaturas do Brasil é uma tendência de atividade interdisciplinar obrigatória, capaz de, entre outras possibilidades de contribuição, manifestar de forma organizada as experiências com a arte que o aluno-professor ao longo da vida tenha passado. Defende-se aqui que a consideração dessas experiências torna-se básica e fundamental para o curso no seu final, na reflexão das condições de um vir-a-ser professor, de forma sensível e social, na pertinência da justificativa do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso; justificativa, formação do professor de arte.

ABSTRACT

The TCC - Work Course Conclusion - in degrees of Brazil is a trend of interdisciplinary activity required, capable of, among other possible contribution, manifesting in an organized experiences with art that the student-teacher lifelong has passed. It is argued here that the consideration of these experiences becomes basic and fundamental to the course in their final reflection on the conditions of a coming-to-be teacher, sensitively and social justification of the relevance of the work.

Keywords: End of Course Work. justification, art teacher training



A ação educativa das experiências com a arte

Na arte se aprende a importância da arte, ou seja, se aprende a importância de uma educação estética para a formação integral do indivíduo; quanto mais arte na vida mais riqueza interior e exterior para o indivíduo em sociedade. Segundo Schiller (1963), a educação estética é um eixo integrador de conhecimentos, permite uma “perfeita unidade”, ou seja, convertendo-se em experiência, propicia o jogo de equilíbrio entre a razão e a sensibilidade tanto no caso do artista que cria como aquele que percebe a arte. Trata-se de um esforço diante da cultura (Coli, 1988), que se afirma como experiência reflexiva por excelência (Dewey, 1976), a qual é completa em si mesma, distinta do que aconteceu antes com indivíduo e do que veio depois. A aprendizagem está na própria experiência, na reflexão sobre ela (SCHÖN, 1992).

A experiência estética da arte é, em síntese, a realização que aperfeiçoa o indivíduo no grupo, que se faz processo de significação, produção, socialização e apropriação de sentidos. Mas seu acontecimento depende de ação mediada, sempre constituída em condições históricas e sociais específicas.

Principalmente com John Dewey, mas também com Elliot Eisner, Feldman, Thomas Munro é possível considerar que o desenvolvimento artístico não ocorre automaticamente; ele se dá nas formas complexas de aprendizagem na cultura, mediante experiências relacionais com o mundo de elementos materiais e imateriais. E essas experiências artísticas e estéticas começam na infância, por meio de situações de desenvolvimento psíquico, de mediações semióticas, segundo a perspectiva histórico-cultural da educação de Vygotsky, no uso da imaginação, memória, criatividade, fantasia e percepção, normalmente quando a criança é



desafiada a buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material.

Na filosofia contemporânea de Kiekegaard é possível compreender a operação da experiência com a arte como um tipo de ação interna que dá significado a todas as coisas, não uma massa de informações. E também na visão de Paulo Freire – para quem é impossível educar sem provocar uma experiência estética – há o reconhecimento de que o conhecimento sensível é um modo de conhecer-se a si mesmo e se aceitar como pessoa, no inter-relacionamento com os outros e com o mundo.

Sensíveis e sociais, as vivências ou experiências artísticas e estéticas justificam a necessidade, o desejo e as condições de um vir-a-ser um indivíduo mais consciente de si e da vida, um artista, e mais ainda um professor de arte. Assim, explicam a visão de Croce, para quem “a arte é educativa como arte, mas não como arte educativa (...)”¹.

A justificativa da arte na vida: consciência e educação

Nessa visão, um curso de formação de professores em arte, na modalidade licenciatura no Brasil, quando chega ao final, demanda a compreensão da necessidade de o aluno-professor considerar e organizar, mapeando, as experiências com a arte que viveu ao longo de sua vida, de modo a conscientizar-se do fenômeno dessas ocorrências e valoriza-las nas relações estabelecidas entre os âmbitos individuais e sociais, objetivos e subjetivos das dinâmicas da existência humana.

No final, se não há conscientização não há também justificativa para o indivíduo afirmar-se na ação mediadora da arte; E não há razão, motivação e sentido para

¹ Croce, citado por Antonio Gramsci, Literatura e Vida Nacional, Rio de Janeiro: Civilização Nacional, 1968, p. 10.



continuar a formação e desenvolver projetos no prestígio da existência da arte na vida. A arte deve ser reconhecida experiência importante e fundadora da consciência de si mesmo e do espaço habitado. Deve-se saber justificar, reivindicando, a presença de muita arte na vida ou de uma existência estética.

Se a justificativa tecida for elementar, somente voltada às referências científicas, o trabalho reduz-se ao cumprimento formal da entrega de um trabalho na área. A justificativa de um TCC de um Curso de Licenciatura em Arte solicita a estrutura e o desenvolvimento de uma consciência artística e estética prezada no âmbito educacional como compreensão esforçada da relação arte-vida.

Atualmente, o Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nas Licenciaturas em Arte para a formação do professor no Brasil é tema cada vez mais relevante: seja pela importância da interdisciplinaridade, articulação e prática científica e profissional que alcançam, seja pela tendente obrigatoriedade que respalda a instalação dos mesmos nas matrizes curriculares, e apontam normatizações e pedagogias para sua consideração e cumprimento. O processo histórico de revisão da formação de um professor de arte, mediante cursos de licenciatura, indicam a instituição, efetivação e importância dos TCCs como prática pedagógica.

Os TCCs nos cursos de licenciatura no Brasil aparecem como elemento curricular obrigatório para a especificidade das Artes Visuais (Parecer CNE/CES nº 280/2007) e opcional para as demais modalidades: Música, Teatro e Dança, segundo as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de publicações anteriores a dos cursos de Artes Visuais. Contudo, trata-se de uma tendência de atividade interdisciplinar que, além de coroar o processo de ensino-aprendizagem do curso na ultrapassagem do âmbito acadêmico para o profissional, avalia o percurso de metaconstrução de conhecimentos associado à experiência do estágio e de iniciação científica, ou como instituição desta.



A organização e a apresentação do TCC no último período do curso são realizadas obrigatoriamente pelos alunos a partir de orientações normativas e metodológicas constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

É dentre os componentes dessa ação pedagógica prevista e normatizada que está a necessidade de justificar a relação com a arte na vida do aluno-professor, ou seja, de se trabalhar a conscientização das experiências pessoais durante toda a vida de formação continuada em arte, apreendendo, na sua contextualização, a tautologia da relação arte-vida. O processo identifica o fenômeno da mediação da arte na história da cultura dos sujeitos para o processo educacional.

Quando se chega ao final de um curso de graduação, em uma Licenciatura em arte, no trampolim para a vida profissional, que é o TCC, alcança-se o cume de um processo de relações que passam de eventualmente comprometidas para realmente comprometidas com a arte e sua mediação. Nesse momento de finalização, a dialética começo-fim faz sentido, exigindo o desenvolvimento da consciência do fenômeno da ocorrência das experiências que foram acontecendo ao longo de uma vida, e também – por que não defender? – a tessitura da compreensão das mediações em uma estrutura narrativa e poética. Ou seja: o contar sobre como essas relações foram aparecendo e fazendo (o) sentido na/da vida para a/da arte. Assim o encontro com a arte se evidencia. É quando o aluno-professor pode se ver como um sujeito formado e formador nas e das mediações.

A ideia é observar e salientar o poder das motivações construídas e construtoras dos caminhos da relação com a arte/educação. Não é por acaso que um sujeito escolhe, conclui um curso de arte e torna-se professor; também não por acaso vive experiências artísticas e exige uma educação mais estética em um cotidiano repleto de possibilidades de a arte se instalar. Dentro disso, defende-se que a mediação da arte, como fenômeno relacional, seja compreendida como justificativa às decisões, ações, projetos e pesquisas a serem realizados.



O elemento justificativa em uma pesquisa é comumente considerado parte importante de um projeto, mas, aqui neste presente texto, é peça fundamental, a mais importante etapa do trabalho a ser realizado, vista como lugar de encontro e formulação das razões e intenções do autor da pesquisa.

O nome já indica: justificativa é o convencimento de que o trabalho deve ser efetivado. Esse convencimento vale tanto para viabilizar e creditar a pesquisa no contexto e na leitura como para ser iniciada, completada e também creditada pelo pesquisador e autor e para a orientação.

A justificativa de um trabalho científico costuma ser a mescla de considerações científicas, sociais e pessoais. Para a arte/educação, ou para a definição de um projeto educacional em arte, preza-se esta última, no sentido motivacional. O “por quê?” fazer o trabalho pode ser respondido com o estudo da estrutura das motivações que conduzem ao tema e à temática, ao problema e à problemática central e suas hipóteses. Tais definições podem surgir do encontro com a verdade, ou consciência absoluta, segundo Hegel, que constituem a base da potência do texto e/ou projeto que poderá corroborar ao desenvolvimento profissional e à área acadêmica e científica, de forma sensível e essencialmente humana.

A arte é humanizadora e forma a cultura e a consciência da ação transformadora do sujeito no meio social. No entanto tais ocorrências, atuantes na formação integral do professor de arte, costumam não serem trabalhadas ou abordadas como metacoscicncia. Nessa perspectiva, a questão sugere ações pedagógicas que fundamentem o desenvolvimento da consciência e evidenciem a importância das experiências com a arte na formação do professor no início do curso e a estruturação do discurso sobre as mesmas na manifestação final do TCC.

O processo pedagógico do curso pode ser visto como o estabelecimento de um fluxo que correlaciona arte e vida, educação não-formal e formal e cultura e ensino superior para a docência em arte.



Relato de ação educativa na estruturação pedagógica dos TCCs de Cursos de Licenciatura em Arte.

Justificar, sim, para conhecer e ampliar as bases das experiências com a arte no ato mediador destas na cultura. A ação pedagógica de um Trabalho Final de Curso voltado para a prática docente e/ou inferência na arte solicita ser muito bem fundamentada e justificada.

O exemplo da Faculdade Paulista de Artes (FPA) é aqui considerado, cujo processo cultural de instituição de TCCs para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música se caracterizou, entre 2011 e 2012 – sob a coordenação da autora deste texto – na base da organização de um projeto educacional e em uma justificativa para além do elemento textual da monografia. Em cada curso considerou-se a linguagem específica como um dos principais instrumentos de ação e de práticas sociais formadora do mundo e reveladora dos sujeitos mediadores. Naquele momento e para a atividade pedagógica, a formulação da consciência visou a formação de profissionais que pudessem atuar como cidadãos críticos, reflexivos, criativos e flexíveis na realidade social em que estão inseridos.

Os trabalhos desenvolvidos nos sextos e últimos semestres dos cursos de três anos, ainda não totalmente caracterizados como de TCC, primaram pelo prestígio e conquista da efetividade da motivação na consciência operadora da escolha dos objetivos, metodologias, estratégias etc., constantes da monografia que incluía um projeto educacional a ser entregue e apresentados². O formato do trabalho evidenciava a importância da ação docente capaz de operar o “aprender a aprender”.

A motivação foi considerada, estudada e praticada como justificativa para o projeto educacional na monografia. Primeiramente ela foi trazida à tona, no reconhecimento e localização das experiências artísticas e estéticas, nas vivências sensíveis que

² As apresentações foram em forma de colóquio, uma vez que na instituição ainda as bancas de apresentação de TCCs não foram instituídas para os cursos de licenciatura.



ficaram na memória e expressaram, para cada aluno-professor, relações com a arte na cultura.

Assim, buscou-se no estabelecimento de um processo cultural para a instituição dos TCCs nos cursos, a identificação do processo cultural dos alunos e dentro delas as produções artísticas de sua comunidade. Caracteristicamente, os alunos se reconheciam manifestantes de uma dada cultura. Compreendiam sua arte como também fruto de relações culturais imbricadas nas possibilidades educacionais e materiais que lhes foram oferecidas no ambiente de formação geral no qual viveram e viviam.

As experiências com a arte, que constituem uma espécie de conhecimento sensível, apareceram destacadamente em atividades comumente desenvolvidas nas escolas infantis e também em situações mediadas pela convivência familiar; nas relações dos parentes com certas manifestações artísticas e culturais, por exemplo.

Essas experiências são reconhecidas como mediação da arte na vida, formadoras do percurso até o momento na arte; formadoras inclusive dos estilos de manifestações nas linguagens: modelos, tendências, vícios, influências etc. Fazem parte do sentido de o aluno ter chegado ao curso e à profissionalização e, no seu final, como condição para a especialização, outros projetos e pesquisas a serem desenvolvidos. Assim a arte afirmou-se conhecimento, sem resvalar para o sentimentalismo vulgar; como manifestação de pontos de encontro com a necessidade e os princípios norteadores dos caminhos da profissionalização.

No processo do mapeamento das experiências artísticas e estéticas de cada um também foi solicitado ao aluno-professor que organizasse um portfólio das manifestações e produções artísticas mais significativas, de forma a completar imagetivamente o texto das motivações na justificativa. Esses guardados da memória mostraram-se elementos importantes no percurso da formação do aluno e artista-professor, após serem reconhecidos como experiências marcantes na vida de cada um.

Alunos do curso de Licenciatura em Música relacionaram composições e interpretações musicais, participações em bandas, corais, recitais, saraus, audições etc. Por sua vez, os alunos de Licenciatura em Artes Visuais selecionavam desenhos, pinturas, colagens, objetos modelados, reproduções de obras de arte, capas de livros e discos, cartazes etc. Todas essas manifestações mesclaram-se em muitos casos às experiências com a docência em arte ou de mediação em oficinas já em desenvolvimento.



Figura 1, 2 e 3 - Exercício em sala de aula: mapeamento de experiências com o desenho e a pintura ao longo da vida, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade Paulista de Artes em 2012.



Figura 4 – Luzia Cocco, Exercício de mapeamento das experiências com as artes visuais, realizadas fora da sala de aula, em 2011



Figura 5 – Ariadne Granier, Construção de experiências com a música; a música e sua mediação

Mas também esses alunos-professores puderam criar, no período curto, porém frutífero de um semestre, novas experiências artísticas e estéticas já na mediação e como prática de ensino, observando, desse modo, tendências e potenciais acumulados, bem como possibilidades e motivações para além das mesmas.

A consideração do percurso de formação da motivação para o desenvolvimento e mediação da/na arte quis contemplar a concepção de responsabilidade profissional para uma atuação ampliadora dos potenciais e dos recursos do sujeito e do contexto



mediadores, dado que apareceu nas conclusões finais dos trabalhos, revelando, na maioria das vezes, um sujeito provocado e provocador.

È preciso mais do que uma cadeira e um quadro negro para ensinar a uma criança o que é música: elas precisam ouvir, sentir que o corpo delas podem fazer a música e fazem (...) o professor tem que ter a convicção que talento não é acaso de nascimento: as pessoas são como são como resultado do ambiente que forma o agir e o pensar. (...) Todo mundo é capaz de muito mais do que sabe e pensa fazer.

O fragmento do texto da conclusão do TCC da aluna Arianny Braz Moreira, do Curso de Licenciatura em Música da FPA, apresentado em 2012/1, reflete a realidade das condições de produção e mediação contemporâneas da música pela consciência da então professora formada.

Tudo isso sem menosprezar as teorias e produções que devem corroborar à justificativa do trabalho na área da formação e da pesquisa. Ao contrário, buscou-se que a motivação do aluno encontra-se a motivação de outros autores e que o resultado do TCC fosse uma composição ou tessitura de integração de motivos, afinidades, pressupostos e conhecimentos legitimados pela necessidade de compreender e ampliar a arte na vida. A partir da justificativa desvelada, o TCC foi ganhando o corpo científico e técnico necessários para a sua pertinência instrumental.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Col. Primeiros Passos.

DEWEY, John. *Experiência e educação*; Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v.131.

Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

KIERKEGAARD, Soeren. *Stades sur le chemin de la vie*. Paris, Éditions de L'Orante, 1978.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO, 2000

OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.



O'SULLIVAN, E. *Aprendizagem transformadora*. uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

MALACRIDA, Sérgio Augusto. *Trabalho de graduação interdisciplinar (TGI): origens e problematização da proposta implantada em 1971 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP) – Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Carlos (USFCar), 2004.*

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a Educação Estética do ser Humano numa serie de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

_____. *Sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: Herder, 1963.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *El arte e la imaginación en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

Sonia Regina Fernandes

Doutora em Comunicação e Semiótica; mestra em Educação, Arte e História da Cultura; especialista em Didática do Ensino Superior, Comunicação e Artes e História da Arte; licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas; professora e coordenadora de Cursos de Licenciatura em Artes.



NARRATIVAS E VISUALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Fulvio Torres Flores
UNIVASF / USP

fulvio.flores@univasf.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/5225366028697748>

RESUMO

Este artigo trata de uma experiência com a disciplina Narrativas e Visualidades no curso de Artes Visuais da UNIVASF. A disciplina trata da narrativa literária, teatral e cinematográfica, discutindo elementos como enredo, personagens, espaço e tempo, assim como elementos visuais presentes, verificando convergências e diferenças entre essas linguagens, por meio da adaptação e intertextualidade. A experiência, embora ainda em andamento devido à greve das universidades federais, tem se mostrado promissora especialmente pela receptividade dos discentes e pela constatação, por parte dos mesmos, da importância de estudar a relação intrínseca entre a construção das diferentes narrativas e a adaptação das mesmas para outros meios, como o teatro e o cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas literárias; Visualidades; Educação.

ABSTRACT

This article aims to present an experience with the course Narratives and Visualities in the Visual Arts undergraduation at UNIVASF. The course discusses literary, cinematic and theater narratives, focusing on elements such as plot, characters, space, and time, as well as their visual elements, verifying convergences and differences among those media through adaptation and intertextuality. This experience is still in process due to the strike of the federal universities. However, it is possible to affirm that the course has been promising, especially because of students's receptivity and the importance of studying the inherent relation between the construction of different narratives and the adaptation of them for other media, as theater and film.

KEYWORDS: Literary narratives; Visualities; Education.

A experiência da oferta da disciplina Narrativas e Visualidades é o tema tratado neste artigo. A disciplina está em desenvolvimento no curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O curso foi iniciado no segundo semestre de 2009 e tem previsão de formação da primeira turma no final de 2013. A disciplina que visa a pensar a interlocução entre as narrativas literárias e as visualidades, especialmente teatro e cinema. A ideia surgiu a partir da necessidade da alteração de algumas disciplinas do fluxograma do curso, entre elas uma disciplina obrigatória intitulada Oficina de Leitura e

Interpretação, inicialmente pensada para suprir deficiências de língua portuguesa dos discentes.

Após lecioná-la por dois semestres consecutivos, o professor, autor deste artigo, percebeu que seria mais interessante para o curso a criação de uma disciplina que articulasse as artes visuais com a literatura, especialmente tratando de tópicos como teatro e cinema. A disciplina Narrativas e Visualidades está sendo lecionada pela primeira vez no primeiro semestre de 2012. Devido à greve nas universidades federais, que na UNIVASF durou de maio a setembro, a disciplina, que estava prevista para ser concluída em junho, terá sua conclusão em novembro.

Curricularmente, essa disciplina pertence ao 3º. período do curso e tem em sua ementa a seguinte descrição: A narrativa literária, teatral e cinematográfica - espaço, tempo, personagens. Elementos visuais na literatura, no teatro e no cinema. Convergências e diferenças entre essas linguagens. Adaptação e intertextualidade.

Os objetivos principais são apresentar e discutir questões sobre literatura, dramaturgia e cinema; ler e discutir obras literárias (conto, romance e peça teatral); ler e discutir produção intelectual sobre tais obras; discutir as questões relacionadas à visualidade intrínseca nas obras e às adaptações para as artes visuais a partir das obras. A disciplina foi dividida em alguns segmentos a fim de conferir organicidade ao conteúdo: a) a necessidade do ser humano em relação à ficção, a partir do texto seminal *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2005); b) narratividade e visualidade nos sonhos, com base no texto *Sobre os sonhos*, de Sigmund Freud (2009); c) o conto e seu potencial narrativo-visual, com a leitura de *A galinha degolada*, de Horacio Quiroga (2011); d) o romance: enredo, personagens, ideias, a partir da leitura de *Uma reportagem maldita (Querô)*, de Plínio Marcos (19-?); e) da dramaturgia à encenação, limites e possibilidades, com base nos textos *Verão no lago*, de Tennessee Williams (2011), *Aquele que diz e aquele que diz não*, de Bertold Brecht (2004), e *Querô (uma reportagem maldita)*, de Plínio Marcos (2003), versão dramatúrgica do romance; f) questões de narratividade e (áudio)visualidade no roteiro cinematográfico e no filme, a partir de *Bastardos Inglórios*, de TARANTINO (2009). Vários outros textos teóricos permearam as discussões e estão referidos durante o texto.



A experiência tem se mostrado promissora especialmente pela receptividade dos discentes e pela constatação, por parte dos mesmos, da importância de estudar a relação intrínseca entre a construção das diferentes narrativas e a adaptação das mesmas para outros meios, como o teatro e o cinema.

A abertura da disciplina deu-se com o texto de Antonio Candido intitulado *O direito à literatura*, no qual o autor afirma que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2005, p. 174)

A assertiva de Candido é importante para a compreensão de que a literatura (como as artes em geral) é um direito e que por isso o acesso a ela deve ser promovido tanto quanto aos outros bens compressíveis. Candido (2005, p. 174) justifica ainda essa necessidade afirmando:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A importância da literatura para ele, portanto, reside no fato de que ela permite o equilíbrio social. Assim como o sonho é importante para a manutenção do equilíbrio psíquico, a literatura, no sentido das narrativas, da fabulação, seja ela ficcional, jornalística, musical, audiovisual etc., age no equilíbrio da sociedade como um fator de humanização, que deve ser entendida não como algo edificante, e sim como uma promotora das discussões sobre o bem e o mal intrínsecos ao homem.

A partir da discussão inicial de Candido, discute-se a produção de sonhos. Nesse sentido, o texto *Sobre os sonhos*, de Sigmund Freud, é esclarecedor. Nele, Freud (1997) classifica os sonhos em três tipos: inteligível, desconcertante e desconexo. O sonho inteligível apresenta uma narrativa e elementos visuais que

podem ser facilmente identificados por quem sonha. É o tipo de sonho mais claramente relacionado ao cotidiano de quem sonhou. O sonho desconcertante tem narrativa e elementos visuais quase lineares, mas que deixam um ou outro aspecto conflitante com o restante, o que gera uma dificuldade de interpretação. O sonho desconexo é aquele em que os elementos narrativos e visuais não têm sentido aparente e, por isso, quem sonhou têm dificuldade de constituir uma narrativa clássica (começo, meio e fim) a partir deles.

A discussão do texto de Freud traz um elemento importantíssimo para a discussão com os discentes: somos todos produtores de narrativas e visualidades, mesmo que seja enquanto sonhamos. Como havia afirmado Candido, os sonhos são uma forma de descarga psíquica. Mais interessante ainda é aprender que eles se constituem de elementos narrativos e visuais criados a partir da própria experiência de seu produtor (quem sonhou). Vários discentes manifestaram, a respeito da leitura desse texto e das discussões que ele gerou, que ficou mais fácil compreender a arte surrealista a partir dos escritos do pai da psicanálise.

Realizadas as duas aulas introdutórias, partiu-se para a análise de textos literários e audiovisuais, iniciando a discussão com o gênero conto. Para as discussões acerca desse gênero, foi escolhido o conto *A galinha degolada*, de Horácio Quiroga (2011), e um texto teórico intitulado *O conto: uma narrativa*, de Nádia Battella Gotlib (2006). As discussões teóricas basearam-se em um primeiro momento em perceber as características intrínsecas à narrativa literária. Em seguida, procurou-se identificar como as palavras sugerem imagens, sons e percepções. Após essa etapa, exibiu-se o vídeo de uma encenação teatral homônima realizada pelos grupos Persona Teatro e Teatro em Trâmite, de Santa Catarina, que esteve em Juazeiro-BA em 2011 apresentando a peça, com direção de Jefferson Bittencourt. O vídeo permitiu que as discussões fossem potencializadas, pois a partir dele foi possível discutir as opções de adaptação do literário para o audiovisual. A adaptação dos grupos teatrais, que se uniram para a realização do projeto, foi bastante criativa e alterou inclusive o tempo narrativo do conto, estendendo-o na peça, só para citar uma das inúmeras modificações feitas e que geraram um resultado positivo na passagem do texto escrito para o teatral.



Dando continuidade a tais questões, foi proposta a leitura do romance *Querô – uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos (2003), e a leitura do texto teórico *Narração, ficção e valor*, de Ligia Chiappini Moraes Leite (2007). A leitura do romance de Marcos proporcionou alguns ganhos: o primeiro, uma quebra com um padrão de leitura regionalista que os discentes tiveram no ensino médio. Nenhum aluno tinha sequer conhecimento do romance de Marcos e apenas dois já tinham ouvido falar do autor (um porque viu uma peça dele e outro porque viu a adaptação para o cinema do romance lido no semestre). Além disso, ler um romance e discutir as questões temáticas, formais, históricas etc. de forma paulatina, como foi feito, foi algo produtivo porque os discentes vinham de um hábito muito atrelado ao vestibular e ao Enem, no qual a leitura da literatura visava principalmente a responder questões para obter uma boa nota.

O texto de Leite gerou debates e ampliou a visão dos discentes sobre as possibilidades narrativas do romance. Especialmente a questão do autor implícito, que Leite discute com bastante propriedade, apresentou-se como um conhecimento que poderia ser verificado em toda narrativa (literária ou não). Houve, inclusive, associações feitas com técnicas de autorretrato que, a partir da ideia do autor implícito, os discentes afirmaram poder reanalisar certas obras em que o pintor que está se autorretratando, embora aparentemente estivesse fazendo-o de um ponto de vista realista e “verdadeiro”, poderia estar promovendo uma intervenção no processo, sendo que tal intervenção deveria ser identificada ou desvelada pelo observador da obra.

O próximo texto lido foi *A personagem do romance*, também de Antonio Candido (2005). Nesse texto, Candido faz um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da personagem no gênero romance e traça importantes aspectos na criação de personagens, entre eles a percepção de que o homo fictus não pode ser mera reprodução do homo sapiens. A criação literária no romance tem como base os personagens, pois é por meio deles que o enredo pode existir. A partir dessas ideias, foram discutidos os personagens do romance de Plínio Marcos e de

outros romances lidos pelos discentes, inclusive com algumas incursões sobre personagens da literatura de massa. Essa abertura para se discutir literatura não canônica foi essencial para que os discentes manifestassem opiniões mais livremente e pudessem, a partir de ficções diversas, apropriar-se de elementos para a discussão do romance de Marcos.

Encerrado o primeiro ciclo, que compreendia a análise de questões básicas de narratividade e visualidade nos gêneros conto e romance, passou-se ao estudo de outro tipo de produção escrita: o roteiro cinematográfico. Este gênero textual é dos mais interessantes, pois assim como a produção dramatúrgica, é um texto escrito que visa a uma produção audiovisual. Nesse sentido, o livro *Teoria e prática do roteiro*, de Howard e Mabley (1993), e o texto *A personagem cinematográfica*, de Paulo Emilio Salles Gomes (2009) foram fundamentais para estabelecer essa compreensão inicial. O livro de Howard e Mabley apresenta um arcabouço teórico de elementos que são pensados na construção de um roteiro cinematográfico, tais como a divisão em três atos, protagonista e antagonista, drama objetivo e subjetivo, premissa, obstáculos, tensão e, claro, elementos visuais. O texto de Gomes analisa fertilmente as possibilidades de concepção do personagem cinematográfico, inclusive tecendo ligações entre o personagem do romance e do teatro. Com essas discussões em andamento, foi realizada a leitura da primeira parte do roteiro do filme *Bastardos Inglórios*, roteirizado e dirigido por Quentin Tarantino (2009), intitulada *Era uma vez... uma França ocupada pelos nazistas*.

Como salientado por Howard e Mabley, o roteiro cinematográfico deve conter a expressão da ação que será vista no filme. Dessa forma, além da leitura da primeira parte do roteiro, foi exibida a parte do filme equivalente (primeiros vinte minutos, basicamente) e deu-se então uma leitura em paralelo, isto é, assim que se lia o roteiro via-se um pequeno trecho do filme, verificando quais procedimentos narrativos e visuais foram adotados para o cinema a partir de uma obra aberta como o roteiro. A experiência foi bastante rica, pois a maioria dos discentes nunca tinha lido um roteiro e não sabia como era a estrutura de um. Alguns discentes, muito envolvidos com teatro, perceberam várias semelhanças entre a dramaturgia e a roteiro, o que contribuiu bastante para a compreensão de como os elementos visuais que resultam em um filme ou uma peça em geral não estão claramente descritos no



texto, mas dependem da interpretação artística dos leitores e da adaptação dos criadores.

Foi logo após essa aula que teve início a greve dos professores das universidades federais. As aulas serão retomadas no dia 1o. de outubro, quando este artigo já terá sido enviado. Não há possibilidade, portanto, de fazer constatações conclusivas sobre a experiência com essa disciplina. Visando a possibilitar aos discentes a integração de seus potenciais artísticos com as discussões da disciplina, propôs-se como trabalho final a adaptação de uma narrativa ficcional para meio predominantemente visual. A intenção inicial era poder levar ao CONFAEB informações sobre essa produção e à medida do possível exibi-los.

No entanto, acredito que valha a pena tecer considerações parciais sobre o impacto positivo que a disciplina tem proporcionado até o momento no curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. A compreensão do fenômeno literário/narrativo e – mais genericamente, do fenômeno artístico – como uma necessidade do ser humano é vital para se compreender que essas atividades são um direito de todos, como bem exposto por Candido. Percebe-se que discussões sobre literatura para pensar as narrativas em geral são importantes e produtivas, principalmente porque fornecem formas avançadas de entender o fenômeno literário e propiciam nomenclaturas para subsidiar as discussões.

A disciplina também tem contribuído para firmar que os fenômenos narrativos e visuais estão em geral atrelados e que se entrecruzam de forma orgânica. As aulas sobre roteiro e versão fílmica mostraram-se como as que mais geraram repercussão e interesse, afinal o cinema é uma arte narrativo-visual de forte apelo.

A parte final da disciplina será destinada para a discussão das características narrativas e visuais da dramaturgia, remetendo às possibilidades de encenação e adaptação e transcrição para o audiovisual, tendo entre os autores de literatura

dramática escolhidos Plínio Marcos (2003), Bertold Brecht (2004) e Tennessee Williams (2011), e para a parte teórica Décio de Almeida Prado (2005), Ismail Xavier (2003), Jean-Pierre Ryngaert (1996) e Peter Szondi (2001). Três filmes serão debatidos após as discussões dos textos literários e teóricos: *Dogville*, de Lars von Trier, *Querô*, de Carlos Cortez, e *Um corpo que cai*, de Alfred Hitchcock. Com a conclusão do semestre, uma avaliação mais apurada poderá ser feita e apresentada de forma completa. Dessa forma, pretende-se ainda apresentar uma versão conclusiva deste artigo no próximo evento, com amostras das produções dos discentes e uma análise dos aspectos positivos e negativos da disciplina a partir de pesquisa (questionários, entrevista etc.) com os discentes.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertold. Aquele que diz sim e aquele que diz não. In: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução: Luis Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 213-232. [Volume 3]

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 51-80.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FREUD, Sigmund. Sobre os Sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**, Vol. 5. Rio de Janeiro: Imago, 2009. p. 671-725.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem do cinema. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 103-119.

GOTLIB, Nádya Battela. O conto: uma narrativa. In: _____. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006. p. 11-31.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. Princípios básicos da roteirização. In: _____. **Teoria e prática do roteiro**. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1996. p. 56-74;141-144.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes Leite. Narração, ficção e valor. In: _____. O foco narrativo. São Paulo: Ática, 2007. p. 5-24.

MARCOS, Plínio. Querô (uma reportagem maldita). In: ZANOTTO, Ilka Marinho. **Plínio Marcos**. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 231-273. [Coleção Melhor Teatro].

_____. Uma reportagem maldita (Querô). São Paulo: Edições Símbolo, 19-?. 98p.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PRADO, Décio de Almeida. A personagem do teatro. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 81-101.

QUIROGA, Horacio. A galinha degolada. Tradução Roberto de Souza Causo. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI4697402-EI6622,00-Traducao+especial+do+conto+A+Galinha+Degolada.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Tentativa de descrição. In: _____. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 35-66.

_____. O espaço e o tempo. In: _____. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 75-99.

SEGER, Linda. Por que é difícil adaptar livros para o cinema. In: _____. **A arte da adaptação**: como transformar fatos e ficção em filme. São Paulo: Bossa Nova, 2007. p. 31-49.

_____. Por que é difícil adaptar peças de teatro para o cinema. In: _____. **A arte da adaptação**: como transformar fatos e ficção em filme. São Paulo: Bossa Nova, 2007. p. 50-65.

SZONDI, Peter. O teatro épico (Brecht). In: _____. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 133-139.

TARANTINO, Quentin. Era uma vez... numa França ocupada pelos nazistas. In: _____. **Bastardos inglórios**. Tradução de Ana Lim. Barueri, SP: Manole, 2009. p. 1-17.

WILLIAMS, Tennessee. Verão no lago. In: _____. **Mister Paradise e outras peças em um ato**. Tradução: Rita Giovanna e Kadi Moreno. São Paulo: É Realizações Editora, 2011. p. 129-147.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: _____. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 31-57.

Fulvio Torres Flores

Graduado em Cinema pela Faap e em Letras pela USP. Concluiu mestrado dedicado ao estudo da dramaturgia norte-americana e desenvolve doutorado na mesma área, ambos na USP. É professor da UNIVASF desde 2010, onde leciona as disciplinas Narrativas e Visualidades, Estudos da Cultura Visual, entre outras. É coordenador do projeto de extensão Narrativas e Visualidades, que oferta cursos *online* na área de Artes, Literatura e Educação.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM ARTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ana Maria Alvarenga

PPGARTES/UERJ

amoalvarenga@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/4661156217726790>

RESUMO

O presente trabalho integra o campo investigativo do Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010) e pretende discutir a formação continuada de docentes em artes em diálogo com as tecnologias digitais, a partir de uma experiência local em arte, educação e tecnologia, problematizando a condição do mestre-aprendiz no irromper da equipagem tecnodigital, no âmbito escolar, e refletindo o sentido da experiência como espaço de partilha e aprendizagem coletivizada. A motivação para a pesquisa está no largo campo a ser explorado da inclusão digital e inovações pedagógicas no âmbito escolar, que implicam numa formação continuada de docentes em arte.

Palavras-chave: formação continuada, aprendizagem coletivizada, tecnologias digitais.

ABSTRACT

This work is part of the investigative field of Teacher Training Centre of Arts in Education in Brazil: research and science communication (2000 - 2010) and discusses the continuing education of teachers in arts in dialogue with digital technologies, from an experience in local art, education and technology, discussing the condition of the master-apprentice in the crew tecnodigital erupt at school, and reflecting the sense of experience as a space for sharing and learning collectivized. The motivation for the research is in the broad field to be explored digital inclusion and pedagogical innovations in schools, involving a continuous training of teachers in art.

Keywords: continuing education, learning and digital technology collectivized



Introdução

Tomando como ponto de partida o ano de 2008, período em que a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro resolveu disponibilizar computadores tipo notebook aos Professores e Especialistas de Educação integrantes do quadro de pessoal da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, como dispõe a Resolução SME Nº993 DE 01 DE OUTUBRO DE 2008, na perspectiva da inclusão digital e do enriquecimento das práticas pedagógicas, circunscrevemos um grupo de treze professores de arte do Núcleo de Arte Copacabana que, ancorados no porto seguro de práticas pedagógicas reconhecidas e dominadas, foram tomados pela perplexidade diante do desafio do (des)conhecimento que se apresentava na forma de novos equipamentos tecnológicos.

As mudanças anunciadas pelas inovações tecnológicas estavam à porta das escolas e das práticas pedagógicas complexificando as relações dos saberes docentes aos já não tão novos saberes tecnodigitais. Gerada a problematização por essa questão, os docentes do Núcleo de Arte Copacabana, uma Unidade de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, reconhecendo a importância e a necessidade da mudança, se deixaram tocar pela convocatória e se dispuseram a compartilhar saberes na realização de um aprendizado cooperativado.

Desta forma, a experiência particular desses docentes do Núcleo de Arte Copacabana, constitui-se, assim, em um estudo de caso, onde se tenciona partir para reflexões mais amplas sobre a condição do professor como aprendiz em sua própria função de educar.

Uma questão estrutural

De forma a qualificar o leitor para o entendimento da dinâmica característica dos Núcleos de Arte – território da experiência de formação continuada apresentada



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

neste artigo – ensejo um breve histórico enfatizando alguns dos seus aspectos estruturais.

Em 1994 a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, inaugurava uma proposta de *extensividade* que pretendia manter o aluno mais tempo na escola, sem que essa escola fosse de horário integral, o que deu origem às Unidades de Extensão, dentre as quais os Núcleos de Arte, criados para funcionar como “Pólos, em diferentes pontos da cidade do Rio de Janeiro, em atendimento aos alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino, oferecendo oficinas de Arte em suas várias linguagens”, tendo por objetivo,

[...] aprofundar os conhecimentos em Arte, além de levar os alunos a vivenciar e a se apropriar dos processos criativos. É também proposta dos Núcleos de Arte a visita a espaços culturais e/ou artísticos da cidade como forma de interação entre o fazer e o apreciar obra de arte. (SME, 2001)

Guardando a estrutura inicial, os Núcleos ainda funcionam no contra turno da escola regular, atendendo prioritariamente aos alunos da rede municipal, com oficinas de artes visuais, dança, música, teatro, vídeo e arte literária, que acontecem duas vezes na semana com uma hora e vinte minutos de duração. O aluno que procura o Núcleo de Arte o faz espontaneamente movido apenas pelo desejo individual de experimentar e conhecer a linguagem de sua afinidade.

Outra característica fundamental que se mantém desde a sua origem é o denominado Centro de Estudo que inicialmente centrou esforços no sentido de buscar e estabelecer o que seria uma Unidade de Extensão, para mais tarde se tornar um espaço de força para a manutenção do próprio projeto, na medida do envolvimento dos docentes na discussão da nova proposta.

Os centros de Estudos que acontecem sistematicamente às segundas-feiras, à tarde, onde são conduzidas discussões pedagógicas, cujas diretrizes são traçadas pelo projeto Linguagens Artísticas focadas na metodologia triangular proposta pela Profª Ana Mae Barbosa, nos PCNs, na Multieducação e por iniciativas da equipe dos Núcleos de Arte, tendo em vista ser o professor, um pesquisador.(SME,2001)



O corpo coletivo-tecnológico – uma experiência de formação na ação.

A lógica do sistema educacional entende o lugar da escola como sendo o espaço de superação das desigualdades existentes, lugar de professores explicadores que se justificam na incapacidade do aluno em compreender sem as explicações de seus mestres.

É o explicador que tem a necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreender por si só. Antes de ser um ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (Rancière, 2002:p.20)

É esperado que os mestres atuem no sentido de instruir seus alunos com os conhecimentos que lhe são próprios, e dos alunos se espera que recebam e compreendam os conhecimentos, a partir das explicações de seus mestres. Nessa lógica, mestres e aprendizes ocupam posições hierárquicas distintas cabendo ao mestre a função de instruir e ao aprendiz a de ser instruído. As funções docente e discente dentro dessa lógica que preestabelece impossibilidades de articulações entre os domínios e competências de mestres e aprendizes, se distancia do diálogo para uma prática pedagógica democrática e libertadora, segundo Paulo Freire.

A prática libertadora é antagonizada pela lógica explicadora, que está alicerçada numa “educação bancária” onde alunos passivos recebem o conhecimento generosamente fornecido pelo professor. Assim, a prática libertadora pressupõe o diálogo que se funda na ação e reflexão protagonizando mediações com o mundo: são os “educadores-educandos” inquietos e problematizadores em busca da dialogicidade frente às questões do mundo.

Como docentes podem criar uma prática libertadora de si ?

A situação insuspeitável para os docentes de arte do Núcleo de Arte Copacabana, diante das desconhecidas linguagens que agora se dispersam em



seus campos de domínio, problematizava o saber docente que ora precisava ser “reconfigurado” a partir de uma postura-docente aberta, disposta, mobilizada e finalmente curiosa para a aventura de trafegar e desvendar um novo espaço que, para Virilio (1993), se “constitui em superfície e velocidade de transmissão”.(p.11) Na prática, esse professor confrontava suas dúvidas, seus medos, seus conflitos, mas no exercício da partilha no coletivo, encontrava no outro o correspondente e juntos se libertavam das amarras pessoais e institucionais.

Estar diante dos ambientes virtuais definidos por uma “base de dados gráficos interativos” sob a forma de imagens síntese despertou fascínio, medo e muita curiosidade. O coletivo de docentes de artes estava pronto para enredar-se por paisagens informacionais na busca de conquistar a nova linguagem, que há muito já conquistou e instigou a curiosidade dos alunos jovens e crianças.

A linguagem do virtual não é simplesmente uma técnica a mais na história das representações, é, literalmente, o surgimento de uma nova escrita comparável a invenção da imprensa ou ao surgimento do alfabeto. Uma escrita interativa e imersiva que emerge nas comunidades virtuais, nas cidades e mundos virtuais, na realidade virtual onde se apresenta necessário penetrar nessa escrita, dominar sua gramática e seu estilo.(Quéau,apud Prado,p:207).

Esse era o momento para a reinvenção desse coletivo de professores que na ação reflexiva para o diálogo com o novo tempo tecnológico se colocava em processo de libertação e interação com a realidade que se apresentava.

De forma a otimizar a utilização dos novos equipamentos recém-chegados às mãos desse grupo de professores, coube a proposição de se criar, dentro do espaço já instituído Centro de Estudo, um espaço *instituinte* de vir a ser, onde a experiência da aprendizagem coletivizada inauguraria a proposta de formação continuada nas novas linguagens tecnodigitais.

Partindo do pensamento de Cunha (1994) de que a vida em comunidade já é uma ação educativa, na medida em que seus integrantes comunicam ideias, desejos



e objetivos, no intuito de partilhar aspectos afetivos e intelectuais, o movimento desse grupo em particular, tencionando avançar no domínio da competência para o uso da máquina, pode experimentar também a sua própria organização de “modo avesso à submissão” (Op.cit) em exercício de comunicação e troca e por isso educativo, onde, as experiências particulares transmitidas criam uma situação de empatia entre os membros do grupo. Cunha nos chama atenção ainda para o fato de que o “aprendizado genuíno que se dá no ambiente natural do indivíduo ocorre quando de sua participação nas experiências vivenciadas pelo grupo”. (1994,p39)

Em encontros semanais de duas horas, no próprio local de trabalho, o grupo, portando seus notebooks, alinhava-se por mesas longas a espera das orientações que os levassem a interagir com o equipamento tecnodigital.

A prática coletiva desse grupo estaria assim, adquirindo real significação na medida da experiência pela partilha e pela ação conjunta. A relação contínua desse sistema definido pelo coletivo de professores, com a problematização posta pela contemporaneidade no que tange à tecnologia digital, estava por deflagrar o que Dewey chamou de “pensamento reflexivo, que se origina no confronto com situações problemáticas e que sua finalidade é prover o homem de formas mais adequadas de comportamento para enfrentar estas situações”. (DEWEY apud Cunha, 1994, p35)

O elo de ligação entre o indivíduo e a coletividade é a inteligência, que pode ser considerada, no pensamento deweyano, como originária de uma “atmosfera fortemente socializada”. É a inteligência nascida no social e socialmente articulada que permite ao indivíduo desenvolver em si mesmo o espírito de integração que o une ao todo. A plena satisfação do indivíduo se dá, portanto, na cooperação e não no isolamento. (CUNHA, 1994, p36)



Fig 1- Momento inicial do coletivo de professores: saberes compartilhados.

Fonte: acervo pessoal

Sem uma programação previamente pensada ou definida, a metodologia dessa formação foi sendo construída em função das necessidades do grupo de professores. Sendo assim, a formação foi dividida em três momentos: o primeiro destinado a conhecer o equipamento partindo de ações muito simples como o ligar e desligar; o segundo voltado a conhecer e utilizar alguns programas, considerando uma outra abordagem da prática pedagógica; e o terceiro para a compreensão do espaço expandido, do espaço de comutação da informação, do espaço desterritorializado, do campo de interação e de conexão.

Durante os meses de formação em exercício, professores/aprendizes partilharam seus conhecimentos de forma a atender às vontades, em mergulhos coletivos na experiência de aprender a nova linguagem que ora redimensionava suas práticas pedagógicas.

O contato com a máquina vem gerando mudanças nos docentes envolvidos nesse processo de formação, a começar pela agilidade do pensamento em razão do tanto que se tem por conhecer e pelo tanto de recursos disponíveis oferecidos pelo equipamento. O professor já acena com o desejo de abarcar novos modos de operar a equipagem ampliando assim os recursos para a ação pedagógica. O exemplo

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

disso está no docente que já possibilita a multiplicação da formação em processo, na prática educativa com seus alunos, se apropriando de softwares na edição de imagens e na criação de vídeos que integrem a dinâmica da aula. O contato com a Internet também gerou novos modos de pensamento, ganhando as dimensões integrada e relativizada em razão das múltiplas fontes de informação, da integração do conhecimento e das trocas de experiências.

Alguns docentes, em entrevistas já realizadas, apontam mudanças significativas na sua prática se referindo à investigação e à aplicabilidade de programas que atendam as novas demandas pedagógicas, a exemplo da professora de teatro que trabalha a criação de figurinos e cenários com seus alunos, a partir de programas de edição de imagem.



Fig. 2 – Professora de teatro apresenta uma produção coletiva realizada com seus alunos, a partir da obra “Beijo” de Klimt, para construção cenográfica.

Fonte: acervo pessoal.

A interação com os games que tão fortemente estão presentes no dia-a-dia das crianças e jovens, fazendo parte do seu universo de jogos e brincadeiras, serviu às experiências pedagógicas da professora de dança que na dialética entre corpo e imagem, fundou a possibilidade de expansão de um corpo carnal para além das suas formas atuais de representação, potencializando as discussões acerca do

corpo no tempo e no espaço, assim como da sua presença ausente nos espaços virtuais.



Fig 3 – Coreografia criada a partir da interação do corpo com games. Produção coletiva de alunos e professora. Fonte: acervo pessoal.

O uso dos recursos digitais tem colocado esses docentes diante de novos paradigmas imagéticos, sendo estes, objeto de experimentações diversas. Dessa forma a professora de dança inaugura a experiência do corpo que percebe a imagem e é percebido como imagem, nesse encontro de linguagens se dá a transformação da imagem em dança e da dança em imagem.





Figuras 4 e 5 – A transformação da imagem em dança e da dança em imagem.

Fonte: acervo pessoal

Considerações finais

O escopo da formação docente em arte, na contemporaneidade, precisa circunscrever aspectos constitutivos de novos modos de se fazer presente no mundo, um mundo que já tem incorporado dispositivos de comunicação e informação, em tempo real, eliminando distâncias e fronteiras, se configurando em territórios móveis de interação e de presenças simultâneas em conexão planetária. Desse modo, como integrante do Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010) assumo o papel do pesquisador que se destaca pela inserção ativa no grupo pesquisado, definindo-se como experiência reflexiva pela via da pesquisa-ação. Utilizando instrumentos de análise como entrevistas individuais com os docentes envolvidos e a observação dos mesmos em seus percursos produtivos, pretendo alavancar a discussão sobre a necessidade da formação continuada em razão da defasagem entre a formação



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

inicial e a prática docente, assim como pensar os desdobramentos metodológicos pertinentes a esse campo de ação.

Referência Bibliográfica

BARBOSA, A. Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009..

COUCHOT, Edmond. **Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes de figuração**. In: A imagem-máquina. André Parente (org) Ed.34, 1993.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey, uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ:Ed,Vozes, 1994

DOMINGUES, Diana e VENTURELLI, Suzete. **Criação de Poéticas Digitais**. Caxias do Sul, RS:Educs, 2005.

FORTE, M. **Repertório visual na formação do professor de artes visuais**. RJ: 20º Encontro Nacional da ANPAP: Subjetividades, utopias e fabulações. 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1985

_____. **O instrumento do fotógrafo ou o fotógrafo do instrumento?**. In: Revista IRIS, 1982. <<http://www.fotoplus.com/fpb/fpb017/b017c.htm>> Acessado em 20 de março de 2012.

FRADE, I. **Tecnologias do afeto**. Revista Palíndromo, 2011. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino_de_arte/4_artigo_1_frade.pdf

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

_____. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e Formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: OLIVEIRA, Marilda de O; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Ed. UFSM, 2005. p. 22-42.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo:Ed.34, 1999.

_____. **As Tecnologias da Inteligência**, Rio de Janeiro:Ed.34, 1993.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org) **Cabeças Digitais, o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTAELLA, Lúcia e ARANTES, Priscila. **Estéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Programa Núcleo de Arte – Documento Núcleo de Arte 2001.

VIRILIO, Paul. **O Espaço Crítico**. Rio de Janeiro: Ed34, 1993.

Ana Maria Alvarenga

Mestranda do PPGARTES/UERJ. Docente no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ. Integra o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ CNPQ, e o Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil. amalvarenga@ig.com.br



**PERFORMANCE:
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UMA AÇÃO CULTURAL NO
CDHU SÃO CARLOS.**

Maria Julia Stella Martins
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
mariajulia.martins@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5300492254060589>

Mayara Dias de Souza
Universidade de São Paulo. Instituto de Arquitetura e Urbanismo
dias_mayara@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/6606205408663608>

Marcelo Tramontano
Universidade de São Paulo. Instituto de Arquitetura e Urbanismo
tramont@sc.usp.br
<http://lattes.cnpq.br/1999154589439118>

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir acerca de uma ação cultural realizada junto aos moradores do conjunto habitacional Waldomiro Lobbe Sobrinho (CDHU), em São Carlos – SP. A ação denominada de “Conjuntos” faz parte do eixo temático “corpo” do projeto de políticas públicas “Territórios Híbridos: meios digitais, comunidades e ações culturais”, desenvolvido pelo Nomads.usp. Ela teve como parceiros, em São Carlos, o Instituto Janela Aberta e a Coordenadoria de Artes e Cultura da Prefeitura Municipal, e em São Paulo, em Cidade Tiradentes, o Instituto Pombas Urbanas. Essa ação contou com várias atividades – rádio de rua, performance e fanzine - desenvolvidas em diferentes instâncias. Interessa-nos examinar neste artigo, mais especificamente o desenvolvimento de duas intervenções realizadas no CDHU São Carlos, “Rádio de Rua” e “Performance”.

Palavras-chave: performance, ação cultural, conjunto habitacional.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect about a cultural action held with residents of the housing complex Waldomiro Lobbe Sobrinho (CDHU), in São Carlos - SP. The action called "Conjuntos" is part of the main theme "corpo" design of public policies "Hybrid Territories: digital media, communities and cultural actions", developed by Nomads.usp. It had as partners in San Carlos, Janela Aberta Institute and Coordenadoria de Artes e Cultura of the



city, and Sao Paulo in Cidade Tiradentes, the Pombas Urbanas Institute. This action had several activities – “rádio de rua”, “performance” and “fanzine” - developed in different instances. We are interested to examining in this article, specifically the development of two interventions in CDHU São Carlos, “Radio de Rua” and “Performance”.

Keywords: performance, cultural action, housing.

INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias digitais a partir de meados do século XX e sua consolidação e popularização no século XXI, as produções artísticas transformaram-se, ganharam outros contornos que refletiram tanto no que tange o domínio dos meios técnicos e suas relações com as produções dentro das linguagens, quanto, no que toca as relações no campo simbólico. Corpo e meios digitais estão intimamente ligados, não podendo mais ser vistos ou pensados separadamente. São os meios digitais as extensões de nosso corpo (McLUHAN, 1964), suportes de nossa memória, dispositivos para nossa comunicação e são, os recursos mais utilizados nos processos de subjetivação na contemporaneidade.

As reflexões acerca das relações entre corpo e tecnologia podem nos levar a questionar e propor novas formas de apropriação dos meios digitais, tomando como ponto de partida aspectos inerentes ao fazer artístico, tais como: a criatividade, o trabalho no campo sensorial e a produção de conhecimento. Temos na arte um campo do conhecimento humano. Isto significa que é através da arte que o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria.

Duarte Jr.(1998) esclarece:

“É através da *experiência estética*, do fazer artístico que o homem consegue compreender e exprimir a complexidade do seu mundo interior, o mundo dos sentimentos. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que o pensamento rotineiro.”(Duarte, 1998, p.76).

Neste sentido, buscamos no campo da arte da performance elementos que nos permitissem propor ações culturais junto aos moradores do conjunto habitacional Waldomiro Lobbe Sobrinho, em São Carlos. Este conjunto é objeto de estudo de um



projeto maior de políticas públicas que vem sendo desenvolvido no Núcleo de Estudos de Habitares Interativos - Nomads.usp (www.nomads.usp.br) denominado “Territórios Híbridos: meios digitais, comunidades e ações culturais” (www.nomads.usp.br/th). O objetivo desse projeto é formular diretrizes para políticas públicas capazes de estimular o reconhecimento e a valorização de diversidades culturais, sociais, econômicas, étnicas e regionais entre diferentes grupos ou comunidades de fragmentos urbanos. Para atingir tal objetivo, o projeto utiliza como estratégia a promoção de ações culturais auxiliadas pelo uso de diversos meios digitais, e realizadas em parceria com o poder público e com agentes culturais.

SOBRE AÇÕES CULTURAIS

Alguns pesquisadores acadêmicos têm se dedicado sobre a questão das ações culturais em diversos âmbitos, com trabalhos que abordam sua relevância, os atores envolvidos, entre outros. Em especial pesquisadores das áreas de animação cultural, produção cultural e estudos culturais, apresentam também estudos sobre experiências já desenvolvidas com reflexões sobre as vantagens, desvantagens e limitações de cada uma.

Exemplo disso são os autores Augustin e Gillet em seu livro *La Animación sociocultural: estrategia de acción al servicio de las comunidades*, realizam um estudo sobre metodologias de animação sociocultural como garantias de responsabilidades e importâncias de participação da comunidade em diferentes iniciativas e projetos. Os autores fazem um panorama histórico da animação sociocultural e detalham o papel dos diferentes atores que fazem parte das animações socioculturais.

Seguindo a mesma linha de explicar quais e como são os atores envolvidos em uma produção cultural, Hermano Roberto Thiry-Cherques¹ no livro *Projetos Culturais*:

¹ Hermano Roberto Thiry-Cherques é Professor Titular da Fundação Getulio Vargas, Senior Researcher - University of Maryland, College Park. Professor Visitante - Université Paris III, Sorbonne Nouvelle. Professor Visitante ESCP-EAP - European School of Management. Professor Visitante - Université de Lilly. Consultor de



técnicas de modelagem apresenta um manual de elaboração e de desenvolvimento de projetos culturais. Ele chama de “modelagem de projetos” o conjunto de atividades e técnicas associadas. O autor utiliza uma linguagem simples e didática para mostrar o passo-a-passo para o desenvolvimento de um projeto cultural, desde a formulação, elaboração, gestão e acompanhamento de projetos.

A cultura vem se tornando cada vez mais um bom negócio. Mas se, por um lado, o setor oferece oportunidades imensas, por outro, é regido pelas regras da economia de mercado, numa luta acirrada pela sobrevivência. Para além do interesse público e da responsabilidade dos governos na preservação e na divulgação de bens e valores, o setor cultural tem avançado no número e na qualidade de empreendimentos (THIRY-CHERQUES, 2006).

A partir dos estudos realizados buscando entender a dinâmica de uma ação cultural e os atores e técnicas envolvidas, sentimos a necessidade também de refletir sobre o universo dos estudos culturais. Para isso, consultamos autores como Sanches (2011), Silva (2010), Marttelart e Neveu (2004), cujos livros abordam questões referentes a uma introdução aos estudos culturais.

O livro *Estudos culturais: uma abordagem prática*, organizado por Tatiana Amendola Sanches², é uma coletânea de textos reúne exemplos de estudos de práticas culturais contemporâneas e tem como proposta central pensar a cultura na atualidade e suas relações com a sociedade. Os artigos referem-se a questões diversas como corpo, fotografia, cinema, televisão, identidade, gênero, mídias sociais e internet a partir de autores e conceitos próprios dos estudos culturais. Entre os artigos do livro, os que mais interessam ao projeto são: “As mídias sociais na democratização e transformação da América Latina”, de Marco Bin³, que faz uma

agências internacionais (Nações Unidas, OEA, UNESCO, OMS, BID), empresas e organizações governamentais, no Brasil e no exterior.

² Tatiana Amendola Sanches é professora da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP). Tem experiência nas áreas de Ciências Sociais e Comunicação, com ênfase em Estudos Culturais.

³ Marco Bin possui prática de ensino na área de Comunicação, Cultura e Sociologia, com ênfase em Comunicação Comunitária, Comunicação Comparada, Estudos Culturais e Sociologia da Comunicação.



análise do caráter transformador das tecnologias e mídias sociais no mundo contemporâneo; e “Te vejo na lan house!”, de Fábio Mariano Borges⁴, que mostra que essas transformações não deixam de esbarrar nas especificidades de cada grupo social ou país.

As transformações recentes promovem novas formas de sociabilidade e é importante para os estudos culturais entender como os indivíduos estão constituindo sua própria subjetividade. Em geral, os estudos que abordam a esfera virtual focam as relações sociais on line, numa visão por vezes enviesada, como se excluíssem as práticas off line. Estudando as lan houses das periferias, verificamos que nem sempre ambientes on line e off line estão em oposição. Ao contrário desse antagonismo, as lan houses são exemplo de como o acesso ao mundo digital pode atuar como pretexto para vínculos sociais na esfera off line” (BORGES in SANCHES, 2011, p. 186).

O que é afinal estudos culturais? Também é uma coletânea de textos organizados e traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva⁵, que introduzem ao tema. Interessa-nos, especialmente, os dois primeiros textos intitulados “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, de Richard Johnson, e “Estudos Culturais: uma introdução”, de Ana Carolina Escosteguy⁶, pois trazem uma abordagem sobre os principais conceitos relacionados aos estudos culturais e suas características. O quinto e o sexto texto também são relevantes por apresentarem uma extensa gama de indicações de referenciais teóricos e sites relacionados ao tema.

Atualmente desenvolve atividades com participação em Congressos, produção de estudos e de escritos acadêmicos em Geopolítica, História da América Latina, Teoria Política Contemporânea. Atua também como escritor ficcionista.

⁴ Fábio Mariano Borges é especialista em comportamento do consumidor, estudos urbanos, subculturas e tendências de mercado. Graduação em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (1992). Sociólogo pela USP.

⁵ Tomaz Tadeu da Silva é Ph. D. Pela Stanford University (1984). Atualmente é professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Ana Carolina Escosteguy é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atua na graduação (Teorias da Comunicação, Mídia e Recepção, Orientação de Projeto Monográfico) e na pós-graduação (Comunicação e Estudos Culturais).



Rubim (2005) evidencia em seu texto que a profissão de produtor cultural demorou muito tempo para ser realmente reconhecida no Brasil. Esta relata um dos primeiros passos para o reconhecimento da produção cultural no país.

Antes da consagração na tele novela local, a produção cultural, que em sintonia temporal com a função dos primeiros cursos universitários brasileiros, havia dado um passo significativo pra sua conformação social com a regulamentação da Lei Rouanet, através do decreto 1469 de 17 de maio de 1995, que reconheceu legalmente o trabalho de intermediação de projetos culturais, inclusive com a possibilidade de ganho financeiro. Tal reconhecimento funciona como uma oficialização da atividade de organização cultural no Brasil e da figura do produtor cultural (RUBIM 2005 p.14).

A produção cultural, segundo Coelho (1997), é separada em quatro fases: a produção, distribuição, troca e uso. Entretanto, para que cada fase seja desempenhada é necessária uma ação cultural.

A ação cultural de produção tem por objetivo específico concretizar medidas que permitam a geração efetiva de obras de cultura ou arte. Seu público será tanto o profissional quanto o amador. A ação cultural de distribuição propõe-se criar as condições para que obras de cultura ou arte entrem num sistema de circulação que lhes possibilite o acesso a pontos públicos de exibição (cinemas, teatros, livrarias, galerias, museus, bibliotecas, etc.). A ação cultural voltada para a troca visa promover o acesso físico a uma obra de cultura ou arte por parte do público, de modo particular mediante o financiamento, no todo ou em parte, do preço da obra (preço de um livro, por exemplo) ou do ingresso que a ela dá acesso (ingresso para teatro, cinema, etc.). Finalmente, a ação cultural voltada para o uso procura promover o pleno desfrute de uma determinada obra, o que envolve o entendimento de seus aspectos formais, de conteúdo, sociais e outros; para tanto, recorre à elaboração de catálogos, programas de apresentação de um espetáculo ou filme, palestras, cursos, seminários, debates, etc. (COELHO, 1997 p.31-32).

Observando essas fases da produção cultural citadas acima, é relevante citar a ação cultural de criação que,

propõe-se, diversamente, a fazer a ponte entre as pessoas e a obra de cultura ou arte para que possam as pessoas retirar aquilo que lhes permitirá participar do universo cultural como um todo e aproximarem-se umas das outras por meio da invenção de objetivos comuns (COELHO, 1997 p.32).

Semelhante ao apontamento acima, no entanto, com algumas observações distintas, Coelho (1997) analisa a ação cultural com vínculo social, sociocultural.



Diferentemente das ações que promovem apenas a exposição ou o discurso da cultura ou da arte, a ação sociocultural intenta uma diferente observação.

A ação sociocultural propõe às pessoas, considerando seu momento o seu espaço próprio, bem como os meios à sua disposição, uma reflexão crítica sobre a obra cultural, sobre si mesmas e sobre a sociedade (o que pode também ser objeto da ação cultural propriamente dita, ou ação cultural), não lhe bastando, porém, desenvolver entre as pessoas um tipo de relacionamento qualquer, uma forma de aproximação qualquer, nem se contentando com oferecer-lhes apenas a fruição de um momento de lazer; será necessário que dessa ação resulte um benefício claramente caracterizado como social (COELHO, 1997, p.32).

Seguindo esses apontamentos, a ação cultural define-se como “processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura” (COELHO, 1997, p.32).

O processo de ação cultural apresenta certos aspectos que diferem à produção cultural, pois esta possui um início claro, todavia não apresenta um final previsível, assim como Coelho (1997, p.32) descreve, “a ação cultural é, antes, uma aposta”.

A produção cultural se aplica em questões mais organizacionais e técnicas do próprio processo, diferenciando-se em aspectos como o da ação cultural, abordado no texto acima, pois se aplica mais em questões técnicas e até mesmo burocráticas (COELHO, 1997).

SOBRE PERFORMANCE

Na década de 1970, nos EUA e na Europa, configuram-se as *performances*, combinações e manifestações híbridas que trouxeram asperezas para temas centrais do fazer artístico, sua função e sua relação com o mundo e com a vida. Arte e vida se aproximam e as obras de arte deixaram, gradativamente, seu potencial contemplativo e tornam-se cada vez mais problematizadoras e produtoras de outros sentidos e significados (ROLNIK, 2002). Nota-se um intenso movimento de apropriação das novas tecnologias nos processos criativos e a ocupação de espaços variados, rompendo com as tradições artísticas com raízes nas práticas



européias. Subverte-se o sentido do fazer artístico como algo voltado para o domínio de uma técnica específica e propõe-se um fazer artístico voltado para os processos de criação. Neste caso, a criação acontece lado a lado com o desenvolvimento técnico de modo que, forma e conteúdo não podem ser tomados e analisados separadamente. O artista passa a compor a partir de diferentes materiais e referências, por vezes, desenvolve uma técnica própria para desenvolver seu trabalho, buscando soluções em diferentes linguagens para compor sua obra, estabelecendo relações entre diversos campos de conhecimento. É neste ponto que acontece a criação, no ponto exato onde já não há mais separação entre forma e conteúdo e que a obra se diferencia rompendo com os processos de reconhecimento (DELEUZE, 2000). Abre-se espaço para as singularizações e ressignificações dos objetos, dos espaços e do tempo. Outros parâmetros passam a interferir nas obras como, o acaso e a indeterminação. A relação com o público também sofre modificações e em muitos casos, a ação do espectador é fundamental para que a obra ocorra. ROLNIK (2002), argumenta:

“Portanto, um dos aspectos do que muda e se radicaliza no contemporâneo é que, a partir do momento que a arte passa a trabalhar qualquer matéria do mundo e nele interferir diretamente, explicita-se de modo mais contundente que a arte é uma prática de problematização: decifração de signos, produção de sentidos, criação de mundos. É exatamente nessa interferência na cartografia vigente que a prática estética faz obra, sendo bem – sucedido da forma indissociável de seu efeito de problematização do mundo”. (ROLNIK, 2002, p. 370).

Entendemos que, a arte da *performance* configura-se como uma manifestação artística diretamente relacionada com as questões postas pela contemporaneidade em relação ao corpo, a apropriação dos meios digitais e a criação e a organização de categorias experimentais de questionamento e elaboração do tecido sócio-cultural. Nesta prática artística, mais do que o domínio de uma linguagem e de uma técnica, o que está em jogo é a possibilidade de criar a partir de elementos que se tem a mão, afim de propor novas modulações de apropriação e ação da/na vida cotidiana.



AÇÃO CONJUNTOS: PANORAMA GERAL

O conjunto habitacional Waldomiro Lobbe Sobrinho, em São Carlos, produzido pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) entre os anos de 2002 e 2003, foi o local de desenvolvimento das atividades da “Ação Corpo 02: Conjuntos”, do projeto de políticas públicas Territórios Híbridos. Um dos objetivos de desenvolver uma ação cultural no conjunto é levar cultura para o CDHU no sentido mais amplo, ou seja, potencializar o desenvolvimento de eventos culturais da cidade no conjunto. Levar pessoas de outros lugares da cidade para lá e vice-versa enriqueceria as ações culturais.

Em duas ações distintas, a “Rádio de Rua” e “*Performance*”, buscamos pensar o espaço a partir da ação performática. Ocupar o espaço, questionar o espaço com o corpo, ver as relações que ali se desenrolam, os vetores de tensão que configuram o lugar, dando-lhe forma, corpo, voz, gestando e parindo relações, convívio, vida em comunidade, reflexões acerca do uso cotidiano dos espaços. Revelando outros espaços que co-habitam e que permanecem silenciosos esperando para serem inventados, tornando-se possíveis, visíveis, concretos, material.

A ação performática pode ser pensada, neste caso, como uma inserção na comunidade, estabelecendo o diálogo a partir do elemento estético, presente no jogo em que se estabelece entre o núcleo de pesquisa Nomads.usp, transformado pelo uso de adereços, e a comunidade, que é convidada à ação pelos pesquisadores-*performers*. Neste momento, a diferenciação entre pesquisador e pesquisado (“objeto”) desaparece e se estabelece o jogo cênico: é a ação performática que entra em cena.

Os limites antes bem delimitados e conceitualizados, são postos em cheque de modo que, o encontro entre pares diversos, proposto pelas ações performáticas, cria um campo de experimentação que faz convergir diferentes vetores de força, tornando dinâmica e viva a ação cultural junto à comunidade. Isso é possível porque a

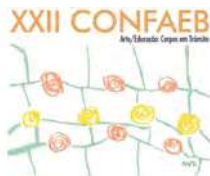


expressão artística *performance* busca na vida cotidiana sua matéria prima de criação não se rendendo as hierarquias de poder pré-estabelecidas. Cohen (2002) esclarece:

“Tomando como ponto de estudo a expressão artística *performance*, como uma arte de fronteira, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado “arte-estabelecida”, a *performance* acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte” (COHEN, 2002, pg.38).

No caso dessas duas atividades, priorizamos que sua realização ocorresse nos espaços coletivos do conjunto habitacional – praça principal, também conhecida como “Praça da Mangueira”, as quadras de esportes, e os centros comunitários. Entretanto, com o desenvolvimento das atividades, observamos que parece haver uma tendência de segregação entre os moradores de cada bloco, ou seja, moradores do Bloco 1 tendem a não realizar atividades em conjunto com moradores do Bloco 2, e assim por diante. Uma consequência disso é a carência de realização de atividades culturais em conjunto decorrentes da falta de união e organização dos moradores. A realização de ações culturais tornariam, portanto, a nosso ver, um meio para que os moradores percebessem que essa setorização que eles acreditam não existe de fato. Resignificando, em certa medida, o uso e a ocupação dos espaços coletivos do conjunto.

O jogo cênico proposto pela “Rádio de Rua” tinha como meta colocar em estado de estranhamento, em linha de fuga, a compreensão acerca do espaço em que se vive, questionando os moradores dos conjuntos habitacionais (CDHU) São Carlos e Cidade Tiradentes (SP) como seria morar em um conjunto habitacional igual, em termos de projeto arquitetônico, mas, em um contexto completamente diferente. Para isso, utilizamos adereços e fantasias que transformaram os pesquisadores em pesquisadores-*performers* que, com o uso da rádio de rua (caixa de som, microfones acoplados a um carrinho de distribuição de carga) ocuparam os conjuntos habitacionais em São Carlos e Cidade Tiradentes (SP), entrevistando os moradores. Por alguns instantes, os moradores de São Carlos puderam imaginar como seria



morar em Cidade Tiradentes e os moradores de Cidade Tiradentes imaginaram como seria morar em um conjunto habitacional na cidade de São Carlos. Assim, a “Rádio de Rua” funcionou como uma “máquina de espacializações” que fez emergir informações acerca dos espaços dos conjuntos e seus contextos que estão adormecidas pelo uso rotineiro do ambiente que se habita. Ao deslocar o espaço conhecido para um outro contexto, em um exercício imaginativo, imediatamente, o espaço conhecido ganha outros contornos. As informações que estavam adormecidas, despertam e nos fazem ver alguns elementos constitutivos das relações que ali se estabelecem.

As entrevistas da “Rádio de Rua” foram filmadas e juntamente com as imagens da ação *Performance* compuseram um vídeo que foi apresentado para a comunidade do CDHU São Carlos em um outra ação do projeto Territórios Híbridos, o “CDHU Cultura Fest”, que não será relatada no presente artigo, mas, que foi produzida em parceria com moradores e contou com a participação de diversos grupos artísticos da cidade.

As experiências com a “Rádio de Rua” nos permitiram refletir e destacar dois aspectos pertinentes que podem contribuir com as discussões acerca das ações culturais no que tange as relações entre pesquisa em políticas públicas na área da cultura e comunidade. A utilização da “Rádio de Rua” como forma de diálogo com a comunidade foi inspirada em uma estratégia de divulgação do Instituto Pombas Urbanas, formado por moradores da Cidade Tiradentes, que realizam ações culturais na comunidade. Deste modo, foi a partir de uma prática já existente na comunidade que a ação da “Rádio de Rua” se estabeleceu e migrou para outro espaço (CDHU – São Carlos), estabelecendo vínculos colaborativos e criativos entre os grupos (Nomads.usp e Pombas Urbanas) e entre os conjuntos habitacionais em Cidade Tiradentes e São Carlos.

Outro aspecto de destaque, se refere ao processo de coleta de dados. Percebemos que, ao utilizarmos a “Rádio de Rua” e o jogo cênico como estratégia de coleta de



dados, as informações obtidas a partir das respostas dos entrevistados apresentavam diversas camadas de material etnográfico, fazendo com que visualizássemos a complexidade e a diversidade das pessoas e das relações que ali se estabelecem. Permitindo, cartografar de forma mais ampla temas relevantes para estas comunidades, como se vêem e como vêem o outro.

A ação *Performance*, foi pensada com o objetivo de propiciar aos moradores do CDHU São Carlos o contato com a arte contemporânea a fim de, estimular a criação de ocupações dos espaços coletivos a partir da experiência estética. Assim, planejamos uma oficina que abordaria temas teóricos, corporais e plásticos e ao final seria feita a ocupação dos espaços coletivos. A partir das filmagens realizadas durante os eventos de “Rádio de Rua” e da ação *Performance* foram produzidos vídeos com objetivo de mostrar a comunidade de Cidade Tiradentes para a população do CDHU de São Carlos, e vice-versa. A finalidade era promover o aprofundamento do olhar dos participantes em relação ao seu cotidiano e ao do outro. Essa observação pretendia possibilitar a descoberta de similaridades e diferenças entre o morar nos dois espaços físicos. E, através de comunicação remota via *Skype*, seriam organizadas discussões sobre os diversos temas do cotidiano dos conjuntos. Infelizmente, apenas uma moradora do CDHU São Carlos se dispôs à conversar com o moradores da Cidade Tiradentes.

A ação foi divulgada anteriormente em todos os blocos. Para nossa surpresa, apenas crianças compareceram para participar da oficina. Contávamos com a participação de diferentes faixas-etárias. Acreditamos que, isso ocorreu devido a uma pré-concepção dos próprios moradores do conjunto CDHU em relação ao uso do espaço coletivo. Parte da atividade foi realizada no centro comunitário do condomínio quatro, onde funciona uma mercearia. Contudo, os moradores dos outros condomínios julgam que este espaço pertence apenas aos moradores do condomínio quatro e, por isso, não compareceram. Por outro lado, percebemos que as crianças resistem à essas imposições e, embora tragam no discurso as palavras



de proibição dos adultos, seus corpos transitam pelos blocos com certa desenvoltura.

A exclusiva participação das crianças apresentou-se como desafio e, em princípio, em certo tom de frustração da equipe. Mas, como um dos temas recorrentes da arte contemporânea é a abertura para o acaso e a indeterminação que a ação no espaço público engendra, seguimos a ação, não como o *script* mandava, mas sim, como a potência criativa exigia. Primeiramente, ocupamos a “Praça da Mangueira”, iniciamos o trabalho corporal com respirações e alongamentos, movimentos de vento, cabeça no céu e pés no chão, a conexão do corpo com a terra, o território. Observamos do espaço com os olhos e com os ouvidos, sentimos a forte presença daquela enorme árvore que, tantos eventos abriga. Fizemos o desenho do mapa do conjunto, desenhando além, dos espaços físicos, a cartografia tensiva dos espaços, buscando qual a qualidade tensiva que cada espaço sugere. Utilizando o *youtube*, mostramos para as crianças alguns vídeos que apresentavam os Parangolés, de Hélio Oiticica, conversamos sobre o espaço, o corpo, as vestimentas, a obra de Hélio Oiticica e no caso dos Parangolés, a forte relação da obra com a periferia do Rio de Janeiro. Passamos uma boa parte da tarde produzindo nossos “parangolés”. No final da tarde, sob ameaça de chuva, partimos para as ocupações. Neste momento, o fato de serem crianças contribuiu muito para o jogo com o espaço. O lúdico, a imaginação e a espontaneidade, naturalmente, se fizeram presentes. Ocupamos a “Praça da Mangueira” que se transformou em uma festa de cores. As escadas dos blocos ganharam uma licença poética, deslocando a função de ligação entre andares para se tornarem palco de uma dança nunca vista antes pelos moradores. O parquinho foi o espaço para onde convergiram as “crianças-parangolés”, outras crianças e adultos, em um vai e vem de cores, gritos e risos.

Nesta ação, a participação das crianças nos fez refletir sobre o conhecimento que elas possuem a cerca do espaço e do tipo de relação que nele se estabelece. É fundamental, entendê-las como sujeitos detentores de conhecimento, com

questionamentos e hipóteses. Ao longo da ação, se colocaram como parceiras na reflexão acerca do espaço, apresentando suas conclusões acerca do que é viver naquele espaço. Neste sentido, as políticas públicas deveriam ser pensadas não somente para elas, mas, com elas. Pois, são elas que irão atuar nestes espaços nos próximos anos. Não deveriam ser vistas como sujeitos passíveis, exclusivamente, de tutela, mas sim, como agentes co-criadores das diretrizes que lhes dizem respeito, não mais sendo possível desqualificar o conhecimento que trazem sobre o ambiente que as cerca. Como ainda estão em formação, são mais abertas para as experimentações e desta forma, para as inovações. Se apropriam e recriam o entorno dando-lhe potência inventiva, possibilitando novas configurações e usos para os espaços coletivos, tornando poroso o que antes era impermeável, fazendo fluir informações, desejos, sonhos, sentidos, colocando em questionamento os espaços e seus usos a partir da ação performática, da experiência estética.

Ficamos muito impressionados com a repercussão que as atividades desenvolvidas na ação conjuntos teve sobre os moradores do CDHU. Ainda não temos a dimensão exata, nem pudemos avaliar a quantidade de pessoas atingidas direta e indiretamente, mas é correto afirmar que essa experiência de pesquisadores irem no conjunto e realizar uma ação com os moradores refletirá na vida deles.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figuras 1,2,3,4,5,6. Rádio de Rua em Cidade Tiradentes.

Fotos: Pesquisadores Nomads.usp.



Figuras 7,8,9,10,11,12. Rádio de Rua no CDHU em São Carlos.

Fotos: Pesquisadores Nomads.usp.



Figuras 13,14,15,16. Atividade Performance, no CDHU São Carlos.

Fotos: Pesquisadores Nomads.usp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma conclusão ainda preliminar da ação desenvolvida no conjunto habitacional do CDHU verificamos que nossos objetivos iniciais principais foram atingidos nessas duas atividades “rádio de rua” e “performance”: 1. Auxiliamos a emergência de um olhar comparativo sobre o viver em conjuntos habitacionais em realidades urbanas distintas; 2. procuramos estimular a construção de novas compreensões sobre o morar em conjuntos habitacionais, inclusive nos próprios moradores destes locais; 3. utilizamos os meios digitais para estimular a expressão de moradores e pessoas relacionadas aos conjuntos durante os eventos; 4. buscamos ampliar possibilidades do fazer *performance* com o uso de meios digitais; 5. Promovemos discussões e reflexões sobre a coexistência de diferentes grupos e interesses na cidade; 6. exploramos possibilidades da arte da *performance* e de *fanzine* sobre o morar em conjuntos como expressões da comunidade.



Consideramos que, este tipo de ação cultural em que a comunidade é convidada a atuar diretamente, participando ativamente em diferentes momentos e de diferentes formas, aliados ao exercício performático, tendo em vista as noções de criação e processo, podem contribuir, em certa medida, para que as políticas públicas sejam pensadas a partir de sua potência emancipatória pelas/para as comunidades.

REFERÊNCIAS

ANITELLI, Felipe; MIYASAKA, Elza; PRADO, M. **Avaliação do Conjunto Habitacional Waldomiro Lobbe Sobrinho**: CDHU - São Carlos_SP. Monografia – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AUGUSTIN, Jean-Pierre; GILLET, Jean-Claude. **La Animación sociocultural**: estrategia de acción al servicio de las comunidades. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2006.

BEIGUELMAN, Giselle. **Link-se**: arte, mídia, política, cibercultura. São Paulo: Peirópolis, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: ago. 2011.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8580.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

BRANCALEONE, Cassio. **Comunidade, sociedade e sociabilidade**: revisitando Ferdinand Tönnies. Trabalho apresentando no II Seminário de Sociologia e Política, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.iuperj.br/publicacoes/forum/csoares.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 1ª ed. 1989.

COHEN, Renato. **Work in process na Cena Contemporânea**. São Paulo. Perspectiva. 1998.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo Perspectiva. 1998.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.

DERTOUZOS, Michael L. **O que será?** Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

DUARTE, Fabio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (Org.). **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006

DURAND, José Carlos. Cultura como objeto de política pública. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 67-72, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200010>. Acesso em: ago. 2011.

FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Os sentidos do morar. **VIRUS**, São Carlos, n. 5, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus05/?sec=5&item=4&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2011.

FIRMINO, Rodrigo José. Uma vida urbana ampliada como valorização da coexistência. **VIRUS**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=5>> Acesso em: dez. 2011.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Senac, 2008.



JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina, SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface:** como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 23-40, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/DHMCM.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

LOPES, Marcelino de Sousa. A animação sociocultural em Portugal. **Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana**, Madri, v. 1, n. 1, out. 2006/fev. 2007. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac105.pdf>>. Acesso em out. 2011.

MARTTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

McLUHAN, Marshall: **Os meios de comunicação com extensão do homem**. São Paulo: Cutrix, 2007.

MÔNACO DOS SANTOS, Denise. **Espaços híbridos na cidade:** interfaces computacionais para comunidades locais. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

NETTO, Vinicius de Moraes; PASCHOALINO, Roberto; PINHEIRO, Maira. Redes sociais na cidade, ou a condição urbana da coexistência. **VIRUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=5&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

NOMADS.USP. **Projeto Comunidades_online**. Relatório técnico-científico: parcial Fapesp 03/06421-6. São Carlos: Nomads.usp, 2006.



NOMADS.USP. **Projeto Comunidades_online**. Relatório técnico-científico: final Fapesp 03/06421-6. São Carlos: Nomads.usp, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROCHA, Simone et al. Os estudos culturais e os entrelaçamentos entre comunicação e cultura: uma análise do filme *Cão sem dono*. **Interin**, Curitiba, v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/interin/artigos/artigo_Dossie_Rocha_Matos_Salvo_Souto.pd>. Acesso em: set. 2011.

ROLNIK, Sueli. **Arte Cura? Lygia Clark no limiar do contemporâneo**. In: BARTUCCI, G. (org.). **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.365-381p.

ROLNIK, Sueli. **O Híbrido de Lygia Clark**. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. Núcleo Subjetividade. São Paulo, 1996.

SANCHES, Tatiana Amendola (Org.). **Estudos culturais: uma abordagem prática**. São Paulo: Senac, 2011.

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795>>. Acesso em: ago. 2011.

SERRA, J. Paulo. **Manual de teoria da comunicação**. Covilhã, Espanha: Labcom, 2007.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Realidade aumentada, aprendizagem e práticas colaborativas em espaços híbridos. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 150-156, jan./jun. 2010a. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/134>>. Acesso em: out. 2011.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.



THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Projetos culturais**: técnicas de modelagem. 2ª ed. ver. São Paulo: FGV, 2008. 1ª ed. 2006.

TIBURI, Márcia. Habitar como espaço das diferenças. **VIRUS**, São Carlos, n. 5, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus05/?sec=5&item=2&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Maria Julia Martins

Pedagoga e *Performer*. Atualmente, é pós graduanda no programa Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, da Faculdade de Educação da UNICAMP, investiga no campo da Artes Corporais contemporâneas os processos de criação corporais e possíveis relações com os meios digitais, compondo com: corpo, performance, memória, imagem e conhecimento.

Mayara Dias de Souza

Arquiteta e Urbanista, Pesquisadora do Nomads.usp, Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pelo IAU-USP, cuja pesquisa de doutorado "Habitar Territórios Híbridos: apropriações do espaço e comunicação à distância em conjuntos habitacionais de interesse social", propõe analisar reflexos de ações culturais que utilizam meios digitais realizadas com a comunidade nos espaços de habitar dos moradores do conjunto habitacional do CDHU, em São Carlos.

Marcelo Tramontano

Arquiteto, Doutor e Livre-Docente em Arquitetura. Professor Associado do IAU-USP e Coordenador do Nomads.usp. Estuda temas relacionados com o habitar contemporâneo e sua história, arquitetura e cultura digital, informatização do cotidiano nas escalas do corpo, do objeto, da edificação e da cidade. Coordena projetos de pesquisa em políticas públicas para inclusão digital através de ações culturais.



MEDIADORES CULTURAIS COMO CRIADORES DA “CASA DE CONVERSAÇÃO”.

Ana Carolina de Paula Felix Campos
Programa de pós-graduação em Artes Visuais/UFPE/UFPB
caroltsuri@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9114664706932352>

RESUMO:

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o conceito de mediação cultural e seus desdobramentos através das diferentes práticas dos educadores em museus e centros culturais. Busca também conhecer a identidade destes profissionais, entendendo-os como responsáveis por transformar o ambiente museal em locais familiares ao grande público, que comumente o enxerga como lugar estranho, no intuito de favorecer o reconhecimento dos espectadores nas exposições em cartaz e assim promover a construção de conhecimentos significativos durante o processo de mediação. Aqui, a prática do mediador cultural adota o conceito de *casa* discutido pelo filósofo francês Gaston Bachelard em seu livro *A Poética do Espaço*.

Palavras-chave: Educação em museus; Mediação cultural; Recepção de público.

ABSTRACT:

This article presents some reflections about the concept of cultural mediation and its development through the different practices of educators in museums and cultural centers. It also seeks to know the identity of these professionals, understanding them as responsible for transforming the museum environment in familiar places to the general public, who often view it as a strange place, in order to encourage the recognition of the visitors in exhibitions on display and thus promote the construction of significant knowledge during the mediation process. Here, the practice of cultural mediator adopts the concept of *home* discussed by French philosopher Gaston Bachelard in his book *The Poetics of Space*.

Key words: Education in museum; Cultural mediation; Receiving public.

*A casa abriga o devaneio,
a casa protege o sonhador,
a casa permite sonhar em paz.*
(BACHELARD, A Poética do Espaço).

Em 2008, quando realizava uma pesquisa para a construção de uma monografia com o propósito de concluir uma especialização em arte-educação, observei os exercícios profissionais de alguns mediadores culturais através do acompanhamento de visitas mediadas e entrevistas, no Instituto Ricardo Brennand, espaço cultural situado no bairro da Várzea na cidade do Recife, Pernambuco.



O trabalho pretendia conhecer a identidade destes profissionais que são responsáveis pela recepção dos visitantes, assim como averiguar como construíam o planejamento de suas visitas para os mais variados públicos e como as mesmas se realizaram.

Acreditando que todo processo de caráter investigativo faz emergir novas questões durante as pesquisas realizadas, pude identificar como conclusão destes primeiros esforços em desvendar o ofício do educador em museu, que o momento inicial de recepção de público se tornava fundante para os diálogos desenvolvidos durante toda a proposta de mediação.

Os mediadores culturais são os “cartões de visita” das instituições onde trabalham. São eles que abraçam o público em suas primeiras impressões e acabam por responsabilizar-se também pela satisfação dos mesmos em seus processos de experiência com as obras em exposição. Durante o estudo supracitado, quando os visitantes eram recepcionados de forma lúdica, com humor e afetividade, sentiam-se mais confortáveis para aceitar as propostas solicitadas durante o processo de mediação. Assim, a interação entre obra, público, espaço e mediador tornava-se mais íntima, mais aberta ao diálogo.

Conforme a educadora Denise Grispum (2000), o vácuo entre o que a exposição pretende discutir e apresentar e a possibilidade de fruição dos diversos públicos é precisamente o lócus para a mediação. Geralmente, o público busca visitas mediadas porque sente necessidade de conversação para melhor compreender as exposições. Essa prática de mediação existe desde o século XVII, quando os museus se tornaram públicos, porém só foi amplamente disseminada nos grandes centros museológicos europeus a partir do século XX.

O Museu Britânico de Londres, por exemplo, implantou em 1911 o *Serviço de Visitas Guiadas*. Era um dos serviços que o museu se via obrigado a prestar à comunidade, além de coletar e preservar curiosidades deveria transmitir um painel ilustrado do conhecimento humano. Por meio das visitas guiadas oferecidas, os curadores ou conservadores



passaram a utilizar peças do acervo para ilustrar seus discursos, empregando a linguagem discursiva, não possibilitando a participação do grupo visitante (GRISPUM, 1991 apud, GRISPUM, 2000, p. 44).

A professora Ana Mae Barbosa (2009), comenta em um texto selecionado para o livro *Arte/Educação como mediação cultural e social*, organizado pela mesma e pela professora Rejane Galvão Coutinho, que é Nicolas Serota, diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, ambas localizadas na cidade de Londres, quem vem defendendo o conceito mais contemporâneo de educação em museus e que para ele os processos educativos que permeiam estes lugares não se restringem a um departamento específico de educação, mas incluem o design e a curadoria como parte das práticas pedagógicas.

Segundo a autora, Serota aponta Charles Eastlake, quando diretor da National Gallery de Londres em 1855, como articulador que conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional, ao adotar uma nova forma de expor diferente do mero *vestir paredes*. Ele estabeleceu a política de pendurar as pinturas por ordem cronológica, respeitando os movimentos artísticos, e assim, transformando o espaço museal de um gabinete de tesouros para um livro de História da Arte. Este modelo foi e é utilizado com bastante frequência pelos espaços culturais em sua grande maioria, estabelecendo o que a autora denomina de *reinado da cronologia*.

Ainda segundo a professora, Nicholas Serota propõe um museu que eduque pela experiência para a interpretação. Ao inaugurar as salas da Tate Modern, ele combinou obras de diferentes artistas propiciando uma leitura selecionada da Arte e da História da Arte, estabelecendo uma sequência não determinada pela cronologia, mas por alternâncias de concentração necessária à interpretação. Estes revezamentos variavam entre espaços de profundo exercício intelectual e outros de experiências mais contemplativas, preocupando-se, como diz Barbosa, com uma *respiração interpretativa*.



Numa visita espontânea, normalmente escolhemos os percursos, as quantidades de paradas e o tempo de permanência. As experiências críticas e sensíveis de apreciação geralmente são compartilhadas com um grupo pequeno, conhecido e seletivo; ou consigo mesmo. Nas visitas agendadas, são vários os recursos de mediação, porém, o educador é o de maior presença, cabendo-lhe uma intermediação entre a cultura, os conhecimentos e os espectadores. Concordando com o conceito da professora Miriam Celeste Martins, ele é um canal entre a cultura contextualizada do produtor da obra, do objeto de conhecimento e de seus visitantes, provocando mudanças qualitativas de aprendizagem dessa cultura pelo aprendiz. “Uma mediação sempre terá de lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes de arte na teia sociohistórica...” (MARTINS, 1999, p.112).

Em relação às exposições, são muitos os recursos de mediação utilizados entre a arte e o público: textos de parede, folders explicativos, textos críticos, catálogos, áudio-tours, cd-rom, visitas de diferentes estilos, entre outros. As exposições são discursos, que não necessariamente serão legíveis ao grande público. Muitas vezes, o discurso de curadores ou de museólogos é tão complexo ou subjetivo, que suas ideias só podem ser compreendidas com a ajuda de outrem. Ou seja, há públicos conhecedores das línguas usadas pela crítica de arte conceituada e outros que necessitam do apoio de instrumentos ou profissionais que detenham o mesmo universo dele, e assim possam conduzi-los a uma possível leitura.

Porém, os recursos citados, que são frequentemente utilizados em mostras, estão longe de construir uma ação educacional que se relacione com o público, de maneira a construir novos sentidos, significados e conhecimentos. Por essas razões, o valor do contato que o mediador estabelece com os diversos visitantes é enorme. Eles detêm as falas e as escutas das exposições, de quem conhece os conceitos abordados, mas, sobretudo se filia aos diferentes diálogos e verdades, criando pontes para a intersecção entre os contextos daquilo que está exposto e as interpretações de cada sujeito fruidor. Os veículos de intervenção pedagógica mais conhecidos nos museus são as visitas mediadas.



O termo *Mediação Cultural*, segundo o pesquisador Jean Davallon (2003), pode ser definido, primeiramente a nível funcional, como um processo que visa acender um público a obras (ou saberes) e a sua ação consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e do objeto cultural), com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro.

Na mediação pedagógica, a posição do mediador como formador – que é uma posição de terceiro – comporta um componente relacional, mas implica também uma regulação das interações educativas, para que a relação aprendiz-saber seja efetiva e conduza a uma aprendizagem. Torna-se fundamental, portanto, pensar em processos de apropriação e construção de significados de mão dupla, que envolvam sujeitos que, marcados ao entrarem em contato com as produções culturais (artísticas, científicas, técnicas), também tenham a possibilidade de imprimir nessas produções as suas marcas, ressignificando-as e reinventando-as; em outras palavras, apropriando-se criativamente delas. Nessa perspectiva, a apropriação, ao contrário da assimilação, implicaria uma postura mais ativa e menos passiva tanto dos mediadores como do público interagente (CERTEAU, 1990).

A mediação cultural constitui processo de qualificação da interatividade nos museus. Correspondendo a uma ampliação do diálogo dos visitantes com os objetos expostos por meio do desafio e da problematização, a mediação com fundamento na linguagem ocorre, principalmente, a partir da interação entre seres humanos envolvidos na experiência da visitação.

A ideia de mediação aqui defendida está vinculada à de aprendizagem numa perspectiva socioconstrutivista. Nesse sentido mediar não é informar e fornecer respostas aos visitantes, mas promover diálogos que possibilitem a todos avançarem naquilo que já conhecem, sempre com a ajuda de alguém mais experiente no assunto em discussão.

Não se trata de ensinar algo ao outro, passando informações e conhecimentos, mas desafiar o outro a se envolver na reconstrução de seus saberes. Essa mediação deve



auxiliar o outro a ir além do explícito, a apropriar-se de forma mais intensa de discursos em que já está envolvido. A aprendizagem humana é de tal natureza que conhecimentos novos se aprendem na interação entre os envolvidos. Baseado nesse pressuposto, podemos comparar o espaço museal com o ambiente familiar da casa.

Segundo a mais recente denominação de museus pelo IBRAM (2012):

“Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose.”

Encarando os espaços museais frente a esta perspectiva e atrelando-a tanto a pesquisa comentada no início do texto quanto aos conceitos de mediação cultural citados, faz-se necessário que seus públicos também reconheçam quem são e quais seus papéis dentro desta casa, de modo que as ações educativas desenvolvidas neste lócus possam construir conhecimentos.

Segundo o filósofo francês Gaston Bachelard, em seu livro *A Poética do Espaço*, “a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (2008, p. 24). Uma condição fundamental para a construção de uma mediação dialógica é a abertura para o diálogo. Os visitantes precisam se sentir atraídos para esta abertura. Quando convidamos alguém para visitar nossa casa e dizemos “- Fiquem à vontade! Sintam-se em casa” estamos, na verdade, desejando que nossos convidados se sintam bem e confortados como se estivessem em seus próprios recintos. Isso é uma das garantias que supostamente temos de um possível retorno destas visitas ao nosso lugar.

Os museus ainda se configuram como espaços estranhos para o grande público. Comumente ouvimos dizer, em propagandas, no senso comum, que os museus são locais de guarda de velharias, de objetos da antiguidade. Portanto, faz parte de suas definições serem também locais de preservação de um passado muito longínquo e ainda costumam



não fazer parte dos programas de entretenimento das famílias em geral, aguçando-se ainda mais a ideia de um local alheio à maioria da população.

Visando a efetivação das ações de mediação em discussão, faz-se necessário que os públicos encarem os museus de forma contrária a esta ideia. Eles precisam se *sentir em casa* primeiramente para que possam se reconhecer nos objetos em exposição e no próprio espaço museal, construindo, assim, conhecimentos significativos para suas vivências dentro e fora do museu.

De acordo com Bachelard e sua fenomenologia da imaginação direcionada à imagem da casa, todo espaço realmente habitado traz em sua essência a noção de casa. Nós a vivemos em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos, e esta também imprime em nosso ser a ideia de conforto, pois sendo casa, é abrigo, proteção. “Reconfortamo-nos ao reviver lembranças de proteção” (2008, p.25).

Sendo assim, o mediador cultural deve se preocupar em criar um ambiente acolhedor, tal qual é nosso *canto no mundo*, para que os mais diferentes públicos possam se abrir às demandas que uma mediação dialógica exige. Utilizando-se de suas falas, seu corpo e suas estratégias pedagógicas, estes profissionais transformam o espaço antes novo e estranho em um lugar que nos pode ser próprio. A casa é o nosso sítio, ele é de nossa posse,

“é corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser ‘jogado no mundo’, como o professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, nos nossos devaneios, ela é um grande berço” (BACHELARD, 2008, p. 26).

De algum modo, o tipo de mediação propiciado pelos museus evidencia suas intenções e os pressupostos que sustentam sua organização. Ainda que outros modos possam caracterizar os espaços de exposição de museus, defende-se aqui àqueles que se propõem a questionar e desafiar os conhecimentos dos visitantes.

Como já foi comentado anteriormente, mais do que informar e orientar, deve-se provocar os visitantes, desafiá-los a refletirem mais a fundo sobre o que está exposto e, se possível,



a solucionar problemas e questões, implicando envolver os visitantes na elaboração de hipóteses, na construção de narrativas, na coleta de dados junto aos experimentos e sua análise, possibilitando por em cheque conhecimentos já estabelecidos e possivelmente superá-los.

Aqui, a linguagem desempenha papel central, representando modo de mergulho no discurso da cultura apresentada nos museus. Assim, a mediação se processa através dela, seja pela fala, seja pela escrita, seja pela imagem ou por outros modos de comunicação. As exposições em museus se utilizam de uma diversidade de linguagens organizadas com a intenção de fazer emergir ideias, conceitos e princípios. Nisso, entretanto, é central a participação ativa dos sujeitos. O espaço museal é lugar de negociação de sentidos. Não há transferência pura e simples de conhecimentos, mas estes resultam da interação entre sujeitos humanos e os instrumentos de comunicação. Desse modo, os visitantes produzem suas próprias interpretações com base em suas historicidades¹.

Mediando no intuito de ampliar as interpretações e complexificar os significados que podem ser produzidos, os educadores em museus e espaços culturais portam-se como verdadeiros anfitriões da casa que abriga histórias, culturas, artes, conhecimentos e que também deseja acolher pessoas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valéria Peixoto de. O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2008.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. Martins Fontes: São Paulo, 2008, 2 ed.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

¹ Historicidade é aqui baseada no conceito da teoria hermenêutica do filósofo Hans-Georg Gadamer, que entende que os sujeitos participantes de processos interpretativos possuem uma pré-compreensão dos objetos e conhecimentos do mundo, ou seja, ao lermos, carregamos conosco nossa história.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BLEICHER, Josef. Hermenêutica Contemporânea. Edições 70: Lisboa, 2002.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CAMPOS, Ana Carolina de Paula F. O Hermes errante: mediação cultural como prática educacional reflexiva. Monografia (Especialização). Universidade Católica de Pernambuco, 2009.

COSTA, Nicole do Nascimento Medeiros. Museu como Entre-Lugar: da intimidade da coleção a esfera pública da egoexpografia. Disponível em:
<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308332598_ARQUIVO_MUSEUCO_MOENTRELUGAR-ArtigoNicoleCosta.pdf>. Acessado em 03 set. 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre a formação de mediadores culturais. ANAPAP – 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Transversalidades em Artes Visuais, Bahia, set. 2009.

DAVALLON, Jean. La médiation: la communication en procès? MEI: Médias et Information no 19 (Médiations & Médiateurs). UFR Communication de L'Université Paris 8, 2003, p. 37-59.

FRANZ, Teresinha Sueli. Mediação Cultural, Artes Visuais e Educação. Congresso Ibero Americano de Educação Artística "Sentidos Transibéricos", maio de 2008, Beja/Portugal.

GRISPUM, Denise. Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2000.

IBRAM. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/>>. Acesso em: 03 setembro 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MARTINS, Mirian C.F.D. *Arte: seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1999.

Ana Carolina de Paula Felix Campos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Lic. em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco [2007] e pós-graduação em Arte/educação pela Universidade Católica de Pernambuco [2009]. Atua como professora de artes visuais na rede particular de ensino e formadora de professores em artes visuais.



**INDÍCIOS E SINAIS EM DOCUMENTOS ESCRITOS: UM CAMINHO
METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Lia Braga Vieira
Universidade Federal do Pará
lbvieira@ufpa.br
<http://lattes.cnpq.br/8247703330856310>

RESUMO

Este texto aborda a construção da metodologia na investigação das práticas de educação musical em Belém do Pará, na primeira metade do século XX. O objetivo da investigação foi identificar as práticas de educação musical, descrevê-las, analisá-las e compreender os significados sociais a elas subjacentes. Para identificação dessas práticas, propôs-se a construção de um modelo de investigação em que se buscaram, no suporte material de partituras, indícios de práticas musicais e, nestas, sinais de educação musical. As partituras datam da primeira metade do século XX, e foram coletadas no Acervo "Vicente Salles" da Biblioteca do Museu da Universidade Federal do Pará. A construção teórico-metodológica se fundamentou em um estudo prático e bibliográfico interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Musical. Indícios e sinais. Documentos escritos.

ABSTRACT

This text focuses on the development of research methodology in music education practices in Belém do Pará, in the first half of the twentieth century. The aim of the research was to identify the practices of music education, describe them, analyze them and understand the social meanings underlying them. To identify these practices, proposed the construction of a research model that is sought, the material support of scores, evidence of musical practices, and these signs of musical education. The sheet music dating from the first half of the twentieth century, and were collected in the Collection "Vincent Salles" Library of the Museum of the Federal University of Pará. The theoretical-methodological study was based on a practical and interdisciplinary literature.

Key words: Music Education. Signs and signals. Written documents.

1 Introdução

Segundo Rudolf-Dieter Kraemer (2000, p.51),

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação.



Jusamara Souza (1996), partindo da citação acima na qual é possível reconhecer a complexidade do campo, sintetiza bem os imbricamentos da Educação Musical com outras áreas do conhecimento e no interior da área da Música:

A educação musical como qualquer educação é uma manifestação complexa. Complexa porque comporta uma multiplicidade de variáveis, organizadas numa intrincada rede de relações. Por exemplo: pelo fato de a educação musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas “humanas” ou “sociais” entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, Psicologia e Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar também dos processos de apropriação e transmissão de música ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas (SOUZA, 1996, p.15).

Segundo a autora, a “pluralidade” da educação musical exige que a sua análise seja desenvolvida com a colaboração de outras disciplinas, para desse modo dar conta das exigências teórico-metodológicas de estudo de seu objeto.

Este texto busca demonstrar como, numa pesquisa em Educação Musical, ferramentas do campo da História puderam ser aplicadas numa investigação sobre processos de apropriação musical.

2 O objeto da investigação

Como professora de música e de formação de professores e pesquisadores de música, venho realizando estudos para compreender a realidade atual da educação musical em Belém do Pará, cidade onde atuo no *métier* há aproximadamente três décadas. Durante esse tempo, percebi que o ensino e a prática musical nessa cidade estão marcados por divisões e por forte hierarquia entre essas divisões, historicamente visíveis nos quase quatro séculos de ocupação dos espaços geográficos e arquitetônicos da cidade pelas práticas musicais e de educação musical (VIEIRA, 2001).

Quando, há cerca de quinze anos, tive acesso ao Acervo “Vicente Salles” da Biblioteca do Museu da Universidade Federal do Pará, pude investigar 1.284 partituras avulsas, a maioria publicada por casas editoras que se instalaram na cidade desde a segunda metade do século XIX (SALLES, 1972; 2007). Reconheci



que aquelas partituras, muitas impressas e algumas manuscritas, contavam a história da música local, pelo menos desde o final do século XIX. Intuí que, por essa via, também poderia ter acesso à respectiva história da educação musical, posto que toda música executada é antes transmitida e aprendida ao mesmo tempo que transmite e, assim, provoca algum processo de aprendizagem. Por fim, baseada em conclusões de pesquisa anterior (VIEIRA, 2001), entendi que a partir da análise daqueles documentos escritos encontraria noções, crenças, valores e hierarquias subjacentes, que me permitiriam compreender o processo de construção da atual realidade da educação musical local.

Nesse âmbito de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso de graduação (CABRAL, 2002; LIMA, 2002; BRITO, 2005; FIORENTINO, 2007) e de iniciação científica (SOUZA; FIGUEIREDO; FERREIRA, 2009), monografias de especialização (FONSECA, 2005; MAIA, 2005; NINA, 2006) e dissertação (FURTADO, 2012) foram orientados (entre outros em andamento) integrados aos estudos desta autora (VIEIRA, 2001; 2002; 2003; 2006; 2009; 2010), envolvendo, além de levantamento de partituras, livros, recortes de jornais, programas de concertos, cartas e material iconográfico, não só no Acervo “Vicente Salles”, mas também em acervos particulares e de outras bibliotecas públicas locais, como a Biblioteca Pública “Arthur Vianna” e a Biblioteca da Academia Paraense de Letras.

Esses trabalhos envolveram, assim como os que estão em andamento ainda envolvem, estudos intra e interdisciplinares que abrangem, além da Educação Musical e da Musicologia, a História e a Sociologia, uma vez que as relações entre partituras, práticas musicais e de educação musical são compreendidas no âmbito da área musical, exigindo também contextualização num tempo e numa sociedade desse tempo, para o entendimento dos significados sinalizados pelo suporte material das partituras.

Os resultados das pesquisas concluídas revelaram que o caminho metodológico percorrido ainda não apresentava fundamentação suficiente quanto à construção de um modelo investigativo. A intenção vem sendo, portanto, avançar na construção de referido modelo.



3 A construção teórico-metodológica e alguns resultados

Para os estudos sobre o objeto da pesquisa em tela, venho propondo a construção de um modelo de investigação em que busco, no suporte material de partituras da primeira metade do século XX, indícios de práticas musicais e, nestas, sinais de educação musical daquela época, em Belém do Pará.

O processo investigativo que se baseia em indícios é apresentado por Carlo Ginzburg (1987; 1989). O autor situa a emergência desse “modelo epistemológico” ou “paradigma” no final do século XIX, descrito em “artigos que propunham um novo método para a atribuição de quadros antigos”, concebido pelo italiano Giovanni Morelli (1816 – 1891), do qual “os historiadores da arte falam correntemente ainda hoje” (GINZBURG, 1989, p. 144). O método consistia no exame dos quadros em seus “pormenores mais negligenciáveis”, uma vez que as “características mais vistosas” são “facilmente imitáveis” (*ibidem*). Trata-se, portanto, de

um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (*ibidem*, p. 149-150).

Ginzburg traça uma analogia entre os métodos de Morelli – que analisava signos pictóricos, do personagem Sherlock Holmes (criado por Arthur Conan Doyle, 1859 – 1930) – que investigava “pistas” e Sigmund Freud (1856 – 1939) – que estudava os sintomas, identificando neles o modelo da semiótica médica (*ibidem*, p. 151). O autor observa, ainda, que ao final do século XIX, período em que viveram Morelli, Doyle e Freud, o paradigma indiciário baseado na semiótica já começava a se afirmar nas ciências humanas. No entanto, percorrendo a trajetória do paradigma, percebe-o, em contextos históricos e geográficos distintos, identificado como venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. E explica:

Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave (*ibidem*, p. 170).

Desse sentido mais amplo do “método indiciário”, parti para a investigação específica da música em seu registro escrito, o que não é comum na área da



Educação Musical, isto é, buscar em partituras detalhes que constituam pistas das práticas musicais e de educação musical. Foram indicativos dessas práticas: o grau de complexidade do texto musical, a frequência das repetições, as ausências de indicações de expressividade, o número de páginas, o gênero musical, o(s) instrumento(s) em que a obra devia ser executada, o título da composição, a dedicatória do compositor, as ilustrações da capa, os anúncios na primeira e na última capas.

O grau de complexidade do texto musical e o número de páginas permitiram identificar expectativas de comportamentos de executantes e ouvintes. Em geral, são peças com nível de dificuldade que permite leitura à primeira vista; e o fato de a maioria das partituras ser apresentada em duas páginas facilita a visão geral do texto musical, favorecendo aquele tipo de leitura, que, pela natureza, não demanda virtuosismo de quem executa e tampouco o olhar sobre o executante como um “gênio” da parte de quem escuta. Devo acrescentar que a apresentação da composição em duas páginas não significa que a duração de sua execução seja breve, uma vez que invariavelmente há sinais de repetição. Estes, por sua vez, assinalam o reforço das ideias musicais em lugar de novas proposições. Aqui novamente é encontrado fator de facilitação da apreensão e fixação da estrutura da composição, tanto pelo executante quanto pelo ouvinte. Por fim, é importante frisar que as partituras raramente apresentam indicação de andamento e sinais de intensidade e agógica. Possivelmente, não havia necessidade desse detalhamento, em face de que era suficiente o saber tácito de quem tinha experiência no *métier*.

O gênero musical é quase sempre dançante, o que significa uma música com apelo rítmico. Isso colaborou para a percepção da prática musical quanto ao comportamento do público, estimulado à movimentação corporal e à relação com outros corpos no espaço. Esse gênero também permite entender as ausências de sinais de expressão nas partituras, posto que alterações de intensidade e andamento confundiriam os ouvintes dançantes.

Quanto aos instrumentos, o piano é sempre convocado como solo ou para acompanhar o canto, algumas poucas vezes envolvendo instrumentos de sopro e

cordas. O fato de as músicas serem escritas sobretudo para piano solo pode constituir um indicativo de que consistem em reduções para serem tocadas na ausência dos demais instrumentos. Isto porque a extensão das músicas, o uso de oitavas e acordes, as marcações rítmicas parecem suscitar timbres de outros instrumentos. As ilustrações de algumas capas, alguns títulos de composições e algumas dedicatórias também remetem à possibilidade de que tais composições sejam reduções de obras originalmente escritas para conjuntos musicais ou pelo menos com essa intenção, como o *fox-trot* abaixo, cujo texto da capa indica que a peça é para piano, embora seja dedicada ao *Jazz-Band City Club* e apresente uma banda na estampa:



Capa da partitura de “O Garoto”, de Diva Ponce de Leão.

Os anúncios na primeira e na última capas da partitura por vezes permitem situar o contexto de produção musical da composição, pois em geral, são anúncios de músicas do mesmo gênero ou similares, permitindo perceber o que estava na moda, seu autor e/ ou seus contemporâneos e a “linha” de produção das casas editoras. Como a maioria das partituras não tem registro do ano de publicação, os anúncios favorecem a percepção das aproximações das produções, assim como agrupá-las e situá-las no tempo.



A educação musical que acompanhava essas práticas musicais acontecia nos momentos de ócio do público que ouvia e dançava, e de exercício de um ofício, para os executantes, embora em ocasiões como saraus as composições pudessem ser executadas por diletantes, como capital cultural de distinção social. Nessas situações, formavam-se esquemas de percepção sonora e de resposta dos corpos, ainda que não houvesse tal intenção, e ao mesmo tempo se formavam as modas e os gostos, certamente intencionados pelos editores ansiosos pela venda das partituras, e pelos compositores que desejam a difusão de suas obras.

A transmissão para o ouvinte era marcada pela oralidade, embora pudesse ver as partituras diante dos músicos (ou pelo menos do pianista, como na figura acima). Estes, embora lessem as partituras, também tinham seu conhecimento fundado na oralidade, em face da ausência de algumas indicações musicais nos impressos. Possivelmente, esses domínios foram adquiridos na prática cotidiana pela imitação, e na construção de uma memória coletiva dos músicos locais de então (HALBWACHS, 1990).

Essa transmissão musical invisível (BOURDIEU, 2008) instalava-se no cotidiano dos músicos e dos ouvintes, desenvolvendo socialmente o aprendizado de comportamentos musicais em relação a gêneros populares. Enquanto estes eram executados, era permitido aos ouvintes dançar, conversar, comer, beber. A presença dos músicos não era possível de ser ignorada já que eram os executantes; mas não eram os protagonistas da cena. Esses comportamentos indicam que a apropriação de esquemas de percepção musical é acompanhada da apropriação de percepção do lugar social de certas práticas musicais e de seus praticantes, músicos e ouvintes, bem como da afirmação de hierarquias entre as posições ocupadas.

As considerações acima emergiram de análises que tiveram como ponto de partida a eleição de escolhas sobre o que está impresso nas partituras. Para essas escolhas busquei suporte em Roger Chartier (1998; 2001; 2007; 2009) e em pesquisas em Educação Musical que o tomam como referência (SILVA, 2002; GARBOSA, 2003). O autor desenvolveu estudos voltados à investigação de documentos escritos, que orientam na identificação dos agentes e das relações



sociais ali implicados, a partir de três eixos de análise: o texto, o suporte material e a leitura, que correspondem, no caso desta pesquisa: à composição, à partitura e à execução e audição, abrangendo, respectivamente as dimensões de produção, circulação e apropriação musical.

Nesta investigação, os agentes correspondem aos compositores das obras e aos seus editores, responsáveis pela difusão de práticas musicais e de educação musical. Sobre eles e para compreender suas escolhas musicais de composição e publicação, foi importante saber que lugares ocupavam na sociedade belenense da primeira metade do século XX, quais interesses motivavam suas escolhas de criação e edição, como esses interesses se relacionavam. As respostas a essas questões exigiram compreender os textos musicais e não musicais registrados nas partituras.

Investigar as motivações da composição por meio de seus registros musicais e não musicais impressos na partitura implicou, na análise de sua produção, responder sobre a qual público as músicas eram destinadas e para quais práticas musicais. Quanto à partitura ou suporte da obra, considere necessário identificar os espaços por onde circularam, isto é, onde as músicas eram praticadas e em quais ocasiões. As respostas sobre tais aspectos apontaram para a compreensão sobre as práticas de apropriação que envolviam as partituras, uma vez que o público alvo e o espaço sinalizaram as respectivas práticas e as concepções e valores que as fundamentavam.

As pistas encontradas nas partituras indicaram comportamentos de uma sociedade ou de um recorte dela, num determinado espaço geográfico e temporal. Apontaram seus costumes e demandas cotidianas, bem como o lugar social de cada prática musical, em partituras que podiam ser executadas em saraus, concertos, bailes, espetáculos em cafés, missas, solenidades e comemorações; para tocar, cantar, ouvir e dançar; como ofício de grupos sociais menos privilegiados e como ofício de segmentos mais abastados da sociedade.



4 Considerações finais

São necessárias, ainda, algumas considerações sobre os resultados alcançados com o modelo teórico-metodológico aqui apresentado. Como afirma Jacques Le Goff (2003), os conteúdos de monumentos - neste caso, de documentos - registram escolhas de uma pessoa ou de um grupo. No entanto, há a intenção de que a recepção venha a generalizar a perspectiva do documento como pensamento coletivo. Assim, tal generalização dos aspectos sinalizados pelas partituras tende a interditar que se infira sobre outras possibilidades de processo e significado pedagógicos sociais de práticas musicais.

Para escapar de tal homogeneização, é necessário que se percebam “as limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 1998, p.77), circunscritas em cada época, em cada espaço social, em cada cultura, por cada autor e também por cada leitor. Isto porque, se, de fato, “todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura”, e, por outro lado “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”, aí emerge a necessidade e a dificuldade em “reencontrar esse fora-do-texto [...] pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras” (CHARTIER, 2009, p.20).

Nesse sentido, o que tenho apreendido das partituras deve ser considerado não como perspectiva de toda uma sociedade belenense da primeira metade do século XIX, mas como expectativas de editores e compositores quanto à “leitura” por executantes e ouvintes. Desse modo, embora o texto e a apresentação material dessas partituras ofereçam os indícios de seus usos em um tempo e em espaços sociais, assim como de quem musical e socialmente seriam os seus executantes e os seus ouvintes, é preciso considerar a possibilidade da insubordinação. Isto porque, entendendo que executantes e ouvintes não atendem passivamente às imposições de usos das músicas veiculadas por essas partituras, devo seguir a direção proposta por Michael de Certeau (2011, p.39), segundo o qual:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

Conhecer os processos de uso das músicas das partituras investigadas tem sido o objetivo atual de pesquisa, o que significa a continuidade da construção do modelo teórico-metodológico. Portanto, a importância desta pesquisa não se restringe aos seus resultados quanto à possibilidade de perceber concepções que vêm fundamentando o ensino da música e que estas foram e ainda vêm sendo construídas historicamente; mas se estende à contínua construção de um modelo teórico-metodológico que contribua com o desenho epistemológico da Educação Musical, que parte da perspectiva de colaboração de outras disciplinas com área.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRITO, André Luiz Corrêa de. *Schola Cantorum*: Introito. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Artística) - Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, 2005.

CABRAL, Roberta Huet de Bacellar. *A música paraense na primeira metade do século XX* - estudo sobre a vida e a obra de Raimundo Pinto de Almeida. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Artística) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. O texto entre autor e editor. In: _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Coleção Prismas)

_____. *Cultura escrita, literatura e história*: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *Inscrever e apagar*: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

FIORENTINO, Eduardo Lima. *Formação orquestral em Belém do Pará no período da borracha (1860 - 1922)*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2007.

FONSECA, José Roberto Monteiro da. *O vôo da fênix: música nos teatros de Belém (Colônia, Império e República)*. 249 f. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

FURTADO, José Renato Medeiros. *Paulino Chaves: relações entre sua produção composicional e o entorno musical de Belém*. 130 f. 2012. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Artes. Mestrado – Música. Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Es tönen die Lieder...* Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileira da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. 403 f. 2003. Tese. Programa de Pós-graduação em Música. Doutorado em Música – Educação Musical. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução de Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*. Revista do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.11, n. 16/ 17, p. 50-73, Abril/ Novembro de 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LIMA, Fábio Luiz Meiguins de. *A música paraense na primeira metade do século XX - estudo sobre a vida e a obra de Clemente Ferreira Júnior*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Artística) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2002.

MAIA, Gilda Helena Gomes. *Uirapurus Paraenses: de onde vem esse canto? História da vida musical dos Irmãos Nobre*. 325 f. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

NINA, Leonice Maria Bentes. *José Agostinho da Fonseca e Luís Barbosa: músicos educadores do século XX*. 2006. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

SALLES, Vicente. Editoras de Música no Pará. *Revista Brasileira de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 17-35, 1972.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SALLES, Vicente. *Música e músicos do Pará*. 2. ed. rev. e aum. Belém: SECULT/SEDUC/AMU-PA, 2007.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. 136 f. 2002. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Departamento de Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Elissuam do Nascimento Barros de; FIGUEIREDO, Bruno Gurjão de; FERREIRA, Victor Hugo Costa. *Sinais de educação musical na segunda metade do século XX no acervo da Biblioteca da Escola de Música da Universidade Federal do Pará*. 2009. Iniciação Científica. Universidade Federal do Pará; Universidade do Estado do Pará. Belém, 2009.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5. *Anais...* Londrina (PR), 1996. p.11-39.

VIEIRA, Lia Braga et al. Práticas musicais e práticas de educação musical no século XXI. CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 20. *Anais...* Florianópolis (SC), 2010.

VIEIRA, Lia Braga et al. Nas entrelinhas do pentagrama: sinais de educação musical em Belém do Pará no século XX. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18. *Anais...* Londrina (PR), 2009.

VIEIRA, Lia Braga Práticas musicais que fizeram a educação musical no Pará da primeira metade do século XX. CONGRESSO DA ANPPOM, 16. *Anais...* Universidade de Brasília, 2006.

_____. *Música em Belém do Pará - compositores e obras da primeira metade do século XX*. Um estudo sobre o período de transição ao Regionalismo: 1908 a 1929. Relatório de pesquisa. Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2003.

_____. *Música em Belém do Pará - compositores e obras da primeira metade do século XX*. Um estudo sobre o período de transição ao Regionalismo: 1908 a 1929. Projeto de pesquisa. Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2002.

_____. *A construção do professor de música: modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

Lia Braga Vieira

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará, com mestrado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará e do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Pará.



ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA EM COMUNIDADE: DA CONCEPÇÃO DE ESTANDARTES À (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA - A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE DE UMA ORGANIZAÇÃO NÃO FORMAL

Emília Patrícia de Freitas
Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão/ NEIMFA
emiliapatricia@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7205054630176279>

Auvaneide Ferreira de Carvalho
Escolinha de Arte do Recife/ NEIMFA
auvaneide@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2804648051586122>

Fernanda Maria da Silva Albuquerque
NEIMFA
nanda0624albuquerque@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7640025336639749>

Patrícia Pereira da Silva
Instituto Ricardo Brennand/NEIMFA
patyarty@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1043437571405279>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte materializada no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Tal experiência teve como base os princípios de uma arte/educação baseada em comunidade e envolveu arte/educadores, artistas e a Comunidade do Coque. Seu objetivo foi o de compreender a história, a tradição e o processo de fabricação do estandarte que é um importante símbolo de nossa cultura e, extremamente, presente no cotidiano local. A experiência contou com 15 (quinze) mulheres e resultou na produção de três estandartes comemorativos, fazendo parte das atividades artísticas e culturais que ocorrem na Comunidade. Concluímos que a produção de estandarte contribuiu para o desenvolvimento artístico, cultural, estético e, sobretudo, resgatou aquilo que há de mais humano em nós: nossa potência criativa.

Palavras-chave: arte/educação baseada em comunidade; NEIMFA; produção de estandartes.



ABSTRACT

This article aims to describe an experience of teaching art embodied in the Core Educational Friars Minor of St. Francis of Assisi (NEIMFA). This experiment was based on the principles of art / community-based education and involved art / educators, artists and the Community of Coke. His goal was to understand the history, the tradition and the standard manufacturing process which is an important symbol of our culture and, very present in the daily site. The experience had fifteen (15) women and resulted in the production of three commemorative banners, part of the artistic and cultural activities that take place in the Community. We conclude that the production of standard contributed to the development of artistic, cultural, aesthetic and, above all, rescued what is most human in us: our creative power.

Key words: art / community-based education; NEIMFA; production standards.

Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte, em uma instituição não formal da periferia da cidade do Recife/Pernambuco. Tal experiência teve como base os princípios de uma arte/educação baseada em comunidade, tendo envolvido arte/educadores, artistas e a comunidade do Coque, onde o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) atua há quase três décadas. A experiência teve por objetivo compreender a história, a tradição e o processo de fabricação do estandarte que é um importante símbolo de nossa cultura e, extremamente, presente no cotidiano local.

Para Bastos (2005) a ideia de uma arte/educação baseada na comunidade busca “valorizar a ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana” (p.228). Assim não era suficiente a produção dos estandartes, que foram motivados pela comemoração dos 25 anos do NEIMFA, a questão era: como vincular o processo produtivo aos saberes das mulheres da Comunidade? Mas antes de entrarmos em tal questão vamos apresentar, brevemente, a Comunidade do Coque, local onde a experiência foi materializada.

A Comunidade do Coque

O Coque é uma comunidade localizada a cerca de 2,5 km do centro da Cidade do Recife, em Pernambuco/Brasil. É uma ilha com 133 hectares (Ilha da Joana Bezerra) e tem seus cerca de 40.000 (quarenta mil) habitantes inseridos em



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

um contexto de graves problemas de saneamento, moradia, meio ambiente, educação e saúde.

O processo de formação e ocupação da comunidade insere-se na lógica de desenvolvimento das periferias das grandes cidades brasileiras, acompanhando a dinâmica de urbanização do país. Além disso, a comunidade vivenciou um processo complexo de expansão, crise e reconfiguração das suas práticas associativas.

A região começou a ser povoada no final do século XIX, tendo o processo se acelerado em dois períodos distintos: no início dos anos 1940-50 e nas décadas de 1970-80. A maioria das famílias é constituída por antigos moradores de municípios do Agreste e da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, que chegaram à região metropolitana do Recife há cerca de 50 anos.

Em agosto de 1983, a Comunidade do Coque tornou-se uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), mas o que deveria representar avanços e melhor qualidade de vida para a população se configura como um atendimento precário e/ou inexistente aos moradores da comunidade. As intervenções públicas, nas duas últimas décadas, incluem a pavimentação e a drenagem de algumas ruas, a construção de habitações em alvenaria, abertura de um complexo viário, esgotamento sanitário, construção de colégios municipais e estaduais, postos de saúde, entre outros. O entrave acontece por que essas intervenções não contemplaram a comunidade como um todo. Aproximadamente 57% da população vive em estado de pobreza crítica, sobrevivendo com renda média mensal aproximada entre 1/2 e 01 salário mínimo.

Apesar de estar praticamente localizado no centro do Recife, o Coque não está integrado à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” que funciona como um bloqueio dos projetos de desenvolvimento na área. Um dos motivos apontados pelos moradores para essa situação deve-se justamente à fama de ser uma comunidade violenta. Representada dessa forma, os moradores encontram-se enredados em um ciclo vicioso. Ninguém colabora porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade. A sensação de ser discriminado é comum entre os moradores da região.



Nesse contexto, há mais de 25 anos uma Organização da Sociedade Civil vem buscando materializar ações que amenizem os muitos problemas vivenciados pelos moradores da Comunidade do Coque, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) que apresentaremos a seguir.

O NEIMFA

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), foi criado com base na parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens em 26 de setembro de 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, e sede atual à Rua Jacaraú, nº 31, bairro do Coque, Recife/Pernambuco.

A equipe gestora é constituída por um grupo de doze participantes que trabalham de forma voluntária na administração mais direta e formal da instituição. O grupo de formadores do NEIMFA é composto por uma equipe multidisciplinar de 58 (cinquenta e oito) participantes diretos, sendo 56 (cinquenta e seis) voluntários e 02 (dois) membros prestadores de serviços com carteira assinada.

Não havendo uma estrutura hierárquica rígida no trabalho desenvolvido pelo NEIMFA, o trabalho é distribuído em cinco núcleos que articulam as ações e objetivos da instituição, sendo assim denominados: Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário; Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Arte e Cultura e o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Visando a promoção de saúde e educação integral e qualidade de vida, na organização são articuladas, simultaneamente: 1. Ações sócio-educativas, mediante a promoção de processos educativos para a responsabilidade universal e a cultura de paz; 2. Ações formativas, mediante estratégias de desenvolvimento pessoal e coletivo, cujo alvo central é a redução dos índices de violência entre as crianças, os adolescentes, jovens e mulheres; 3. Ações artísticas e culturais, por meio de propostas de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos, nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura. Valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade; 4.



Ações em rede, mediante ações de articulação e desenvolvimento de programas conjuntos, cujo alvo é o aprimoramento organizacional e a inserção de outras organizações locais em um processo de mobilização mais amplo que possibilitem problematizar as representações midiáticas sobre o Coque; 5. Ações de cuidado por meio da consolidação das atividades de gênero e saúde que, por um lado, procura oferecer dispositivos para a formação de agentes multiplicadores nas temáticas de gênero e saúde e, por outro lado, desenvolve ações concretas de cuidado integral a saúde. Em cada um desses âmbitos são oferecidas atividades específicas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

As ações artísticas e culturais, materializadas pelo Núcleo de Arte e Cultura da Instituição relevam-se como experiências sob uma perspectiva crítica de ensino de arte, trazendo à tona questões que, comumente, não vem sendo problematizadas pelos contextos formais de ensino. Neste sentido, compreendemos que é preciso considerar o contexto sócio/histórico/político/cultural onde a nossa prática é desenvolvida, buscando estabelecer diálogos a partir de diferentes caminhos: diálogo do NEIMFA com a Comunidade do Coque; diálogo do campo da arte/educação com o campo da Educação em Direitos Humanos; diálogo como os movimentos sociais organizados relacionados às questões de gênero e etnia, tais como os movimentos Negros, GLBTT e Feministas de Recife; diálogo com os estudos interculturais da arte/educação relacionados a gênero e etnia, produzidos em diferentes partes do Brasil e do mundo; diálogo com a produção artístico/cultural contemporânea local, regional, nacional e internacional.

É dentro dessa rede de diálogos, baseado em Freire (2005), que tomamos o diálogo e/ou a dialogicidade como um processo dialético/problematizador de formação humana, constituindo-se como um modelo de uma educação libertadora. Corroborando com essa premissa Zitkoski (2008) afirma que

nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através disso, o diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p. 30).



Temos clareza que adotamos um modelo formativo complexo, posto que o mesmo foi desenhado dentro de uma perspectiva de rede dialógica de ações, que requerer de todos os arte/educadores e participantes das oficinas de arte a disponibilidade para o estudo e para a reflexão crítica das práticas sociais de convivência no mundo e com o mundo.

Esta característica acima explicitada está relacionada a concepções crítico/reflexiva, que concebe a formação humana como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal. Busca-se, desta forma,

prestar atenção à arte produzida localmente, desde uma colcha de retalhos esquecida, até um jardim bem cuidado, despertando nas pessoas para a própria herança artística e cultural. No entanto, é importante que esse estudo seja acompanhado de uma análise de contexto, sistema de valores e instituições que influenciam a comunidade (BASTOS, 2005, p.242).

Dessa maneira, as experiências artísticas e culturais desenvolvidas pelo NEIMFA formulam suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica, pois as ações práticas transformam-se em fonte de investigação e de experimentação. Neste sentido, as oficinas de arte e cultura oferecidas têm um papel central, não só para os seus beneficiários, mas, também, na formação dos seus arte/educadores.

A Oficina de Artes Visuais – Estandartes: da concepção à (re) construção identitária

Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008) a experiência contou com 15 (quinze) mulheres da Comunidade do Coque e realizou-se no período de maio a setembro de 2011 e resultou na produção de três standartes comemorativos que visitaram casas e ruas locais, fazendo parte das atividades artísticas e culturais que ocorrem na Comunidade.

Quanto ao perfil das inscritas, as mulheres tinham idade entre 18 e 45 anos e a maioria delas, são “donas do lar”. Os vínculos estabelecidos com a Instituição até então eram indiretos, através de seus filhos e/ou netos que participavam de alguma das atividades formativas do NEIMFA.



A experiência teve por objetivo compreender a história, a tradição e o processo de fabricação do estandarte que é um importante símbolo de nossa cultura e, extremamente, presente no cotidiano local. As aulas aconteceram às segundas-feiras no horário das 19hs às 21hs. A experiência contou com uma carga horária total de 32 horas/aula e foi conduzida pelas arte/educadoras Auvaneide Carvalho, Emília Freitas, Fernanda Albuquerque e Patrícia Pereira.

No que se refere às aprendizagens, a oficina proporcionou as mulheres o conhecimento dos elementos estruturais da imagem: ponto, linhas, planos, luz e sombra, cores; o conhecimento de técnicas de desenho, pintura, bordado, recorte e colagem, entre outras. As aprendizagens também contemplaram o estudo sobre os significados dos estandartes, bem como de seus contextos históricos e/ou culturais e as técnicas de confecção destes. A história e as ações/metodologias atuais do NEIMFA também foram alvo dos estudos e discussões da oficina, já que o propósito era a comemoração dos 25 anos da Instituição. Por consequência, o patrono da Instituição, São Francisco de Assis, teve aspectos de sua vida e obra estudados pelo grupo de participantes.

As estratégias didáticas utilizadas pelas arte/educadoras incluíram as atividades de rotina (conversa informal, registro de frequência, etc.), exercício de leitura de imagem, exercício de produção de imagens, a partir dos elementos da linguagem visual, exercício de produção de objetos, leitura e discussão de textos, o diálogo com artesão que produz estandartes carnavalescos da Comunidade do Coque e, por fim, exercícios de produção de diferentes estandartes em comemoração aos 25 anos do NEIMFA.

Para a concretização desta última etapa e após uma pesquisa sobre as várias possibilidades de criação/produção de um estandarte, o grupo de mulheres participantes foi dividido em três subgrupos. Cada subgrupo foi denominado por uma cor primária: amarelo, vermelho e azul. A partir de então, cada subgrupo elaborou um protótipo do seu estandarte e listou os materiais que iriam utilizar. A compra de tais recursos foi subsidiada por doações de arte/educadores e simpatizantes da proposta, bem como pelas próprias participantes.

A partir de então, as técnicas e procedimentos aprendidos no decorrer dos encontros formativos convergiram no processo de produção, que levou cerca de 15 (quinze) dias para serem finalizados.



Registro fotográfico dos 03 (três) estandartes produzidos pelas mulheres na Oficina de Arte do NEIMFA. Arquivo do Núcleo de Arte e Cultura, NEIMFA, 2011.

Após o processo de confecção dos estandartes comemorativos, uma avaliação, oral e escrita, foi realizada. Percebeu-se que o objetivo da oficina foi alcançado e, mais que isso, o envolvimento das mulheres com a Instituição, com a Comunidade e entre elas próprias foi bastante significativo. Ficou evidente, nos rostos de cada mulher e das arte/educadoras, a alegria e a satisfação de terem produzido algo tão importante para o NEIMFA e para a Comunidade do Coque. Mais que isso, ficou marcado na vida de cada uma das envolvidas no processo a certeza de que potências criativas estão adormecidas dentro de nós... a certeza de que, com reflexão e oportunidade, somos capazes de (re) construir nossa própria história de vida.

Os resultados materiais participaram intensamente das comemorações dos 25 anos do NEIMFA, sendo fundamentais na procissão realizada pelas ruas da Comunidade do Coque.



Registro fotográfico da procissão comemorativa dos 25 anos do NEIMFA pela Comunidade do Coque. Arquivo do Núcleo de Arte e Cultura, NEIMFA, 2011.

Ao término da experiência, a partir de uma avaliação escrita, as participantes destacaram o quanto a oficina lhes proporcionou o aprendizado de técnicas artísticas afirmando que “aprendi a bordar e tive oportunidade de mostrar o que consegui aprender” (J.M.) e, mais que isso, “aprendi com a convivência com o grupo, que é muito participativo” (E.N.). O aprendizado se deu, ainda, ao perceberem que o resultado dos estandartes não se limitou ao contexto institucional, pois “foi ótimo a procissão pela comunidade com os estandartes, todo mundo achou maravilhoso o trabalho, queriam tira foto” (R.M.).

A parceria entre o NEIMFA e a Comunidade do Coque é amplamente desejável e alvo das várias ações que a Instituição materializa. Para isso, foi fundamental o (re) conhecimento da história, da arte, da cultura, dos desejos das mulheres participantes, bem como o respeito e a valorização de seus saberes e tradições.

A experiência mobilizada fomentou nas beneficiárias o interesse por continuar na Instituição, participando de outras ações de arte e cultura. “Uma oficina de teatro, de dança ou de artes visuais. Pode ser pintura, fotografia, mosaico, reciclagem ou modelagem. O importante é que não quero parar, quero aprender mais coisas novas” (T.K.). E, ainda, “uma oficina que tenha aulas duas vezes na semana, à noite” (R.M.). Tais fragmentos exemplificam os vínculos construídos com as arte/educadoras, com a Instituição, com o desejo de refletir e contribuir com uma Comunidade mais organizada e feliz e, sobretudo, revela o encontro das mulheres



participantes consigo mesmas... o encontro das mulheres com a certeza de seus saberes, de suas possibilidades, de seus limites e, sobretudo, de sua integridade humana.

Considerações finais

Mais que o resultado material, tangível, a experiência discutiu e mobilizou a (re) construção das identidades que nos habitam: ser mulher, ser mãe, ser negra, ser periférica, ser humana. Para Freitas (2011),

a identidade pessoal é um processo biográfico, que abrange as construções/desconstruções/reconstruções do indivíduo, atravessada pelas muitas relações/instituições (família, escola, mercado) em que se está inserido. A identidade pessoal é sempre relacional, construída na presença do outro, pois é na comunicação e na interação que a identidade (temporariamente) se forma (p. 161).

A identidade, portanto, é um processo de construção individual, atravessada pelas relações entre o social e o psicológico, situada em um contexto histórico e cultural. É, dessa forma, transitória e mutável, na medida em que a sociedade muda e em que novas exigências e modelos sociais são vivenciados pelo indivíduo.

Enfatizamos que o ser humano é um sujeito atravessado por pluralidades, que vai interagir com outras pluralidades. Isso porque ninguém se forma no vazio, pois formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, um sem fim de relações. Nesse sentido, “cada história é sempre única e singular” (FREITAS, 2011, p. 161). Falar de identidade é sempre falar de si. É falar das escolhas feitas, não feitas, desfeitas e refeitas.

Concluimos que a produção de estandarte, enquanto instrumento de arte, contribui para o desenvolvimento artístico, cultural, estético e, ainda, amplia nossas possibilidades de ser, resgatando aquilo que há de mais humano em nós: nossa potência criativa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. 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(a).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005 (b).

_____. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005 (c). p. 11-22.

_____. Formando um Olhar para a Arte. In: **Continente Multicultural.** Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4- 7, maio, 2008.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O Perturbamento do Familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). In: **Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Emília Patrícia. **A Formação do Arte/educador que atua com o Ensino de Arte na Educação não Formal: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife.** 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo. R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Mini-curriculum das autoras

Auvaneide Ferreira da Carvalho

Possui o Ensino Médio pela Escola Estadual Joaquim Nabuco (2002). Participa das atividades do NEIMFA como arte/educadora desde 2005. Na mesma instituição atua como formadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz. Atualmente é professora da Escolinha de Arte do Recife.

Emília Patrícia de Freitas

É Mestre em Educação pela UFPE (2011), formada em Educação Artística/Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2001) e Especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino Fundamental de Jaboatão dos Guararapes/PE e das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão/PE. Atua desde 1986, como voluntária nas ações artísticas e culturais do NEIMFA.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Fernanda Maria da Silva Albuquerque

Formada em Contabilidade no Colégio Municipal Pedro Augusto (1999). Participa das atividades desenvolvidas pelo NEIMFA há 12 anos, atuando, inicialmente, como produtora de peças artesanais e de papel reciclado. Foi membro atuante da Unidade Produtiva Cor do Coque e, atualmente, coordena o Núcleo de Arte e Cultura. Tem particular interesse pelas metodologias e fundamentos teóricos das Artes Visuais.

Patrícia Pereira da Silva

Formada em Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas pela UFPE (2002) e Especialista em História das Artes e das Religiões na UFRPE (2007). Tem experiência como Arte/educadora em museus de arte da cidade do Recife, em escolas particulares e no NEIMFA. Atualmente, trabalha no Instituto Ricardo Brennand, como coordenadora do Setor Educativo.



O QUE INDICA A LITERATURA ESPECIALIZADA SOBRE O CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO - CIAE (RIO DE JANEIRO, 1960 - 1981)?

Maisa Cristina da Silva
Associação Nordestina de Arte/Educadores – Núcleo Pernambuco
maisacravoecanela@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9753047188008051>

Everson Melquiades Araújo Silva
Universidade Federal de Pernambuco
eversonmelquiades@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2349279509950875>

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender e caracterizar o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), a partir da literatura especializada do campo da arte/educação brasileira. Para tanto, adotamos como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental, cujo rol de documentos foi composto de trabalhos de pós-graduação (dissertações e teses) e artigos publicados em congressos e livros. A partir da análise temática, foi possível compreender que o CIAE foi um dos mecanismos essenciais para a mudança da prática educativa de ensino de arte no Brasil a partir da Década de 1960, pois ficou evidente que através desse processo formativo instituído pela Escolinha Brasileira de Arte (EBA) foi possível instaurar uma transformação paradigmática na Arte/Educação Brasileira, que ficou conhecida como Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Palavras Chave: História da Arte/Educação; Formação do Arte/Educador; Curso Intensivo de Arte na Educação.

ABSTRACT

This research aimed to understand and characterize the Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), from the literature of the field of art education in Brazil. Therefore, we adopted procedures for data collection to document research, whose list of documents was composed of graduate work (theses and dissertations) and articles published in books and conferences. From the thematic analysis, it was possible to understand that the CIAE was one of the essential mechanisms for change in educational practice of teaching art in Brazil from the 1960s, because it was evident that through this training process established by Escolinha de Arte do Brasil (EBA) could bring about a paradigm shift in Brazilian Art Education, which became known as Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Key words: History of Art Education, Art Educator Training, Intensive Course in Art Education.



1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NO BRASIL: Elementos de uma Problemática

O ensino da arte no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes compreensões sobre o que seja aprender e ensinar arte no âmbito da educação escolar e não escolar. Essas compreensões foram materializadas na prática educativa a partir de uma série de modelos implantados na formação do arte/educador brasileiro, desde a Década de 1930, com criação do primeiro curso de formação de professores de arte, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, denominado, na ocasião, de curso de formação de professores de desenho, conforme era designada a área de arte no currículo escolar desse período.

Percebe-se, portanto, que, há mais de sete décadas, diferentes iniciativas vem sendo empreendidas para a formação do arte/educador, sejam elas no âmbito da formação inicial ou continuada, tais como: a criação e manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE); a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na perspectiva da polivalência; a criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, agora estruturado a partir de suas diferentes habilitações (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança e Música); e mais recentemente a implementação obrigatória de âmbito nacional do componente curricular Arte/Educação nos Cursos de Pedagogia e a reestruturação dos diferentes Cursos de Licenciatura em Artes (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança), bem como a criação desses cursos na modalidade da Educação a Distância (EAD); por fim, o deslocamento da formação de professores para o campo da política pública em educação, traduzidos em grande medida na implementação de sistemas nacionais e locais de formação continuada de professores.

Para uma melhor compreensão do fenômeno da formação do arte/educador brasileiro, Silva (2010) realizou um interessante estudo que teve como objetivo compreender como a formação de professores para o ensino de arte vem sendo



problematizada pela literatura especializada na área da Educação e da Arte no Brasil. Entre outras questões, esse estudo indicou alguns aspectos que são silenciados por essas pesquisas, tais como a história da formação do arte/educador. Neste sentido, essas pesquisas vêm privilegiando apenas como objetos de estudo os diferentes fenômenos da formação do arte/educador realizados a partir dos meados da Década de 1990.

Corroborando com esta tendência, os diferentes estudos que estão sendo empreendidos, desde a Década de 1980, com o objetivo de delimitar o objeto de pesquisa no campo da formação de professores no Brasil, não indicam a história da formação de professores como um campo temático da área (KRAZILCHIK, 1988; FARIA JR., 1989; ANDRÉ, 2002; LIMA, 2003; BRZEZINSKI, 2006, 2007).

Nesta direção, essas pesquisas nos revelam uma ausência de estudos históricos dos processos da formação do professor, sobretudo da formação do arte/educador brasileiro, o que se constitui em uma contradição, pois como nos indica Barbosa (2008), o conhecimento histórico é essencial à consciência política do arte/educador. Desta forma, compreender a trajetória histórica da constituição da formação do arte/educador brasileiro e suas discontinuidades, nos possibilitará o fortalecimento da identidade política, ideológica e conceitual desses profissionais. Conforme nos alerta Gatti (2011, p. 93), “a tarefa de compreender o próprio presente é indissociável da compreensão do presente como o passado”.

Sobre a formação do arte/educador, Silva (2010) vem indicando em seus estudos que a maior expressão desse processo aconteceu a partir da Década de 1960, com a criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE). Esse curso foi realizado pela Escolinha de Arte do Brasil, sob a coordenação técnica e pedagógica da Professora Noemia de Araújo Varela. Sob uma orientação modernista, em mais 20 anos de sua existência (1960-1981), esse curso formou aproximadamente 1.200 (um mil e duzentos) arte/educadores das diferentes regiões do Brasil, da América Latina e da Europa, constituindo-se em um divisor na forma de conceber o processo de formação dos arte/educadores.



Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender e caracterizar o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), a partir da literatura especializada do campo da arte/educação brasileira.

O CIAE foi um projeto criado, implementado e coordenado pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Neste sentido, para uma melhor entendimento desse processo formativo é importante que conheçamos a micro-história da EAB, e, conseqüentemente do MEA e dos seus ideários.

É importante destacarmos que o CIAE foi criado em um período em que o Brasil estava passando por profundas mudanças de âmbito cultural, social, político e econômico, tais como o auge das ligas camponesas, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o golpe militar de 1964.

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi fundada, no Rio de Janeiro, em 1948, pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim. A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado Movimento Escolinhas de Arte (MEA), formado por um conjunto de “140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário” (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Na próxima sessão, apresentaremos o desenho metodológico delineado para encontrarmos os resultados do nosso estudo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, conforme anunciado na introdução deste trabalho, teve como objetivo compreender e caracterizar o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), a partir da literatura especializada do campo da arte/educação brasileira.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado, adotamos como procedimento de coleta de dados a pesquisa documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “pode se constituir uma técnica valiosa de



abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas”.

O rol de documentos foi composto de trabalhos de pós-graduação (dissertações e teses) e artigos publicados em congressos e livros, localizados em diferentes acervos. Do levantamento realizado, foi possível identificarmos os estudos de Britto (2008), Frange (2008), Freitas (2011), Pereira (2010), Silva (2008) (2010a), Silva (2010b), Rodrigues (1980), Varela (1988). É importante destacarmos que tais estudos não se constituem em pesquisas aprofundadas sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação. A realização deste levantamento nos indicou também a escassez de estudos sobre a temática.

Utilizamos como procedimento para a organização, tratamento e análise dos dados, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1977). Segundo a concepção dessa estudiosa, a Análise de Conteúdo se constitui de:

...um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1977, p. 9).

Nessa mesma linha de raciocínio, complementa a autora:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não latente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 1977, p. 9).

Diante da especificidade do nosso objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não é um instrumento – mas, um conjunto de técnicas de análise das comunicações – adotamos para tratamento e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática, por ela se constituir, na prática, a técnica mais adequada para análise dos dados desta pesquisa. Dessa forma, essa escolha tem uma relação direta com o objetivo dessa técnica: descobrir



os núcleos de sentido que compõem a comunicação, seja através da frequência, presença ou ausência das unidades de significação. Nessa direção, Minayo afirma:

Tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2000, p. 209).

Segundo Bardin (1977, p. 105), “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Para Minayo (2000), o “tema” pode constituir-se em uma afirmação ou uma alusão, que pode ser representada graficamente através de palavras, frases ou outras unidades de significação maiores.

A nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência. Assim, a análise temática foi uma técnica poderosa para verificarmos tanto os conteúdos expressos superficialmente nos dados coletados como os conteúdos intrínsecos a esses dados (conteúdo dinâmico, estrutural e histórico).

Na próxima sessão, apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que acabamos de explicitar. Esses resultados são frutos tanto da análise dos conteúdos manifestos, como da análise dos conteúdos latentes encontrados nas unidades de contexto, conforme poderá ser verificado a seguir.

3. CIAE: O QUE INDICA A LITERATURA ESPECIALIZADA?

A partir da implementação dos procedimentos orientados pela análise temática, foi possível identificarmos diferentes categorias analíticas que nos possibilitaram compreender e caracterizar o CIAE, do ponto de vista dos autores. Esses elementos foram organizados em quatro grupos temáticos: (1) Marcos filosófico e conceitual, (2) Objetivo inicial dos cursos de formação de arte/educadores, (3) Convênios e



parcerias, (4) Corpo docente, (5) Corpo discente (6) Metodologia. A seguir, apresentaremos uma caracterização do CIAE a partir desses grupos temáticos.

Com relação aos marcos conceitual e filosófico, destacam-se os estudos Herbert Read, especialmente da sua obra “Educação Através da Arte” (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (LOWENFELD, 1977). Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.

Com o surgimento do MEA como um grande e importante movimento, novas possibilidades surgiram para a Arte/Educação brasileira, conforme explicitado por Barbosa:

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (BARBOSA, 1975, p. 46).

Além do ensino das artes visuais, dança, música e teatro, para crianças e adultos, o MEA desenvolveu um importante e pioneiro trabalho de ensino de arte com crianças com deficiência e cursos de formação de arte/educadores.

Entre eles o Curso Intensivo de Arte na Educação implantado na Década de 1960, como um dos cursos da programação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

A respeito do seu objetivo inicial destaca-se à formação do arte/Educador sob uma perspectiva modernista, uma vez que o CIAE se estabeleceu como “laboratório para treinamento de professores de arte, preocupados com os aspectos de processos e conteúdos, capaz de – mesmo não sendo oficializado - preparar professores para a operacionalização do processo de educação através da arte.” (INEP, 1980, p.91).

Com relação aos convênios instituídos, destaca-se a parceria entre a EAB e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para realização do “Curso Arte na Educação”. Tal curso teve seu início em 1958, sob a coordenação de Lucia



Alencastro, sendo caracterizado como um dos cursos regulares com participação de bolsistas de vários estados brasileiros.

Inicialmente, os frequentadores do curso eram encaminhados pelo INEP. Depois a EAB estabeleceu parcerias com outras instituições oficiais, como as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades ou por iniciativa pessoal, vindos de todas as regiões do país, além de diversos países como: Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel. (VARELA, 1986, p.117).

Posteriormente, Augusto Rodrigues no ano de 1959 convida a Arte/Educadora Noêmia Varela para assumir a diretoria geral da EAB e, conseqüentemente, a coordenação pedagógica do CIAE. No entanto, foi o curso realizado no ano de 1960, em caráter intensivo, que se constituiu como o embrião para criação do CIAE. Segundo Varela:

[...] a Escolinha aceitou para *estágio intensivo* cinco professores de desenho e pintura vindos do Rio Grande do Sul, recém-saídos da Escola de Belas Artes que estavam interessados em trabalhar em Escolas de Artes [...] e, também, em escolas e colégios seguindo a orientação da escolinha de artes do Brasil: Foram aceitos juntamente com sete professores do Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia, e Guanabara. As experiências e debates programados reuniram estagiários e professores, das 09:00 às 17:00 horas, porém o dia de trabalho terminava quase sempre às 21:00 horas. Durante um mês, aproximadamente, trabalhou-se de modo intensivo. (VARELA, 1986, p.113)

Tal experiência acelerou a organização do CIAE, que a partir de 1961, passou a ser realizado anualmente, em dois módulos, com duração de três a quatro meses. O primeiro módulo realizado no primeiro semestre do ano, destinado a iniciantes, e o segundo módulo era realizado no segundo semestre para aprofundamento dos estudos. Segundo Silva:

[...] o aluno teria um apoio para sua preparação no que diz respeito a sua produção, às teorias da arte e da educação, aos fundamentos estéticos bem como às teorias de aprendizagem. [...] Quanto mais variado fosse o material à disposição do aluno, maior sucesso na atividade, mais chances ele tinha de expressar-se, uma vez que a liberdade e a criatividade eram os aspectos mais valorizados no processo de facilitação da aprendizagem. (2010b, p. 48)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O corpo docente do CIAE era constituído por educadores, psicólogos, sociólogos, artistas, pesquisadores, entre outros profissionais. Entre eles estavam:

Aníso Teixeira, Helena Antipoff, Augusto Rodrigues, Ferreira Gullar, Nise da Silveira, Aberlado Zaluar, Liddy Misgnone, Edison Carneiro, Cecília Conde, José Maria Neves, Fayga Ostrower, Carlos Cavalcanti, Clarival Valladares, Léa Elliott, Maria Helena Novaes, Terezinha Linz de Albuquerque, Eliana Barbieri, Ana Mae Barbosa, Onofre Penteado Neto, Vânia Granja, Orlando da Silva, Marília Rodrigues, Laís Aderne, Isabel Maria de Carvalho Vieira, Samir C. Messerani, Hilton Araújo, Ilo Krugil, Pedro Dominguez, Maria Fux, Sílvia Aderne [...] (VARELA, 1986, p.117).

O corpo discente, de modo geral, era formado por profissionais interessados em Arte/Educação. Contudo o “Curso Intensivo não recebia apenas professores titulados e leigos, caracteriza-se, também, pela sua abertura para artistas, artesãos e estudantes de arte; psicólogos e professores de Pedagogia, juntamente com alunos dos cursos de psicologia e de Faculdade de Educação [...]” (VARELA, 1986, p.114).

O Curso Intensivo de Arte na Educação, destinado a professores de diversas modalidades de ensino, não formava professores especializados em arte, mas indicava aos educadores que dele participavam o caminho para as mudanças a fim de descobrir, quando conviesse, a especialização. (INEP, 1988, p.93)

Para Noêmia Varela, o CIAE foi um curso provocador, uma prontidão para mudanças (1988, p.114). Mudanças essas que abrangiam a relação professor-aluno e que, entretanto, não havia a distinção entre professor, aluno e mestre, onde “estavam todos envolvidos no diálogo e nas experiências criativas.” (1988, p.113).

No campo teórico percebe-se a criatividade como recurso de aprendizagem e metodológico, propondo aos professores e alunos a análise de experiência da EAB das suas estruturas e dinâmicas, além dos processos e técnicas utilizadas; dos princípios fundamentais através dos debates que elucidavam as relações da arte no processo educativo, preparando o educador para melhor avaliar suas experiências em salas de aula. Tais características, segundo Noêmia Varela, “poderão gerar reflexões comparativas na busca de uma forma de capacitação do professor, a partir



de experiências realizadas no âmbito da educação formal e não formal [...]” (VARELA, 1988, p.114).

Os conteúdos de estudos básicos do CIAE podem ser resumidos em fundamentos psicopedagógicos da arte na educação; análise de experiências realizadas no campo da Educação Artística; técnicas principais para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional; análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola, seu significado e importância no complexo educacional; temas de estudo e pesquisa relacionados ao processo educativo, sempre objetivando esclarecer, integrar a arte no processo educativo e criativo, oferecendo ao educador uma síntese das tendências educativas através da arte e suas implicações na complexidade social moderna. (INEP. 1980)

Dessa maneira, o Curso Intensivo de Arte Educação (CIAE) esteve configurado por cerca de 20 anos, garantindo formação ímpar à Arte/Educadores e sujeitos interessados neste campo de conhecimento.

Além disso, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação de número 5.692 do ano de 1971, a qual torna obrigatório o ensino de arte em escolas do 1º e 2º graus de ensino, além de estabelecer a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, o CIAE estabeleceu-se como um importante recurso de formação, na tentativa de suprir a nova demanda para atuar nessas modalidades de ensino, sendo considerado um dos raros cursos voltado para a formação dos Arte/Educadores da época. Todavia, embora nos primeiros anos, esta lei tenha favorecido a composição de uma nova demanda para o CIAE, com o passar do tempo, este recurso de formação tornou-se desinteressante e pouco procurado, sobretudo pelo aumento da valorização e fortalecimento dos cursos de formação de âmbito universitário.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo da formação do arte/educador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A caracterização histórica através dos Autores, nos possibilitou compreender o CIAE como um dos mecanismos essenciais para a mudança da prática educativa de ensino de arte no Brasil a partir da Década de 1960, pois ficou evidente que através desse processo formativo instituído pela EBA, foi possível instaurar uma transformação paradigmática na Arte/Educação Brasileira.

Neste sentido, o CIAE foi o dispositivo que desencadeou a criação e manutenção durante mais de duas décadas do MEA, haja vista que os cursistas, no regresso aos seus Estados de origem ou país, entusiasmados com as novas concepções pedagógicas, se propuseram a disseminar os debates teóricos e metodológicos aprendidos no Rio de Janeiro, fundando o que poderia se chamar de “unidades”, isto é, filiais, conforme nos alerta Barbosa (2008):

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinha de Arte por todo Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul [...]. Constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA) (BARBOSA, 2008, p. 5).

Desejamos que esta pesquisa contribua com a construção do conhecimento histórico acerca da formação do arte/educador brasileiro, haja vista que as fontes para tal campo de estudo no Brasil ainda são escassas.

REFERENCIAS

AZEVEDO, F. A. G. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação - Mestrado. Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **Ensino de Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BRITTO, Jader de Medeiros (org). **60 anos de Arte-educação**, através da Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: editora do livro, 2008. 150p.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FRANGE, Lucimar Bello. **Noemia Varela e a arte**. Belo Horizonte: c/arte, 2001. 288p.

FREITAS, Emilia Patrícia. **A Formação do Arte/Educador que Atua com Ensino de Arte na Educação Não Formal**: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação: Mestrado, 2011. 188p.

GATTI, Luciano. O tempo e a atualidade de Walter Benjamin. **Revista Continente**. Recife: CEPE, nº 121, p. 92- 94, Ano XI, jan 2011. Mensal (especial 10 anos)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. 128p. (Estudos e pesquisas, 6)

KRAZILCHIK, M. Relatório do GT Licenciaturas. In: **Boletim ANPED**, Porto Alegre, v. 10, n. 2-3, p. 29-30, abr./set. 1988.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Orlando (Org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de Educação**, nº. 52, monográfico "Educación Artística", jan./abr., quadrimestral, 2010.

READ, H. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A Formação de Professores para o Ensino de Artes no Brasil**: Qual O Estado Do Conhecimento? 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2008.

_____. **A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR**: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade. Universidade Federal de Pernambuco. Tese: Doutorado. 2010a, 287p.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte**: Dos Anos 60 Aos 80 Do Século XX. (Recife – Pernambuco). Universidade de Minas Gerais. Tese: Doutorado. 2010b, 255p.
VARELA, Noêmia. A formação do arte-educador no Brasil. In: **Arte-educação: perspectivas**. Recife: CEPE, 1988. 160p.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. **A Inserção da Arte no Currículo Escolar** (Pernambuco, 1950 –1980). Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação: Mestrado. 2004, 164p.
VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limondata, 1986.

Maisa Cristina da Silva.

Especialista em Arte Educação pela UNICAP (2012). Graduada em Licenciatura Educação Artística Habilitação Artes Plásticas pela UFPE (2009). Professora do Ensino Fundamental da rede particular de Ensino na Cidade do Recife. Membro da diretoria da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE). Atua principalmente nos seguintes temas: Formação do Arte/Educador e Mediação Cultural.

Everson Melquiades Araújo Silva

Professor da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE). Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005), pela UFPE; Graduação em Pedagogia (2000), Membro da FAEB, ABRACE, ANPED, SBPC, do Centro de Estudo e Pesquisa Paulo Freire, do Coletivo Momos e do GEFAL (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**ARTE/EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS
TRABALHADAS NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SINOP-MT**

FREIRE, Ketheley Leite

CEFAPRO/Sinop

kethtew@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7351752914294241>

CICHELERO, Marli

CEFAPRO/Sinop

marlicic@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5768344380310260>

WETH, Oldemar

CEFAPRO/Sinop

wetholdemar@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9384485952670051>

RESUMO: Esta investigação objetivou analisar quais são as linguagens artísticas trabalhadas na disciplina de Arte no 3º Ciclo das escolas de Sinop-MT e quem são os protagonistas deste ensino. Partiu-se das inquietações desencadeadas nos momentos formativos no CEFAPRO¹ e nas escolas, na qual se evidenciou que o currículo centra-se no ensino das artes visuais. Neste trabalho buscou-se provocar uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem em Arte em que trabalhasse as linguagens artísticas de modo a integrar as teatralidades, corporalidades, musicalidades e espacialidades como caminho a ser percorrido como proposta curricular de ensino. Verificou-se que há necessidade de continuar estudos acerca do currículo oportunizando a construção de saberes por meio da interação na formação continuada, fortalecendo o ensino de arte na rede pública de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte, Linguagens Artísticas e Currículo.

ABSTRACT: This study aims to analyze which are the artistic languages dealt in Art subject school in the 3rd cycle schools of Sinop-MT and who are the actors of this teaching. It was assumed that anxieties resulting from the professional development moments in CEFAPRO and schools, in which highlighted that the curriculum focuses on teaching the Visual Arts. In this work we search to provoke reflection about learning teaching in Art in which dealt with artistic languages to integrate the theatricality, corporality, musicality and spatiality as a way to go to as curricular proposal for teaching. It was verified there is need for further studies around curriculum, providing opportunities to construct knowledge through interaction in

¹ CEFAPRO Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.



continuous professional development, giving strength to teaching of Arts at public school system.

KEYWORDS: Teaching of Art, Curriculum and Artistic Languages

Arte/Educação e seu contexto

A arte que se almeja para a escola não pode ser distante da arte praticada fora desse ambiente. Desta forma a Arte/Educação deve estar em sintonia com a produção artística e cultural, com o intuito de formar leitores e fruidores de arte proporcionando a estes uma linguagem capaz de construir relações dialéticas entre o ensino, a pesquisa e o objeto de arte. Diante disso o profissional docente precisa cultivar a consciência histórica e a reflexão crítica, para proporcionar a prática na teoria, ou seja, conhecer arte e saber ensinar arte.

Para conceber a Arte/Educação proposta nos dias atuais faz-se necessário entender seu processo histórico. Ao resgatar a trajetória do contexto da Arte/Educação no Brasil temos em 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, a instalação do ensino artístico, copiando-se modelos similares europeus que se constituíam como verdades artísticas e que na época procurava atender a expansão industrial. Não só aqui como também na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes. O ensino em Arte tinha como objetivo desenvolver além das habilidades técnicas (mimética, cópias, modelos externos, canto orfeônico e trabalhos manuais) o uso da racionalidade.

Com o movimento da Escola Nova, nasce a concepção de que arte não se ensina, mas se expressa, revela emoções, desejos. Neste momento, cometendo o equívoco, nega o acesso ao conhecimento artístico aos estudantes ao deixar de lado, mesmo que parcialmente os conhecimentos técnicos. O ensino de arte passa a ser um processo de pesquisa individual, onde há ruptura com cópia de modelos externos ocorrendo uma valorização de estados psicológicos.



Na década 60 e 70, sob forte pressão da sociedade que cobra uma educação tecnicista para atender o mercado de trabalho, fruto da revolução Industrial, há uma readaptação da escola, que atende aos padrões de seriação, enquadramento, controle e imposições pedagógicas. Portanto, neste momento há a necessidade de se trabalhar elementos técnicos para corresponder à demanda das profissões provocando a inclusão, nos currículos, do modelo norte-americano no ensino de desenho. Este, caracterizado pela técnica de desenho de observação, passa a ser incorporado aos novos métodos de ensino, onde a cópia é estimulada e se constitui num recurso para o desenho técnico.

Nos fins dos anos 70 a escola é parte integrante do todo social preparando o aluno para participação ativa na sociedade e o ensino de Arte centra-se na proposta triangular, conhecer, contextualizar e no fazer artístico. Os aspectos sociais passam a ser considerados no ensino de arte havendo valorização da estética do cotidiano e do capital cultural do aluno.

Em 1971, através da Lei 5.692, a Educação Artística torna-se obrigatória nas escolas. Agora amparada por lei, o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística tinha conteúdos polivalentes (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro).

Decorrente da mobilização dos Arte/Educadores conquistou-se em 1996, com a obrigatoriedade do ensino de Arte para toda a Educação Básica (LDBEN 9.394) a reformulação para os cursos universitários para professores da área. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) através da Proposta Triangular ganha reconhecimento, pois direcionam para mudanças curriculares.

As várias reformas educacionais pelas quais passamos contribuíram para mascarar a situação que, na prática, não se efetivara. O que poderia ser um fator decisivo para garantir a qualidade no ensino de Arte tornou-se um novo problema, camuflando a situação conflituosa gerada pela regulamentação legal.

O que antes era uma aula mecânica, que ensinava aos alunos o “como fazer” (servindo como passatempo ou ainda um descanso entre as aulas consideradas



mais importantes), passa a ser questionado, repensado e redesenhado. Novos posicionamentos teórico-metodológicos dão suporte às iniciativas em Arte e o entendimento do papel do professor suscita uma prática transformadora, resultando em contribuições significativas para uma ação docente mais eficiente e comprometida.

Essa síntese poderia se concluir no parágrafo anterior. Porém, é necessário que, para muito além da análise das condições históricas a que esteve submetido o ensino de Arte nas escolas ao longo destes anos, façamos uma aproximação entre o que se tem proposto nos documentos oficiais e bibliografias, que discutem teórico-metodologicamente o ensino de Arte e o que se efetiva atualmente como prática nas escolas estaduais de Sinop/MT.

Conforme as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2010), documento da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias a proposta curricular de Arte para o 3º Ciclo:

Pressupõe-se que quatro grandes modalidades já foram apresentadas aos estudantes do 3º Ciclo no ensino de Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, portanto conhecidas. O aprendizado sobre cada uma delas dependerá muito do que foi estudado nos ciclos anteriores e como foi proposto. (Orientações Curriculares, p. 38)

Mas fazendo parte dos professores formadores do CEFAPRO-Sinop/MT e atuando na formação continuada dos educadores da rede pública, percebemos uma grande lacuna entre o que está proposto nos documentos oficiais e o que se discute e se evidencia nas falas dos professores das escolas que acompanhamos. Nesse estado de incomodo é que passamos a questionar a partir dessas observações, como os professores estão tendo acesso e considerando as linguagens artísticas e aspectos gerais do ensino de Arte no momento de elaborar sua proposta curricular para o 3º Ciclo? Neste Ciclo os professores retomam todas as linguagens artísticas ao pensar a proposta curricular? Quem são os professores que ministram a disciplina de Arte nas escolas de Sinop/MT? Foram estes questionamentos iniciais que buscamos responder e através da pesquisa quantitativa, recorreremos aos Diários



de Classe destes professores, no SigEduca/Seduc-GED/Seduc-MT. Analisaríamos, portanto, quais as linguagens artísticas se referem os conteúdos e quem são os professores que ministram a disciplina de Arte. Optamos para esta pesquisa analisar uma amostragem somente do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

A análise – Os descompassos no Currículo

Com a intenção de discutir sobre as perspectivas atuais para o ensino de Arte nas escolas estaduais do município de Sinop/MT, apresentamos algumas questões que julgamos ser pertinentes, centradas nos descompassos entre a realidade das escolas e as intenções políticas e educacionais dos documentos oriundos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT).

Definido na atual Lei de Diretrizes e Bases como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, o Ensino da Arte objetiva promover o desenvolvimento cultural dos alunos como reza o artigo 26 da Lei 9.394/96. Porém, mesmo com a continuidade do ensino da arte no currículo escolar e as orientações dos PCN-Arte e nas Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso, o acesso ao conhecimento da Arte de forma crítica e reflexiva ainda é motivo de profundas discussões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte são instrumentos didáticos que visam auxiliar os profissionais da educação em Arte em suas práticas educativas. Entretanto, é preciso uma sintonia dos fatores sociais e culturais no processo de construção de propostas curriculares, que tenham compromisso com a democratização dos saberes artístico-culturais. Assim sendo, é importante salientar que o ensino/aprendizagem das linguagens artísticas na educação escolar objetiva ampliar o repertório artístico-cultural dos alunos. E a realidade social e cultural em que os mesmos estão inseridos deve ser considerada no processo educativo. Pensando nessa ampliação do repertório artístico-cultural dos alunos é que neste trabalho nos dispomos a analisar os conteúdos lançados pelos professores nos

Diários de Classe/SigEduca-GED²/Seduc-MT (Figura 01 e 02), tendo por base a pesquisa quantitativa, observamos os conteúdos trabalhados na disciplina de Arte durante o primeiro semestre de 2012. A pesquisa envolveu 153 (cento e cinquenta e três) turmas do 3º Ciclo do Ensino Fundamental de 12 Escolas Estaduais do município de Sinop/MT, sendo 46 (quarenta e seis) turmas da 1ª fase, 51 (cinquenta e uma) turmas da 2ª fase e 56 (cinquenta e seis) turmas da 3ª fase.



Figura 01 – Interface do SigEduca.



Figura 02 – Interface do GED, acesso aos Diários de Classe por escola/turmas.

Conforme as Orientações Curriculares (2010) o foco do ensino de Arte no 3º ciclo deve centrar-se no “conhecimento e reconhecimento do universo artístico pelas trilhas históricas da arte, promovendo condições de reflexão dos diferentes momentos históricos e suas implicações no legado artístico da humanidade”.

² Sistema Integrado de Gestão Educacional - Gestão Educacional.

Analisando os conteúdos lançados nos Diários de Classe evidenciou-se que os conteúdos trabalhados na disciplina de Arte com as turmas de 3º Ciclo, por ordem quantitativa se referem a: 96% artes visuais, 2,4% teatro, 0,9% música e 0,7% temática geral sobre Arte. Constatou-se, portanto, que a linguagem artística - dança nem sequer é abordada nessas turmas, conforme gráfico abaixo (figura 03).

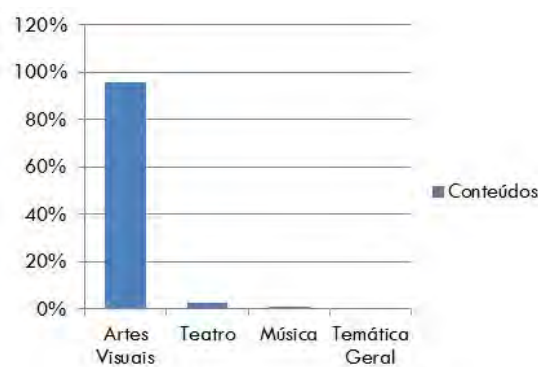


Figura 03 – Gráfico das linguagens artísticas trabalhadas nas turmas de 3º Ciclo das escolas do município de Sinop/MT.

Se as modalidades artísticas -Artes Visuais, Música, Teatro e Dança- são incluídas nos PCN/Arte dos níveis fundamental e médio, a primeira questão que se coloca é: de que maneira as modalidades artísticas são contempladas no terceiro ciclo das escolas de Sinop/MT? Seria necessário a partir desta pesquisa questionar quais os conteúdos evidenciados em teatro, música e artes visuais nessas escolas? O que estão ensinando? Para que? Como? Para quem? Quando?

De acordo com as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2010):

...os conteúdos da Arte podem ser organizados de maneira a atender o conhecimento artístico e estético significativo para o estudante. Como lembram Ferraz e Fusari (1993 pág. 66): “Em aulas de Arte [Música, Artes plásticas, Desenho, Teatro e Dança], espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade”. (Orientações Curriculares, p. 38)

Tais questões precisam permear no processo de elaboração e execução das práticas educativas em Arte, tendo em vista que não basta apenas praticarmos exercícios nas várias linguagens artísticas sem a construção de um planejamento.



Se quisermos a presença da Arte como disciplina no currículo escolar da Educação Básica, é imprescindível redimensionar os posicionamentos para construção de propostas curriculares coerentes com a realidade atual. E a ausência de sistematização dos componentes curriculares para todos os ciclos e níveis corrobora para fragilizar as práticas educativas na área e proliferar ações pedagógicas voltadas apenas para projetos temáticos.

Nas reflexões de Ana Mae Barbosa (1998), é possível compreender que a escolha do conteúdo a ser trabalhado no ensinar/aprender Arte depende da ideologia do professor e dos códigos de valor dos alunos. Em seus estudos, duas questões são preponderantes para a discussão em foco: “como se dá o conhecimento em arte?” e “o que ensinar?”

Contudo, para que a prática educativa em Arte aconteça de forma articulada na escola, há necessidade de ações planejadas e organizadas. Nessa perspectiva, entendemos ser oportuno assegurar caminhos teórico-metodológicos que possibilitem, na formação continuada do professor de Arte para atuar na Educação Básica, a compreensão sobre os materiais curriculares que, segundo Zabala (1998), são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação.

Ao refletirem sobre os compromissos, perspectivas e posicionamentos assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar, Ferraz; Fusari (1993, p.99) comentam, os professores de Arte, empenhados na democratização de saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas.

Consideramos relevante o comentário e compreendemos que a mediação dos professores de Arte empenhados na sistematização dos conhecimentos de cada linguagem artística na escola é fundamental. Mas entendemos também a necessidade de provocar debates/ações que dêem conta das condições reais para

que o ensino de Arte seja de fato um conhecimento tão necessário como os demais no currículo. Ouvir que a área de Arte é importante e não ter respaldo nas instâncias educacionais é uma questão que merece mais atenção dos órgãos competentes.

Na tentativa de compreender os descompassos acima referidos, consideramos pertinente evidenciar a graduação dos professores que ministram a disciplina de Arte do 3º Ciclo em Sinop/MT, no ano de 2012.

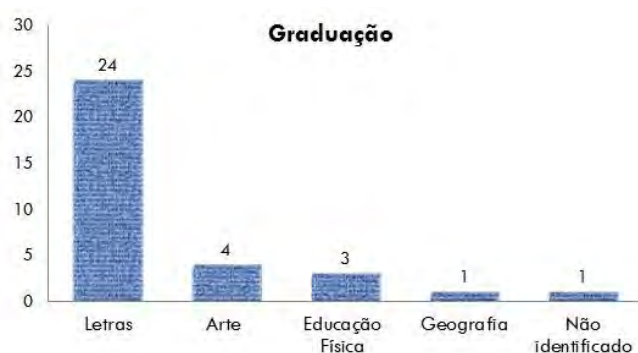


Figura 04 – Quantitativo da formação dos professores que ministram a disciplina de Arte no 3º Ciclo das escolas de Sinop/MT.

Nota-se na figura quadro 04 o quantitativo referente a formação dos professores que atuam na disciplina de Arte, que a maioria dos professores não tem formação específica em Arte, e que dos 04 (quatro) professores que atribuíram aula no início do ano letivo de 2012, somente 02 (dois) professores estão em sala de aula, sendo que 01 (um) está na Coordenação Pedagógica da escola e (01) pediu rescisão de contrato.

Outra leitura possível desses dados se refere a grande rotatividade de professores. Como são profissionais de outras áreas não há uma identificação nem uma formação continuada em Arte. Percebemos, portanto, que o professor necessita tanto da formação inicial quanto continuada para se “tornar professor”, pois a profissão docente se constitui numa constante agregação de experiências e ressignificação de conceitos, constituindo um processo dialógico entre estruturas normativas legais, práticas e teorias.



Refletindo ainda sobre as políticas públicas e organização do sistema educacional do estado de Mato Grosso no que se refere a atribuição de aulas dos professores, estes são submetidos a uma contagem de pontos através de tempo de serviço, prova de títulos, entre outros no final de cada ano letivo. Este fator torna-se decisivo em muitos casos referentes a atribuição das aulas de Arte, pois devido a carência de profissionais da área, acaba sendo uma disciplina que muitas vezes torna-se complementação de carga-horária.

Esse fator gera uma insatisfação do profissional, por não se identificar com o componente curricular e por não ter conhecimento científico e pedagógico suficiente para seu trabalho docente. A disciplina então cai no desmerecimento em relação as outras do currículo escolar, tendo como carro chefe dos conteúdos a releitura de obras de arte, principalmente das obras de Tarsila do Amaral e Romero Britto.

Neste contexto esboçado se evidencia uma problemática para a professora formadora de Arte do CEFAPRO de Sinop-MT, que tem a função de trabalhar com a formação continuada sem que o professor tenha a formação inicial específica.

Reforça-se com esta pesquisa que se não há ações conjugadas e planejadas para viabilizar a sistematização dos saberes artísticos em todos os níveis da educação, justifica-se, portanto, a necessidade de uma política de formação continuada para os professores de Arte do polo de Sinop-MT.

Enfim, avaliar os caminhos percorridos para propor novos é o primeiro passo para modificar e redirecionar o ensino de Arte em todos os níveis da educação escolar do polo de Sinop-MT.

Resultados e discussão

De acordo com os dados coletados e apresentados no texto acima, pode-se mencionar algumas sugestões que se forem postas em prática contribuirão e muito para a aprendizagem significativa dos alunos em Arte.



Dentre as quais, destaca-se a necessidade de repensar o sistema educacional no que se refere a atribuição de aulas para o estado de Mato Grosso; buscar o fortalecimento da formação continuada para os professores de Arte do polo de Sinop-MT; mostrar a importância da presença da Arte no currículo escolar; e estudar, refletir e repensar o trabalho com as linguagens artísticas na escola.

Finalizamos parte da nossa pesquisa reforçando que as nossas escolhas determinam nossas ações e permitem um exame mais atento, no sentido de entendê-las, justificá-las e dar-lhes o amparo teórico que requerem. É necessário que, como profissionais atuantes, estejamos comprometidos com processos efetivos de formação continuada, seja na busca de novos referenciais teóricos que sustentem nossa ação ou no fortalecimento da motivação, tão importante ao trabalho docente. Todavia, é o desejo, o querer realizar, que mobiliza e possibilita ampliar os espaços de arte nas escolas, criando novos cenários, eixos outros de visibilidade, sintonizados numa música que enseje o compasso desafiador de práticas, ao mesmo tempo cognitivas, reflexivas e emocionais.

Em suma, as discussões referente a Arte/Educação, formação continuada e políticas de currículo está distante da ideal. O currículo da Arte/Educação e formação continuada para os Arte/Educadores encontram-se em estado de silenciamento necessitando despertar para novos sons e ritmos.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. Cadernos de Educação*. Brasília, ano II, n. 5, p. 7-17, jan. 1997.

_____. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v.6: Arte.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.



FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, António.(Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

SEDUC-MT. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens*./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: _____. Trad.

Ernani F. Rosa. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.167-194.

Ketheley Leite Freire

Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas – UNIC/Universidade de Cuiabá, Especialização em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educacionais Especiais pela FAMA. Professora efetiva da SEDUC-MT/CEFAPRO, atuando na formação continuada dos educadores das escolas públicas do polo de Sinop/MT. É membro do GEPLIA (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada), cadastrado no CNPQ.

Marli Cichelero

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialização em Língua Inglesa pela PUC-MINAS. Professora formadora de Língua Inglesa do CEFAPRO do Estado de Mato Grosso. Tem experiência em formação de professores, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e cursos a distância. Atua na formação continuada em serviço dos professores nas escolas públicas do polo de Sinop. É membro do GEPLIA (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada), cadastrado no CNPQ. É professora revisora de Língua Inglesa da Revista Eventos Pedagógicos. É presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso - APLIEMT.

Oldemar Weth

Possui graduação em Matemática e Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Especialista em INTERDISCIPLINARIEDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação Pesquisa e Extensão IBPEX. Especialista - MBA-CONTROLADORIA E FINANÇAS, pela Universidade de Cuiabá. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA. Professor do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação - CEFAPRO, Professor da Faculdade de Sinop - Fasipe nos cursos de Graduação e Pós Graduação Latu Sensu. Professor da Universidade de Cuiabá UNIC- Industrial, no curso de Ciência Contábeis e Administração.



CORPOS E CORPOS

Lindemberg Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Pará

lindemberg_87@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8753688562684985>

RESUMO

Esta comunicação consiste em recorte da pesquisa de Mestrado que propõe um processo de criação a partir da resignificação dos movimentos corporais da capoeira regional. A investigação foi realizada por meio de práticas laboratoriais experimentais como procedimentos para a apreensão e resignificação de movimentos corporais básicos dessa manifestação pelos corpos de bailarinos, além de potencializar o desenvolvimento do condicionamento das movimentações básicas da capoeira regional no corpo-bailarino por meio das sensações. Tais sensações foram conectadas a pensamentos e fazeres corporais da capoeira que se tinham em vista na busca de domínio e retradução dos movimentos corporais dessa manifestação, que apontam contribuições metodológicas fundamentadoras da sistematização de processo de criação na área da dança contemporânea.

Palavras-chave: Corpo, Capoeira, Dança contemporânea.

ABSTRACT

This communication is part of a research Masters proposing a process of creating new meaning from the body movements of capoeira regional. The research was conducted through laboratory practices and experimental procedures for seizing and redefinition of basic body movements that by the bodies of dancers, and enhance the development of basic conditioning the basic movements of capoeira regional in dancer body through the sensations. These sensations were connected to thoughts and doings of capoeira body that was intended in the search domain and retranslation of body movements that manifestation process of creation in the field of contemporary dance.

Key words: Body, Capoeira, Contemporary Dance.

1 CORPOS E CORPOS

O jogo de palavras sugeridas neste artigo intitulado Corpos e Corpos apresenta o processo de desenvolvimento do condicionamento das movimentações básicas da capoeira regional no corpo-bailarino, primeira etapa da pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2011b) que propôs um processo de criação a partir da resignificação (LOUREIRO, 2007) dos movimentos corporais da capoeira regional. O fato de se tratar de uma etapa de condicionamento não descarta a necessidade de se entender a complexidade dos movimentos corporais em uma perspectiva de



comunicação dos dois sujeitos desta pesquisa com os seus corpos-bailarinos na incorporação de movimentos do corpo-capoeira, cuja trajetória pretendi orientar especificamente por processos sinestésicos, isto é, das sensações.

Tais sensações foram conectadas a pensamentos e fazeres corporais da capoeira e eu as tinha em vista em minha busca de domínio e retradução dos movimentos corporais dessa manifestação, visando algumas organizações corporais guiadas pelas sensações que estimulassem a conexão entre aqueles corpos, ou seja, a comunicação entre eles. A percepção das partes do corpo, das sensações e emoções é domínio fundamental para desencadear organizações corporais por processos sinestésicos, ao mesmo tempo que dá as condições para conexões intra e entre corpos.

1.1 AS MOVIMENTAÇÕES BÁSICAS DA CAPOEIRA REGIONAL APREENDIDAS PELOS BAILARINOS

Os movimentos básicos da capoeira regional foram evidenciados e contextualizados em cada dia do processo. Além disso, os bailarinos visualizaram as imagens captadas em vídeos, colhidas em pesquisa anterior (SANTOS, 2011a), que foram suportes para a prática dos movimentos corporais da capoeira. Dessa forma, as movimentações da prática da capoeira puderam ser entendidas e levadas para a prática em sala de aula. Quanto às execuções dos movimentos básicos da capoeira regional, depois de longas conversas com os bailarinos sobre a práxis daquela manifestação, foram sendo trabalhados, aos poucos, sete movimentos básicos: Ginga, Cocorinha, Aú, Negativa, Esquiva, Rolê e Queda de Rim (SILVA, 2008). Tais movimentos foram percebidos, apreendidos e estudados corporalmente durante os meses de abril a setembro de 2010.

1.1.2 Ginga

Para a realização da movimentação corporal da Ginga, o corpo deve estar “relaxado”. A Ginga compreende “o movimento semicircular da região pélvica,

havendo uma transferência de peso para que os pés não percam o contato com o chão. Os braços acompanham o balançar do corpo. Essa integração de balanço e movimento é relevante para o estudante de capoeira” (SANTOS, 2011a, p. 55).



Fotos 1, 2 e 3 – Movimento da Ginga, pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

Observei acima a estrutura do movimento corporal da Ginga. Ela possui as suas particularidades em termos de movimentação, por exemplo: o alinhamento do quadril e as posições dos pés em paralelo. Quanto ao posicionamento dos pés, estes estão evidenciados dentro da figura geométrica de um quadrado¹, daí a necessidade de repetir o movimento do corpo em deslocamento; só assim, o bailarino se sentirá mais condicionado para realizá-lo.

Essa movimentação é complexa devido às suas particularidades nas execuções dos exercícios, e leva algum tempo para ser apreendida pela dimensão da estrutura corporal. Tais particularidades dizem respeito a características dos movimentos, quais sejam: intensidade, agilidade, fluência e surpresa. Na minha concepção, todas essas particularidades da movimentação corporal da Ginga remeteram ao balanço do mar ou da própria onda desse mar, e me arrebataram a uma jornada em mares nunca antes navegados por mim, de águas furiosas e tenebrosas da eloquência corpórea da Ginga. Instigado por essas sensações, pensei nesses gingados corporais e concebi variadas possibilidades de criação para a dança, transformei significados e estabeleci uma conversão semiótica na

¹ A figura geométrica do quadrado foi integrada ao “ensino” da capoeira regional por Mestre Bimba (CAMPOS, 2009).

passagem dessa movimentação da capoeira à movimentação da dança para a cena contemporânea.

1.1.3 Cocorinha

O movimento da Cocorinha é executado por um agachamento com o apoio de uma das mãos no chão e a outra na altura da cabeça para proteção. Tal movimento se dá por meio do “efeito mola”, ou seja, o corpo em sua verticalidade, em momentos de execução, segue para baixo mais próximo ao chão.

A repetição da ação motora da Cocorinha faz com que o corpo busque uma forma comprimida, potencializando a busca do chão ou do movimento ao chão.



Fotos 4, 5 e 6 – Movimento da Cocorinha pelo Contra-Mestre Canela.
Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

Silva (2008, p. 26) assim relata: “esse movimento da capoeira sempre me lembra a posição fetal, à qual, de modos diversos, procuramos retornar inúmeras vezes em nossa vida, principalmente quando nos encontramos em situação de fragilidade, desprotegidos”. De fato, o movimento corpóreo na Cocorinha é considerado de defesa, tanto que a mão na altura da cabeça tem o fim de proteção. Essa movimentação da capoeira provavelmente surgiu durante as fugas dos negros, quando suas sensibilidades ou percepções estavam à “flor da pele”, e a qualquer sinal da presença do capitão da mata, o corpo do escravo fugitivo descia ao chão com a intenção de se esconder ou no ato de sua própria defesa.

Para efeito artístico, no ato de convergir a Cocorinha para o palco, foram evidenciados vários signos por meio das movimentações, principalmente nos níveis baixo, buscando uma estética da movimentação não como o virtuosismo, mas como estranhamento das células criadas. Essa movimentação foi ressignificada para a cena em conexões com outras movimentações.

1.1.4 Aú

O movimento do Aú foi ensinado começando pela “estrela”, depois sendo aperfeiçoado o formato da letra “U” nas pernas, embora esse formato seja descaracterizado em uma roda de capoeira.



Fotos 7, 8 e 9 – Movimento do Aú, pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

A movimentação do Aú é bastante utilizada no mundo dos capoeiras. A agilidade e a fluência da movimentação em inversões do corpo me suscitaram vários sentidos, por exemplo, de inversões dos valores sociais como uma busca de equilíbrio entre as classes sociais. Creio que a sua dimensão estética na dança diz respeito à permanente busca do equilíbrio periférico do corpo, da organização ou sequências das linhas corporais que proporcionam a qualidade dessa movimentação. Quanto à sua forma no ato de conversão, foram necessários estímulos de pesquisa de movimentos, de transformação ou desconstrução da movimentação, sempre conectando as particularidades de células de movimentos a outras ações.

1.1.5 Rolê

A execução do movimento corpóreo no Rolê se dá em contato das mãos e dos pés com o chão, realizando um giro por completo de forma de espiral, esse movimento pode ser utilizado em várias direções do espaço, onde o [capoeira] tem a possibilidade de “brincar” com essa movimentação (SANTOS, 2011a, p.57).

Os movimentos de repetição do Rolê praticados pelos bailarinos se deram de uma forma bem espontânea, porque essa movimentação é livre quanto ao uso do espaço, uma vez que o seu objetivo é “escapar” dos “golpes” do “adversário” e ao mesmo tempo preparar o movimento de “contra-ataque”.



Fotos 10, 11 e 12 – Movimento do Rolê pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

A movimentação do Rolê na capoeira me fez pensar nas agilidades e destrezas corporais do capoeira, pois os movimentos de “fuga” são constantes, e, embora aconteçam geralmente no nível baixo, também alcançam o nível médio. Neste, quanto mais rápido, melhor, exigindo-se eficácia na agilidade. A sua dimensão artística requereu experimentações de movimentos, tendo sido trabalhado um corpo maleável.

1.1.6 Queda de Rim

No movimento corpóreo da Queda de Rim, segundo Silva (2008, p. 59), “com um bom entendimento da sua mecânica, a aprendizagem pode ser adquirida de forma organizada e simples”. Por conseguinte,

Deve-se pensar na execução corpórea realizada pela potencialidade corporal dos músculos dos braços (bíceps e tríceps), e um bom trabalho nos músculos do abdômen, onde a força irá predominar em sua execução. O movimento da Queda de Rim é realizado a partir do movimento da cocorinha, e apoiando-se nas palmas das mãos o corpo é sustentado para o lado (direito ou esquerdo) com os membros inferiores suspensos e apoiados nos braços próximos ao chão (SANTOS, 2011a, p.57).



Foto 13 – Movimento da Queda de Rim pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

Nessa movimentação, a particularidade do nível baixo é essencial ao capoeira para mostrar força e ao mesmo tempo agilidade. Relacionei essa movimentação da capoeira a estruturas corporais genuinamente trabalhadas por meio das ações musculares, em especial a força e o equilíbrio. A força nesse movimento me remeteu ao porte físico “avantajado” dos negros escravizados ou libertos. Essa imagem me ofereceu suporte e estímulo para a criação, mobilizando-me a transformar essa movimentação ordinária em realidade no campo da arte.

1.1.7 Negativa

O movimento corpóreo na Negativa, segundo Silva (2008, p. 27), “é [...] similar à Cocorinha, pois contém a mesma natureza ou estrutura (forma e dinâmica) da espiral ou de agachamento existente nesta, podemos dizer que a negativa é um prolongamento da cocorinha”.

Observei duas sequências de movimentações: a primeira, a Cocorinha, uma estrutura fechada corporalmente; e a segunda, a Negativa, cuja estrutura é mais aberta e alongada referente à perna, podendo utilizar tanto a perna direita quanto a esquerda para sua execução.



Fotos 14 e 15 - Movimento da Negativa pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

O movimento da Negativa foi bem compreendido pelos bailarinos, mas só depois de algum tempo nos laboratórios, em face da dificuldade da sua sustentação, que é o momento mais importante deste. No começo, os bailarinos deixavam o movimento um tanto relaxado, não essa sendo a intenção, e sim de estabilizá-la no ar rente ao chão. Para isso, sempre afirmei nos laboratórios o trabalho de força dos músculos do abdômen, essencial também para o bailarino.

1.1.8 Esquiva

Segundo Silva (2008, p. 39-40), a Esquiva “está diretamente relacionada com a negaça e a negativa, ao mesmo tempo em que tem sua independência. Negaça é engodo, isca. Negativa é negar, também no sentido de contestar”. A Esquiva pode ser executada de várias formas, como se fosse “um pêndulo”, mas criando as diversidades de mobilidades do tronco. Nessa perspectiva desta movimentação na roda de capoeira, a Esquiva serve para estudar o opositor, no sentido de evidenciar as “manobras” corporais a serem utilizadas pelos capoeiras a fim de livrar-se de golpes e chutes.



Fotos 16, 17 e 18 – Movimento da Esquiva, pelo Contra-Mestre Canela.

Fonte: Arquivo pessoal de Lindemberg Santos.

Observei que a Esquiva reflete a influência de seu caráter “mandingueiro” sobre os movimentos mais “ofensivos” trazidos da Negativa. Essas movimentações foram percebidas, compreendidas e executadas pelos bailarinos, pois requereram certo “relaxamento” do corpo, em virtude de transparecerem uma soltura corporal; porém, estes possuem dinamismo em aplicar estes golpe.

Foram realizadas várias repetições desses sete movimentos básicos da capoeira regional, nos laboratórios desenvolvidos para pesquisa. Também sempre eram realizados exercícios de força pelos bailarinos, dentre os quais o exercício de apoio nos braços e abdominais. Nesse processo de repetições de movimentos corporais, os bailarinos aos poucos foram se identificando com a capoeira, apesar de os laboratórios terem sido orientados por mim, um bailarino coreógrafo-pesquisador, que é um capoeirista e não um capoeira. O interesse da bailarina Leidiana Ribeiro a respeito dessa diferença fez com que em março de 2011, ela buscasse algumas aulas de capoeira com um capoeira, e, assim, experimentasse alguma sensação diferenciada do que estava vivendo nos laboratórios dirigidos por mim. Após a experiência, ela me relatou o seguinte:

Hoje fiz uma aula de capoeira no colégio Augusto Meira, pela parte da manhã e foi muito bom ver de fato aqueles movimentos, os movimentos aqui aprendidos por mim não têm diferença alguma, porém observei outros tipos de movimentos que realizei na prática e foi fácil-fácil, inclusive o professor me perguntou se eu já fazia capoeira há muito tempo, respondi



que não. Ele me convidou para fazer as aulas constantemente. Respondi que talvez sim (RIBEIRO, 12/03/2011. Depoimento).

Depois de algum tempo, no período de abril a setembro de 2010, por meio dos laboratórios, emergiram as diferenças corporais naqueles corpos de bailarinos, sendo visível que esses corpos já revelavam uma mudança em sua identidade, em face da potencialização de um capoeira em sua forma corporal.

As movimentações básicas da capoeira regional mencionadas acima me conduziram a várias percepções de suas dimensões físicas, culturais, sociais e históricas. Quando eu as levei para o campo arte, tais percepções me trouxeram ideias na área da Dança, e experimentei com os dois bailarinos um processo criativo de metamorfosear aquelas dimensões, porque as ressignificávamos, fosse em exercícios, fosse para a cena, em várias possibilidades de criação. Nesse processo, iniciado com a aplicação das movimentações básicas da capoeira regional, estas já deixaram de ser da capoeira, então convertidas para a realidade da dança.

1.2 AS SENSACIONES CAUSADAS PELAS MOVIMENTAÇÕES DA CAPOEIRA EM CORPOS DE BAILARINOS

O aprendizado nesta primeira etapa, como proposta de corpos e corpos, consistiu em uma forma de realizar os movimentos corpóreos da capoeira, por meio da repetição especificamente dos movimentos básicos desta. Para isso, estes movimentos foram primeiramente praticados por mim durante nove meses em campo (SANTOS, 2011a). Convivendo com os capoeiras, pude perceber e praticar determinadas ações de movimentos e, conseqüentemente, levá-los aos intérpretes-criadores, que desde então tiveram contato com tal prática. Desse modo, eles desenvolveram uma certa identificação com os movimentos. Sobre esta etapa, coletei alguns depoimentos, a partir da seguinte pergunta feitas aos dois bailarinos, Leidiana Ribeiro e Tiago Góes: quais as sensações causadas pelas movimentações da capoeira em seu corpo de bailarino?

[...] difícil, está sendo estranho em virtude de nunca ter praticado a capoeira, embora em alguns movimentos sinto uma certa liberdade, soltura no corpo, às vezes, sensações de relaxamento do corpo, por outro a intensidade de certos movimentos, [...] sensações diferenciadas e identificadas com os mesmos (RIBEIRO, 11/06/2010. Depoimento).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nunca tive nenhum contato com a capoeira, já vi algumas rodas e gosto das suas movimentações [...]. O processo está sendo muito bom, mas é complicado realizar alguns movimentos da capoeira, mas estou aprendendo pouco a pouco [...], pois as movimentações da capoeira são complexas (GÓES, 08/08/2010. Depoimento).

Os depoimentos acima registram reações já esperadas, ou seja, o estranhamento dos bailarinos no primeiro contato com a capoeira quanto às execuções dos movimentos e a dificuldade de perceberem e se adaptarem àqueles movimentos, que compunham uma linguagem corporal diferente para eles. A capoeira requer mandinga (“malícia”), e para os dois bailarinos encontrarem essa mandinga, essa “malícia” foi preciso vivenciá-la. Por ser um trabalho corporal diferente e o movimento nascer de uma forma internalizada, houve necessidade de certo tempo até que os corpos dos bailarinos se apropriassem da mandinga, e bem mais tarde extrapolassem a sua “utilidade” no jogo da capoeira, e tornassem a sua expressividade “gratuita” na dança.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ETAPA CORPOS E CORPOS

A respeito desta etapa da pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2011b), corpos e corpos, ressalto a importância dos movimentos corporais da capoeira para a prática da dança. Nesta etapa, foi possível observar, compreender e experimentar um processo de apreender uma parte do mundo da capoeira, possível de ser inserida no mundo da dança, para criar células ou partituras corporais que fossem perpassadas por movimentos daquela manifestação cultural. Nessa busca, foram propostos estímulos aos participantes desta pesquisa para seguirem em frente, a fim de que, a partir daí, em seus devaneios e suas reflexões, pudessem interagir corporalmente com as movimentações da capoeira.

Numa avaliação sobre esta primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa, acredito que o trabalho foi desenvolvido de forma instigante, tanto para mim quanto para os bailarinos. No meu ponto de vista, o processo foi desgastante no sentido de condicionar os corpos dos bailarinos por meio das repetições. Entretanto, o aprimoramento dos corpos com a finalidade de adquirir um corpo potencializado em movimentações da capoeira foi alcançado e entendido pelos dois participantes da



pesquisa. Enfim, quanto ao condicionamento corporal dos bailarinos, estes foram preparados para as realizações dos movimentos básicos da capoeira que foram ressignificados para a dança contemporânea nas demais etapas desta pesquisa (SANTOS, 2011b).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Hélio. *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *A conversão semiótica: na arte e na cultura*. Ed. Trilíngue. Belém: EDUFPA, 2007.

SANTOS, Lindemberg Monteiro dos. *Belém do Pará na ginga da Capoeira Regional: um olhar de coreógrafo a partir de aspectos da análise de movimento Laban*. 87 f. Monografia (Especialização). Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011a.

_____. *Capoeirando: um processo de criação em dança contemporânea induzido pela ressignificação dos movimentos básicos da Capoeira Regional*. 2011. 167 f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Artes. Mestrado – Dança. Universidade Federal do Pará. Belém, 2011b.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2008. 4 v.

DEPOIMENTOS ESCRITOS

GÓES, Tiago. *Depoimento*. [08 de agosto, 2010]. Belém – PA. Depoimento escrito concedido a Lindemberg Monteiro dos Santos.

RIBEIRO, Leidiana. *Depoimento*. [11 de junho, 2010]. Belém – PA. Depoimento escrito concedido a Lindemberg Monteiro dos Santos.

_____. *Depoimento*. [12 de março, 2011]. Belém – PA. Depoimento escrito concedido a Lindemberg Monteiro dos Santos.

Lindemberg Monteiro dos Santos

Intérprete da cena. Mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Arte (UFPA, 2012), Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo: criação, transmissão e recepção (UFPA, 2011), graduado em Licenciatura Plena em Dança (UFPA, 2012) e diplomado no Curso Técnico de Intérprete Criador da Escola de Teatro e Dança (UFPA, 2008). É diretor artístico do Grupo de Dança do SESC-PA.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**O RETORNO DA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM ARTE (N.296)**

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

vitorianegreirosamaral@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701586U5>

RESUMO

O Movimento Escolinha de Arte do Brasil tem como um dos princípios ser um espaço para a formação de estudantes das universidades federais. Porém depois do golpe militar de 1964 muitas escolinhas de arte do Brasil fecharam, esvaziaram ou tornaram-se sem função. Este ano, 2012, véspera dos 60 anos da Escolinha de Arte do Recife (EAR) iniciamos uma retomada de atividades que movimentem e tornem a EAR um espaço efetivamente de formação, no qual estudantes da Universidade Federal de Pernambuco exercitam a docência em arte, experimentando e conhecendo como a arte/educação pode ser ensinada em um espaço não formal de ensino da arte.

Palavras-chave: Arte/educação; Pernambuco; Escolinha de Arte do Recife

RESUMEN

El Movimiento de la Escuela del Arte de Brasil ha tenido como uno de los principios ser un espacio para la formación de los estudiantes de las artes visuales, danza, música y teatro. Pero después del golpe militar de 1964 muchas escuelas de arte en Brasil fueron cerrados, fueron evacuadas o dejaron de funcionar. Este año, 2012, la víspera del 60 ° aniversario de la Escuela del Arte de Recife (EAR) inició una reanudación de las actividades que se mueven y hacen que el EAR formando efectivamente un espacio en el cual los estudiantes de la Universidad Federal de Pernambuco hacen el ejercicio en la enseñanza del arte, experimentando y sabiendo cómo el arte/educación se puede enseñar en un espacio no formal de la educación artística.

Palabras clave: Educación Artística; Pernambuco; Escuela del arte del Recife



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Pernambuco, desde o período abolicionista, tem educadores/as preocupados/as com a educação de seu povo, assim como Leonor Porto, "Ainda no século XIX, em Pernambuco, (...) em 20 de abril de 1884, encabeçou a fundação de uma associação de mulheres abolicionistas chamada Ave Libertas". Lançando "(...) um jornal também chamado de *Ave Libertas* e um outro periódico *Vinte e Cinco de Março*, em 1885, em cujas páginas convidavam as famílias pernambucanas a aderirem à abolição (AMARAL,2005, 41/42), movimento o qual as mulheres da sociedade pernambucana ensinavam a ler, escrever, bordar, fazer crochê e outras atividades aos escravos fugidos, encaminhando-os ao Ceará, primeiro estado abolicionista da região nordeste.

As mudanças ocorridas na educação formal e não formal do país tiveram, muitas vezes, origem em Pernambuco. Dentre elas, podemos citar duas reformas educacionais, implantadas no ensino público, uma em 1920 e outra 1937, "que tenta caracterizar a política nacional de educação emergente, como parte do processo de modernização da sociedade brasileira, contextualizando a emergência dessa legislação e de sua operacionalização em Pernambuco (SELLARO; :::)". A primeira a de Ulisses Pernambucano, em 1923; e a de Carneiro Leão, em 1928.

Vários colégios semi-internatos e internatos atraíam os filhos e filhas das famílias de classe média e média-alta de todo o Brasil, seja no Recife ou em cidades do interior como o Colégio Santa Sofia, Colégio de Garanhuns das irmãs belgas das Damas, fundado em 1912, nos qual as meninas eram internas e o Colégio Diocesano de Garanhuns, fundando em 1915, o dos meninos. E, assim como Garanhuns, Bom Conselho, Timbaúba, entre outras cidades pernambucanas ficaram conhecidas como centros educacionais.

Na década de 1930 houve a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco e difundida pelo Brasil, que segundo Ana Mae Barbosa foi quando houve uma má interpretação da "experiência consumatória", de John Dewey:

No livro de José Scaramelli, *Escola Nova Brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a 'experiência consumatória' de Dewey.(2003)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Posteriormente, Paulo Freire criou uma educação baseada na cultura e iniciou um processo de alfabetizar os trabalhadores do campo, educação com consciência. Em 1955, Paulo Freire junto a profissionais da educação e liberais fundaram O Instituto Capibaribe, uma escola com os princípios na Escola Nova e a preocupação de formação em sujeito total:

O Instituto Capibaribe nasceu da ideia de educadores que, em 1955, não aceitavam o ensino centrado no conteúdo e queria uma escola que tivesse em mente a educação integral. (...) Paulo Freire e Raquel de Crasto, sugeriu esta escola particular sem finalidade lucrativa, desde então, mantém a sua proposta agora adaptada ao nosso tempo. Sempre buscando oferecer a crianças e adolescentes um espaço para reflexão, argumentação, liberdade com responsabilidade e exercício crescente da autonomia e da cidadania. Acreditando na integração escola-família, o Instituto Capibaribe conta com a participação efetiva dos pais nos Conselhos que geram essa Escola: sócios colaboradores, Finanças, Integração Família – escola; Docentes e Alunos (as).(site do Instituto Capibaribe)

Época em que a educação em Pernambuco estava com diversos educadores propondo, pensando e estudando os sistemas educacionais, surgiu também o Movimento de Cultura Popular, o conhecido MCP, fundado em 1960 no qual estavam à frente Paulo Freire e Abelardo da Hora, composto com estudantes, artistas e intelectuais tinham o objetivo de uma ação comunitária para uma educação popular.

No meio a essa efervescência cultural e educacional se formava uma corrente onde todos educadores, artistas e população pernambucana eram influenciados de ações por ações culturais, educacionais, políticas, o que amedrontavam as lideranças de direita, subordinados ao capitalismo. Porém algumas instituições resistiram às repressões e às perseguições, como o Instituto Capibaribe, a Escolinha de Arte do Recife, fundada em 1955, uma década de riqueza cultural no Brasil e especificamente em Pernambuco.

Augusto Rodrigues, incentivado pelo psiquiatra Ulysses Pernambucano, entra no mundo da arte e dos pensadores pernambucanos. Influenciado pela publicação Educação pela Arte, de Herbert Read, em 1943, livro que revolucionou a arte/educação no mundo, levou Augusto Rodrigues a criar a Escolinha de Arte do Brasil e posteriormente a do Recife, juntamente com Noêmia Varela, 1953.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A iniciativa de Augusto Rodrigues a qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira que retornara da Amazônia onde se refugiara e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. (BARBOSA, 2003)

Como houve a má interpretação da experiência consumatária de Dewey, na qual a arte era usada para consumir atividades para aprender outros conhecimentos. E, por causa disso, rapidamente, cria-se um preconceito e uma rejeição quanto aos autores, conceitos e espaços sem se ter um estudo aprofundado.

Com a ditadura, em 1964, a expulsão do país e mortes de estudiosos, muita coisa mudou. Mas, o Instituto Capibaribe e a Escolinha de Arte do Recife resistiram e criaram uma retroalimentação entre eles, estudantes do Capibaribe estudam na EAR e vice-versa, uma formal outra não formal. Mas, continuou o preconceito, em relação ao Instituto Capibaribe por ser uma escola baseada na Escola Nova, conhecimentos adquiridos através da experiência e por prezar pela liberdade com responsabilidade, na qual o estudante só levam tarefas para casa quando tem autonomia para fazê-las só e essas devem ser apenas de fixação, nada novo deve ser aprendido em casa. E em relação à Escolinha de Arte do Recife, houve uma estigmatização dizendo que tem uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo.

Hoje me questiono: será que isso corresponde à realidade da Escolinha de Arte do Recife? Tudo bem que não se interferia diretamente na atividades artísticas das crianças, mas o planejamento dos professores acontecia, os projetos de estudos do patrimônio, como houve o de Igarassu, cidade da região metropolitana do Recife, uma das mais antigas do Brasil, visitando o patrimônio e levando às crianças a fazerem desenhos de observação. A Escolinha de Arte do Recife sempre teve atividades baseadas em visitas de artistas, que apresentavam seus trabalhos além de discutir sobre eles ou mesmo visitas das crianças às espaços expositivos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Podemos dizer que a originalidade era a orientação quanto às crianças, mas existia metodologias que faziam as crianças lerem as imagens também. Outra questão constatada foi que observando os desenhos arquivados nesses 60 anos, que serão digitalizados pelo Departamento de Ciência da Informação, da UFPE, em 2012 e 2013, podemos perceber que existe um estilo gráfico do desenho de quem frequentou a Escolinha. A escolinha de Arte do Recife além de ter um acervo documental de desenhos, pinturas, gravuras, livros e documentos, tem um espaço que se conserva uma ilha encantada a meio de prédios gigantescos com seus apartamentos minúsculos, onde as crianças ficam enclausuradas. Pensando nisso, realizamos um projeto de férias e de renovação para a Escolinha de Arte do Recife. Nesse projeto, se trabalhou os elementos: terra, fogo, ar e água, distribuídos nas quatro semanas de julho/2012.

Conseguimos duas bolsas para estudantes da Graduação em artes Visuais, Licenciatura e complementamos o grupo com oito outros estudantes que trabalharam voluntariamente do mesmo curso. A ideia do curso de férias era para provocar uma retomada da Escolinha como um espaço de formação de estudantes das artes visuais, teatro, dança e da música. Como aconteceu na década de 1950 e 1960, na época em que Ana Mae tornou-se diretora da Escolinha, enquanto D. Noêmia se encontrava no Rio de Janeiro trabalhando com a Dra. Nise da Silveira.

Pretendemos nessa experiência de renovação, unir a experiência de pessoas que continuam lá, como Cleonice, que há 40 anos continua trabalhando com pessoas com deficiências diversas, numa turma de inclusão, sem nunca ter pensado fazer diferente. Exclusão é uma palavra que não cabe no glossário da Escolinha de Arte. Todos fazem arte, cada estudante em seu nível de aprendizagem e intelectualidade. Todos são respeitados nas suas dificuldades.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma americana que conhecia as *Progressive Schools* e o movimento de Arte Educação, já bem desenvolvido nos Estados Unidos, segundo depoimento de Lúcia Valentim. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi a própria Lucia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Depois da morte do pai, Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola.

(BARBOSA, 2003)

Essa missão da Escolinha de formação de professores e professoras de arte foi iniciada por D. Noêmia Varela, e no Recife por Ana Mae Barbosa, sua discípula. Mas, atualmente, andou meio estagnada, distanciada da Universidade, com o curso de férias/2012 tentamos revitalizá-la e reaproximá-la da universidade, iniciando este curso como sendo a primeira atividade, das ações comemorativas dos 60 anos, que ocorrerá em 2013, este curso foi registrado como uma atividade de extensão, apoiada pela Pro-Reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal de Pernambuco.





XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Obtivemos uma adesão de quase 130 crianças, o que nos deixou muito tensa e sentindo o peso da responsabilidade, mas ao mesmo tempo, percebemos que é possível retomar as atividades da Escolinha de Arte do Recife com o intuito de ensinar e aprender arte, para crianças e professoras. Depois das férias de julho/2012, o grupo de crianças diminuiu bastante, mas podemos retomar em breve fazendo com a Escolinha de Arte do Recife ocupe novamente o espaço que é de formação da docência em arte, aliado à Universidade Federal de Pernambuco, torná-la um Centro de Formação de professores e professoras de arte. Temos alguns questionamentos que permanecem sem respostas, pois continuamos esta pesquisa para aprofundar e entender melhor a situação social em que ocupa a EAR no campo educacional.

REFERÊNCIA

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral. O reencontro de mulheres-artistas de Pernambuco, São Paulo: USP, 2005. (tese de doutorado)

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Texto publicado em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>, acessado dia 30/09/2012.

MAGALHÃES, Aloísio. E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Roberto Marinho, 1997.

BARROS, Ana Maria e SANTOS, Erton Kleiton Cabral dos Santos. Educação e Cultura: o papel da arte educação na formação de protagonismos na juventude pernambucana, Artigo publicado



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

na Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Caruaru em 2010.1, <http://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb5.pdf> , acessado em 30/09/2012.

MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL

Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). Atualmente é pesquisadora - Universidad Complutense de Madrid e professora adjunto e coordenadora do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário. Compõe a Diretoria da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) como Diretora Financeira (2010-2012). É associada da International Society of Education through Arts (InSEA), da National Art Education Association (NAEA) e da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

OS SABERES ESCOLARES E O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Clécio Ernande da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
clecioernande@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4770599519431745>

Clarissa Martins de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
clarissa.araujo@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2395569396317875>

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa do Curso de Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE, onde procuramos compreender as formas de diálogos estabelecidos entre os saberes comunitários e os saberes escolares nas aulas de arte da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no sertão de Pernambuco. A abordagem utilizada foi qualitativa de cunho etnográfico, tendo como interlocutores da pesquisa os professores que lecionavam a disciplina de Arte nas diversas modalidades de ensino e as alunas-artesãs matriculadas no ensino regular. Os resultados do estudo apontam para uma movimentação, de mão-dupla, entre a escola e a comunidade na construção de um processo de ensino de arte baseados nas relações de valorização da cultura e saberes locais da comunidade sinalizando uma perspectiva de ensino intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Interculturalidade; Saberes.

ABSTRACT

This work is the result of a research Master's degree in Education in line Teacher Training and Pedagogical Practice UFPE, where we seek to understand the ways of dialogue established between community knowledge and knowledge in school art classes maroon community of Conceição das Crioulas in the interior of Pernambuco. The approach used was qualitative ethnographic, as interlocutors with the research professors who taught the discipline of art in various forms of teaching and the students, artisans enrolled in regular education. The study results point to a drive, two-way, between the school and the community in building a process-based art education in the relations of knowledge and appreciation of local culture community signaling a perspective of intercultural education

KEY WORDS: Art Education; Interculturalism; Knowledge.

A Comunidade de Conceição das Crioulas

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> -e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A Comunidade de Conceição das Crioulas está localizada no Sertão Central pernambucano, distante 550 km da capital Recife. É uma das comunidades remanescentes de quilombo espalhadas pelo Estado de Pernambuco. Conta a história oral da comunidade, que em meados do século XVII, seis negras chegaram à região e arrendaram uma porção de terras equivalente a três léguas em quadra. Francisca Ferreira, uma das matriarcas, faz promessa à Nossa Senhora da Conceição de construir uma capela caso alcançassem a graça de adquirir as terras em que trabalhavam. Começaram a plantar algodão e com a produção e fiação que vendiam na cidade de Flores, situada no sertão pernambucano, conseguiram pagar a referida renda das terras. E assim nasce o povoado de Conceição das Crioulas, um patrimônio conquistado com trabalho árduo, a partir da organização daquelas primeiras mulheres que ali chegaram.

É imerso neste contexto cultural que a produção do artesanato ganha destaque na comunidade. Esta tradição mantém uma forte relação com a história local e tem seus primeiros registros marcados nas primeiras ações geradas na comunidade pelas seis mulheres negras.

O Ensino de Arte e os saberes escolares

O Ensino de Artes vem se configurando como uma importante discussão para o campo da Educação, suscitando o olhar para os processos educativos em arte nos mais diversos espaços formativos. As pesquisas sobre o Ensino de Arte, conforme Barbosa (2002), Buoro (2003), Hernández (2000), entre outros autores que abordam essa temática, apontam para uma maior compreensão da Arte na Educação, em particular para o papel da cultura visual no campo educacional, analisando, dentre as diferentes dimensões da educação, a prática pedagógica do professor, considerando que esta passa por um processo de construção e reconstrução de saberes pelo professor, conforme a necessidade de utilização dos mesmos em suas experiências e trajetórias acadêmicas e profissionais. Neste sentido, a



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Arte/Educação é um importante canal de comunicação entre os sujeitos e a realidade cultural e os saberes derivados deste diálogo, podem, de acordo com Efland,

[...] 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 elas possam ter um futuro nessa sociedade. (2005, p.183).

Levando em consideração esses aspectos, é vital pensar numa proposta de educação que potencialize os valores culturais, reconhecendo e legitimando as diferenças sociais e constituindo conexões entre os saberes dos grupos com diferentes padrões culturais, já que são nessas relações que se consolidam os valores humanos.

Refletindo sobre o ensino de arte no ambiente escolar, acreditamos que o contato com manifestações artísticas da comunidade, nas suas diversas linguagens, traz as marcas sociais e culturais ocorridas no interior da realidade vivida pelos sujeitos. Além disso, este contato pode constituir um importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura do local onde ele vive.

Em nossa pesquisa de mestrado, procuramos evidenciar duas perspectivas de saberes que se constituem como conceitos fundamentais para análise de nosso objeto de estudo, os saberes comunitários e os saberes escolares. No entanto, procuraremos neste momento dar visibilidade às questões surgidas a partir das análises e reflexões no que concerne aos saberes produzidos no ambiente escolar.

Nos domínios da Escola, percebemos uma posição desigual entre os saberes escolares e os saberes que estão fora da escola. A escola supervaloriza os conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos do senso comum, construindo um desafio que esta na construção de caminhos de mão dupla, ou seja, de diálogos que possam romper com esta relação de desigualdade e potencializar um tipo de conhecimento que seja capaz de articular a vida cotidiana com a vida escolar.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ao nos referirmos aos saberes escolares compreendemos que os mesmos se constituem além dos conteúdos específicos das disciplinas escolares, defendemos a ideia de que eles são também habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos construtores de conhecimentos.

Em relação ao saber escolar encontramos no pensamento de Lopes (1997) uma compreensão do mesmo também como conhecimento escolar, a autora diz que

O conhecimento escolar se situa no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (LOPES. 1997, p.106).

Assim, é possível evidenciar que o conhecimento escolar se configura como sinônimo de saber escolar. Nossa escolha é utilizar o conceito de saber escolar e procurar compreendê-lo. Um outro autor que buscamos para evidenciar conceito de saber escolar é Libâneo (1984) que nos diz que

O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como um conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (lb. 1984, p.12).

Desta forma, podemos compreender que os saberes escolares são produto de uma negociação contínua e contraditória na mobilização, transformação e produção do conhecimento, isso nos leva a compreender que os saberes se constituem num processo de seleção, organização e sistematização em razão da função social que a escola exerce.

No decorrer de nossa pesquisa, realizamos várias expedições à comunidade no sentido de nos aproximarmos do universo a ser pesquisado e, conseqüentemente, ir cercando nosso objeto de estudo, apurando o olhar para as questões do ensino de arte e as práticas culturais desenvolvidas na comunidade.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Optamos por realizar nosso estudo na Escola Professor José Mendes que é uma extensão de uma escola estadual que fica no município de Salgueiro. Esta escola é símbolo de uma grande conquista para a comunidade, nela é disponibilizado do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e possui em sua matriz curricular o componente de ensino da Arte nas várias modalidades de ensino abrigando professores de várias áreas de conhecimento ministrando os conteúdos da referida disciplina.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro é constituído de quatro professores que integram o corpo docente da Escola José Mendes lecionando a disciplina de Arte. O segundo grupo é formado por seis alunas da mesma escola que possuem envolvimento com a produção artesanal da comunidade.

A partir das análises das entrevistas realizadas com os professores e alunas-artistas, foi possível identificar um conjunto de saberes escolares para ensino de artes visuais. Não significa dizer que existem apenas estes saberes compartilhados no seio da comunidade, mas estes são os que foram possíveis de identificar a partir das entrevistas realizadas.

Após o mapeamento dos saberes escolares, julgamos conveniente agrupá-los em três categorias de acordo com sua natureza. Para o entendimento da natureza desta classificação, tomamos como referência os estudos de Jacques Delors e Coll.

Segundo Delors (2003), no livro Educação: um tesouro a descobrir, a prática pedagógica deve ter a preocupação em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* mostra a coragem de executar, de enfrentar e ter iniciativa para correr riscos e resolver conflitos; *aprender a ser*, que representa o exercício para vivenciar o papel do cidadão e o objetivo de viver; e o *aprender a conviver* que traz o desafio da arte da convivência na forma do respeito a todos e o caminho do entendimento.

Desta forma, para melhor auxiliar na condução do entendimento de nossa análise de dados, agrupamos os saberes escolares do ensino de artes visuais da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

seguinte forma: Saber conhecer relacionado aos conceitos e fatos; Saber ser/conviver relacionados às posturas atitudinais; Saber fazer relacionado aos procedimentos.

Acreditamos que a dinâmica de agrupamento dos conceitos produzidos através dos estudos de Delors (2003) e Coll (1998), representou um dos caminhos possíveis para a realização da leitura dos dados coletados em nossa pesquisa, nos auxiliando no sentido de mapear os saberes que emergiram das entrevistas realizadas.

A partir da análise dos dados referentes aos saberes escolares produzidos no ensino de artes visuais, percebemos que a grande concentração da natureza desses saberes está representada no saber conhecer (55%), o que reforça a concepção de que a escola está voltada para um progressivo aprofundamento dos conhecimentos escolares. O saber ser/conviver (18%) e o saber fazer (27%), apresentaram percentuais inferiores, no entanto, os mesmos revelam o compromisso com o conhecimento socialmente produzido na escola.

Foi possível perceber que os saberes escolares nos discursos das alunas-artistas (47%) foi inferior a quantidade evocada pelos professores (53%). Isso significa dizer que os professores, de fato, são os sujeitos que detêm o maior domínio sobre os saberes escolares.

Os saberes escolares que foram possíveis de ser identificados nos depoimentos dos sujeitos estão representados num quantitativo de onze saberes.

O primeiro saber refere-se a produção de atividades relacionadas aos elementos da linguagem visual utilizadas pelos professores no contexto escolar. Sobre este saber os sujeitos argumentam que:

(...) a gente trabalha com conteúdos que são bem prático na área de arte, que é o teatro de sombra, desenhos, leitura de imagem e tem as culturas mesmo da comunidade, que é o barro, o caroá. (Boneca Liosa)

O segundo saber escolar, trata da presença dos conteúdos de arte relacionados a expressão de ideias, sentimentos, conceitos, lugares e contextos relacionados à comunidade. Evidenciamos este saber quando os sujeitos dizem:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Eu gostei muito da aula de arte que o professor pediu pra gente escolher um lugar que mais gostava na comunidade e desenhasse. Depois cada um explicou porque escolheu o lugar e falava do seu desenho. Foi bom porque a gente saiu da escola para pensar primeiro e depois foi fazer aquilo que a gente pensou. (Cacto)

O terceiro saber escolar, aponta para o uso da reprodução de atividades como uma prática educativa presente no ensino das artes visuais na escola. Conforme podemos verificar na fala da aluna abaixo:

Porque eu gosto assim quando a professora leva aquelas coisas pra fazer na escola, tipo aquelas pinturas que a gente vê nos livros. (Caroá)

O quarto saber, remete a compreensão dos conceitos gerais relacionados ao ensino de Arte, conceitos geralmente teóricos que podem ser evidenciados nos depoimentos a seguir:

E trabalho com alguns conteúdos da história da arte, técnicas de desenho, levo figuras de artistas famosos e também trabalho muito com as coisas daqui da comunidade. (Boneca Josefa)

O quinto saber diz respeito ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade de Conceição das Crioulas. Podemos visualizar esta preocupação na fala dos sujeitos abaixo:

Eu tomei gosto pra aprender a fazer as bonecas depois que eu descobri a história das negras que fundaram a comunidade. (Caroá)

O sexto saber busca valorizar a importância da arte e da cultura dos povos indígenas e quilombolas na comunidade de Conceição das Crioulas. Este saber é evidenciado da seguinte forma pelos sujeitos:

(...) a gente traz pessoas da comunidade pra mostrar pros alunos, ensinar os alunos pra eles aprender. Eu mesmo sempre procuro trazer pessoas que fazem parte do artesanato pra dentro da escola, não apenas nos projetos porque acho que essas pessoas podem contribuir muito trocando os saberes que elas tem com nossos alunos. Eu mesmo aprendo muito com isso e não tenho vergonha de dizer. (Boneca Liosa)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O sétimo saber escolar fala do conhecimento do processo de preparação das matérias-primas, utilizadas de produção dos artefatos artísticos da comunidade. O mesmo está representado da seguinte forma:

Tem a aula aí que a gente tem uma oficina, faz trabalhos com caroá, alguém que sabe fazer com barro faz, vai pintando né, fazendo aqueles trabalhos. (Mandacaru)

O oitavo saber se refere a produção dos artefatos artísticos presentes na comunidade e que são produzidos, em alguns momentos, também na escola. Quanto a este saber os sujeitos dizem que:

Eu já trabalhei na turma produzindo as bonecas da comunidade voltadas pra nossa realidade, contando a história da boneca, pessoas homenageadas. (...) Uma vez com o barro a gente fez na sala de aula o retrato da história da comunidade retratando as mulheres, enfim coisas do nosso cotidiano. (Boneca Josefa)

O nono saber escolar apontado fala da necessidade de identificar a produção cultural e artística que está fora da comunidade, que pode ser destacado no seguinte depoimento:

E eu acho que é importante também aprender as coisas que não são só daqui também, aprender as culturas de outros lugares, as artes e os modos de ser. A escola não pode ficar fechada pros outros conhecimentos que vem de fora. (Boneca Liosa)

O décimo saber elencado refere-se às atitudes de cooperação e socialização dos conhecimentos entre alunos e professores. Sobre este saber os sujeitos evidenciam:

(...) a gente aprendemo o que não sabe, o que não sabia, a gente tá aprendendo com a professora. É importante. Uma vez eu até ensinei o que sabia pra professora e pro pessoal de lá da sala. (Mandacaru)

O décimo primeiro saber escolar sinalizado pelos sujeitos, refere-se ao aprender saber trabalhar com projetos no campo da arte articulado às questões



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

artísticas e culturais da comunidade na escola. Sobre este saber podemos verificar a partir dos depoimentos que:

(...) tinha um tal de um projeto que foi bem bacana. A gente fez pesquisa com os mais velhos daqui. Outro grupo foi conversar com o pessoal que faz artesanato, outra equipe foi pesquisar sobre os índios e os lugar do encantado, teve aula de culinária. Foi bem bacana.(Cacto)

A partir dos discursos dos sujeitos, foi possível extrair os saberes escolares tanto do ponto de vista das alunas-artistas (47%), quanto dos professores (53%). No entanto, fica evidenciado que a concentração dos saberes escolares foram identificados em maior quantidade nos professores. Isso significa dizer que os professores são os maiores detentores destes saberes, reafirmando que a escola é o espaço que privilegia a formalização e sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

O saber apontado com maior frequência entre os grupos de sujeitos foi o saber de número (5), que se refere ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Em relação a este saber percebemos que o mesmo fundamenta todas as ações educativas do ensino de arte escolar na comunidade e a partir dele derivam as demais práticas que buscam aproximar a escola da comunidade e vice-versa.

O menor índice de saberes apontados no dizer das alunas-artistas e professores foi o saber de número (3), que faz referência a reprodução de pinturas e objetos a partir de cópias. O que nos leva a refletir que a escola, ainda, evidencia uma prática educativa que relaciona o ensino de arte como técnica, vinculada a um fazer descontextualizado, voltado à repetição. Neste sentido a arte não é ensinada, mas reproduzida.

Os saberes de números (5) e (6) foram quantificados em maior proporção que os demais saberes escolares para o grupo de alunas-artistas. Estes saberes expressam uma forte aproximação entre ambos. Pois, tanto o reconhecimento da história e dos mitos fundadores da comunidade, quanto a valorização das artes dos povos indígenas e quilombolas estão presentes nas ações fomentadas na escola para a construção de uma perspectiva de ensino de arte intercultural, onde o diálogo



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

entre os saberes comunitários e escolares possam resignificar as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Percebe-se que entre as alunas-artistas há um quadro de equivalência em maior proporção entre os saberes (1), (2), (8), (10) e (11). Os saberes de números (1) e (2) estão relacionados a concepções de ensino de arte que estão presentes no ambiente escolar e dá indícios, a partir dos dados fornecidos por este grupo de sujeitos, que estas não representam a concepção de ensino que deveria estar em consonância com a necessidade das propostas educativas em arte para este grupo. O saber (10), remete as ações atitudinais vivenciadas pelas alunas-artistas no contexto escolar. Sinaliza, se comparada com o contexto comunitário, que no cenário escolar estas relações necessitam ser intensificadas. No saber (11), as alunas fazem referência ao trabalho com projetos. Apesar deste saber não ter recebido destaque entre os demais, percebeu-se que o método de ensino por projetos no ambiente escolar possibilita a construção de novas aprendizagens e serve de mote para aproximar os saberes comunitários dos saberes escolares. Quanto ao saber (8), que está relacionado com a produção dos artefatos artísticos, verificamos que apesar deste saber ter sua origem na comunidade, ele também se faz presente nas aulas de artes visuais da escola, representando um momento de diálogo entre estes dois universos.

Os professores relacionam os saberes (5) e (11) como os de maior destaque. Conforme anunciamos, estes são os saberes que norteiam a prática educativa em arte deste grupo. Razão pela qual creditamos a forte menção a estes saberes por este grupo de sujeitos.

O saber de número (3), que está relacionado com a reprodução como forma de ensino das artes visuais, conforme anunciamos anteriormente, não foi evidenciado na fala dos professores.

Os saberes que contaram com menor destaque entre os professores foram os saberes de números (2) e (7). O saber (2) que faz referência as práticas de ensino de arte como expressão, revela uma concepção de ensino que se contradiz com o saber mais apontado por este grupo, o saber que reconhece a importância da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

história e do contexto local da comunidade de Conceição das Crioulas, tal saber possibilita uma concepção de ensino de arte como geradora de conhecimentos.

Diante do exposto, pudemos perceber que os saberes escolares produzidos no ensino das artes visuais estão fortemente ligados ao cenário escolar, recebendo uma ênfase maior por parte dos professores. Os saberes escolares estão centrados na natureza do saber conhecer desencadeando um processo de construção e reestruturação dos conhecimentos artísticos comunitários. A escola considera em grande medida os saberes produzidos por ela própria potencializando seu papel social, no entanto coopta os saberes presentes no contexto comunitário para fundamentar suas práticas de ensino de artes visuais. O grande conteúdo problematizado nas aulas é, sem dúvida, a história da comunidade e suas produções artísticas e culturais. No entanto é possível perceber também que existem limitações nas formas como estes conteúdos vem sendo trabalhados.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos, pudemos verificar que nas aulas de Arte, os conteúdos trabalhados trazem as marcas do diálogo com a cultura, a história e a produção artística da comunidade. A trajetória de luta, de conquista, de busca de qualidade de vida sem perder a identidade quilombola, são discussões que permeiam a fala dos professores e alunas-artesãs, oportunizando que entendam e valorizem o sentimento de pertença em ser morador da comunidade. Esses conteúdos culturais não são pertencentes apenas à disciplina de Arte e auxiliam no entendimento da produção artística como uma manifestação da cultura local.

Acreditamos que a utilização do contexto cultural da comunidade representa uma significativa forma de experiência para o ensino das artes visuais. Mas, pensamos também que este não é o único caminho. A escola precisa compreender que as referências culturais locais são importantes, mas é preciso atentar também para os riscos de aprisionamento do ensino da arte apenas ao que é peculiar ao cotidiano dos sujeitos. O ensino da arte se potencializa quando os sujeitos tem a



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

possibilidade de confrontar, conviver, interagir e aprender a dialogar com outros contextos culturais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, A. Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, vol. 22, n. 1, jan./jun., 1997, p.95-112.

CLÉCIO ERNANDE DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Arte/Educador. Desenvolve atividades pedagógicas como Professor da Educação Básica e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino na Cidade do Recife/PE. Leciona a disciplina de Arte/Educação no Curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade de Pernambuco.

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO

Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes.



VISUALIDADES, CORPOS E TRÂNSITOS: DA ACADEMIA AO MARCO ZERO.

Erick Orloski

Doutorando em Artes do Instituto de Artes/UNESP

E-mail autor: prof.erick.orloski@gmail.com

Link para currículo na Plataforma Lattes;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4761737E4>

RESUMO

Relato reflexivo, na perspectiva de docente, sobre as experiências desenvolvidas dialogalmente junto aos alunos da graduação em Licenciatura Artes-Teatro (LAT), nas disciplinas *Linguagem Visual I e II*, em 2010, no Instituto de Artes/UNESP. São relatados dois percursos diferenciados, que ocorreram paralelamente no primeiro semestre de 2010, com as turmas de então 2º e 3º anos de LAT. O maior enfoque do artigo não está no estudo da linguagem da visual em si, mas no processo dialogal de construção coletiva do conhecimento junto ao grupo de estudantes, tendo como referência autores como Paulo Freire (2002;2011) e Jacques Rancière (2010).

Palavras chave: Educação; Coletividade; Performance.

RESUMEN

Narrativa reflexiva desde la perspectiva de la enseñanza, desarrollado dialogalmente en experiencias con los estudiantes de la Licenciatura en Artes-Teatro (LAT) en las clases de Lenguaje Visual I y II, en 2010, el Instituto de Artes/UNESP. Son presentadas dos rutas diferentes, que se produjo de forma paralela en el primer semestre de 2010, con los años 2 y 3 del LAT. El objetivo principal de este artículo no es el estudio del lenguaje visual propio, pero en el proceso dialógico de construcción colectiva de conocimiento por parte del grupo de alumnos, con referencia a autores como Paulo Freire (2002; 2011) y Jacques Rancière (2010).

Palabras clave: Educación, Colectividad; Performance.

Este texto é um breve, sintético e objetivo relato de experiência de sala de aula, da qual tive a oportunidade de participar como docente. Embora vários estudantes tenham sido igualmente agentes desta experiência, os pontos de vista aqui expressos são apenas os meus.

No ano de 2010, tive a oportunidade de atuar como professor substituto junto ao Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação (DACEFC), do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de São Paulo. Nesta ocasião, entre outras, ministrei as disciplinas *Linguagem*



Visual I e *Linguagem Visual II* para, respectivamente, as turmas de 2º e 3º ano de Licenciatura em Artes-Teatro (LAT). Os dois processos ocorreram em paralelo, durante do 1º semestre de 2010, com algumas diferenças e muitas similaridades.

Em ambos os casos, o objetivo foi o de apresentar conteúdos de artes visuais para estudantes de artes cênicas, sem relação direta com conteúdos de cenografia ou teatro de formas animadas, já presentes em outras disciplinas do curso. Por se tratar de uma licenciatura, um dos objetivos foi o de também atrelar estes conteúdos de artes visuais a abordagens contemporâneas em arte-educação no Brasil, tais como proposta triangular, cultura visual e territórios da arte.

Das especificidades: *Linguagem Visual I*

Por se tratar da única disciplina referente a tópicos específicos de artes visuais no curso, a turma do então 2º ano de Licenciatura em Artes-Teatro (LAT) não havia tido ainda nenhum contato mais aprofundado com estes conteúdos. No ano anterior, a turma havia cursado a disciplina de *Fundamentos do Ensino de Arte*, com breve contextualização da história e abordagens em arte/educação no Brasil, o que adentrava levemente em conteúdos relacionados às artes visuais. Coincidentemente, tive a oportunidade de ministrar a disciplina citada para a mesma turma no ano anterior, de forma satisfatória e desenvolvendo um bom relacionamento com os estudantes, o que contribuiu significativamente para o bom andamento do trabalho em *Linguagem Visual I*.

Iniciei o curso apresentando meu plano de ensino e aula, colocando-os em discussão com os estudantes. A ideia era respeitar a ementa da disciplina, mas adaptar e enfatizar os conteúdos em função dos interesses da turma. A proposta que apresentei faria uma panorâmica nos principais movimentos da história das artes visuais, com ênfase na contemporaneidade, incluindo a abordagem de linguagens híbridas, como a performance. O fechamento da proposta se daria com o



estudo das abordagens contemporâneas em arte-educação no Brasil, estabelecendo relações com os demais conteúdos trabalhados.

Os estudantes não se opuseram à proposta apresentada, porém avaliaram com certa unanimidade que gostariam de uma maior ênfase no estudo da performance. O motivo da escolha foi justamente por conta de se tratar de uma linguagem híbrida entre o universo das artes visuais e das artes cênicas, havendo inclusive abordagens mais voltadas para cada uma das áreas.

Em função da proposição da turma, fiz apenas um questionamento: de que eu tinha muito pouco conhecimento sobre a linguagem da performance e que estaríamos todos pesquisando e conhecendo juntos o assunto. Os estudantes aceitaram as condições e decidimos por uma abordagem ainda mais sintética dos demais conteúdos, para o mergulho mais profundo na performance e, para tal, optamos por fazer a leitura de *Performance como linguagem* (2009), de Renato Cohen, obra referencial sobre o assunto.

Na ocasião, ainda não havia tomado contato com as ideias de Jacques Racière em *O mestre ignorante* (2010). Mas hoje reconheço que adotei uma postura que buscou similaridades em alguns pontos com a do mestre ignorante proposta pelo autor ao me lançar neste exercício de pesquisa e conhecimento coletivos do assunto junto aos estudantes. Embora a decisão tenha sido tomada de forma relativamente orgânica na discussão junto à turma, os fundamentos essenciais que têm alicerçado minha prática docente se encontram fundamentalmente nas ideias de Paulo Freire, sobretudo sua perspectiva dialógica.

Depois do estudo dos conteúdos iniciais, passamos então à leitura e discussão do livro de Cohen, que nos levou a decisão de que os trabalhos a serem realizados para a disciplina seriam experimentações práticas de performances. Mas antes mesmo do início dos trabalhos de elaboração das performances, um momento foi especialmente marcante no curso.

As aulas do curso aconteciam aos sábados pela manhã, o que era ao mesmo tempo uma vantagem e desvantagem. A desvantagem é que, mesmo em se tratando de estudantes interessados nos conteúdos, reconheço uma tendência cultural a certo



“relaxamento” numa aula em fim de semana, potencializado atrasos e afins. A vantagem foi a maior flexibilidade, principalmente por conta de ser a única aula que a turma tinha nesta manhã, viabilizando algumas saídas da universidade para a realização de visitas a museus e centros culturais.

Mas em um sábado que não havíamos programado nenhuma saída, as discussões iniciais me levaram a mencionar o trabalho do artista paulistano Alexandre Orion. Eu estava especialmente sensibilizado pela obra do artista, oriundo do universo do grafite e da arte urbana, por conta de ter visitado na mesma semana, com um grupo de estudantes de outra instituição, uma exposição do mesmo no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, intitulada *Ossário*. Decidimos então súbita e conjuntamente em sair da universidade para visitar a exposição, que a grande maioria dos estudantes não havia visto ainda. Obviamente que a relativa proximidade entre a universidade e o centro cultural e destes com o metrô viabilizou a inesperada saída, caso contrário, o mesmo não seria possível.

A exposição girava em torno do registro de uma intervenção urbana feita pelo artista anos antes em um importante túnel de São Paulo, onde o mesmo “desenhava” imagens de crânios nas paredes, “limpando” a fuligem acumulada. O registro feito em vídeo incluía não apenas a ação do artista, mas a reação de policiais e outros agentes do poder público. A ação de Orion causava desconforto, mas não podia ser caracterizada como vandalismo ou qualquer outra forma de crime, afinal, nas palavras do próprio artista ao ser abordado: “Estou limpando!”. O registro termina ao mostrar funcionários da prefeitura limpando as paredes do túnel com esguicho de água, curiosamente no meio da madrugada, após meses de descaso com a sujeira.

A obra de Orion deu margem a produtivas discussões sobre intervenção urbana, a própria ideia de performance e registro desta, além das tensões entre legalidade e ilegalidade no contexto urbano. Mas para além das felizes relações com o conteúdo, a flexibilidade de, sem programação prévia, podermos sair da sala de aula e irmos ao encontro de uma produção artística foi um elemento de destaque neste processo, tanto na minha como na avaliação dos estudantes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Com o caminhar do curso para sua conclusão, os estudantes começaram a trabalhar em seus projetos de performance, que foram apresentados nas duas últimas aulas. Houve trabalhos individuais e em grupos e, embora alguns tenham cogitado a hipótese de intervenção urbana, a opção geral foi a de uso das dependências da universidade, com as vantagens e seguranças que isto proporcionava, incluindo uso de equipamentos eletrônicos da instituição.

Não vou me ater aqui às questões da performance propriamente dita, exploradas pelos estudantes, por não ser o foco deste artigo. Mas vale ressaltar que as experimentações foram variadas, de possibilidades de uso do corpo, da voz, de interações com objetos e materiais, de uso dos espaços físicos, de explorações do foram do lúdico ao erótico. A questão principal avaliada coletivamente pelo grupo em relação a todos os trabalhos foi o quanto cada um se aproximou mais dos conceitos estudados sobre a performance ou se aproximou mais das características da linguagem teatral, mais conhecida por todo o grupo.

Em relação às questões pedagógicas do processo, os estudantes de uma forma geral avaliaram como positiva a experiência de pesquisa coletiva sobre o tema escolhido, incluindo o fato do docente estar num patamar de igualdade aos estudantes neste processo. Mas enquanto docente, como era esperado, em nenhum momento deixei de conduzir o processo, pois entendo que uma possível condução coletiva do processo demandaria de uma maturidade e integração de grupo que são muito difíceis de se conseguir em um processo tão curto. Neste sentido, esta experiência me remete mais ao conceito de mestre ignorante de Rancière, novamente, do que o já tão comentado conceito de professor pesquisador, embora entenda que características do último também estejam presentes.

De uma maneira geral, a flexibilidade de todo o processo foi o aspecto mais valorizado pelo grupo. Mas um comentário em uma avaliação individual feita por um dos estudantes me chamou a atenção: a de que pela preocupação em não ter uma postura autoritária em todo o processo, como docente eu teria me colocado de menos. Ele ainda ressaltou que eu poderia ter colocado mais claramente meus pontos de vista, que eu não estaria sendo autoritário.



Os excelentes resultados obtidos, a fluidez, o bom relacionamento com a turma e, sobretudo, a flexibilidade de todo este processo foram aspectos marcantes para a reflexão de minha prática docente. Mas este comentário do estudante sobre minha “falta” no processo foi ainda mais importante, me levando a uma reflexão sobre o quanto pode ser tênue o limiar entre ter uma postura democrática e de negligenciar, ainda que apenas parcialmente, o seu papel enquanto educador.

Das especificidades: *Linguagem Visual II*

A situação junto a esta então turma do 3º ano de Licenciatura em Artes-Teatro (LAT) foi um tanto diferenciada da outra turma. Primeiramente, foi o primeiro contato estabelecido com este grupo de estudantes e, em segundo, a turma já havia tido a disciplina *Linguagem Visual I* com outro docente.

Iniciei o curso com o mesmo exercício feito junto à outra turma, de apresentar meu plano de aula e ensino, para avaliar junto ao grupo de estudantes. Mas neste caso tive uma preocupação especial: identificar os conteúdos trabalhados em *Linguagem Visual I*. Pude constatar que a abordagem foi muito diferente de que eu adotei na mesma disciplina, o que me levou a apresentar como proposta para esta turma um plano muito similar ao feito com a outra turma, ou seja, apresentei a proposta de uma abordagem panorâmica nos principais movimentos da história das artes visuais, com ênfase na contemporaneidade, incluindo linguagens como a performance. Similarmente, o fechamento se daria com o estudo das abordagens contemporâneas em arte-educação no Brasil, estabelecendo relações com os demais conteúdos trabalhados.

No caso desta turma, a proposta foi em princípio aceita sem sugestões de alterações, possivelmente por se tratar de conteúdos não vistos anteriormente, além do fato de ser um primeiro contato entre eu e a turma, o que no meu entender, não os fornecia ainda segurança para fazer proposições para o curso. Felizmente, um



bom relacionamento se estabeleceu junto à turma, contribuindo para um desenvolvimento tranquilo do curso.

Numa inevitável comparação com a outra turma, o horário de aula desta também trazia vantagens e desvantagens. Se o fato da aula acontecer às quintas-feiras podia ser entendido como uma vantagem, por conta de ser entendido como dia e horário convencionalmente aceito para aulas, isto também foi o que não permitiu a mesma flexibilidade conseguida com a outra turma. Como a turma também tinha outra aula no mesmo dia em outro horário, não foram possíveis saídas para visitas.

Partindo de uma leitura de que com a outra turma o processo teve maior destaque que o resultado final, com esta turma foi praticamente o oposto: mais do que resultado, a experiência de finalização do curso se destacou em relação ao processo.

Ao discutir junto à turma sobre as possibilidades para o trabalho final da disciplina, levantei a possibilidade de trabalhos teórico-práticos. Embora a questão da performance não tivesse sido estudada com a mesma profundidade do que com a outra turma, as discussões sobre o trabalho final convergiram, de forma coletiva, para uma proposição: experimentação de intervenção urbana.

Esta escolha não foi o aspecto mais surpreendente. O que se destacou ainda mais, sobretudo por ser algo inédito em minha prática pedagógica, foi o fato da turma optar por fazer um trabalho único coletivo, ou seja, uma intervenção urbana realizada por toda turma conjuntamente. Muitas possibilidades foram discutidas e ressaltai minhas preocupações – obviamente limitadoras – com a segurança dos estudantes e de não realizar nenhuma prática que pudesse ser entendida como ilegal, possibilitando problemas dos envolvidos com órgãos de justiça.

Mas na mesma discussão onde foi decidido pelo trabalho coletivo, foi também elaborada a proposta de intervenção urbana. O mote foi o questionamento de um decreto da Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão do então prefeito Gilberto Kassab, que proibia que bancos de praças e espaços municipais fossem usados



para dormir. O questionamento maior dos estudantes foi o quanto isto era uma ação que prejudicava diretamente os moradores de rua e, portanto, discriminatória.

A intervenção consistiria então em todos se vestirem com pijamas, pantufas e afins e, com travesseiros nas mãos, ir a uma praça e “investigar” e simular a possibilidade de dormir sem se deitar em bancos. A escolha do local não poderia ser mais óbvia, mas igualmente emblemática: a Praça da Sé, o marco zero da cidade de São Paulo. Além do enorme fluxo de pessoas, a praça é um espaço com enorme quantidade de moradores de rua, além de palco histórico e tradicional de manifestações políticas e culturais na cidade.

A ação, performática e de intervenção urbana, se iniciou já na universidade, que foi o ponto de encontro, onde todos se caracterizaram conforme o combinado e de lá partiram para a Praça da Sé, de metrô. Foi bastante curioso acompanhar as reações das pessoas já no metrô em relação aos estudantes de pijama, que variavam do espanto à indiferença. Acompanhei o grupo em toda a ação, não apenas como responsável pelo grupo, mas como observador e fazendo registros fotográficos e em vídeo, ou seja, não me caracterizei e nem atuei na intervenção. Isto partiu de meu entendimento que seria a postura mais adequada enquanto docente, além de, diferentemente dos estudantes, estar muito distanciado da prática das artes cênicas.

A ação transcorreu de forma muito tranquila, sem incidentes prejudiciais ao grupo. Interações dos estudantes com os policiais que faziam a patrulha da praça mostraram que estes estavam habituados às manifestações congêneres, tratando a mesma com certa indiferença. Mas as interações mais marcantes não foram com os policiais e nem mesmo com os transeuntes, mas com os moradores de rua. A atividade tinha o objetivo de pesquisa estética e cultural, mas bem podia ter sido uma pesquisa antropológica. Não cabe aqui listar as diferentes experiências coletadas pelo grupo, mas foram bastante variadas e excederam à questão do decreto mote da ação. Certamente as experiências dos estudantes, individuais e coletivas, dão margem para a elaboração de diversos artigos.

Não posso deixar de relatar uma experiência individual que tive com um morador de rua. Ao conversar com ele, expliquei sobre o se tratava a ação e ele, ao identificar



que eu era o professor do grupo, me fez uma curiosa proposição: que eu como uma pessoa “cultu” e ao mesmo tempo sensibilizada com a situação dos moradores de rua, deveria me candidatar a um cargo público, que certamente teria o apoio da comunidade em questão.

Poucas situações me remeteram tão diretamente a Paulo Freire e sua *Pedagogia do oprimido* (2011). Mesmo numa ação que buscava justamente ser dialógica, problematizadora e partindo de uma concepção libertadora de educação, me deparava diretamente com uma imagem possivelmente enraizada no senso comum do professor não apenas como detentor do saber, mas como possuidor do poder que isto implica. E o quanto exercer este poder, de forma consciente ou não, é contribuir para manter uma situação de opressão.

Considerações finais, mas sempre provisórias

As duas experiências descritas, com já dito, tem muitas proximidades, apesar de serem distintas. Mas por considerá-las intimamente ligadas e complementares, ao menos para minha prática docente, acreditei ser indispensável fazer um relato conjunto das mesmas.

No momento de inscrição de resumo para este texto eu ainda permanecia em dúvida sobre o que escrever. Mas a postagem de uma fotografia desta ação na Praça da Sé feita por uma das estudantes envolvidas em uma rede social na internet serviu de inspiração para a escrita deste artigo. Copiando aqui parte de meu comentário na rede social: “Esta certamente foi minha experiência mais ‘subversiva’ como educador”.

A ideia inicial foi a de colher relatos de lembranças dos estudantes que participaram destes processos, para a escrita de um texto que trouxesse uma dimensão mais coletiva destas experiências, mas não foi viável, ficando a provocação aos estudantes a escreverem seus próprios relatos destas experiências, caso julguem que valha a pena.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

As duas experiências são marcos para minha prática docente de possibilidades de construção coletiva de conhecimento junto a estudantes. Mesmo correndo o risco de “faltar” com minha presença enquanto docente, conforme apontado por um dos estudantes, que hoje reconheço como importante cuidado a ser tomado em processos como estes, a deliberação conjunta das ações a serem realizadas permitiu grande enriquecimento de conhecimentos e experiências para todos os envolvidos, o que me inclui como docente.

Mas entendo que isto é possível a partir de uma postura do educador enquanto propositor, ou seja, mesmo que esta seja a mais aberta e flexível possível à (re) construção coletiva, é indispensável que o educador tenha uma proposta clara de trabalho. Entendo que apenas a partir de uma proposta objetiva de uma ação educativa seja possível sua flexibilização e seus – desejáveis – desdobramentos.

E nesta perspectiva consigo vislumbrar uma verdadeira práxis para o mais que célebre – e citado à exaustão – pensamento de Paulo Freire (2002, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, para além de um discurso falacioso.

Referências bibliográficas

- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Erick Orloski

Mestre em Artes Visuais (2005) e doutorando em Artes pela Universidade Estadual Paulista/ UNESP. Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. Leciona no ensino superior desde 2005 e possui experiência no ensino não formal, em ações educativas instituições culturais, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, educação, cultura e metodologia científica.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**O ÚLTIMO CASARÃO REMANESCENTE DAS ÁGUAS
NÃO TÃO AZUIS DE UM CERTO RIO
E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE ARTE-EDUCAÇÃO NO RS**

Autá Inês Medeiros Lucas d'Oliveira

PPGAV-Mestrado /CA/ UFPEL

autaines@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5937202961823418>

RESUMO: Este artigo refere-se a uma investigação em desenvolvimento no Curso de Pós Graduação em Artes Visuais, Mestrado, na Linha de Ensino da Arte e Educação Estética, e focaliza o ofício do arte-educador sob diversas óticas, indo da (trans)personalidade à sala de aula, passando pelos grupos afetivos, tribos e associações como a Associação Gaúcha de Arte-Educação, AGA, e chegando à perspectiva ético-estética - da arte de viver sob a socialidade que inclui a paixão no seio do social. A investigação é qualitativa, e se divide em momentos distintos, realizando um percurso metodológico baseado em narrativas autobiográficas (Josso,2010) e um levantamento de dados sobre a trajetória da AGA. Espera-se contribuir com um espaço reflexivo, político e sensível de (re)constituição histórica, memória, afetos e cognições deflagrado pela arte-educação, em direção à defesa de uma Educação Estética formadora da sensibilidade e suas repercussões no atual ensino de arte.

Palavras-chave: Arte-Educação. Narrativas de Si. Associação Gaúcha de Arte-Educação(AGA).

ABSTRACT: This article refers to an investigation under development at the Postgraduate Course in Visual Arts, Masters in Line Teaching of Art and Aesthetic Education, focuses on the craft and art educator in various optical, going from (trans) personhood to the classroom, through the affective groups, tribes and organizations such as the Gaucho Association of art educators, AGA, and arriving at ethical-aesthetic perspective - the art of living under the sociality that includes the passion within the society. The research is qualitative, and is divided into separate stages, making a methodological approach based on autobiographical narratives (Josso, 2010) and a data collection about the history of AGA. Expected to contribute a reflective space, political and sensitive to (re) establishment history, memory, emotions and cognitions triggered by art education toward a defense of Aesthetic Education forming sensitivity and its impact on current teaching of art.

Key words: Art-education. Narratives of self. Art Educators Gaucho Association (AGA)



A nascente

Meio a meio o rio ri / Por sob a risca da canoa o rio viu, vi
O que ninguém jamais olvida ouvi, ouvi / Ouvi a voz das águas
Caetano Veloso¹

Como correnteza, vejo-me deslizando por sob a risca da canoa, procurando ouvir a voz das águas. Ensaio uma escrita que dialogue livre no texto e dê vazão à paisagem de uma aldeia onde se dá a confluência de dois rios. Sou filha de Pedro Osório², a metáfora do rio estimula o fluir das minhas palavras.

O tema deste trabalho nasce de uma paixão fluida, e se propõe a recolher anotações sensíveis das margens de acontecimentos, situações, encontros, performances, discussões, eventos, aulas, etc. que formam a arte educadora que sou em muitos momentos - inclusive os de se expor ao sol, descascando uma laranja, na beira do rio. E ali, fazer uma reflexão sobre a vida, meu trabalho, que destino terá a arte e seu ensino. Também pretendo desvelar o que a Educação Estética hoje assinala às Artes Visuais, se é possível ensiná-la sem uma Educação que se dirija a uma compreensão do que se é, do que se quer, do que se pode.

Estas indagações são atravessadas por dúvidas instigantes relacionadas ao movimento dos arte educadores³ reunidos em associações como a Associação Gaúcha de Arte-Educação, a AGA, espalhada em vários núcleos pelo estado. Como anda agora este movimento que foi tão forte, transformador e nutridor nos anos oitenta? Que força possui hoje, diante do que vemos por aí como ensino de arte? Para onde foram os ideais que tínhamos de transformar a educação e a sociedade, acreditando que “a arte deve ser a força mais importante no processo humano”, conforme as palavras de Augusto Rodrigues⁴.

Ingressei no mestrado disposta a investigar este Movimento no RS através de um olhar histórico sobre a AGA. Durante o trajeto, no entanto, o projeto tem

¹ Cantor e compositor baiano. Trecho da música A Terceira Margem do Rio. Álbum Circuladô, 1992

² Município da Região Sul do Rio Grande do Sul. População, cerca de 9 mil habitantes, emancipado em 1959 de Arroio Grande e Canguçu. Situa-se à margem direita do Rio Piratini, daí a metáfora.

³ Movimento que congregou arte-educadores nos anos 80 propondo alternativas às práticas educacionais tecnicistas da extinta Educação Artística, da antiga LDB 5692/71.

⁴ Encontro Marcado com Augusto Rodrigues. FUNARTE, Fundação Nacional Pró-Memória, SEC/MEC, 1983.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

transformado meu objeto em sujeito, meu olhar histórico não consegue mais focalizar o exterior sem abarcar simultaneamente o universo interior de quem olha, ou seja, sem incluir-me como narradora. Concordo com Morin (2002:39) quando afirma que “o indivíduo humano pode dispor da consciência de si, capacidade de se considerar objeto sem deixar de ser sujeito”.

Testemunha ocular dos primeiros movimentos da AGA, passei a me tornar parte da investigação. Mergulhada de olhos abertos na corrente das águas, encontrei-me com o Movimento das Histórias de Vida em Formação⁵, e me vi realizando a proposição de Josso (2010, p.84) de que “viagem e viajante são apenas um”. A metodologia de Josso foi como um redemoinho nas águas deste projeto, e decidi me deixar levar ao perceber que “a singularidade existencial ocorre numa espécie de jogo dialético entre interioridade e exterioridade” (JOSSO, 2010, p.97). A construção de narrativas de vida permite tomar consciência de como buscamos nos tornar “aquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente” (idem, 2010, p.84). Além disso, permite refletir sobre que momentos se constituíram como *divisores de águas*, provocando aprendizagens, e por que. “Já não se trata de aprender a aprender, mas aprender consigo a aprender”. (JOSSO, 2010, p.108). Para ela, o processo de auto-reflexão deflagrado pela construção de narrativas de vida, proporciona ao estudante adulto, tomar consciência de seu permanente estado de formação / conhecimento / aprendizagem ao longo de seus percursos de vida.

Hoje, percebo que investigar o movimento dos arte-educadores requer dois tipos de abordagem: uma em direção ao sujeito, outra em direção ao objeto. Neste sentido, vou articulando estes dois remos: a pesquisa de uma farta documentação e depoimentos dos líderes da AGA nessas quase três décadas, de um lado, e a auto-reflexão sobre o meu processo de formação enquanto arte-educadora, na

⁵ Também dos anos 80, na Universidade de Genebra, onde Josso defendeu sua tese de doutorado, “Caminhar para si”, apontando a centralidade do sujeito-aprendente, através de uma reflexão sobre a bagagem experiencial na formação. Seus principais objetivos evidenciam “[provocar] um processo de mudança de posicionamento do pesquisador, pelo aprimoramento da pesquisa-formação” e “delimitar um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e suas características”. (JOSSO, 2010:31).



localização de minhas intersecções com este movimento, no que ele me constituiu e permitiu ser, hoje, quem sou.

Entre os autores que não me deixam à *deriva* estão Edgar Morin, pensador francês, e Michel Maffesoli, sociólogo parisiense. Morin sustenta que “tudo o que é humano comporta afetividade, incluindo a racionalidade” (MORIN, 2002:120-3) e que a primeira “constitui o cimento da comunidade, alimentando um sentimento de apego quase filial à tribo, à etnia ou à pátria.” Maffesoli (1996, p.96) complementa apontando o emocional fundamentar-se em sentimentos comuns, na vivência e experiência partilhadas de “pequenas tribos [que] proliferam na vida cotidiana”. É neste sentido que retorno à AGA como associação de pertença, como vínculo afetivo, desfocando-me da instituição que remete ao poder para chegar à tribo⁶ que remete à potência e que advém da paixão social, transformando o indivíduo de *espectador* social em *coletivo*. “O coletivo pode definir-se pelo vínculo afetivo e nesse caso a associação não é calcada em um contrato, mas num ‘vínculo carismático’ que se modula diversamente” (MAFFESOLI, 2001:61).

A *tribo* dos arte-educadores gaúchos se aglutina e se dispersa, como a vida, e, nesse movimento, como a AGA, que emerge e submerge, perguntas me assolam: que configuração ela adquiriu? Que espaços são por ela agora ocupados, quem são as pessoas que nela habitam? Os espaços e as lutas pelas quais sonhamos são os mesmos dos anos oitenta? O que mudou? Quais as prospecções para a arte-educação neste início de século? Não terá chegado o tempo da revisão dos primórdios do movimento? O que sabem hoje os estudantes de artes sobre ela e seu passado de lutas?

Em uma recente discussão, na atual AGA⁷, ouvi que Arte-Educação se refere apenas aos professores de Artes Visuais. Assim sendo, além dos arte-educadores, teríamos agora professores de Música, de Dança e de Teatro-Educação dividindo (ou disputando) a mesma disciplina de Artes nas escolas. Se no tempo da minha formação e da criação da AGA o arte-educador tratava a Arte como uma só,

⁶ Segundo o autor, “as tribos são microgrupos que pontuam a espacialidade a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação”. (MAFFESOLI, 2000, p.194)

⁷ Grupo localizado no espaço virtual, AGArs@yahoogrupos.com.br.



poderíamos, em vista disto, considerar a fragmentação atual como um retrocesso, se comparada à grande mobilização da antiga AGA? A Arte compreendida como linguagens específicas estaria perdendo sua dimensão integral? Será que de uma desunião ético-estética-política deriva o esvaziamento do movimento dos arte-educadores gaúchos? Esta investigação, iniciada em março deste ano e estendendo-se a dezembro de 2013, certamente não responderá todas as questões, mas não se furtará de problematizá-las.

As margens

Depois de te perder / Te encontro, com certeza
Talvez num tempo da delicadeza
Onde não diremos nada / Nada aconteceu
Apenas seguirei como encantado ao lado seu.
Chico Buarque de Hollanda⁸

Passo a refletir agora sobre meu processo de formação, examinando que *recordações-referências* me permitem identificar a importância da AGA na minha formação, revisitando o que me constituiu enquanto arte-educadora, investigando, ao mesmo tempo, que encantamento é esse que persiste e me acompanha desde os distantes anos oitenta.

Entro assim na *espiral retroativa* dos três níveis que qualificam o processo de conhecimento ligado ao projeto, qual sejam: no nível 1, a explicitação da formação pela construção de minha história de vida, enquanto no nível 2, o levantamento de um itinerário de conhecimento e referenciais que me acompanharam, para, no nível 3, evidenciar o tempo, os *níveis de maestria*, as *compreensões genéricas transversais* e identificar minhas *posturas de aprendente*⁹. Neste nível, começo a construir minha narrativa biográfico-pedagógica que consiste na primeira etapa deste projeto, ciente do caráter espiral e retroativo que este movimento produz. Como em um redemoinho, mergulho nas águas da memória, sem abrir mão de que

⁸ Trecho da música *Todo Sentimento*. Álbum homônimo de Chico Buarque, 1987.

⁹ Josso aponta cinco *Níveis de Maestria* (Iniciação, Exercícios Regulares, Manutenção e Capacidade de Transferência), cinco *Compreensões Genéricas Transversais* (Atenção Consciente, Avaliação, Comunicação, Criatividade e Habilidades) e quatro *Posturas de Aprendente* (expectativa, refúgio, intencionalidade e desprendimento).



“para escrever, prefiro ler em minha pele de esfolado do que copiar os pergaminhos da biblioteca” (SERRES, 2004, p.72).

Cresci numa espécie de ilha. Quando li Pessach: a travessia, (CONY,1967), confirmei que as impressões da minha infância eram reflexo da realidade histórico-geográfica onde me criei: sul do Rio Grande do Sul, *quase caindo fora* do Brasil. Ouvia histórias entrecortadas, sentia o peso da censura cada vez que o assunto pendia demasiadamente para a liberdade. Nasci em Pedro Osório, em meio a um regime de ditadura militar que se estendia, além do Brasil, a diversos países da América Latina.

De alguma maneira, aquele *espírito do tempo* contaminou minhas primeiras impressões de vida, pois sinto uma profunda empatia com as famílias dos torturados e desaparecidos políticos daquela época. Minha própria família teve professores censurados, exilados e militares *linha-dura*.

Na sucursal do inferno, demônios afoitos competiam pelo poder de partir a resistência de suas vítimas. Morcegos vorazes borboleteavam céleres de braços em braços, sequiosos de sangue. Erguer a alma do réu na ponta do espadim era o supremo gozo, vitória macabra de uma equipe que se recusava passar o preso a outra sem vê-lo falar. A morte era o salário do silêncio. (BETTO, 2000, p.263).

O tempo escorre entre as águas, e, desse breve percurso histórico, emergi em 1987, no então Curso de Licenciatura em Educação Artística, na UFPel, na vizinha cidade de Pelotas. O ambiente universitário fervilhava com a possibilidade das primeiras eleições diretas para presidente pós-ditadura militar. Era o movimento *Diretas Já* que mobilizava o Brasil inteiro. Vinda das últimas plagas do Rio Grande do Sul, a perspectiva de fazer parte de um movimento a nível nacional me trazia um entusiasmo que só era comparável com minha própria condição de estudante universitária.

Os estudantes de artes eram coloridos, barulhentos, alegres e criativos. Um dia entraram na sala onde nós, calouros, estávamos, declarando estarem ali com o propósito de *arregimentar* interessados em participar do 1º Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, FLAAC, que aconteceria em setembro, no Distrito Federal, Brasília. Me juntei a eles, mal sabendo que participaria de um importante



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

momento no movimento nacional dos arte-educadores: no FLAAC foi criada a Federação dos Arte-Educadores do Brasil, a FAEB, e eu, que já estava ligada à AGA, voltei fortalecida com essa identidade.

A AGA-Núcleo Pelotas tinha como fundadora então a Prof^a Myriam Anselmo, da UFPel, um exemplo de arte-educadora. Pela primeira vez, nas reuniões da AGA, eu e minha mãe nos encontramos e reconhecemos como colegas, fazendo política lado a lado. Primeiro como vice, depois como presidente do núcleo Pelotas, minha mãe, Prof^a Auta Valzira Lucas d'Oliveira, seguiu sendo um exemplo de vida, não apenas para mim, mas também para os meus colegas coloridos, professores e amigos.

Nos turbulentos anos 80 e 90, a AGA era uma grande e combativa família. Nossa principal luta era em defesa da manutenção do espaço da arte nas escolas brasileiras na Nova LDB em processo de elaboração. Desde então, passei a ter uma formação paralela, entre as aulas com os professores, o movimento dos arte-educadores do Brasil, as atividades de extensão e a política estudantil. Naquele momento, celebrávamos as conquistas do movimento *Constituinte*, que resultou na Constituição de 1988, em tese, uma das mais democráticas do mundo.

No Congresso da UNE, em 1989, em Brasília, tão distante de casa, participei da redenção do movimento *Diretas Já*. Iríamos votar pela primeira vez, deixando para trás o fantasma da ditadura. Minha geração de estudantes recebeu de presente a liberdade que a geração anterior havia conquistado a duras penas. Lá, falei em nome dos estudantes de Arte-Educação do país inteiro. Com apenas 18 anos já me sentia *veterana* no movimento dos arte-educadores, pois, além de militar na AGA, já tinha pisado no planalto central, no FLAAC. Ali, milhares de quilômetros distante do meu rio, vi o chão prendendo fogo de tão seco.

Concluí o curso universitário de Licenciatura Plena em Educação Artística / Habilitação em Artes Plásticas, em 1990, e o que conluiu hoje, refletindo sobre essa formação, é que a Arte estava além das salas de aulas, coloria as praças, embalava passeatas e manifestações populares. A arte-educação, mais que uma profissão, consistia numa postura ética, estética e política. A exemplo das ruas, nas salas de aula, podíamos transitar livres entre as diferentes linguagens da arte, entre



diferentes saberes e esferas de atuação. Repetiria a mesma formação com os meus estudantes, agora como formadora. Estaria chegando o tempo da delicadeza?

Formada, fui viver em São Paulo. Talvez lá fosse tudo diferente. A selva de pedra foi minha casa durante dois anos, mas nunca um lar. Me encontrava mesmo era nos museus, onde encontrei, rapidamente, uma ex-professora da UFPel no MAC/Ibirapuera. Que alívio ver uma pessoa conhecida no entrevero que era aquela cidade... Não menos emoção senti ao me encontrar com uma pintura original de Van Gogh no MASP. Foi a primeira vez que tive vontade de lambar um quadro. No Museu Ipiranga, minha atenção voltou-se para a identidade do paulistano e do brasileiro de um modo geral. Não, eu não mudaria de trajetória. Seria sempre da Arte... Fui moradora do Bexiga, frequentadora daqueles pequenos teatros, cafés, livrarias, botecos com música ao vivo. Lia *hai-kais* nas calçadas, acompanhei a *Vai-Vai* e parece que entendi o recado: vai, vai de volta pro teu lugar.

Com vinte e dois anos, voltei para minha terra natal, onde criei, em parceria com um grande e saudoso amigo, um espaço cultural chamado *O Último Casarão Remanescente das Águas Não Tão Azuis de um Certo Rio*, que empresta seu nome a este artigo. Os ex-colegas artistas que ainda viviam na vizinha Pelotas passaram a expor em nossa sala de exposições, em troca de certificados e memoráveis vernissages, com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura de Pedro Osório. No *Último Casarão* tínhamos um grupo que, além de fazer teatro experimental, atuava nas ruas, fomentava ações ecológicas no rio, organizava torneios de xadrez e vôlei de praia, acolhia reuniões políticas, recitais de música e poesia...

Em Pedro Osório, muito mais do que em São Paulo, Pelotas ou Brasília, me senti *cidadã-do-mundo*. Neste mesmo ano, 1993, ingressei através de concurso, no magistério público estadual, ministrando aulas de Artes nas séries finais do Ensino Fundamental e posteriormente no Ensino Médio, atividade a qual me dedico até hoje.

A partir do Casarão passamos a constituir uma nova nascente, mais um olho d'água a jorrar arte, cultura e cidadania no Olimpo¹⁰. Os deuses estavam à nossa volta, deuses das águas, das matas, orixás e pajés. Muito além dos gregos,

¹⁰ Pedro Osório era antes de 1959 a Vila Olimpo, derivada da Estância Paraíso, uma das mais antigas do RS.



qualquer mitologia era bem-vinda no Último Casarão, espaço cultural que atuou durante quase cinco anos em diversas áreas, arregimentando casareiros de todas as idades, promovendo discussões sobre Arte, Cultura, Cidadania e Saúde Mental Coletiva¹¹, irradiando ações ecológicas que ecoam até hoje no curso de nossas vidas.

A mesma postura ética e estética que desenvolvi durante minha formação universitária segui construindo no Casarão e nas escolas por onde trabalhei. Em 1997, ocupei o cargo de Secretária Municipal de Cultura, Turismo e Desporto, onde percebi que me sinto melhor entre a *potência* do que entre o *poder*. A temporada que passei na SMEC coincidiu com o fim das atividades no Último Casarão. Os *casareiros* se dispersaram, alguns casaram ou morreram, outros foram morar fora da cidade, estado ou país. Todavia, mesmo distantes, sempre que nos encontramos percebemos o quanto fomos privilegiados por termos colocado em prática os sonhos daquela *sociedade alternativa*. Saímos de dentro do casarão, mas o casarão jamais sairá de dentro de nós.

O caudal liberto

Seremos sempre assim / Sempre que precisar
Seremos sempre quem teve coragem
De errar pelo caminho e de encontrar saída
No céu do labirinto que é pensar a vida
Que sempre vai passar por aqui.
Nei Lisboa¹²

Minha formação é pensado a partir do sopro, a partir de mim, do meu rio e deste vazamento de vida. Não penso em *ensino de artes* ou *Artes Visuais*, mas em Educação, Arte e Cultura caminhando juntos. Agrego a isto a experiência estética de fundamento social, aquela que Michel Maffesoli concebe: “que a arte, que foi num

¹¹ Movimento originado na sociedade civil a partir da reforma Sanitária Brasileira, nos anos 80 em defesa da qualidade de vida e da saúde como um direito a participação social. Os *mentaleiros* lutavam pela manutenção das liberdades e consciência de condução do processo de saúde pelos loucos, fora dos manicômios, desmantelando-se os aparatos legitimadores de exclusão. Propunham a criação e a arte como um direito à desrazão, necessária a todos os humanos, não só aos loucos. Cfe. MEIRA, Mirela R.(2001). As possibilidades de uma instituição Inventada: ordem, desordem e criação na Oficina de Criação Coletiva de Bagé, 154 f. Dissertação. (mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

¹² Cantor e compositor gaúcho. Trecho da música Por Ai. Álbum Cena Beatnik, 2001.



momento, o luxo de alguns, torne-se uma espécie de pão cotidiano” (MAFFESOLI, 1996, p.116) Este é, para mim, o sentido para a qual dirijo meu trabalho e meu viver durante o curso da minha existência: o gozo estético compartilhado na vida cotidiana, prazer que se torna cultura.

O verbo cultivar é, na verdade, o centro que rege a minha prática como educadora. Não só cultivo saberes, mas gente, rego com zelo, podó quando necessário, protejo na estiagem e, a exemplo dos agricultores, nunca tenho total garantia de uma boa colheita. Às vezes me decepciono, mas basta o tempo abrir novamente para que volte o desejo de mexer na terra, trazendo sentido para esta Vida que deve sim continuar a brotar.

Sinto-me, por fim, parte dessa *unicidade singular-plural*. Sou integrante desse cosmos, navegante nessa nave. Carrego heranças culturais, familiares, socais. Sou resultado de tudo o que veio antes de mim e sei da responsabilidade das minhas ações para as futuras gerações. Sintonizo com Morin quando evidencia que “como um ponto num holograma, carregamos em nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, inclusive seu mistério que jaz no fundo de nossos seres” (2001, p.49). Pois o homem além de um ser orgânico e orgástico, possuidor de corpo e alma, repleto de potencialidades, ele canta, chora, ri, se emociona e vibra. O homem pensa, reflete, se modifica e modifica o meio ao seu redor. Modifica inclusive os outros homens através da educação. O homem descobriu o fogo e a roda, foi à lua e perfurou poços de petróleo; descobriu o Brasil e escravizou seu semelhante; explorou a natureza e fez bombas de destruição em massa. Ao mesmo tempo, domina o transplante de órgãos e brinca de ser Deus ao produzir crianças em laboratório. Enfim, até agora, o homem tem sido o centro do seu mundo, embevecido com suas imensas potencialidades. No entanto, o mundo não é só seu e começa a cobrar a conta de tamanho egocentrismo.

Andamos sobre um planeta, atuando num cenário, solto no espaço. Temos pouca consciência do todo do qual fazemos parte. Buracos negros nos ampliam e confundem. Respiramos, mas poluímos o ar. Temos sede, mas poluímos as águas. Nosso ar é o mesmo ar que respiram os pássaros, que poliniza as flores sobre as



quais pisamos com pesadas botas de insensibilidade. Nossa água é a mesma há bilhões de anos, que brota da terra, que evapora, torna-se nuvem, que volta na chuva, que se altera em marés, que nos inunda e manda toda a sujeira embora.

O mundo e seus reinos (animal, vegetal e mineral). O mundo e seus quatro elementos (terra, fogo, água e ar). O mundo é o limite? O mundo vai acabar? Tanto quanto nós, quantas vezes o mundo já acabou e tornou a renascer? O mundo de cada um é diferente. Estamos sós no mundo e ele só existe como você o imagina. Difícil conviver com tão crua realidade... Estaremos enfim, fadados à solidão? Quanto a mim, busco a associação, aliás mais de uma, entre elas a AGA.

Às voltas com minha aldeia ribeirinha, me sinto cada vez mais índia procurando na interação o prazer de viver em tribo, dado que “os sujeitos se auto-organizam em interação com outros sujeitos” (MORIN, 2002, p. 73). Ao que Maturana complementa: “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência: as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência” (2002, p.22). O amor, para ele, longe da conotação judaico-cristã a que estamos acostumados, refere-se à consideração do outro como um legítimo outro na convivência. O que me faz pensar, sem medo de ser *piegas*, que estou neste curso, tecendo fios de teorias, razão e sentimentos porque amo a humanidade dos meus alunos, meu ofício de arte-educadora e a aventura de estar viva.

No último mergulho, que antecipa a conclusão deste trabalho, reencontro as questões que me estimularam a iniciar este projeto. Como andar a AGA, que configuração terá adquirido? Quem são as pessoas que nela habitam? O que mudou nos espaços e lutas que sonhamos nos anos oitenta? Quais são as prospecções para a arte-educação neste início de século? Não terá chegado o tempo da revisão dos primórdios daquele movimento?

A AGA continua aqui, dentro de mim e de todos os que dela participaram. Adquiriu uma consistência virtual, mas conforme os registros, é característica dessa entidade emergir e submergir, portanto basta reunir dois ou mais arte-educadores e ela ressurge como potência. Tenho consciência de estar apenas no início da pesquisa, no entanto, encontro em Josso (2010, p.289) o conforto de saber que não preciso ter pressa, pois o processo só termina no fim da vida.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERÊNCIAS:

- BETTO, Frei. Batismo de Sangue: a luta clandestina contra a ditadura militar. 11 ed. São Paulo: Casa Amarela, 2000.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. 3 ed. Curitiba: Criar, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. No Fundo das Aparências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio da Razão Sensível. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- MAFFESOLI, Michel. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- CONY, Carlos Heitor. Pessach: a travessia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MORIN, Edgar. A Humanidade da Humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- SERRES, Michel. Os Cinco Sentidos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Autá Inês Medeiros Lucas d'Oliveira

Professora Especialista em História da Cultura e da Arte (UFMG /2005), possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística (UFPel /1990). Atualmente cursa o Mestrado em Artes Visuais (UFPel /2012), na linha Ensino de Arte e Educação Estética e ministra aulas de Arte em Pedro Osório/RS, vinculada à Secretaria Estadual de Educação RS. Tem experiência na área de Arte, Educação e Cultura, com ênfase em Educação Artística (Arte-Educação).



AS MÁSCARAS DE *COMMEDIA DELL'ARTE* E A FORMAÇÃO DO ATOR E DO PROFESSOR DE TEATRO

Vilma Campos dos Santos Leite
Universidade Federal de Uberlândia
leitevilma2008@hotmail.com

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=DD875B53AC747A320A9E20539136B0

RESUMO

A presente comunicação analisa o processo de criação *Il ballo dei zanni ao som do congado*, resultante de um plano de trabalho contemplado em 2011 pelo edital de Projeto de Iniciação Artística (PINA) da Diretoria de Cultura da Universidade Federal de Uberlândia. Está inserida no contexto do Projeto PRODOC/CAPES *Comicidade e Riso* e da pesquisa docente *Tecendo fios: narrativa, memória e máscara na formação teatral* que visa, entre outros objetivos, compreender contribuições da aprendizagem da máscara da *Commedia Dell'Arte* na formação do ator e do professor de teatro. Os conceitos de experiência e narrativa em Walter Benjamin e de memória, em Bergson e Proust fundamentam a leitura das fontes, a saber, enunciações orais e escritas de autoria dos estudantes e docentes envolvidos, bem como, fotos e trechos da cena.

palavras chave: *Commedia dell'Arte*, ator, professor de teatro

RESUMEN

Esta comunicación analiza el proceso de creación *Il ballo dei Zanni Congado el sonido del congado*, consecuencia de un plan de trabajo contemplado en el año 2011 del licitación del Proyecto de Iniciación Artística (PINA) de la Dirección de la Cultura de la Universidad Federal de Uberlândia. Se inserta en el contexto del Proyecto PRODOC / CAPES "La risa y el humor" y de la investigación *Tejiendo hilos: la narrativa, la memoria y la máscara en la formación teatral* que pretende, entre otros objetivos, comprender las contribuciones de la aprendizaje de la máscara de la *Commedia Dell'Arte* en la formación del actor y el maestro del teatro. Los conceptos de la narrativa y la experiencia en Walter Benjamin y la memoria, en Bergson y Proust se fundamenta en la lectura de las fuentes, a saber, declaraciones orales y escritas del alumnos y del profesores implicados, así como fotos y fragmentos de la escena.

palabras clave: *Commedia dell'Arte*, actor, profesor del teatro

1. O ponto de partida

Alguns dos conhecimentos da *Commedia dell'arte* (teatro tradicional originário da Itália e feito com máscara em couro) que chegam até o Brasil, entre outros países, partem da divulgação a partir da prática dessa linguagem no século XVIII, ou seja, daquela que chegou às cortes francesas através de Goldoni e Molière. Porém, a *Commedia dell'Arte* que chegou à corte contém suas raízes num fenômeno espetacular que teve circulação em praças públicas e feiras a partir da Idade Média e que se expande pelo Renascimento, percorrendo diversos países da Europa.



É desse período anterior à difusão das máscaras nos palácios e edifícios que parte a Profa. Joice Aglae Brondani, professora visitante do curso de graduação em Teatro (bacharelado e licenciatura) e mestrado em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia por meio do projeto PRODOC/CAPES “Comicidade e Riso” (2011-2014). Acompanhei alguns de seus laboratórios e pude perceber que insere a máscara objeto que é colocada no rosto só depois do arquétipo de cada máscara estar desenhado no corpo de cada participante a partir de um trabalho físico intensivo e consciente.

Sou docente nos cursos e Universidade em que o plano desse PRODOC está sendo desenvolvido e me aproximei dele pelas interfaces que possui como a minha atual pesquisa docente intitulada “Tecendo fios: narrativa, memória e máscara na formação e na criação teatral”. Dentro dessa tríade a máscara entra como linguagem e os dois primeiros elementos como fundamentos teóricos e metodológicos para a realização da própria pesquisa.

O convívio com *Commedia dell’Arte* está na minha formação como artista e docente e o processo no PRODOC tem acionado vários elementos da minha memória, instigando-me a trazer à tona narrativas pertinentes a essa experiência e que estão em consonância com a minha preocupação de como se forma um artista e um professor de teatro.

Destaco para o presente texto alguns aspectos relevantes e presentes na montagem de, ***Il ballo dei Zanni ao som do Congado***¹, que agora estamos chamando de “experimento n. 1” pelos desdobramentos que já vislumbramos para o próximo ano acrescentando máscaras e outros elementos ao roteiro. A proposta começou a ser desenvolvida em maio de 2011, na chegada de Joice a Uberlândia. Escrevi com ela um projeto para o edital do Programa de Iniciação Artística (PINA) da Divisão de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão da UFU com a meta de iniciar quatro bolsistas da graduação a esse universo da máscara. O processo se mostrou

¹ **Ficha Técnica** **Direção:** Joice Aglae, **Assistente de Direção:** Vilma Campos, **Elenco:** Débora Helena, Deivid Jack Abraham, Renata Paixão, Rose Martins, Vilma Campos, **Figurino, Cenário e Objetos de Cena:** Núcleo de Pesquisa em Máscaras, Marta Prata. **Pesquisa de Musicalização de Cena:** Núcleo de Pesquisa em Máscaras; Fábio Vladimir; Mariana Parreira, **Texto e Canções:** Joice Aglae, **Consultoria de Canovaccio:** Veronica Risatti, **Pesquisa de Contextualização:** Núcleo de Pesquisa em Máscara, **Máscaras em Couro:** Renzo Sindoca, **Máscaras em Papel:** Marta Prata. **Maquiagem** – Joice Aglae e Marta Prata, **Produção Gráfica:** Rafael Patente



tão profícuo que continuamos o trabalho mesmo depois do momento de finalização do PINA (dezembro de 2011).

Primeiramente Joice conduziu uma iniciação às máscaras de *Commedia dell'Arte* por meio de oficinas prática em que foram experimentadas no corpo as máscaras dos velhos (Pantalone, Doutor), do Capital, dos enamorados e também dos servos (Zanni, Pulcinella, Serveta, Brighella e Arlequino).

Os atores, quatro estudantes do teatro e eu, criamos a partir de um *canovacci* (roteiros de ação) e de estímulos conduzidos pela direção. A situação se passa na cozinha de Zan Benedetto Brighella, onde quatro Zannis trabalham. Para uma receita especial, quatro servetas são chamadas e ao final a iguaria é servida à plateia. Faço o prólogo com uma velha servetta e uma das estudantes faz o Brighella. Todos os quatro estudantes, num processo pedagógico importante de exercício de mais de uma máscara, dobram com os Zannis e Servetas.

Foram agregados a esse grupo também uma estudante do curso de graduação em música, modalidade percussão, que fez a direção musical e a outra; do curso de Artes Visuais e que trabalhou na confecção das máscaras, do cenário e adereços cênicos, além de contribuir com estudos de maquiagem.

O processo pedagógico e artístico de criação desse espetáculo, onde a cultura popular italiana e a brasileira se amalgamam, é mediado por pesquisa de campo a partir da cultura popular de Uberlândia, particularmente com terreiros e com a festa do congado. Estamos ultimamente envolvidos com a própria circulação do experimento que tem percorrido algumas escolas públicas da Educação Básica da cidade.

Logo após o primeiro ano de aniversário do grupo (maio de 2012), realizei um encontro para conversarmos sobre o processo. O diálogo foi gravado em vídeo e transcrito. No presente artigo, utilizo alguns fragmentos das falas como fonte para compor uma narrativa, entendendo que importa a interlocução, o olho no olho e a imaginação ativa (ABREU, p. 124).

Os trechos escolhidos são tecidos a partir do passado sob a perspectiva de Benjamin de que os aspectos que “relampejam” são significativos. É uma memória de um passado quase imediato, uma vez que relacionado aos últimos doze meses.



Nesse sentido, o entendimento de Bergson de que a memória é algo em movimento e sempre com relação com o presente é inspiradora. A memória concebida por Proust a partir dos cinco sentidos humanos também é uma alavanca para começar a mergulhar nesse processo, uma vez que ressalto a presença na pele de quem ainda está vivendo a experiência.

Trabalhar a partir da memória e das narrativas que os participantes trouxeram quando estiveram coletivamente refletindo sobre o processo vivido por todos nós é apenas um primeiro lance nesse material, não sendo possível nessas breves laudas esgotar aspectos referentes ao aprendizado desses artistas, não só pelo objetivo amplo, mas também por se tratar de uma experiência que ainda está em curso.

2. Diálogos e narrativas em processo

Proponho como mote desencadeador no encontro que fiz com o grupo uma situação imaginária: no momento de fala que cada um imaginasse sua enunciação como algo que fosse uma narrativa que quisesse deixar para a posteridade da vivência dentro do projeto.

Faço a analogia com uma obra de ficção. Deveríamos ser como o personagem Antonio Biá do filme *Narradores de Javé* a quem foi incumbido escrever as memórias de um povoado, comprovando que aquele lugar era um patrimônio histórico e que não deveria ser destruído para a construção de uma barragem. Assim também, lanço ao grupo, como estímulo, a suposição de que o projeto de pesquisa em que estamos inseridos está correndo o risco de acabar. E provooco cada um, ao solicitar que justifiquem a permanência desse trabalho dentro da Universidade, buscando na memória do último ano aspectos relevantes da trajetória.

Como estou em busca do que ficou coletivamente nesse grupo aproximando-me do que Halbwachs chamou de memória coletiva porque apoiada no quadro social, nos trechos selecionados como citação para esse texto, dispensei a necessidade de colocar o nome de cada um dos participantes, registrando apenas a mudança de enunciador a partir de um travessão.



As primeiras lembranças do processo que vêm à tona é a diferenciação de tempo e de espaço que uma pesquisa tem se comparada à rotina do curso de graduação. Contextualizo que estávamos em greve docente já há alguns meses e as atividades de ensino na graduação estavam paralisadas, diferentemente das ações de pesquisa que continuaram no seu cotidiano de trabalho. Referindo-se ao primeiro contato com o trabalho na pesquisa uma das estudantes lembra:

- Esse dia eu senti, pelo menos da minha parte, que foi assim um impulso, uma curiosidade que moveu, e vou tentar porque eu não tinha tido nenhum contato com *Commedia dell'Arte* com a prática a gente tinha passado só pelo assunto na disciplina de História do Espetáculo, foi um momento que a gente passou *Commedia dell'Arte* e nem chegou a aprofundar. Então foi assim uma coisa intuitiva de conhecer de um tanto de coisa que a universidade dispõe. Então eu fiz a oficina e as coisas foram acontecendo.

Os narradores assinalam que a necessidade de passar por diferentes conteúdos no currículo do curso de graduação em Teatro dificulta o aprofundamento. As atividades de ensino da graduação não são o foco, mas a falta de interação existente, se comparada às atividades de pesquisa levam a enunciações que podem ajudar a refletir sobre a necessidade de fazer uma revisão sobre a concepção curricular nesse nível:

- Eu pelo menos eu vejo isso na música, eu não estou trocando, eu estou sentado com o cara que está falando, explicando e tentando enfiar na minha
- Ele não te vê.
- Ele não te ouve e diz, faz você.
- Ele não te enxerga.
- Ele tem o compromisso de ir ensinar e eu tenho o compromisso de ir lá aprender, mas não tem troca.

O currículo é fragmentado desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Os conteúdos estão acima e independentemente das pessoas. As turmas acabam por se adaptar ao currículo e não o currículo à turma. O grupo faz uma crítica contundente à organização das disciplinas, chegando à conclusão de que a pesquisa assume um espaço importante na formação:

- São extremos em uma turma, um se interessa, outro não e tem um no meio, mas às vezes isso não se articula. Não existe consenso, é cada um



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

por si, às vezes os resultados que saem não são tão bons, porque as pessoas não querem estar ali. Se ela não estiver ali, ela não vai ser avaliada. A universidade é nota e não formação. Você tem que pensar na formação e não na nota.

– A oportunidade de olhar, eu sinto falta na grade curricular que a medida que a gente vai avançando as disciplinas de corpo e de voz vão diminuindo e ficam as teóricas. Então a pesquisa fica sendo o espaço onde a gente tem tempo, dedicação, na linguagem que a gente escolheu para se aprofundar, para a gente também ter parte prática.

O estudo de uma técnica é reconhecido como importante para os participantes, mas para além dela, outros elementos estão sendo relevados nessa formação, como a coletividade que vai sendo gestada dentro do próprio processo, reiterando ainda a fragmentação existente na graduação quando as disciplinas de cunho teórico estão apartadas da própria prática:

– Quanta coisa aconteceu, eu sinto que hoje que eu tenho um amadurecimento não só em relação à técnica, ao compromisso, responsabilidade. E como é tudo novo a gente vai assim fortalecendo os traços, a gente vai assim criando possibilidades, criando também com as pessoas e não só com o que a gente trabalha a vontade da gente fazer, todo mundo contribui muito para que a gente se fortaleça nesse compromisso e nessa responsabilidade que era bem pouquinha.

- Eu estou muito feliz de estar, de fazer, de entender, se eu não tivesse iniciado com a bolsa, a oficina e posteriormente continuado com esse projeto, eu provavelmente continuaria sem entender o que é a *Commedia dell'Arte* que estava sendo explicado em História porque a gente não consegue entender só com o que é explicado. Eu quis saber um pouco mais o que era a *Commedia dell'arte* e depois entendi o que a Joice disse de que não adiantava estudar *Commedia dell'Arte* sem entender no corpo. Eu tenho que trazer o meu braço pra cima para fazer o *Zanni*. O braço é assim porque ele tinha que trabalhar na terra então já vinha conectando a imagem com a prática. Para mim ficou claro mesmo que a máscara tem um ritmo eu tenho um ritmo dentro da máscara. A gente foi descobrindo outras coisas da máscara, o caráter o que podia o que a gente pensava e o que não podia. Recentemente a gente estava fazendo a máscara e a perna da Joice veio aqui (levanta e mostra o levantamento da perna) e a minha não estava tão alta. Eu não sabia até onde eu podia ir e não que não era tão rígido. Até onde ela pode ir, apesar da forma e percebi que onde antes havia rigidez prendendo, passou a ficar maleável.

É interessante que um dos atores narre esse aspecto da forma. Houve inclusive momentos de embates no processo porque realmente a composição da máscara nesse momento lembrado, era muito rígida. A margem que era a postura, não era vista ainda como possibilidade de forma não para restringir, mas para libertar. Eu dizia ao grupo: se eu posso fazer tudo, eu não posso fazer nada. Você

tem que ter algo para dar o contorno e no caso da máscara é a postura que é o recorte que possibilita criar. Quando esse entendimento chegou ao corpo, as posturas de cada máscara passaram a servir como alavanca para demonstrar o caráter daquele arquétipo e não como algo congelado num formato. Lembra um dos atores:

- Nos laboratórios de improvisação, eu me perguntava, será que eu posso fazer isso? Eu ficava com um monte de dúvidas e quando a gente começou a entrar na cena entendi que é como nas danças, se a gente começar a dançar rígido, a gente não dança. A Joice falava que a gente tem que amolecer a forma para poder dançar, senão vira estátua.

O processo que fizemos com as máscaras foi mediado com a utilização de gêneros e ritmos musicais brasileiros e italianos no momento de aquecimento do corpo e também nas posturas que são experimentadas de cada arquétipo. Na sala em uma diagonal cada um dos participantes vai passando individualmente, no que é chamado de “a dança das máscaras”. Esses momentos que antecedem a cena foram relevantes permitindo que o ator levasse em seu corpo as nuances e as experiências, buscando ir além da forma. Diz um dos atores “quando eu estava na forma, eu não conseguia nem ver as pessoas com quem eu dividia a cena” e outro que é “formação de vida, como artista, de seres, de um contexto maior que é o teatro”



Foto 1 – foto do espetáculo por Rafael Patente.



Outro elemento tocado pelos atores foi o fato de perceberem que o processo foi capaz de contaminar o próprio espaço da sala de aula prática e que houve professores que mencionaram o crescimento do trabalho de corpo dos participantes, como, por exemplo, em uma das disciplinas de voz, conforme a seguir:

- O que eu achei legal mesmo foi o resultado de Técnica Vocal 2 que a gente estava construindo um personagem e eu via que tinha os elementos da porque o corpo era mais grotesco e mais aberto.
- Mas teve também a queda de rendimento nas aulas teóricas, que a gente até dormia do cansaço que sentíamos.

Em que as disciplinas teóricas podem contribuir com aspectos práticos e em que a prática pode colaborar com o conhecimento teórico é uma problemática presente e por mais que tenha uma preocupação de complementar uma com outra, a medida não está equalizada e é incômoda. O plano de prática é o que mais comparece na memória, trazendo elementos dos cinco sentidos como relevantes:

- Eu acho que quando a gente chegou tinha cheiro de suor, do início, mas agora nos últimos ensaios cheiro de maracujá. Porque a gente entrou na sala e o primeiro cheiro que eu senti foi de maracujá. A gente começou com o aquecimento e as músicas e veio o cheiro de maracujá.
- Outra coisa que deu um gás foi a presença da direção musical.
- E que ninguém tinha conhecimento.
- Essa musicalização ajuda muito em cena, pra mim abriu.
- Quando eu vi, eu pensei, o que eu vou fazer com essas pessoas? Não adianta falar com os atores quando entra a máscara.

Joice coloca que é o ator e que é a máscara. Ressalta que algo da memória mesmo que está nos músculos do ator. É o mesmo corpo que vai acessando memórias diferentes. Vai trazendo memórias próprias para a máscara, como a máscara também vai acionar memórias dela para o ator. São memórias que vão sendo adicionadas, independentemente de vir da máscara ou do ator. Uma memória que é individual e que também é coletiva.

- Você se sente outro ser que não é você. É outro cheiro, é outra pessoa. Assim a máscara não tem mais o cheiro da cola com que foi feita, mas do Zanni. Mesmo com as máscaras de couro que tinha o cheiro, não sei se misturava com o suor, mas era um terceiro cheiro que mistura. É o melhor. Que de uma união, surge uma terceira pessoa. Só com os dois a pessoa e a máscara. Dessa coisa de um mais um e surge um terceiro.



Um dos objetivos do início do projeto (PINA) era que pudéssemos possibilitar ao estudante a pesquisa e exercício de possibilidades da cena calcada no trabalho de ator, utilizando recursos alternativos para a construção de um espetáculo. Foi o que aconteceu como a utilização de painéis de cozinha como adereços na cena.

- O mais interessante para mim é que os instrumentos são painéis. É tudo o que eu queria na minha vida. Trabalhar com painel.
- Isso é legal porque a gente olha e pensa, não vai sair nada. Era batucada até virar música.
- Até pouco tempo para mim era batucada.
- Interessante que a dança do Cacuriá nasceu das mulheres que foram pra festa e começar a entrar a tocar, do barulho das painéis. As caixetas.

Outro elemento também a destacar é a realização das máscaras não com o couro como são feitas na Itália e sim com papelagem e que como a música e a encenação partem de questionamentos:

- Hoje eu vejo as falhas, dos olhos, mesmo no tirar o molde, de tampar o olho. Eu vejo, foi uma experiência, uma verdadeira escola.
- E estão juntas Artes Visuais, Música e Teatro.
- Estamos mesmo no Instituto de Artes.
- Eu não quero fazer máscara para a parede, eu quero conexão com o ator. Eu quis muito. Fiz uma em casa para mostrar em papel craft para mostra. Eu vi muitas falhas, mas eu quero estar junto.

Nesse sentido o grupo agora está iniciado e está partindo para o exercício da montagem. É um trabalho dentro da Universidade e como lembrou Joice vem para dar a base, para fortalecer para que o indivíduo possa seguir depois. Esse processo nos permite abrir fendas para procurar compreender como estão sendo formados os graduandos.

Muitos outros assuntos foram tocados nesse encontro, onde a fala de um ia servindo como estímulo e aquecimento para o outro, fortalecendo minha opção metodológica de encontros coletivos. Embora não seja possível trazer mais trechos desse encontro para o presente texto, é visível pela amostragem anterior perceber que os objetivos que estavam postos no projeto e estão em consonância com a prática. Por meio desse plano de trabalho tem sido possível ampliar o acesso a um gênero teatral de grande ressonância artística e com condições de propiciar um diálogo com espectadores do hoje está em processo e utilizando elementos da



cultura local (danças, cantos, festas, etc) para a integralização dela com uma cultura estrangeira (*Commedia dell'Arte*) em um espetáculo teatral.

3. Um ponto de chegada

Como já foi dito anteriormente o material gravado num dia com o grupo, assim como as cenas e fotos são ricos para a compreensão do processo, especialmente para ir tocando em elementos para além da técnica e pouco palpáveis como a busca de elementos que possam revelar a maneira como se forma um ator ou professor de teatro. É interessante perceber que os estudantes focam sua atenção em aspectos físicos e corporais necessários para o desenvolvimento de uma linguagem como é a *Commedia dell'Arte*, mas que não se limitam a ele, trazendo à tona vários aspectos. Um deles diz respeito à organização curricular dos cursos de graduação em Teatro das Universidades Brasileiras. É preciso lembrar que Uberlândia está na ordem do dia para uma possível revisão. Outro aspecto que compareceu no trabalho, diz respeito ao sentimento de ética daquele que faz teatro, como está o seu compromisso com a coletividade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. "A restauração da narrativa" in *Percevejo* Ano 8- n. 9 2000, p.115 a 125.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo; Brasiliense, 1994.
- BERSON, h. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRONDANI, J.A. "Frevo, capoeira, samba...Buffoni, Zanni, Arlecchino...caminhos fluviais; (um) universo e (um) imaginário. In *Ouvirouver*, mai.2009.
- COSTA, Felisberto Sabino da. *A outra face: a máscara e a Transformação do ator*. Tese (Livre-docencia). Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2006.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo. Ed. Centauro, 1994.
- PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. A ca, minho de Swam. São Paulo: Ed. Globo, 2006.
- SCALA, Flaminio. *A loucura de Isabella e outras comédias da Commedia dell'Arte*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

Vilma Campos dos Santos Leite

Docente do curso de graduação em Teatro (bachelorado e licenciatura) e do Mestrado em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em História pela mesma instituição, mestre em artes pela ECA, curso de formação de ator, direção e dramaturgia pela Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André. Atriz e diretora.



ARTES VISUAIS E CRIAÇÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES

Márcia Alves da Silva
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel
E-mail: prof.marciaalves07@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/9365305712032453>

Mirela Ribeiro Meira
Professora do Mestrado em Artes Visuais/PPGAV e
professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel.
E-mail: mirelameira@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/8723044102341159>

RESUMO: Este texto se refere a uma investigação financiada pelo CNPq que objetiva averiguar o papel da criação coletiva na construção das identidades de gênero a partir do relato de vivências de mulheres artesãs. Dois grupos participam: um, formado por mulheres artesãs vinculadas à uma cooperativa localizada na cidade de Pelotas, RS; outro, de acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Abordamos as trajetórias de vidas das mulheres dos dois grupos aproximando em diálogo a ambas, tendo a criação coletiva e as poéticas das Artes Visuais como vínculo comum.

Palavras-Chave: Artes Visuais; Gênero; Narrativas

RESUMEN: Este texto se refiere a un estudio financiado por el CNPq que tiene por objetivo averiguar el papel de la creación colectiva en la construcción de las identidades de género a partir del relato de vivencias de mujeres artesanas. Dos grupos participan: uno, formado por mujeres artesanas vinculadas a una cooperativa localizada en la ciudad de Pelotas, RS; otro, de académicas del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). Abordamos las trayectorias de vida de las mujeres de los dos grupos aproximando en diálogo a ambos, teniendo la creación colectiva y las poéticas de las Artes Visuales como vínculo común.

Palabras clave: Artes visuales; Género; Narrativas.

Introdução

Indaga-se se a criação coletiva pode ser uma ferramenta para um processo de emancipação feminina, não só no que se refere ao mundo do trabalho, mas também em caráter existencial. Dito de outra forma podemos indagar: em que



medida a arte contribui para um processo ético-estético de construção e qualificação de sentidos profissionais e existenciais, resignificando as práticas que já desenvolvem?

Nossa proposta se coloca na tentativa de trazer uma contribuição a esse debate, buscando problematizar o mundo do trabalho feminino a partir da implementação do que denominamos de Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2007), partindo da concretude das experiências das mulheres envolvidas, tanto as artesãs da cooperativa como as artesãs acadêmicas da UFPel. Estas oficinas funcionam como um espaço metodológico de coleta de dados sensíveis e expressivos, além de um laboratório de exercícios de possibilidades das poéticas da Arte.

Em função disso, a iniciativa buscou construir um espaço de produção ético-estética e artística, onde as memórias são resgatadas não apenas a partir da oralidade, mas também na produção concreta da arte, de forma coletiva e solidária, através das Oficinas.

A partir dessa perspectiva, propomos a união entre arte e educação, na figura de uma Educação Estética que, através da arte e seus processos, abre possibilidades para as abordagens autobiográficas e de criação coletiva aflorarem no próprio processo de produção. Dessa forma, as Oficinas se constituem em espaços de troca de experiências, a partir não só da compreensão dos envolvidos de seus processos de aprendizagens, mas também da resignificação de suas práticas existenciais e profissionais. Nesses encontros, buscamos a abordagem das histórias de vida a partir de relatos que surgem nos encontros. Essa proposta de socialização coletiva das histórias de vida se baseia na perspectiva metodológica da pesquisa-formação, especialmente desenvolvida por Josso (2004).

Partindo deste desenho, engendramos a coleta de depoimentos das mulheres através das Oficinas realizadas no espaço da Universidade, onde, coletivamente, trocamos experiências e aprendizagens. Estimula-se a criação de um grupo afetivo de convivência onde o prazer dos sentidos e a criação não são privilégio da arte, mas da vida e sua “conjunção sensualista”, que lhe confere



“unicidade”, composição entre razão/emoção”, anota Maffesoli (1996, p. 74). Portanto, considera o prazer, o prazer “de sentir”.

Meira (2007) salienta o caráter pedagógico das Oficinas de possibilitar perceberem-se as tensões, as vibrações, os silêncios, o não captável desde a razão ou sob códigos/explicações convencionais. Assim, se pode almejar sermos mais criadores, construindo projetos de cidadania e cuidado, atendendo às mais diversas necessidades, e, inclusive, provocar a criação no outro.

Trabalho feminino entre os espaços públicos e privados

A discussão de gênero proposta se direciona a discussão sobre o mundo do trabalho feminino. Para nos apropriarmos dessa discussão, nos aproximamos do conceito de divisão sexual do trabalho, conceito esse desenvolvido pela teoria feminista que, a nosso ver, dá conta de uma série de atividades historicamente exercidas pelas mulheres que foram invisibilizadas pela modernidade, ancorada no sistema capitalista industrial, que hegemonizou o patriarcado, subjugando e desvalorizando o fazer feminino.

Percebemos o artesanato como sendo uma dessas atividades invisíveis e desqualificadas perante a lógica da produção industrial, por ser uma atividade muito vinculada ao feminino e que não se enquadra no sistema capitalista de produção em massa. Além disso, a produção artesanal muitas vezes acontece no âmbito do espaço privado, espaço esse historicamente excluído dos espaços de decisão masculinos e públicos.

Sobre essa dicotomia entre espaço público e privado podemos citar a produção de Cèlia Amorós (1994) que, em sua obra, desenvolve concepções sobre os espaços privado e público. Embora Amorós admita que em todas as épocas históricas os espaços privado e público tem assumido diferentes características, a autora identifica uma semelhança importante entre os diversos períodos, qual seja, que as atividades socialmente mais valorizadas, as que possuem maior prestígio são realizadas por homens. E são exatamente essas atividades que constituem o



espaço público. Portanto, para uma atividade ser valorizada e reconhecida socialmente, há a necessidade dela se tornar pública e, portanto, visível.

Ao contrário, as atividades ditas femininas, e que são as desenvolvidas em espaços privados, são as mais desvalorizadas socialmente, entre elas podemos situar o artesanato. Seja qual for o conteúdo, não são visibilizadas (ou são pouco visibilizadas) e, conseqüentemente, pouco valorizadas publicamente.

Hannah Arendt também aborda a questão do público e privado em sua obra, especialmente no livro “A condição humana” (2007), onde aproxima os conceitos de ‘privado’ como sinônimo de ‘privação’. A seguinte passagem visibiliza essa situação, quando Arendt afirmou que:

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação ‘objetiva’ decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer e, portanto, é como se não existisse. (ARENDR, 2007, p.68).

Dessa forma, percebe-se que o modelo de sociedade hegemônico historicamente separou os espaços públicos dos privados, privilegiando o público. Para que isso se concretizasse, utilizaram-se diversos recursos para justificar a permanência e manutenção das mulheres nos espaços privados. Um exemplo disso é o uso de argumentações advindas da biologia no intuito de implementar esse modelo. Usou-se o fato das mulheres terem a capacidade biológica de gestarem para mantê-las em casa e assumirem praticamente sozinhas o papel de cuidadoras, tanto dos(as) filhos(as) como do espaço doméstico. Aliou-se a essa concepção toda uma série de características vinculadas à fragilidade, justificando sua “incapacidade” de atuarem nos espaços públicos¹ pois sabemos que “o contexto em que vivem homens e mulheres não é o resultado de um ‘destino’ biológico, mas sim de construções sociais” (SILVA, 2011, p. 115).

¹ Duas autoras feministas, entre outras, que desenvolveram a crítica a essa concepção biologicista de subordinação das mulheres, foram a brasileira Heleieth Saffioti (1987, 2004) e a mexicana Marcela Lagarde y de los Rios (2005).

É dessa forma que percebemos o trabalho artesanal, majoritariamente exercido por mulheres e, por isso mesmo, vinculado aos espaços domésticos e privados. Além disso, a modernidade aliada ao modelo capitalista de sociedade alijou o processo criativo do artesanato em prol do processo de mecanização e industrialização de produtos, onde a lógica do tempo e da quantidade passa a ter outro sentido, vinculado com a necessidade de concentração de capital.

A arte-educação como metodologia investigativa

É a partir da perspectiva educativa do fazer artesanal que se coloca a proposta que estamos implementando das oficinas de criação coletiva. Nesse espaço aprendemos e produzimos coletivamente o artesanato. Esse espaço é mais do que uma troca de experiências no mundo da artesanaria, mas constitui-se também num espaço de trocas de experiências de vida e de identidades femininas, onde afloram um mosaico de vivências e experiências de vida e de fazeres.



Figura 1: Oficina de tecelagem do projeto "Artesãs e professoras: aproximações entre trabalho feminino e docência". (acervo do projeto - imagem obtida na oficina realizada no dia 26/05/2012)



As Oficinas de Criação Coletiva desejam resgatar as potencialidades criadoras, expressivas e de conhecimento de seus participantes, além de ressignificar suas práticas profissionais e existenciais. Portanto, nossa proposta visa fomentar um processo de produção de significados e sentidos como forma de (re)valorização dos participantes, de estímulo às suas criações, de revitalização pelo exercício do imaginário, de (re)qualificação da experiência. A ‘visitação’ às suas próprias trajetórias e às (re)identificações possíveis podem permitir outra consciência, não só política ou cognitiva, mas relacional, ética, estética e artística, uma vez que a arte proporciona saberes específicos que necessitam da experiência.

O panorama atual do conhecimento tem se referido à importância do processo criativo em arte enquanto expressividade, concretude física e material, enquanto manifestação imaginativa, de cognição, como comunicação e cultura. Muitos autores, como Duarte Jr.(1983) tem se referido ao rompimento com as formas tradicionais de ensino calcadas puramente no intelecto. Fala de aliar-se sensível e inteligível em direção a uma racionalidade alargada, cuja expressão poderia ser conjurada em uma proposta de educação estética, responsável por propor e refletir sobre as possíveis experiências de beleza que nasçam da relação objeto e consciência, homem e mundo.

Essa proposta considera o respeito à produção ética, de convivência, estética, artística, e de poéticas visuais, construídas e compreendidas na medida em que constituem a extensão do eu e a organização das relações com o mundo social e o mundo do trabalho, e não na proporção em que se objetiva a produção de “belas” obras. Observa-se aqui que a educação estética abrange a arte e seus processos, sendo mais ampla, por incluir o caráter existencial e de construção de sentido.

A educação em Arte, por sua vez, constitui-se num fazer complexo, aglutinador desses sentidos. É uma produção simbólica humana carregada de valores, o que implica em pensar a natureza do humano que somos. O que induz à perspectiva de que o pensar, o sentir e o agir em educação e fora dela não podem ser senão um pensar ético, constituído desde um ser e estar de presenças em



relação. As formas, processos, imagens, produções e movimentos resultantes das Oficinas de Criação podem ser possibilidades de aprendizagem, afeto, (in) formação. Sabedoria de vida colhida diretamente das expressões de seus participantes, um material precioso para o pesquisador em termos de que retornos a Universidade Pública daria as pessoas com as quais confabula. Na vida social a criação coletiva é uma espécie de matéria viva de uma obra de arte primordial, que transforma a estética da existência em uma ética do estar-junto-com-os-outros-no-mundo. A estética, como faculdade de sentir em conjunto adquire essa dimensão ética a partir de um experimentar em comum, que “suscita um valor, é vetor de criação” e, assim, pode “a potência coletiva” criar “uma obra de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades” (MAFFESOLI, 1996, p 28).

A partir dessa perspectiva, propomos a união entre arte e educação, na figura de uma educação estética que, através da arte e seus processos, abre possibilidades para as abordagens autobiográficas e de criação coletiva aflorarem no próprio processo de produção. Dessa forma, as oficinas de artesanato e criação coletiva se constituem em espaços de troca de experiências, a partir da compreensão entre os envolvidos dos seus próprios processos de aprendizagens com a ressignificação de suas práticas existenciais e profissionais.

As narrativas autobiográficas

Na abordagem das narrativas autobiográficas nos inspiramos no referencial teórico-metodológico advindo da pesquisa-formação desenvolvida por Marie-Christine Josso (2004), Christine Delory-Momberger (2008) e outros. Nessa investigação percebemos o ‘biográfico’ como uma das formas privilegiadas de reflexão, de forma que o ser humano se representa e compreende a si mesmo em seu ambiente social e também histórico. É uma categoria da experiência que permite às pessoas envolvidas estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos em um ‘todo’, historicamente situados no tempo e no espaço. Aqui aparece a concepção de ‘escrita de si’, abordado por Christine Delory-Momberger (2008), o



qual o define como tratando-se de uma atitude primordial e específica do vivido humano onde, mesmo antes de deixar qualquer marca escrita sobre sua vida, antes de qualquer expressão de sua existência em formas escritas concretas, como diário, memórias, correspondências, etc., o ser humano 'escreve' sua vida. Dessa forma, "a percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

A utilização da pesquisa autobiográfica faz uso de narrativas, que materializam e trazem à tona as experiências vividas. Josso diz que "vivemos uma infinidade de vivências, estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido"(JOSSO, 2004, p.48).

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa permite trabalhar com um material constituído por recordações consideradas pelos narradores como 'experiências' significativas das suas aprendizagens e das representações que construíram de si mesmos e do seu contexto social. Essas experiências são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, como: o que é a minha formação? Como me constituí no que sou hoje?

A narrativa permite realizar um trabalho de organização, ordenação e sistematização das experiências vividas, dando sentido no 'mosaico' que é nossas vidas. Concordamos com Delory-Momberger quando afirma que é a narrativa que dá uma história a nossa vida, pois "*nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*" (2008, p. 97).

Foi nessa perspectiva que as narrativas das envolvidas têm aflorado na pesquisa, de forma que as narrativas das mulheres cooperadas e discentes tem visibilizado um universo de possibilidades que assume diferentes papéis nas trajetórias das mulheres envolvidas.



Considerações finais

Na pesquisa que temos encaminhado percebemos que as narrativas sobre a aprendizagem artesanal têm cumprido o papel de desvelar as trajetórias de vida das mulheres envolvidas, tanto nos espaços públicos como privados. A imensa maioria aprendeu o artesanato inicialmente na infância, nos espaços domésticos e vinculados fortemente às relações familiares. As figuras femininas (mães, avós) são majoritárias na implementação desse tipo de aprendizagem, que aparece atrelado à aprendizagem dos papéis femininos.

Ivone Richter (2003) denuncia que, até hoje, a academia tem sido relutante em estudar as artes populares, o folclore e o artesanato, por elas não se tratarem de arte erudita e nem de designer. No entanto, a autora traz uma abordagem da arte de forma muito mais abrangente, procurando sempre ter em mente a ideia de que os valores estéticos nascem da experiência comum, onde *“a mulher que arruma a casa ou prepara um prato de comida não faz nada de especial, mas no momento em que ela coloca, conscientemente, nesse arranjo, padrões de cor ou de organização, está exercitando um comportamento artístico”* (p. 108).

Sobre a relação entre artesanato e arte Richter levanta a seguinte questão:

O artesanato, como cultura popular, é ou não é arte? Se considerarmos que estamos trabalhando com um conceito abrangente de arte, artesanato é arte no momento em que apresenta características de “fazer especial”, significando envolvimento, prazer, sentimento estético, busca de perfeição técnica. É preciso retirar da palavra “artesanato” sua conotação pejorativa de trabalho manual feito de forma repetitiva, monótona, sem envolvimento pessoal, produzido apenas para a venda (2003, p.200).

No processo de criação e troca de experiências que implementamos percebemos uma mudança de postura nas mulheres. Saem de um estado de submissão conjugal e social assumindo um novo papel nas suas vidas. Expressam

em suas criações seus desejos, medos, sonhos, a sua identidade. São obras carregadas de significado.

Essa emancipação acontece quando enxergam e aceitam sua trajetória e se reconhecem enquanto artistas da própria história. Estamos caminhando em direção ao que Duarte Jr. (2010, p. 205) acredita ser educar a sensibilidade, o que constitui numa *revolução* nas atuais condições do ensino.

Fazer arte neste contexto das Oficinas é um fazer com um propósito que seja significativo pra elas, uma porta para perceberem a educação como algo além do “decoreba” e do “fazer por fazer”. A cada encontro, elas urdiam em suas tramas o que estava acontecendo no dia, o que aconteceu há pouco, o que poderia acontecer e o que caracterizava cada personagem significativa em suas vidas.



Figura 2 - Oficina de tecelagem realizada no dia 30.06.2012 (imagem pertencente ao acervo do projeto)



Dessa forma, as ressignificações da artesanaria apontaram um novo olhar sobre o material que elas utilizavam e sobre a forma como produziam, dando novo significados. Perceberam que a artesanaria pode ser Arte, não necessariamente “utilitário”, tendo uma “receita”, para poder compor, mas pode-se permitir experienciar, perceber os materiais, senti-los, transformá-los... E entenderam que o processo de sua interação com os objetos e seu mundo, assim como as pessoas à sua volta podem ser tramados. Trabalhar com esses conhecimentos a partir de uma trama lhes permitiu perceber que arte é isso, ela está no cotidiano, nos gostos, nas experiências estéticas da vida que se derrama nas linhas e nos fios que transbordam em suas mãos.

Referências

- AMORÓS, Cèlia. Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. In: _____. **Feminismo: igualdad y diferencia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994, cap.1, p.21-52.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUARTE Jr., João Francisco. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papyrus, 1983.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: UNAM, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MEIRA, Mirela R. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- _____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SILVA, Márcia Alves da. “Confeccionando” reflexões sobre o trabalho feminino artesanal. In: _____. (Org.). **Gênero, sexualidade, educação e conhecimento**. Pelotas: Editora da UFPel, 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Márcia Alves da Silva

Bacharel em Ciências Sociais, Especialista, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa 'Trabalho, Educação e Conhecimento' e 'Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos' (CNPq).

Mirela Ribeiro Meira

Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Coordenadora do NUTREE (Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos). Professora do Curso de Mestrado em Artes Visuais do PPGAV, Centro de Artes/UFPel e do Curso de Pedagogia, onde investiga as metamorfoses operadas pela gestão estética do cuidado na formação de professores.



PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DE LONDRINA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roberta Puccetti
Universidade Estadual de Londrina, UEL
rpuccetti@uel.br; robertapuccetti@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5521493467808556>

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados preliminares da pesquisa promovida junto aos professores da rede pública do município de Londrina, Paraná, em 2011, sobre a temática inclusão, parte do projeto de pesquisa denominado Perfil e Formação do Professor de Arte de Londrina, da Universidade Estadual de Londrina, que objetiva compreender o processo de construção da identidade do docente de Arte na educação continuada e as relações que estabelece com sua prática docente. Da análise dos dados obtidos, conclui-se que se no plano legal temos um considerável aparato inclusivo, direitos assegurados, na prática esses direitos ainda não foram efetivamente apropriados. No que diz respeito à escola, mudanças ainda precisam ser realizadas. Em relação à capacitação de profissionais com a educação inclusiva há muito a ser feito. A inclusão parece estar se resumindo em termos de lócus: agora os alunos com deficiência podem frequentar as escolas ou classes regulares.

Palavras-chave: educação especial; formação de professores de artes; inclusão.

ABSTRACT: This paper presents the preliminary results of the survey conducted among public school teachers in the city of Londrina, Paraná, in 2011 about the inclusion, part of research project called the Profile and Formation of the Art Teacher of Londrina, of the Universidade Estadual de Londrina, which aims to understand the process of identity construction of the teaching of Art in continuing education and establishing relationships with their teaching practice. The analysis on the data obtained it is concluded that in the legal apparatus we have a considerable inclusive rights guaranteed, in practice these rights have not been effectively appropriated. With regard to school, changes still need to be performed. Regarding the training of professionals with inclusive education there is much to be done. The inclusion appears to be short in terms of locus: Now students with disabilities can attend regular schools or classes.

Keywords: special education, teacher training in arts; inclusion.



Introdução

O discurso sobre Inclusão escolar é repetido à exaustão. Mas há evidências sérias de que os rumos tomados para sua materialização não tem sido, no mínimo, adequados. A evidência mais concreta é a constatação de que as pessoas com deficiência continuam sendo excluídas das escolas comuns ou regulares. A inclusão escolar (ou a educação inclusiva) continua sendo um dos maiores desafios que a sociedade brasileira tem enfrentado. Os desafios vão desde a falta ou inadequação da infraestrutura a questões relacionadas à formação de professores. Pode-se afirmar que a inclusão, como conceito socialmente construído, convive com contradições. Contradições que de certo modo explicam a ambiguidade presente nos documentos legais e nas ações políticas deles decorrentes. Ambiguidade que aparece até mesmo no texto do documento que deveria dar a direção vertical para todo ordenamento legal e para a ação política. É dever do poder público, a garantia do atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino. É o que estabelece o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (destaque nosso). Preferencialmente expressa a ambiguidade a que nos referimos. No texto da lei maior tem-se a evidência histórica do conflito entre público e privado, entre inclusão e segregação, ainda (supostamente) atenuada pela expressão “atendimento educacional especializado”. Glat e Ferreira (2003) já haviam registrado essa particularidade do arcabouço legal brasileiro. Se a todo direito corresponde um dever, o advérbio preferencialmente, estrategicamente utilizado, sugere certa relativização da obrigação do poder público em relação à inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Glat e Ferreira (2003, p. 2003, p. 6) também se referem à outra expressão utilizada nos documentos normativos brasileiros: alunos com necessidades educacionais especiais. Diziam os autores que, se de um lado essa expressão “configura um apagamento das referências à deficiência”, enfatizando uma perspectiva “menos



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

patológica e mais relacional da questão”, de outro poderia “dificultar a percepção de demandas específicas postas para a educação das pessoas com deficiência ou voltar a criar uma indesejada associação entre problemas escolares rotineiros e Educação Especial”. E é, pois justamente essa perspectiva ou sobre os limites dessa expressão que nos interessa neste trabalho. Em outras palavras: a questão de conhecimento em que este trabalho se fundamenta diz respeito ao que pensam professores de Artes da rede pública a respeito da inclusão e da deficiência. Mais especificamente a intenção é verificar se os professores tem conhecimento sobre as deficiências que lhes permita não confundir os problemas escolares rotineiros com as necessidades reais e específicas demandadas pelos alunos com deficiência. Certamente não se espera que os professores elaborem diagnóstico, mas que conheçam e possam identificar os transtornos e assim pensar e aplicar estratégias educacionais apropriadas. Do contrário, corre-se o risco de da classificação arbitrária.

Os resultados preliminares aqui apresentados são parte do projeto de pesquisa desenvolvido por professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), denominado Perfil e Formação do Professor de Arte de Londrina que, como o próprio nome indica, tem propósitos mais amplos que as temáticas da inclusão e da deficiência. Porém, como docente de curso de formação continuada de professores de arte e membro do grupo de pesquisadores responsáveis pelo projeto, tenho especial interesse no modo como os professores se relacionam com esses temas em seu cotidiano, principalmente no que diz respeito a trabalhar estratégias e práticas diferenciadas, o que, para os termos da reflexão aqui proposta, decorre da percepção e entendimento sobre o grau da necessidade de apoio apresentada pelo aluno.

Tal inquietação parece bastante importante considerando a expansão da demanda pela escola inclusiva. Como resultado das políticas públicas acentuadas na década de 1990, alguns resultados quantitativos podem ser observados em relação ao



acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação regular. Segundo dados numéricos recentes do Ministério da Educação, existem no Brasil 484.332 matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos quais 75.534 estão localizadas na região Sul e 27.489 no estado do Paraná (MEC/INEP, 2010a). Ainda segundo dados do MEC, em 2010 constata-se um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em EJA, o aumento foi de 25%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira (MEC/INEP, 2010b). De outro lado, a questão da formação (inicial e continuada) do professor continua a ser um dos pontos cruciais para a qualidade educacional almejada. Porém, ainda estamos distantes de formar professores com as competências necessárias para atuar na escola inclusiva. As diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2002 para formação de professores da Educação Básica, ao dispor que os currículos devem contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, não têm sido suficientes para garantir que os egressos tenham as condições de trabalhar inclusivamente.

Este trabalho organiza-se em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, apresentamos, em linhas gerais, o Projeto de Pesquisa Perfil e Formação do Professor de Arte de Londrina, situando a questão da educação inclusiva como um de seus temas. No segundo, apresentamos o Projeto Rede Arte na Escola. No terceiro, apresentamos os resultados preliminares das análises dos dados colhidos, especificamente no que tange as questões sobre inclusão de alunos com deficiências nas classes regulares. Por último, nas considerações finais, em que procuramos amarrar, ainda que provisoriamente, os fios, os argumentos e achados decorrentes da análise crítica dos dados.



Sobre o Projeto Rede Arte na Escola

O Projeto Rede Arte na Escola é desenvolvido pela UEL em parceria com o Instituto Arte na Escola. Coordenado e executado por docentes do Departamento de Arte Visual da Universidade, o Projeto tem como objetivo a formação continuada de professores de Artes da Educação Básica, contemplando uma série de ações (cursos, grupos de estudos, palestras, oficinas, produção de material didático, eventos científicos, artísticos e culturais, dentre outras) de formação contínua destinadas aos professores da rede municipal e estadual de ensino. Todas essas ações estão apoiadas em referenciais teóricos que sustentam o ensino da arte em uma perspectiva inclusiva, visam o aperfeiçoamento do fazer docente em arte das redes públicas de Londrina e região. Configurando-se como ação de extensão universitária, o Projeto tem servido como ambiente de estudo e construção de conhecimento sobre a formação do professor. Como proposta educativa que articula ensino, pesquisa e extensão, a atuação da UEL no Projeto Rede Arte na Escola distingue-se pela perspectiva da escola inclusiva.

Sobre o Projeto de Pesquisa Perfil e Formação do Professor de Arte de Londrina

O projeto Perfil e Formação do Professor de Arte de Londrina, iniciado em 2011, tem como objetivo geral investigar o modo como se dá o processo de formação do professor de Arte que atua nas escolas estaduais de Londrina, PR. Especificamente, tem como objetivos: a) Verificar as contribuições do Projeto de Extensão Rede na Escola à formação destes professores, identificando os possíveis mecanismos de intervenção em relação ao exercício docente; b) Investigar e analisar a construção da identidade docente de arte-educadores no próprio processo de formação, tentando estabelecer os nexos entre a formação universitária e a sua prática pedagógica/profissional; c) Analisar as concepções pedagógicas que atuam sobre os sujeitos pedagógicos e determinam sua prática docente, a partir das estratégias



metodológicas utilizadas; d) Conhecer o perfil do professor de arte que atua nas escolas estaduais de Londrina, PR.

Metodologicamente, o projeto apoia-se no levantamento de informações primeiramente de forma quantitativa junto aos docentes da rede estadual de educação básica, o que embasa a análise qualitativa, na linha proposta por André (1995, p.17), trabalhando com a hipótese de que a formação continuada tem um potencial educativo significativo contribuindo para a formação de profissionais mais críticos que entendam as contradições presentes no próprio processo formativo. Nesse sentido, a investigação pretende verificar se os professores creditam função educativa ao processo de formação continuada, tomando como unidade de investigação o Projeto Rede Arte na Escola; isso possibilitaria o desenvolvimento de criticidade a respeito do contexto que permeia a construção de sua identidade e prática docente.

O instrumento de pesquisa contemplou 30 questões que versavam sobre três eixos: ensino da arte, políticas públicas, avaliação discente; leitura da imagem e inclusão. Foram distribuídos aproximadamente 200 questionários aos professores da rede estadual, inicialmente por e-mail e depois nas próprias escolas de Londrina. Dos quais 58 foram respondidos, que retornaram ao grupo da pesquisa, por e-mail ou por intermédio do Núcleo de Educação do Estado.

O eixo inclusão foi acrescido ao questionário a partir da relação entre arte, educação e inclusão. O direito à educação demanda ações e políticas públicas para torná-lo efetivo. Contudo, a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais precisa de algo mais que boas intenções, especialmente quando os modelos educativos são os mesmos, concebidos a partir de uma perspectiva de homogeneização e de idealização de um tipo de aluno, despreparados para acolher a diversidade e a diferença. Certamente trata-se de questão complexa que passa por questões essenciais do campo educacional como a formação do professor, profissionalização, currículo, metodologias e prática docente.



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Aqui a abordagem está delimitada à reflexão sobre a prática pedagógica do professor na escola inclusiva, aquela que recebe, acolhe e insere pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Assim como os professores de outras disciplinas, o arte-educador se vê diante da necessidade de se desfazer de esquemas tradicionais para enxergar e conviver com a diversidade, a diferença, a heterogeneidade, onde reside a riqueza da humanidade. Contudo, ousa-se acreditar que a arte pode lhes proporcionar oportunidades únicas e efetivas de vencer estereótipos, preconceitos e exclusão.

Assim, por educação inclusiva compreende-se, conforme afirmam Pletsch e Braun (2008, p. 1) o processo amplo no qual a escola deve ter condições estruturais “para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem”. A educação inclusiva “envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência” (PLETSCH e BRAUN, 2008, p. 1). Teoricamente, a investigação e a análise aqui apresentada fundamentam-se na convergência entre a concepção da educação segundo a perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (1997; 2003); a função social da arte e da concepção da deficiência, também à luz da perspectiva histórico-cultural, como uma das muitas possibilidades e incertezas a que estamos todos, sem exceção e irrefutavelmente sujeitos.

Especificamente sobre a questão da inclusão tratada neste artigo, o questionário contemplou três questões, identificadas pelos números 14, 15 e 16, assim formuladas: o que você entende por inclusão? Você tem alunos com deficiência? Que tipo de deficiência? Você se sente preparado para trabalhar com a inclusão? Se não, o que necessita? Ou como trabalha? A seguir apresentamos as análises a partir das respostas dadas pelos professores. Essas questões têm como pano de fundo as políticas públicas sobre inclusão que preconizam a oferta de educação



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

especial na perspectiva da educação inclusiva, visando o atendimento com qualidade e a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade nas classes comuns do ensino regular.

Sobre o conceito de inclusão: o que você entende por inclusão

O objetivo da questão era identificar a partir de que ideia de inclusão os professores pautam seu cotidiano na sala de aula ou o nível de capacitação para recebê-los em suas turmas. Dos 58 questionários devolvidos, 13 professores não responderam a essa questão. Dentre os 46 respondentes registra-se uma variedade de entendimentos. De modo geral, nas respostas observa-se a associação entre inclusão e igualdade de direitos, inclusão com aceitação das diferenças, inclusão e integração, como os exemplos a seguir destacados:

Entendo que inclusão é a essência da igualdade através da aceitação das diferenças. Não através de padronizações, mas da consideração de que todo ser humano é único, por isso a necessidade de se trabalhar com o inesperado, entender que há vários tipos de inclusão [...] (R1).

Inclusão pressupõe integração. A integração na escola só acontece quando cuidamos de pensar um projeto educacional para cada candidato a inclusão (R46).

Observam-se também algumas perspectivas bastante frágeis, simplificadas, restritas ou mesmo equivocadas a respeito da inclusão:

Alunos deficientes (R34).

Alunos com deficiência física (R35).

Acredito que a inclusão ao ambiente escolar é uma forma de trazer para o convívio dos alunos ditos "normais", alunos especiais que requerem de todos nós o respeito e merecem as mesmas oportunidades de todos (R24).

Não diferenciar ou discriminar as pessoas pela sua aparência (R40).

Uma perspectiva mais crítica a respeito da inclusão também pode ser observada em algumas poucas respostas:

Aceitação da diversidade na escola e a necessidade de preparo especializado no exercício da docência (R10).

É integrar o aluno com deficiência física ou mental aos demais. Porém, para que isto ocorra é necessário ao professor condições de trabalho tais como: sala com número reduzido de alunos e professores com formação



específica trabalhando junto com os docentes responsáveis pelas demais disciplinas (R31).

Apenas dois professores, dentre os 46 respondentes, fizeram a relação entre inclusão e a necessidade de condições objetivas para viabilizá-las (R22 e R31), referindo especificamente à formação. Por outro lado, é preocupante a limitação sobre o conceito de educação especial ou seu correlato, alunos com necessidades educacionais especiais, na medida em que a maioria dos professores parecer associar a inclusão a algum tipo de deficiência física ou mental diagnosticada quando em linhas gerais o significado do conceito necessidades educacionais especiais deveria compreender qualquer aluno que apresenta algum problema ou dificuldade de aprendizagem ao longo de seu processo de escolarização, “que exige uma atenção mais específica e maiores recursos do que os necessários para os colegas de sua idade”, conforme anotam Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 11). De algum modo, o foco parece ainda estar apenas na deficiência e não nas potencialidades.

Sobre o trabalho com alunos com deficiência: você tem alunos com deficiência? Que tipo de deficiência?

O propósito era situar a atuação desses professores no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência em classes regulares, procurando de certa forma obter um parâmetro ainda que circunstancial e limitado das recentes políticas de inclusão.

A questão dirigida aos sujeitos da pesquisa queria saber se tinham alunos com deficiência e se identificavam os tipos de deficiência de seus alunos. Para a análise desta questão consideramos os seguintes tipos de deficiência, conforme definido no Decreto nº. 5.296/2004, a saber:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou



ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

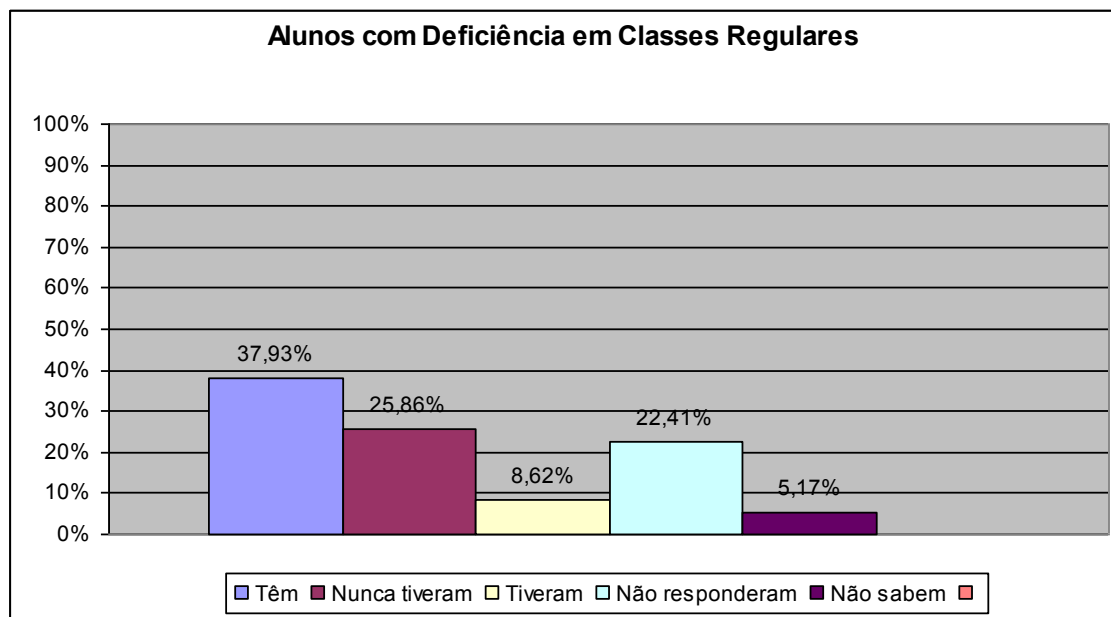
c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

Os casos de transtornos globais do desenvolvimento não se enquadram na definição de deficiência acima referida, embora estejam contemplados nas políticas de inclusão escolar. Em outras palavras, são considerados também público-alvo da educação especial, assim como as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Gráfico 1: Alunos com Deficiência em Classes Regulares



Dos 58 questionários devolvido, 13 (ou 22,41%) não respondem a essa questão. 22 (ou 37,93%) dos professores responderam que tinham alunos com deficiência em suas turmas; 15 (ou 25,86%) responderam que nunca tiveram; 05 (ou 8,62%) afirmaram que tiveram alunos nessas condições no passado e 03 (ou 5,17%) não souberam responder se tinham ou tiveram alunos nessa condição em suas salas de aula. Os números mostram que a maioria dos professores entrevistados ministra aulas para alunos com deficiência, o que pode sinalizar para o sucesso, ao menos quantitativo, das políticas de inclusão. Sucesso que está ameaçado no relatório final do Plano Nacional de Educação (PNE) e também em razão do Decreto nº. 7.611/2011.

O relatório final do PNE, que define as estratégias educacionais para o País na próxima década, propõe “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **preferencialmente**, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes,



escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns” (destaque nossos).

A palavra “preferencialmente”, tem suscitado a desconfiança de a ideia geral é que as crianças possam ser matriculadas somente em escolas especializadas, o que significaria um retrocesso para as políticas educacionais atuais antes que tenham conseguido se firmar como direito de acesso ou igualdade de condições de acesso à educação de qualidade. Hoje, os estudantes com algum tipo de deficiência devem frequentar escolas comuns e receber atendimento especializado no turno diferente ao das aulas, de preferência na própria escola. Apenas no caso de impossibilidade, instituições especializadas podem atendê-los.

Sobre a segunda parte da questão, ao querer conhecer quais tipos de deficiência acometia as crianças recebidas pelos professores em suas salas de aula, a intenção foi primeiramente traçar um cenário de ocorrência dos tipos de deficiência e/ou transtornos e também colher elementos para averiguar o nível de conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre a tipologia classificatória usualmente adotada.

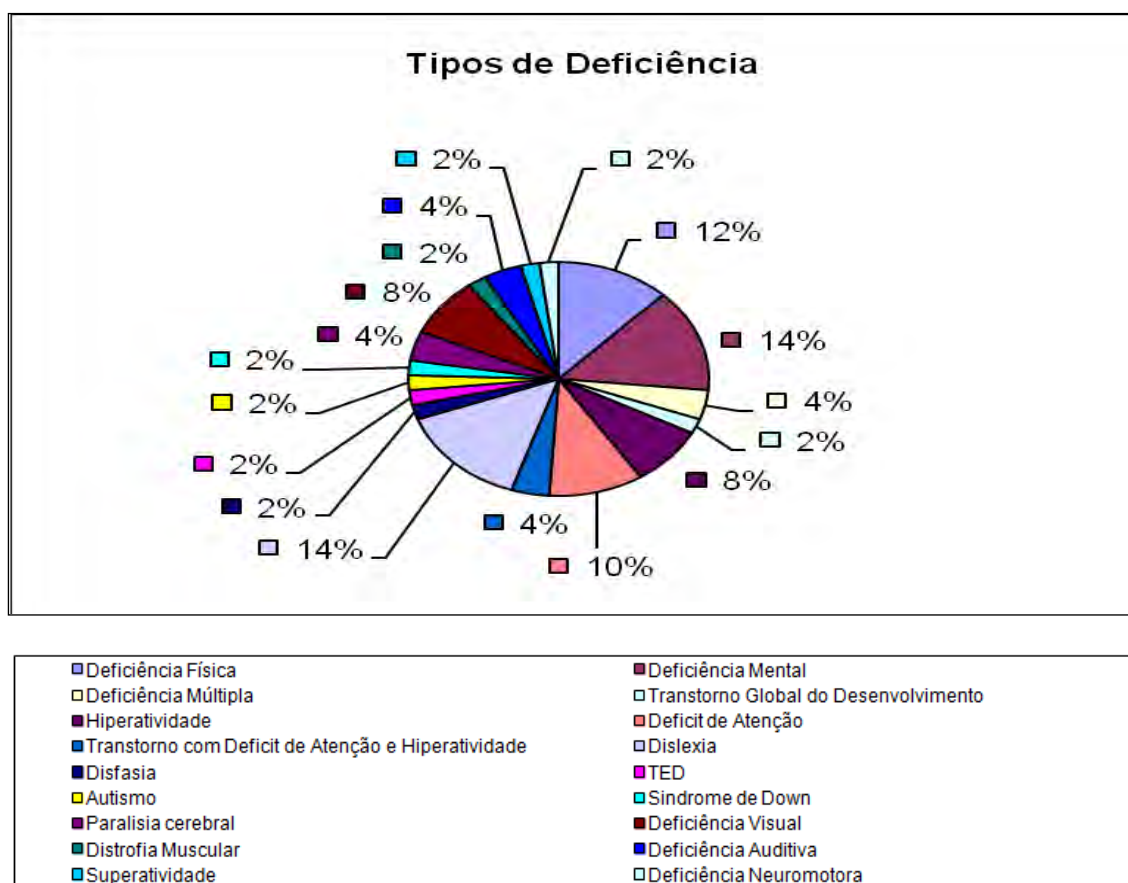
As respostas obtidas dificultaram imensamente a demonstração quantitativa dos achados da pesquisa. A leitura das respostas fornece indícios da confusão tipológica presente na concepção dos professores. Mas de qualquer forma, foi possível inferir que entre aqueles que afirmaram que têm ou tiveram alunos com deficiência a maior incidência é da deficiência mental, seguidas das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência física e auditiva. Se não há clareza a respeito do conceito de inclusão ou mesmo confusão e profusão de referências sobre os tipos de deficiências, há que se pensar em como o professor se comporta ou se comportaria quando tivesse que receber em suas salas de aula alunos com deficiências variadas e mesmo das adaptações e mudanças que deveria promover em seus métodos e atitudes.

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O Gráfico 2 representa visualmente o cenário observado entre os professores ouvidos na pesquisa. E dão a medida da preocupação com o modo ou com a insuficiência das políticas públicas para capacitar o professor e adaptar a escola para a inclusão. Em termos legais, há uma profusão de leis, decretos, resoluções, dentre outros instrumentos. Porém, na prática o que se observa é a pouca efetividade no que diz respeito à mudança de paradigma ou mesmo no âmbito atitudinal. Em nenhuma das respostas houve referências à classificação usualmente adotada na legislação e nos instrumentos de políticas públicas.

Gráfico 2: Tipos de Deficiência Mencionados



O cenário descrito é preocupante também em razão de não ficar clara a origem das identificações feitas pelos professores. Em outras palavras, a partir de quais referências baseiam as identificações das deficiências, se elas são baseadas em



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

suas impressões ou se foram diagnosticadas por profissionais da área da saúde. Observem-se, a esse respeito, as respostas dadas por alguns professores:

Tenho uma aluna que sofre muito com o preconceito dos colegas. Não sei exatamente qual a deficiência dela (R2).

Se a questão se refere a uma deficiência física específica, no momento não tenho [nenhum aluno nessa condição]. Se for referente a outros aspectos das deficiências humanas, sim (R6).

As deficiências são várias. Acredito que de alguns alunos não tenham sido diagnosticadas. Porém, percebemos que o comportamento é alterado. Deficiência visível não [tenho nenhum aluno no momento] (R24).

O preconceito e a generalização da deficiência estão presentes de alguma forma no discurso e nas representações dos professores:

A generalização de uma deficiência e suas conseqüentes dificuldades impossibilita que o seu portador, sob a visão social, revele suas reais potencialidades apesar da dificuldade decorrente da deficiência [...] Cria-se um ciclo vicioso, a segregação forma e reforça o estereótipo (BRIDI, 1998, p. 29).

O cenário é preocupante, pois o preconceito e a generalização levam à naturalização dos fracassos e da decorrente culpabilização do aluno:

[...] colocar na criança a marca da incompetência (...) passa a ser natural e esse aluno que causa a mínima estranheza no professor mediante a sua aprendizagem é identificado como inapto. E isso se reproduz em toda a sociedade pela dificuldade em aceitar e lidar com as diferenças [...]. É o aluno que não aprende, ele é o desinteressado [...] O “problema” é e está no aluno [...] (COCARO, 2001, p.11-12, destaque do autor).

Sobre a necessidade de formação para lidar com a inclusão: você se sente preparado para trabalhar com a inclusão? Se não, o que necessita? Ou como trabalha?

Dos 58 questionários devolvido, 11 não respondem a essa questão. Dos 47 professores respondentes 27 responderam que não se sentem preparados e apenas 08 responderam afirmativamente, dentre os quais apenas 04 professores afirmaram sentirem-se preparados em razão de terem feito curso de pós-graduação na área e 01 por ter trabalhado em “escola de educação especial” (R2). A necessidade de formação específica para lidar com a inclusão aparece na maioria das respostas daqueles que responderam negativamente ao lado de outras constatações como



falta de material didático apropriado, condições da infraestrutura da escola, salas superlotadas.

[...] Necessito de uma formação específica que me leve a compreender todas as possíveis necessidades dos alunos de inclusão para que meu trabalho seja realmente eficaz, além de uma estrutura compatível com as necessidades e também materiais de apoio. Sempre busquei trabalhar da melhor maneira possível com os alunos de inclusão, mas acredito que o trabalho poderia ter sido melhor se os fatores expostos acima existissem (R5).

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe lembrar que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. As vozes dos professores nos dizem que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da efetiva inclusão, principalmente no que diz respeito à formação necessária para lidar com a questão da diversidade.

Considerações finais

No plano legal temos um considerável aparato inclusivo, direitos assegurados, mas que ainda não foram efetivamente apropriados pela sociedade. No que diz respeito à escola, mudanças ainda precisam ser realizadas. Em relação à capacitação de profissionais com a educação inclusiva há muito a ser feito. A inclusão parece estar se resumindo em termos de lócus: agora os alunos com deficiência podem frequentar as escolas ou classes regulares. Parece que se espera que o processo de inclusão, a partir daí, ocorra naturalmente. E nesse sentido, observa-se uma inversão de conceitos, ou seja, tende-se a acentuar a exclusão, pois continuam sendo reconhecidos como incapazes, enfatizando suas limitações, aquilo que não consegue aprender ou realizar. Parece-nos que a deficiência ocupa o lugar central no processo: aluno deficiente não pode, não consegue e não aprende. A formação inicial e continuada do professor é essencial para mudar o foco da deficiência para



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

as possibilidades e potencialidades. Tal constatação dá outro significado a ações como o Projeto Arte na Escola, bem como ao ensino e a pesquisa no âmbito das instituições de ensino no País.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_03.htm. Acesso em: 27 dez. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 28 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Brasília, DF: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 09 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010a.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 31 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010b.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: 31 mar. 2012.

BRIDI, César Augusto Nunes Filho. **O que falta à integração escolar para ser feita?** 1998. 52f. Monografia (Especialização em Psicologia Clínico-Social) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

COCARO, Jeanine de Fátima. **Dinâmicas das representações sociais no universo da sala de aula:** o que impede o sucesso escolar? 2001. 60f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.



29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

COLL, César, PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Banco Mundial; CNOTINFOR Portugal, 2003. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 22 mar. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste, FAETEC/SECT, RJ. **Democratizar**, v. II, n. 2, mai./ago. 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKY, Lev. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Roberta Puccetti

Professora da Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.



XXII CONFAEB Arte/Educação: CorposemTrânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ENSINO DE ARTE NO PIAUÍ: HISTÓRIAS E CONQUISTAS

Ariosvaldo Saraiva da Costa

Seduc/Pi e Semec/Teresina

ari_saraiva@live.com

<http://lattes.cnpq.br/1682757175307810>

Ioneide Santos do nascimento

Seduc/Pi e Semec/teresina

lone_renoir@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2280409874814948>

RESUMO

Este trabalho é uma análise do histórico dos caminhos percorridos pelo ensino de arte no estado do Piauí, desde a instituição dos cursos de Licenciatura Curta em Música na Universidade Federal do Piauí em 1975 e Licenciatura Plena em Educação Artística em 1977, até a conquista, por egressos destas licenciaturas, de algumas vagas no curso de Mestrado em Educação nesta IES, quadro este que só tem se ampliado. Tratamos também sobre as mobilizações de acadêmicos e de profissionais desta área de conhecimento e de suas buscas por melhorias para suas formações e atuações profissionais, mobilizações estas que tiveram início com os Encontro do Grupo de Estudos dos Acadêmicos de Educação Artística – EGEAs, com três edições que aconteceram nos anos de 1999.2000 e 2001. Os EGEAs foram norteadores para a realização de eventos maiores nos quais pudemos ter presenças como Ana Mae, Arão Paranaguá, Fernando Azevedo, Ivone Richter, Lucimar Belo. Aqui aponto a realização destes e de outros eventos dentro da Universidade, a participação em eventos externos e também o movimento associativo como fatores de grande importância para o desenvolvimento do processo identitário dos profissionais do ensino de arte em nosso Estado. Os dados foram coletados ao longo da graduação e pós-graduação, na participação como organização em alguns eventos e também na participação de pesquisas a cerca do ensino de arte do Piauí.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Processos identitários.

ABSTRACT

This work is an analysis of the history of the followed ways in teaching art in the state of Piauí, from the creation of Short Degree in Music at Universidade Federal do Piauí in 1975,



and Full Degree in Artistic Education in 1977, to the conquering by the egressed from these degrees, of vacancies on Master on Education at this university, which has increasing.

We also consider academic and professional movements from this field of knowledge and their searching for improving training and professional acting, that had begun with the Encontro do Grupo de Estudos dos Acadêmicos de Educação Artística – EGEAs, in three editions, in the years of 1999, 2000 and 2001. The EGEAs influenced greater events, with presences such as Ana Mae, Arão Paranaguá, Fernando Azevedo, Ivone Richter, Lucimar Belo. Here we point out the realization of these and other events at the university, the participation in outside events and the associative movement like factors of great importance to the development of the identity process of the teaching art professionals in our state as well. The data were collected during the graduation and postgraduation process, taking part in as an institution in a sort of events and also in researches concerning Art teaching in Piauí.

Key words: Art teaching. Identity processes.

Este texto foi produzido a partir da análise de trabalhos sobre o ensino de arte e também da coleta de dados durante o curso de graduação em Arte na Universidade Federal do Piauí - UFPI, focando a trajetória dos profissionais e dos estudantes desta área, pontuando com a minha experiência de treze anos como professor de arte¹.

O ensino de arte no Brasil teve um começo controverso, e isto se reflete nos problemas que ha muito foram detectados e que existem até os dias atuais. A prática pedagógica em arte tem seu marco inicial em 1900 com a instituição da Escola de Ofícios, o que colocou o ensino de Arte como um ensino embasado na produção manual de objetos e na cópia. Era um ensino que tinha uma utilidade prática, o que era “ensinado” seria usado como um auxílio à Ciência ou à produção industrial.

Segundo Barbosa (1999), oriundos deste modelo de ensino de arte, é que mais tarde passaram a ser os educadores em arte, quando a LDB 5692/71 traz a instituição da

¹Sou professor de arte na rede estadual de ensino desde o ano 2000, atuando no ensino fundamental e médio, durante o ano de 2002 trabalhei como professor substituto na rede municipal de ensino com salas de 5ª e 6ª séries, e no período de 2002 a 2004 fui professor de escolas privadas em salas de 5ª a 8ª séries.)



Educação Artística como disciplina. Visto que a lei foi sancionada sem que existisse o curso de formação na área. Na Lei que sucedeu a 5692/71, a LDB 9394/96 aparece no seu artigo 26, parágrafo 2º, o seguinte texto: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Este texto traz várias lacunas, o que permite as mais diversas interpretações. Entre estas lacunas estão a designação do profissional que deve atuar na disciplina e a clareza das séries nas quais a disciplina deve constar como componente obrigatório.

Com a instituição dos cursos de formação de professores em Educação Artística em 1973, passou-se a ter ainda um ensino que estava pautado no tradicional, isto onde existiam os cursos de licenciatura na área, por que em locais como o Piauí, o Curso de Licenciatura Educação Artística só veio a existir no ano de 1977 e mesmo já se tendo hoje um contingente de profissionais formados na área, sabemos que a oferta ainda é menor que a procura, o que leva muitos professores de outras áreas e às vezes até sem formação, a ocuparem vagas de professores de arte. Observo que isto ainda é mais grave no ensino de séries iniciais, pois como a graduação em licenciatura é para atuar a partir de séries mais adiantadas do Ensino Fundamental, e na grande maioria das escolas o ensino nas séries iniciais é polivalente, os profissionais que atuam nesta fase da aprendizagem nem sempre têm a formação mínima necessária para o desenvolvimento de um trabalho em conformidade com as carências dos educandos e por tratar-se de uma fase em que as crianças estão entrando em contato com o mundo dos adultos, e com o mundo escolar, certamente o perfil do educando que teremos nas séries seguintes trará na sua essência marcas do ensino no qual esteve inserido no início de sua vida escolar.



Mobilização por melhorias

Ferraz e Fusari (1999) assinalam que as práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Dentre estas mobilizações citam o início da década de 80 como um marco de retomada dos movimentos de organização de educadores, e principalmente as associações de arte-educadores.

O Movimento Escolinhas de Arte, instaurado inicialmente no Rio de Janeiro (1948) e logo depois no Recife (1953) foi o marco inicial da organização do ensino de arte, pois nestas escolas, é que primeiro se teve a preocupação com a formação dos professores de arte. Nas décadas de 60 e 70 começam a surgir alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, mas que traziam como foco principal detalhamento de técnicas que tinham sido adquiridas nas Escolinhas de Arte nos anos 50, ainda era um material fraco, pois estavam voltados para a repetição de práticas sem qualquer compromisso com a construção de conhecimento em arte.

No início da ditadura de 64, o ensino de arte em escolas públicas primárias esteve voltado para desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. No entanto em 69 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de maior prestígio.



Os profissionais de arte educação vêm se organizando ao longo do tempo em busca de melhorias no ensino de arte. Estas melhorias têm surgido ao longo do tempo. A própria instituição do ensino de arte como obrigatoriedade da arte como disciplina é um reflexo destas mobilizações, embora isto tenha acontecido como já falei antes, de forma controversa. Com a obrigatoriedade da disciplina arte no currículo, o ministério da Educação foi buscar orientações e preparação a implantação da nova disciplina nas Escolinhas de Arte através de convênios. Em 1973 acontece em Brasília o 1º Encontro de Especialistas de Arte e Educação onde o MEC e UNB explicitam alguns dos objetivos dos chamados PRODIARTE – Programas de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação- que buscavam convênios com órgãos do poder público no sentido de integrar a cultura da comunidade com a escola. Depois deste evento, em 1977, no Rio de Janeiro é realizado o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação, com a participação de 4000 professores ficou evidente a carência de pesquisas sobre o ensino de arte. E apesar do grande número de participante este encontro não tocou em questões políticas, pois era coordenado por uma professora que era esposa de um membro importante da Ditadura. A semana de Arte e Ensino em São Paulo, em 1980 foi outro momento de grande importância, pois conseguiu reunir mais de três mil professores e ai sim foram tratadas as questões políticas da Arte/Educação. Deste encontro resultou a organização do Núcleo Pró Associação de Arte Educadores de São Paulo. Nesta época, já existia uma associação da classe, a Sobrearte fundada em 1970, mas como a sua atuação era restrita quase que somente ao Rio de Janeiro veio a necessidade de criar um órgão para atuar em prol dos professores de São Paulo. Outro ponto positivo da Semana de Arte e Ensino, foi a criação da primeira Pós Graduação em Artes (1982-1983) com a Linha de pesquisa em Arte Educação na USP, constando de Doutorado, Mestrado e Especialização.² Encontros regionais, estaduais e nacionais continuaram acontecendo como resistência à legislação e discutindo as relações entre Arte e educação, Arte e Vida, Arte e cultura, Arte e comunicação. Desses debates, foram criadas as associações e os núcleos de Arte-Educação. Em 1987 foi fundada a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil. A FAEB passou a realizar congressos anuais e foi da participação de um desses congressos que arte-educadores piauienses, voltaram em 94

²Dados extraídos de palestra proferida por Ana Mae Barbosa em abril de 2003 durante o XIV Congresso da FAEB.



com a vontade de fundar a associação de arte-educadores aqui, só que neste primeiro momento o que foi possível foi somente a estruturação da ANARTE/PI – Associação Nordestina de Arte Educadores Núcleo Piauí. Mais tarde, em 2001, após participar do 7º ENEARTE – Encontro Nacional de Estudantes de Arte, realizado em São Carlos-SP, eu juntamente com mais outros cinco estudantes do curso de Licenciatura e Arte, mas que já atuávamos como professores de arte no Ensino Fundamental e Médio e conhecedores da problemática enfrenta pela arte dentro da escola, a partir do contato com Ana Mae Barbosa, voltamos com o intuito de organizar a ANARTE/Pi novamente e encontramos apoio de outros colegas, da professora Pollyanna Coelho e em novembro de 2002 estava reativada a ANARTE/Pi que tem mobilizado aos poucos os professores piauienses já tendo realizado encontros que proporcionam as discussões pertinentes a melhorias na qualidade do Ensino de Arte e na visão da disciplina dentro da escola e na sociedade. O trabalho ainda é acanhado, pois mesmo com a necessidade de organização, muitos preferem ficar isolados em suas ilhas e assim fica enfraquecida uma luta que deveria ser de todos que fazem o ensino de arte no Piauí. Em 2010 a denominação da Associação muda de ANARTE/PI para APARPI (Associação de Professores de Arte do Piauí), visto que a nomenclatura ANARTE já não estava sendo utilizada em nenhum estado do Nordeste.

Na elaboração dos PCNs tivemos representantes³ e como estes estavam em consenso com toda a categoria e conscientes do seu papel e da importância do mesmo, é que se obteve um texto com a qualidade e a amplitude que se vê nos PCNs de arte, embora se saiba que muito do que está ali não tem saído do papel, mesmo assim não se pode negar a importância deste documento para o ensino de arte, como diz Tourinho (2002, p. 28):

³A participação de Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felismina de Rezende e Fuzari na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais já é uma garantia da seriedade e amplitude deste material, pois ambas tiveram uma trajetória na arte educação construída desde a atuação em escolas públicas chegando a serem referências para a formação de professores na área do ensino de arte, com publicações de grande importância e relevância para a arte-educação.



“Leis de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromissos do Estado neste processo de implementação do ensino de Arte nas escolas.”

Vejamos a opinião de outra arte-educadora e pesquisadora sobre o advento dos PCNs. Barbosa (2003, p. 51):

“Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional...Infelizmente os PCNs não surtiram efeito, e a prova é que o próprio Ministério da Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para a observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

Atividades-fios de nossa tessitura identitária

As questões identitárias devem permear toda a trajetória de um profissional até mesmo por que não é um processo esteaque, e faz-se necessário que sejam mais evidentes no campo dos profissionais do ensino de arte por ser uma área com tantos enfrentamentos no âmbito da escola e também fora dela.

Conforme nos diz Coelho (2008, p. 65) Temos a necessidade de um conhecimento maior de nós mesmos como pessoa e como profissionais nos diferentes aspectos do mundo em que estamos inseridos. Neste sentido a identidade é uma construção humana histórica e social que apresenta características, como movimento e mutabilidade semântica, consoante às variações contextuais, daí a sua polissemia. Para que adquira sentido precisa de um complementar, a alteridade.

Outro aporte para as investigações sobre processos identitários são os estudos de Stuart Hall(apud Coelho, 2008, p. 66), nas palavras da autora a identidade cultural é uma função das paisagens sociais, fragmentada, provisória, mutante, fronteira, com limites fugidios, esgarçados, uma vez que o sujeito internaliza significados e valores sociais, incorporando-os ao âmbito do subjetivo. Trata-se de processos de identificação que compõem o processo identitário. Conforme o que nos diz Nóvoa (apud Coelho 2008, p. 67):



A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Durante o período em que estive no curso de licenciatura em Arte, sempre procurei está próximo de pessoas que de alguma forma se preocupavam com o bom andamento do curso e neste sentido fiz parte de duas gestões do Centro Acadêmico e também de grupos de pesquisa organizados por nós estudante ou pelos poucos professores que estavam realmente a trabalho do curso. Foi nesses momentos que em 1999 organizamos o 1º. EGEA (Encontro do Grupo de Estudos dos Acadêmicos de Educação Artística da Universidade Federal do Piauí) com o tema: “O significado da arte na educação”. em 2000 realizamos o 2º. EGEA com o tema: “O artista e o arte-educador no piauí” e em 2001 – 3º. EGEA com o tema: “O teatro na educação”.

Mesmo nas assembléias que realizávamos pelo Centro Acadêmico já era possível perceber que quando era pra tratar do curso e da profissão para a qual estávamos nos preparando, poucos eram os interessados e preocupados com essas temáticas, em muitos casos por que o próprio curso em alguns momentos não proporcionava essa identificação com a docência. Nos eventos de cunho mais pedagógico a presença dos estudantes do curso de arte também não era das maiores, pois em alguns deles o numero de participantes de outras áreas sempre foi maior.

Isso depois só veio a confirmar a diferença na postura dos que sempre estiveram engajados nessas atividades para os que preferiam manterem-se alheios, foi possível perceber também que a obtenção de êxito em concursos era maior entre aqueles que já desenvolviam um processo identitário com a docência em arte e também que alguns que nos primeiros eventos estavam como participantes em outros já eram os organizadores, e mesmo sendo pequenos grupos, mas demonstravam que toda essa assunção teve inicio nos eventos dentro da universidade, eventos esses que também partiram de pequenos grupos e com apoio as vezes também de poucos professores.

Com a instituição da ANRTE/PI não foi diferente, mais uma vez tínhamos alguns poucos à frente da diretoria e menos ainda como associados e o que se constatava era a



presença de algumas pessoas que já haviam atuado em atividades enquanto estudantes da graduação.

A associação também realizou algumas atividades que só vieram a fortalecer as bases teóricas e metodológicas daqueles que sempre estiveram presentes em todas as ações deste cunho.

Os círculos de debates com uma edição em 2002 e outras duas em 2005 trouxeram para as discussões os seguintes temas: I Círculo de Debates da ANARTE/PI: “O Perfil do Ensino de Arte no Brasil e no Piauí”; II Ciclo de Debates da ANARTE/PI com o tema: “Questões Contemporâneas no Ensino de Arte”; III Ciclo de Debates da ANARTE/PI com o tema: “O Ensino de Arte e a Educação Inclusiva”.

Outros dois eventos vejo como de fundamental importância para o processo identitário do professor de arte em Teresina e no Piauí como um todo, um deles foi o – 2º. EREARTE (Encontro Regional de Estudantes de Arte – Norte, Nordeste, Distrito Federal) realizado em 2002, com o tema: “Construindo caminhos: a segunda pegada”. Outro foi a Semana Noêmia Varela que teve duas edições, uma em 2006 e outra em 2007. – I Semana Noêmia Varela com o tema: “O ensino de arte no Brasil e suas histórias”; II Semana Noêmia Varela com o tema: “Multiculturalidade no ensino da arte”.

Todas essas atividades, além de servirem como momento para socializarmos nossas inquietações da formação e da atuação profissional também foram oportunidades de termos contato com alguns pesquisadores do Ensino de Arte que com seus estudos nortearam e norteiam a formação de todos nós. Nesses momentos tivemos contato com Lucimar Bello, Fernando Azevedo, Arão Paranaguá, Ana Mae Barbosa, Ivone Richter, Cristina Rizzi entre outros.



Neste sentido acredito que toda a mobilização dos estudantes e dos profissionais do ensino de arte, embora com um trabalho de formiguinhas, tem tido avanços relevantes e transformadores em benefício do ensino em arte. Vejo também que a partir do momento que uma categoria passa a pensar a sua prática e a buscar soluções para os entraves se consegue se não sanar, mas pelo menos amenizar as angustias que muitas vezes causam desestímulo nesta difícil, mas possível tarefa de educar através da arte. A orientação que deixo é para que se busque a organização de associações ou grupos para vivenciar estas discussões sobre o ensino de arte.

REFERÊNCIAS

Anais do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – Dulcira Capisani, Irene Tourinho e Luiz Edgar Costa (orgs.)- FAV/UFG, Goiânia , 2003.

BARBOSA, Ana Mae Arte Educação no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez,1999.

.....(Org.).Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETO, Ana Lêda Vieira. Revista de Educação – AEC – ANO 25, nº 99 , abr/Jun de 1999. pág. 132.



FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, Maria F. de Rezende e Fuzari. –Metodologia do Ensino de Arte.São Paulo: Cortez,1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Coelho, Pollyanna Jericó Pinto. **Tear identitário: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado** – Natal, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

Ariosvaldo Saraiva da Costa

Especialista em Docência Superior pela Faculdade Piauiense – FAP e História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camilo Filho – ICF. Licenciado em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Atualmente Professor Formador em Arte da Rede Municipal de Ensino – Teresina –Pi, Professor da Rede estadual de Ensino – Piauí e Professor no curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho.

Ioneide Santos do Nascimento

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí e Graduação em Pedagogia - Habilitação Magistério pela Universidade Federal do Piauí e Especialização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é professora formadora da rede pública municipal de Teresina. Professora da rede pública estadual.



**O COTIDIANO COMO EXPERIÊNCIA APAIXONANTE:
POSSIBILIDADES PARA ENSINAR E APRENDER ARTES**

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Universidade de Brasília

pinferreira@unb.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0041084356285028>

RESUMO

O texto apresenta reflexões a partir do cotidiano da universidade como “experiência apaixonante” vivenciada no contexto sala de aula com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília e busca contribuir com apontamentos sobre os sentidos e os significados relacionados com o processo de ensinar e aprender artes. Nesse sentido, o conceito de cotidiano também é pensado como aquilo que nos é dado a cada dia, onde os episódios e narrativas deste tipo de cotidiano possam estar próximos da “intensidade da vida real”, conforme apontado por Certeau (1994). Enfatizo que, tanto as experiências vivenciadas em sala de aula, como as reflexões sobre o cotidiano do professor, estão contribuindo para subsidiar a pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: cotidiano, ensino e aprendizagem, artes visuais

SOMMAIRE:

Le texte présente une réflexion de tous les jours de l'université comme une expérience passionnante dans la salle de classe avec des étudiants de graduation en arts visuels de l'Universidade de Brasília et vise à contribuer avec des notes sur les sens et significations associées avec le processus d'enseignement et d'apprentissage des arts. En ce sens, le concept de la vie quotidienne est aussi pensé comme ce qui nous est donné chaque jour, où les épisodes et des récits de ce genre de quotidienne peut être proche de l'intensité de la vie réelle comme l'a souligné par les Certeau (1994). J'insiste sur que les deux expériences dans la salle de classe, que les réflexions sur la vie quotidienne d'un enseignant, contribuent à subventionner la recherche doctorale dans le développement du Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual à l'Universidade Federal de Goiás

Móts-clés: quotidien, d'enseignement et d'apprentissage, les arts visuels\

Introdução

O presente texto apresenta reflexões relacionadas com o contexto da formação de professores em relação ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, onde atuo como Professor. Estas reflexões iniciais estão associadas com duas experiências, ocorridas em sala de aula e que compreendem as



angústias, inquietações e reflexões que surgiram, justamente, a partir do exercício da prática docente, sobretudo, em relação às escolhas que tenho feito para atender determinadas disciplinas do currículo de Artes Visuais.

Essas escolhas e caminhos didáticos desenvolvidos ao longo da experiência como Professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, têm produzido significativa reformulação e deslocamento de conceitos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

É, justamente, no campo dos estudos do currículo e cotidiano, voltados para uma vertente emancipadora e transdisciplinar da educação em artes visuais, que busco subsídios para compreender o caminho e a construção social das inúmeras experiências, sentidos e significados relacionados com as visualidades do cotidiano. Principalmente, ao “empreender a construção de uma epistemologia do cotidiano, capaz de traduzir e dar visibilidade a saberes encobertos” (BRETAS, 2006, p. 29).

Nesse sentido, ao refletir sobre as experiências cotidianas ocorridas em sala de aula, principalmente, quando estas experiências envolvem o processo de formação de professores e que percebo onde está o grande desafio da prática docente: considerar diferentes possibilidades para pensar o currículo, principalmente, quando lidamos com as questões das visualidades cotidianas, associadas com as percepções sociais e culturais dos discentes.

As experiências e o cotidiano da universidade

As duas experiências ocorridas em sala de aula serão apresentadas em forma de narrativa, com o objetivo de contextualizar para o leitor o surgimento das minhas inquietações em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Saliento que estas duas experiências, refletem, inicialmente, minhas inquietações e angústias relacionadas aos processos de mediação das visualidades cotidianas no contexto das práticas educativas. Inquietações que permitiram uma abertura para que os estudos do cotidiano pudessem adentrar o espaço da sala de aula a partir da livre escolha de temas pelos alunos. Esta abertura estava a priori definida no plano de

curso apresentado para as disciplinas de Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte e Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular.



Figura 1: Escultura de John Lennon no campus da UnB

John Lennon na UnB

Era julho de 2010, noite de quarta-feira, dia específico para mais uma apresentação de seminário destinado às pesquisas relacionadas com as manifestações artísticas espalhadas no contexto da malha urbana do Distrito Federal. Cabia a cada grupo escolher uma obra e realizar uma pesquisa de campo com objetivo de coletar fotos, vídeos e entrevistas sobre o objeto escolhido pelo grupo. Neste dia, especificamente, o grupo de alunos teve o interesse na pesquisa acerca da escultura de John Lennon, que fica situada no campus da Universidade de Brasília, próximo ao Restaurante Universitário. De antemão, os alunos que integravam o grupo vieram perguntar se poderiam fazer o trabalho sobre este objeto. Se a mesma poderia ser considerada uma “obra de arte”, ou se a mesma estaria “enquadrada” no tipo de objeto considerado manifestação artística inserida na malha urbana. Ora, a pergunta do grupo reflete justamente o processo de incerteza, quando precisamos denominar e legitimar determinados objetos, imagens e visualidades que circulam em nosso cotidiano a partir de conceitos e categorias que permeiam o universo dos objetos da arte, das imagens e visualidades contemporâneas.

Tranquilei o grupo e comentei que seria extremamente interessante estudar algo que estivesse tão próximo e ao mesmo tempo tão distante deste universo de legitimação, em torno do que consideramos arte, objeto ou mesmo manifestação artística inserida na malha urbana. Evidentemente, o interesse do grupo pelo estudo



da escultura residia, em particular, na curiosidade em saber o quê a escultura de John Lennon fazia no campus da UnB e, conseqüentemente, quais seriam as implicações acerca da sua imagem. Um integrante do grupo, indignado exclamou:

- Tinha que ser a escultura de “Renato Russo”, ele sim morou aqui e merecia estar representado lá. Agora, pensa bem, o que tem haver John Lennon com a UnB, ainda por cima com a referência da música “Imagine”. Isso é coisa do Darcy...

Foi precisamente esta questão que motivou a vontade do grupo em relação à pesquisa, pois uma parte do grupo gostava do John Lennon e, logo, de suas músicas. A outra parte mostrava-se indignada com a valorização de outra cultura musical no território nacional.

Como esperado, no momento da apresentação do grupo, “quando finalmente John Lennon entrou em sala de aula”, o tempo esquentou, pois as apresentações tinham um caráter de surpresa. Cada grupo fazia certo mistério com o tema pesquisado. Os temas eram previamente conhecidos por mim, em virtude das orientações feitas no momento da pesquisa de campo.

Ao apontar o título do trabalho: “A escultura de John Lennon no espaço da UnB” houve certo burburinho: Quem? O quê? John Lennon está na UnB? O grupo, então, pediu silêncio e iniciou a apresentação. Nesse momento, eu estava posicionado no fundo da sala para ver as projeções e avaliar o desempenho didático do grupo. Inesperadamente, um aluno comentou em voz baixa com outra aluna:

- Essa “coisa” que fica ali do lado do Restaurante Universitário e que todo mundo usa para fazer trote e outras brincadeiras e uma escultura famosa? Caramba!

Este exemplo foi um entre outros comentários que surgiram em sala de aula no momento da apresentação do grupo. O curioso é que este tipo de comentário advém dos próprios discentes que estudam artes visuais. Imagine, então, o que pensa o público que circula na Universidade e observa a escultura de John Lennon?...

Durante a exposição os alunos apresentaram as entrevistas que foram realizadas no campus e foram interrogados por seus pares em sala de aula, sobretudo, pela escolha do objeto. O que havia de tão interessante para que o grupo tivesse interesse na pesquisa? As explicações circularam em torno das questões sociais, culturais e ideológicas relacionadas com a imagem do John Lennon e sua música

“Imagine”. Outra questão relevante que surgiu era se a escultura possuía valor artístico, ou mesmo, se a pesquisa teria peso para o contexto da aula.

Neste momento, fiz algumas considerações em relação aos conceitos de arte, crítica, escultura, estatuária, malha urbana, imagem e visualidade, com o objetivo de elucidar possíveis entendimentos equivocados e mostrar a importância do olhar para com os objetos que estão presentes em nosso cotidiano, em alguns casos, disfarçados, adulterados, ou mesmo, esquecidos no contexto da visualidade cotidiana.



Figura 2: Imagem de John Lennon após interferência pelos calouros da UnB

Esta experiência ocorreu no primeiro semestre de 2010, ano no qual iniciei minhas atividades em sala de aula no Departamento de Artes Visuais da UnB. Ao receber a disciplina “Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte” para lecionar, me deparei com um grande desafio, sobretudo, no aspecto da relação entre teoria e prática, pois grande parte da turma era composta de alunos da licenciatura e outra parcela menor era de alunos do bacharelado. Desse modo, minha decisão em torno da elaboração do plano de curso deveria contemplar aspectos da teoria da arte e da prática educativa? Como possibilitar conhecimento sobre teoria, crítica e história da arte sem perder o foco no processo formativo voltado para as práticas educativas? Como compartilhar com esses alunos uma visão teórica e ao mesmo tempo prática? Uma apresentação de seminário em torno da teoria e crítica da arte possibilitaria expandir para vivências do processo de ensino e aprendizagem em artes visuais? Estas foram questões importantes e definidoras para a apresentação de propostas que colocassem em voga o questionamento sobre o papel da teoria, da crítica e da história da arte no campo da prática educativa.



O cotidiano pode ser apaixonante?

Aprendi ao longo da minha trajetória como professor de artes, ainda, na educação básica que “o que acontece na escola pode ser apaixonante” (HERNÁNDEZ, 2007, p.15) e, pode também apaixonar professores e alunos pelo cotidiano da escola. No caso específico da narrativa apresentada no contexto da sala de aula, a paixão se dá pelo cotidiano da universidade. Dessa forma, fiquei por muito tempo refletindo sobre a minha prática docente e como a minha aula poderia “apaixonar” e fazer sentido na vida daqueles alunos, que daqui a algum tempo, estarão presentes nas salas de aula, possivelmente, na busca por despertar a mesma paixão nos seus futuros alunos.

Ao refletir sobre este episódio e tentar visualizar uma grande arena, onde currículo e cotidiano sempre atuam, observo que há, em diferentes momentos, uma tendência a priorizar a dimensão teórica do currículo, sobretudo no ensino de 3º grau. Essa postura ocorre, no meu caso, em momentos no qual me vejo organizando um plano de curso, detalhando uma sequência de atividades, ou mesmo, no espaço da sala de aula, onde o papel da teoria passa a ocupar um sentido específico para o curso.

Ao elaborar o plano de curso para a disciplina de “Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte” precisei atentar para não ser fisgado pela teoria e, principalmente, não ser categoricamente “curricular” ao estabelecer “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2011, p. 12). Pois este, não era efetivamente o meu objetivo ao lecionar a disciplina. O meu objetivo era permitir o entendimento da “Crítica de Arte”¹ a partir de postulações que pudessem dialogar com proposições advindas das inquietações, dúvidas e questionamentos dos próprios discentes. Como também, permitir que os alunos pudessem observar o cotidiano da universidade, do seu bairro e a partir de referências visuais construíssem sentidos e significados para o contexto da sua formação como futuros professores.

¹ “Crítica de Arte” foi o tema para o Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2. Cada professor designado para lecionar esta disciplina define previamente o tema que irá abordar, por sugestão da Coordenação do Curso, ou por interesse particular do Professor. No meu caso, escolhi o tema em virtude da experiência como monitor na disciplina de Criteriologia, na época da minha formação na graduação, em Licenciatura Plena em História da Arte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A cultura do Gagaísmo: entre o cotidiano e a sala de aula



Figura 3: Lady Gaga em momento performático

Noite de quinta-feira em Brasília, meados do mês de novembro de 2010. Na Universidade de Brasília eu ministrava aula da Disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular para alunos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Neste dia, especificamente, após o primeiro momento da aula, apresentei e discuti com os alunos o conceito de cultura. Em seguida, passei ao segundo momento da aula, quando fazia as divisões de grupos e temas para as futuras apresentações do seminário. As apresentações teriam como foco pesquisas acerca do conceito de cultura, conforme estabelecido no programa da disciplina. Como havíamos combinado, de antemão, os alunos teriam liberdade para escolher o tema das apresentações, desde que relacionados ao conceito de cultura. Assim, surgiram inúmeros assuntos, dentre eles: A Cultura nos rituais fúnebres orientais; A pintura corporal Xavante como manifestação cultural; A cultura do doce no Brasil; A Cultura da umbanda e sua influência na MPB; Mídias, redes sociais e Cultura; Insetos e artrópodes na Cultura gastronômica; Tradição e Cultura no folclore Brasiliense; A história cultural da cachaça; Arte, Música e Cultura na Beatlemania, entre outros. Entretanto, uma aluna ficou em dúvida sobre o seu tema e não fez a proposta de forma escrita conforme solicitado anteriormente. Posicionada ao fundo da sala anunciou seu tema de forma veemente: - “Professor posso fazer minha pesquisa sobre a cultura do gagaísmo?” Neste momento, um silêncio descomunal perdurou por alguns segundos no ambiente da sala de aula. Fiquei estático, pensando sobre a temática anunciada e, mentalmente argumentei

com os meus botões: Não seria a cultura do dadaísmo? Não! Quem sabe, sobre pessoas gagas? Mas, haveria uma cultura referente, especificamente, aos gagos?

O silêncio parecia durar horas no ambiente da sala. A aluna aguardava ansiosa minha posição sobre a questão dando pulinhos de expectativa, assim como outros alunos me olhavam impacientemente, não acreditando naquela situação. Parece incrível, mas naquele momento não havia ninguém que pudesse me ajudar, ou mesmo me dar uma dica, um sopro sobre o que seria esse “gagaísmo”.

Finalmente, com ar circunspecto, me dirigi à aluna e argumentei: - Como seria a abordagem da pesquisa? Claro que, na minha ingenuidade, não sabia ao certo do que se tratava quando a aluna respondeu: – Bem, professor, como sou adepta do “gagaísmo”, pensei que seria interessante apresentar este tema para a turma. Ainda assim, a resposta não satisfazia minha angústia, pois continuava sem saber, exatamente, do que se tratava o tal “gagaísmo” e, mesmo fazendo um esforço mental, vasculhando minhas referências e tentando amenizar nervosismo e apreensão que já haviam se instalado em mim. Assim, novamente, me posicionei de forma “tranquila” e “equilibrada” e retornei novamente para a aluna: - Então, você considera o tema pertinente para a disciplina? Nesse momento, antes da resposta da aluna, que poderia mais uma vez não clarificar sua proposta de tema, um aluno daqueles bem extrovertidos anunciou em alto e bom som: - “Professor, é a Lady Gaga! É o máximo, o tema é atual e têm a ver com as nossas aulas. É cultura ou não é?... Eu adoro os seus cliques. Essa apresentação vai ser show!”

Ao mesmo tempo houve um burburinho na turma com aquela fala e a aluna, um pouco surpresa com a recepção da proposta completou: - “Professor, eu fiquei um pouco insegura sobre o meu tema, não sabia ao certo se poderia apresentar algo relacionado com a estrela do pop, por isso não escrevi sobre a proposta, gostaria de ter conversado pessoalmente com o senhor sobre a minha ideia.” A turma ficou eufórica e tive dificuldade para retomar o silêncio e ouvir um de cada vez.

Neste dia, o mundo desabou para mim, como não havia percebido que o tal do “gagaísmo” estava relacionado com a artista pop Lady Gaga? Havia assistido a inúmeros cliques na televisão e suas músicas tocam frequentemente nas estações de

rádio. Infelizmente fui pego de surpresa. Uma surpresa boa, que me fez repensar muitas questões.



Figura 4: Lady Gaga e suas personas

A experiência com a cultura do gagaísmo abriu espaço para o inusitado em sala de aula, além do desafio da incerteza, uma nova tomada de posição privilegiou a possibilidade de construção de conhecimento em relação às ideias, vivências e experiências que ganharam sentido a partir do cotidiano e do seu imaginário pop. Sem dúvida, acredito na importância da construção do conhecimento, onde “[...] é vital para a educação que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pelas quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano” (DUNCUM, 2002a apud DIAS, 2006, p. 106), principalmente, quando este imaginário visual do cotidiano seduz, cativa e faz sentido.

Aos poucos me dei conta que, ao abrir espaço para o cotidiano, também abri espaço para o diferente, o inusitado e, acima de tudo, para o que não está definido a priori. Penso que, ao agir desta forma, pude construir vertentes emancipadoras para o processo de formação discente.

Fico me perguntando sobre a palavra “gagaísmo” e como não fui capaz de perceber que a palavra, ou termo, estava relacionado com o fenômeno da música pop. Quais seriam os fatores que determinaram minha dificuldade em fazer algum tipo de associação com a palavra “gagaísmo”? Desconhecimento, presunção, preconceito, ou, quem sabe, a estabilidade confortável que circunscreve e ambienta conceitualmente temas esperados e, até mesmo “controlados” pelo conhecimento vigente preponderante na experiência e na prática curricular?

Ao deixar em aberto a escolha do tema, sobretudo por estar relacionado ao termo cultura, abro mão da “segurança” de definir de antemão quais seriam os assuntos



abordados pelos alunos. Fugir desse lugar de conforto e abrir espaço para o inesperado pode gerar situações como a descrita acima. Confesso que no momento em que o episódio aconteceu, senti um profundo vazio ao não perceber de pronto do que se tratava. Aliás, teria eu que saber exatamente do que se tratava naquele momento?

O currículo e cotidiano: o contexto da formação discente

As questões relacionadas com o contexto do ensinar e aprender colocam em jogo inúmeros desafios, dentre eles as escolhas que precisamos fazer para atender demandas e expectativas em torno da formação discente e da prática docente. Esclareço que as questões em torno desses desafios da prática docente me acompanham há muito tempo. Ainda somos formados a partir de uma perspectiva modernista que estabelece e, de certa forma, nos impõe uma noção de autonomia e competência que se fundamenta na concepção da autoridade do professor como profissional que deve ser capaz de dar conta de tudo, de saber tudo. O processo de ensino e aprendizagem modificou-se e ganhou significados que estão além dessa concepção, da possibilidade de construir habilidade e domínio de um saber 'hegemônico' e legitimador. Somos aprendizes diários e, dentro ou fora da sala de aula, a cada momento podemos incorporar novos desafios do ensinar e aprender, desafios que se revelam nas relações com o Outro, nos processos cotidianos, nas relações com a tecnologia, no acordar e dormir de cada dia. No processo de aprender e, principalmente, no processo de ensinar, cada dia é um novo dia. Como aponta Tourinho:

a educação em artes visuais visa provocar deslocamentos, trazer à tona conflitos de nossas vivências, questionar nossas práticas e maneiras de olhar reforçando a experiência social que nos constrói enquanto seres culturais. (TOURINHO, 2009, p. 3353)

A experiência sobre a "cultura do gagaísmo" pode ser visto como brincadeira de mau gosto, irreverência de uma aluna ou, ainda, como um momento sem relevância acadêmica, no entanto, abriu espaço para uma nova perspectiva pedagógica possibilitando na sala de aula, a entrada de um tipo de cotidiano veiculado pelas lentes da cultura pop do "gagaísmo". A experiência relacionada com a disciplina de



seminário provocou rupturas e trouxe à tona valores condizentes com uma postura crítica dos alunos, ao questionarem o próprio entendimento do que seria “manifestação artística”.

O cotidiano, quando abordado e interpretado por uma visão curricular mais abrangente, permite ampliar o repertório de temas e propostas relacionadas com a prática educativa dos discentes. Desse modo, acredito e busco uma vertente mais ousada do cotidiano, provocativo no âmbito das artes visuais, da cultura visual e das visualidades contemporâneas, presente no desvelamento de conceitos e valores preteridos de significado e sentido para o contexto da formação de professores.

Na concepção que tenho sobre currículo e cotidiano e a partir dos estudos que tenho realizado, passei a pensar o cotidiano como campo de experiências, como aquilo que nos é dado a cada dia, onde os episódios e narrativas do cotidiano possam estar próximos da intensidade da vida real (CERTEAU, 1994).

Esta intensidade da vida real em relação ao cotidiano pode ser entendida na concepção de Certeau, como uma forma de trazer o cotidiano para mais próximo da realidade e da vida, efetivamente, para mais próximo da experiência que faz sentido e que agrega paixão. Acredito, que tudo aquilo que faz sentido, também colabora para fazer parte da vida dos discentes.

Ademais, a intensidade da vida real, pode emergir de questionamentos acerca de como entendemos cultura, como participamos da cultura e como produzimos cultura. De tal modo, podemos dizer que “reconhecer que são muitas as visões e versões de cultura e que elas têm grande alcance porque ampliam as possibilidades de relação e diálogo de alunos e professores com a arte, com a imagem e com a cultura” (MARTINS, 2006, p. 77), pressupõe compreender o significado que o cotidiano possui na construção de sentidos e valores para o contexto da formação de professores em artes visuais.

Nesse sentido, as visualidades do cotidiano, além de cativar e seduzir, se caracterizam como desafios para uma formação discente mais significativa que pode ser discutida na perspectiva dos estudos da Cultura Visual. Como abordagem transdisciplinar e transmetodológica, a cultura visual pode auxiliar nossa



compreensão sobre as potencialidades dessas visualidades e artefatos que compõem o cenário contemporâneo.

É por estes e outros questionamentos, que coloco em sala de aula o desafio de pensar um currículo a partir de situações, histórias, experiências e diferentes modos de olhar e significar o cotidiano da sala de aula, todavia, porque “estamos vivendo em um novo regime de visualidades” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Assim, cabe ao professor, desestabilizar essas noções na expectativa de provocar mudanças e motivar os alunos a desenvolver uma atitude crítica para lidar com imagens, visualidades e artefatos de um cotidiano cada vez mais espetacularizado.

Referências:

BRETAS, Beatriz. Interações cotidianas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-42.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades*, Goiânia, V. 4, n.1 e 2, p.101-131, 2006.

DUNCUM, P. *Visual Culture Art education: why, what and How*. Journal of Art & Design Education, v. 21, n.1, 2002a, p. 14-24.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos de cultura visual? *Visualidades*, Goiânia, V. 4, n.1 e 2, p. 65-79, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOURINHO, Irene. Comitê de Educação em Artes Visuais: uma análise das questões de pesquisa da Anpap 2008 In: *18º Encontro da Associação nacional de pesquisadores em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador: Bahia, p.3347-3361. www.anpap.org.br – acesso em 20/11/2010.

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Doutorando do PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e atualmente exerce a função de Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas/Noturno.



**O ARTISTA ENQUANTO PROPOSITOR-MEDIADOR: ALLAN KAPROW
JOGANDO-BRINCANDO**

Thaise Luciane Nardim
Universidade Federal do Tocantins
Licenciatura em Artes – Teatro
Professora Assistente em regime de Dedicção Exclusiva
thaise@uft.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/5606280316666982>

RESUMO

No escrito aqui apresentado, o foco recai sobre os modos de inserção de Allan Kaprow no desenrolar de suas obras, em que ele assume uma função que congrega os papéis de propositor e mediador. A pesquisa observa como resultado que as noções de jogo e/ou brincadeira possuem papel operatório fundamental na transição das práticas de caráter cênico assumidas nos happenings para as experiências dos trabalhos do período subsequente e que, tendo em vista o caráter didático que daí provém, a obra passa então a solicitar uma inserção cada vez mais dialógica do artista na construção do trabalho. Conclui, com isso, que a atuação de Allan Kaprow em suas obras de arte intermediárias dialoga com teorias contemporâneas tanto da arte quanto da arte/educação ou mesmo da pedagogia.

Palavras-chave: Allan Kaprow, artista-propositor, mediação cultural.

ABSTRACT

In this paper the focus is on ways of inserting of Allan Kaprow in the course of his work, in which he assumes a role that brings together the roles of proposer and mediator. We observed as a result that the notion of play have an operative and fundamental role in the transition of the practices undertaken in the scenic character of happenings to the experiences of the work developed at the subsequent period, when the work goes on to request an insertion increasingly dialogic in the construction of the artist's work. We conclude, therefore, that the work of Allan Kaprow in his artwork dialogues with contemporary theories of the education of arts and pedagogy.

Key words: Allan Kaprow, proposer-artist, cultural mediation.

Dezesseis de fevereiro de 1964. Em terreno anexo ao campus de Carbondale da Universidade do Sul de Illinois, nos Estados Unidos, um grupo composto por aproximadamente vinte homens e mulheres em idade adulta reúne-se. Trazem consigo alguns móveis velhos, sacos de pão, geléia vermelha, apitos, um guarda-



sol. Uma ponte, um riacho pedregoso, um bosque, próximo ao lago: é esse o cenário em que se desenvolverá a ação de *Birds*, um *happening* composto por Allan Kaprow sob encomenda dessa universidade.

O roteiro de ações fora previamente discutido entre os participantes em um encontro no dia anterior. Nesse momento, também se falou sobre as intenções do artista ao selecionar e justapor as ações que estão ali são propostas. Foi facultado aos participantes – reunidos neste grupo por convite – que sugerissem modificações no roteiro, visando ajustar a dramaturgia do evento à temática do debate proposto. Próximo passo: a realização.

(...) Mulheres em copas de árvores, separadas por longa distância - algumas podem apenas ouvir as demais. Montes de móveis velhos estão pendurados em cordas, pendendo das árvores, sob as mulheres.

Eventos

1

Mulheres-das-árvores balançam os móveis pendurados

E batem nas árvores com paus.

Homens-do-muro constroem um muro de pedras à beira da ponte.

O Homem-do-pão oferece pão e geléia, gritando

"Pão! pão! pão!" etc,

Enquanto assopra um apito de brinquedo.

2

O Homem-do-pão silencia.

Os homens-do-muro vão até às mulheres das árvores, zombam delas,

Arremessam paus e pedras.

Mulheres-das-árvores desprendem os móveis.

3

Homens-do-muro carregam os móveis para empilhá-los

abaixo da da ponte.

Mulheres-das-árvores fazem barulho com apitos policiais.

Homens-do-muro bombardeiam os móveis com as pedras do muro.

Homem-do-pão recomeça a mascatear.

4

Trabalhadores da parede deixam silenciosamente o espaço, um a um, ao acabarem as pedras.

Homem-do-pão continua a vender.

Mulheres-das-árvores silenciam logo após a saída do primeiro trabalhador.

5

Homem-do-pão lentamente atira pedaços de pão no monte de entulho.

Sai ao acabar.

Mulheres das árvores ritmicamente berram, em uníssono

“yah! yah! yah!” - como corvos,

O homem-do-pão as imita, e quando ele sai elas ficam em silêncio.

Assim como o encontro de esclarecimentos, a execução da ação tem à frente o artista responsável pela obra. Ele, porém, está integrado aos demais participantes, mesclado ao grupo, executando, como eles, as ações combinadas. O artista tem consciência, entretanto de que sua presença tem uma carga de significado que não passa despercebida pelos convidados, o que impossibilita que ele dissolva-se plenamente entre o grupo. Com isso, Kaprow acaba por assumir uma postura intermediária: nem o artista aurático, espontaneamente destacado dos participantes – artista este condenado por ele no desenvolvimento de sua vasta construção teórica – nem a simulação de uma falsa ausência. Um artista-propositor.



Allan Kaprow (ao centro, de branco) e os homens-do-muro arremessam pedras sobre o entulho em

Birds (1964).



Nesse momento de sua obra, Kaprow não tem ainda clareza sobre a condição de sua participação nos trabalhos. A partir do final dos anos de 1960, porém, quando o artista deixa de lado a forma-*happening* e engaja-se no projeto “*Other Ways*” ao lado do educador Herbert Khol – numa intervenção educativa pioneira que utiliza a arte como meio para desenvolvimento de projetos interdisciplinares em contexto não formal - esta condição não apenas torna-se clara como passa a ser mais um recurso de linguagem que ele vai manipular, culminando no desenvolvimento das ações performáticas marcadamente pedagógicas que predominam entre seus trabalhos nas décadas de 70 e 80, as Atividades. É aqui porém, em meados dos anos de 1960, quando seus *happenings* ensaiam transitar de um modo de ser espetacular característico da cena *happener* nova-iorquina para configurações mais próximas de um jogo-com-papéis (um jogo teatral, mas não à maneira de Viola Spolin), que a atuação de Kaprow nos possibilita um paralelo com a atuação do mediador cultural contemporâneo.

Para que possamos chegar a esse objetivo, porém, precisamos primeiramente refletir brevemente sobre o jogo de qualidades teatrais como forma de engajamento do participante. Pensemos neste happening que aqui nos serve de exemplo. Poderíamos imaginá-lo reproduzido por um grupo de atores que representa, se não personagens, situações, como em um espetáculo teatral? Possivelmente essa seja inclusive a nossa tendência primordial, pois em nosso repertório nos faltam imagens de como seja um *happening* sendo executado, enquanto nos sobram referências de artes da representação ou interpretação – como novelas e filmes. Em muitas recriações contemporâneas das obras de Kaprow, inclusive, muitas das quais se encontram disponíveis em vídeo na internet, notamos uma atitude de intenção representativa por parte daqueles que a recriam em ação. Apesar de estarem realizando as mesmas ações previstas por Kaprow, existe em seu corpo uma energia com vetor direcionado a partir do participante para um espectador hipotético, colocado fora daquilo que o participante está efetivamente vivenciando. Uma intenção de representar, mesmo que seja para comunicar que está reproduzindo um *happening* ou comunicar para a câmera como participar daquilo é divertido.

Tratando da questão do que configuraria uma representação teatral, em seu livro “A formalist theatre” (1987), o teatrólogo e teórico norte americano Michael Kirby aponta semelhanças e diferenças entre o teatro e outras formas de comunicação públicas, como palestras ou leituras de documentos, por exemplo. Segundo o autor, o ato de representar não estabelece, por si só, uma peça de teatro. É preciso que haja, por parte daqueles que constroem e apresentam a obra, a intenção de afetar uma audiência. O próprio Kirby nota que as obras de Allan Kaprow, obras cujo surgimento ele testemunhou, tendo em seguida acompanhado e teorizado sua evolução - muitas vezes são obras em que pessoas assumem posturas representativas. Elas, porém, teriam como objetivo não afetar a uma audiência externa, mesmo porque em grande parte das realizações ela sequer se encontra ali.



Allan Kaprow e participantes em ação no *happening Tree* (1963).

Através dessa contextualização, podemos avançar na compreensão sobre o fazer do participante inserido em uma obra que o solicita. Os roteiros de Kaprow conduzem, portanto, o participante à representação - ou melhor, conduzem-no à intenção de certa representação, apenas até o ponto em que ela poderá servir ao fim elementar da obra, que é a promoção de uma vivência em torno de um



determinado assunto ou problema. Sugerir um modo de representação parece ser é um artifício eficiente para promover-se a participação quando ela nunca foi praticada na história da arte recente, pois ela envolve o participante numa ação que ele conhece bem e em que está protegido de todos os perigos da inclusão na obra pelo envoltório de matrizes de significação. A atitude representativa seria, portanto, uma estratégia vivencial proposta pelo artista e assumida pelos participantes: parecerá muito mais seguro a um adulto americano jogar quando está investido de uma máscara que o proteja.

A reflexão sobre as ações que encerra o verbo *to play* - que traduzido ao nosso idioma abarca tanto o jogar quanto o brincar, e também a arte da mimese, a imitação (entre outras ações não encampadas pelo nosso escopo) – constitui matéria fundamental a partir deste nosso ponto. Tomemos, portanto, o verbo como um combinado das três acepções destacadas. Em seu seminal artigo em três partes “*The education of the an-Artist*”, o artista adverte-nos: *to play* é a condição essencial para uma arte verdadeiramente experimental. Para alcançar essa condição, Kaprow indica: o artista em busca da experimentação deve – como ele - *to play* com aquilo que tem seu espaço considerado como externo à arte, imitando/jogando/brincando os modos de operação da natureza, imitando/jogando/brincando a experiência da vida enquanto tal. *To play*, portanto, é duplicar o acontecimento vivido e trata-se, por parte do artista, de conduzir seu espectador – aqui, o participante – à sua renegada condição ser infante, de indivíduo que experimenta a vida por meio de sua duplicação com o objetivo exclusivo de ampliar a sua capacidade de, justamente, *to play*.

Façamos então o retorno da teoria que acima esboçamos ao *happening* sobre o qual estamos nos debruçando. Seu sentido, portanto, está encerrado em si mesmo, isto é, a utilização da participação na obra é uma estratégia para que o participante aperfeiçoe-se exatamente enquanto participante (da vida, ou da arte), desprendendo-se de amarras sociais ligadas a uma lógica de mercantilização da vida e de condenação do prazer imediato obtido no viver cotidiano, vislumbrando, através do engajamento em ações e padrões de atividade próprios ao seu dia-a-dia, o retorno a ao exercício de uma felicidade originária.

Em *Birds*, o conjunto de ações emuladas diz respeito às práticas de gênero cotidianas. As encenações ali forjadas reapresentam relações de disputa entre os gêneros masculino e feminino que, a despeito de sua gravidade, dissolvem-se com tranquilidade ao cair da noite, para voltarem a repetir-se novamente no dia seguinte.

O enquadramento, porém foi deslocado. Ao invés de estarem apresentadas no contexto doméstico em que têm origem, as ações são movidas para um ambiente radicalmente oposto, um ambiente campesino, agradável, que chama ao seu desfrute. Com isso, a proposição não apenas instaura um ambiente de descontração e brincadeira *a priori*, como também orienta o participante, pela inadequação do espaço, a manter certo distanciamento estranhado, à maneira do *Verfremdungseffekt* brechtiano.



Allan Kaprow (à esquerda, de camisa azul) e participantes do happening Gas (1966).

Como entender, nesse contexto, a atuação do artista-propositor como mediação cultural? Para tanto será preciso, primeiramente, descolar a ideia de mediação cultural do conceito de educação escolar. Mesmo quando tratamos de um processo de mediação realizado em contextos não formais como o museu ou a sala de teatro, a educação escolar, enquanto instituição a serviço da ordem social, pode vir a impor



ao ato mediador características que são mais condicionantes derivadas de si mesma que necessidades inerentes aos fundamentos e objetivos do mediar. Como exemplo de fácil acesso, apresentamos a hipotética situação em que o mediador cultural de uma exposição de arte tem como tarefa – ou assume como tarefa – transmitir aos agentes mediados um determinado ponto de vista sobre as obras ou sobre o todo do projeto curatorial, em decorrência de uma visão da educação como aquisição de conteúdos e direcionada ao cumprimento de metas.

Assim como o fazia Allan Kaprow em sua atuação como artista-propositor-mediador em um happening, é preciso que o mediador cultural contemporâneo reconheça para si a função de promotor de experiências sensíveis. Pela sua natureza, assim como as experiências plenas de jogo, a experiência sensível ou estética tem como fim a sua própria efetivação. É evidente que através da vivência de uma experiência genuína o indivíduo tem a oportunidade de construir conhecimentos. Entretanto, a aquisição de conhecimento é uma consequência, o que transforma a intervenção do mediador, como aponta PRATES, em:

Um 'ato de fé' do mediador no dever do mediado, uma vez que não se aponta para uma potencialidade específica a ser desenvolvida, mas sim para algo que desestabilize aquilo que é de antemão conhecido pelo mediado com vistas a fortalecer seus processos constante transformação de ideias (2012, 2).

O ato mediador de Allan Kaprow, diferentemente da mediação na instituição museal, é um ato interno à obra. E, enquanto no museu, de maneira geral, o espectador depara-se com a obra e com o mediador em recortes de tempo distintos, no happening kaprowniano o contato do ente mediado acontece simultaneamente não apenas em relação à experiência da apreciação da obra e com o mediador, mas é sincrônica também à própria realização da obra. Assim, podemos compreender que não apenas o mediador está dentro da obra, como a mediação coincide rigorosamente com a apreciação imediata. Trata-se, assim, de uma mediação *em arte*.

“Estabelecer comunicação e relações com outras pessoas, entender, levar em conta perspectivas e sistematizações diversas são estratégias e fundamentos



estabelecidos da mediação de arte”, informa-nos SCHIMITT (2012). Não podemos deixar de acrescentar: observar atento e sensível as questões que emergem na relação entre o espectador e a obra, e entre o espectador, e obra e si mesmo; operar como um catalizador de pensamentos divergentes; estar ciente de que não objetiva-se atingir um consenso, mas fluir através da situação em favor da facilitação de experiências; perseguir uma relação com o espectador que seja não direcionada de cima para baixo, mas que constitua um autêntico diálogo.

As estratégias apontadas acima são, certamente, indispensáveis ao trabalho de Kaprow em um happening. O que mantém sua atuação substancialmente diversa daquela de um mediador “extra obra” é a qualidade performativa que o estar-em-arte impõe a ela. Para finalizar nosso texto, vamos desenvolver brevemente a questão:

Enquanto o mediador cultural que aqui denominamos como “externo” tem uma atuação que poderíamos denominar como uma performance – tal qual a performance do professor, a performance do sacerdote, a performance do atendente comercial – o artista-propositor-mediador inserido em uma obra de arte participativa estaria, por sua vez, produzindo uma ação que se aproxima mais do conceito de performatividade, conforme o anunciaram e consolidaram o filósofo norte-americano J. L. Austin e seu seguidor, J. R. Searle.

Para Austin (apud MOSTAÇO 2009, 30), o proceder linguístico que registra ou realiza atos, denominado então como performativo, articula gesto, atitude e discurso de maneira que, já em desenvolvimento de Searle (idem, ibidem), constroem ou instauram verdades, de modo que não configuram exatamente, conforme vem afirmando uma leitura menos rigorosa da teoria, a ação em si, mas sim a ação de fundar uma ficcionalidade. Oras, mas não é justamente isso que Kaprow promove através de suas proposições de happenings? Ao defender o *to play* como estratégia criativa privilegiada, fundada na vida mas deslocada dela de modo que acaba, nesse deslocamento, por transformar-se em signo dela, o artista propõe nada performativização da vida – e não sua performance, que é inclusive negada pela reafirmação constante do valor da ampliação da capacidade de jogo - conforme eu me capacito progressivamente para, já fora do *happening*, jogar em vida,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

construindo-me enquanto sujeito a cada instante que passa, mais me distancio da performance de papéis depositados sobre mim.

O caráter performativo da experiência em *happening* reverbera na atuação do artista-propositor-mediador como um fator que o aproximaria, portanto, da atuação idealizada de mediador autenticamente dialógico: na medida em que estou imerso numa imitação/jogo/brincadeira, não desempenhando uma função externa a mim mas recriando ficções, tomado por uma segunda realidade segura, lúdica, certamente permaneço aberto à afetação, disponível aos fluxos com mais facilidade. Apareço ao meu parceiro não como um intermediário, um ente colocado entre ele e a arte ou entre ele e a apreciação, mas sim como alguém com quem se pode, em acordo com a análise de HONORATO (2012, 745) meiar a experiência – alguém com quem se pode compartilhar aquela vivência imediata, alguém junto a quem formo uma comunidade de apreciadores experienciando a obra que então se faz.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HONORATO, Cayo. Usos, sentidos e incidências da palavra mediação – questões de vocabulário. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/cayo_honorato.pdf Acesso em 30/09/2012.

KAPROW, Allan. *Assemblages, Environments & Happenings*. Harry N. Abrams Inc. Publishers. Nova York: 1966.

KAPROW, Allan and KELLEY, Jeffrey. (Org.) *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley: University of California Press, 1996.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

KELLEY, Jeffrey. *Childsplay: the art of Allan Kaprow*. Berkeley: University of California Press, 2004.

KIRBY, Michael. *A formalist theatre*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1987.

MEYER-HERMANN, Eva et al. *Allan Kaprow - art as life*. Los Angeles: Getty Research Institute, 2008.

PRATES, Valquíria. *A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania*. Disponível em

<http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Valquiria%20Prates.pdf> Acesso em 30/09/2012.

SCHMITT, Eva. Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística? *Humboldt*. Munique: Goethe-Institute, nº 104, ano. 52, p. 12 – 15, 2011-2.

Thaise Luciane Nardim

Graduada em Artes Cênicas e Mestre em Artes – Artes Cênicas (UNICAMP), especialista em Arte/educação (UnB). Performer e agente cultural nas áreas de arte da performance e poéticas participativas. Professora do curso de Licenciatura em Artes – Teatro de Universidade Federal do Tocantins (UFT).



PINA: MOVIMENTO, POETICIDADE E MEMÓRIA EM DANÇA

Roberta Ramos Marques
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
marquesroberta@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4616139892651946>

Ailce Moreira de Melo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ailcemm@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6019590508681257>

RESUMO: O presente trabalho consiste em uma discussão sobre o documentário *Pina*, estreado por Wim Wenders em 2011. Discutimos as escolhas realizadas pelo diretor que trazem, através do cinema, o universo dramático e elementos dos processos criativos da dança-teatro de Pina Bausch. Dessa forma, o filme de Wenders constitui-se como uma espécie de “documentário poético” (NICHOLS, 2010), que, através do diálogo com outros gêneros audiovisuais e do uso da tecnologia 3D, aproxima-se tanto dos dispositivos metodológicos e estéticos da dança de Pina Bausch quanto da fruição desses dispositivos pelo público. Assim, importa-nos refletir sobre o gênero documentário e suas diversas características formais; e ainda sobre como rupturas com o modo clássico de documentário possibilitam um manejo criativo na prática de remontagem de obras de dança.

PALAVRAS-CHAVE: documentário; memória; dança.

ABSTRACT: This paper aims to discuss about the documentary *Pina*, premiered in 2011 by Wim Wenders. We discuss the choices made by the director to bring, through the cinema language, the universe and dramaturgical elements of the creative processes of Pina Bausch's dance theatre. Thus, the film Wenders is as a kind of "poetic documentary" (NICHOLS, 2010), which, through dialogue with other genres of audiovisual and use of 3D technology, approaches the methodological and aesthetic devices of Pina Bausch dance and the fruition of these devices by the public. Thus, this paper is also a reflection about the documentary genre and its many formal features, and even as breaks with the classic mode of documentary management enable a creative practice of remaking works of dance.

KEYWORDS: documentary; memory; dance.

Introdução

O presente trabalho constitui uma discussão sobre o documentário em 3D, *Pina*, realizado por Wim Wenders (2011). Pensado para ser um projeto comum a Wenders e Philippine Bausch (1940-2009), acabou por tornar-se uma homenagem a esta última, pois suas filmagens começaram após a morte repentina da coreógrafa.



A dança-teatro de Pina Bausch carrega marcas do legado do professor e coreógrafo Kurt Joss (1901-1979)¹, somadas às referências do contato com o contexto da dança americana nos anos 1960, quando estudou em Nova Iorque: ambas as influências “ênfaticam as relações humanas, o vocabulário de movimento cotidiano e a colaboração entre as diferentes formas de arte”, mas a obra de Pina segue um caminho distinto, apresentando a “interação entre as artes sem rejeitar a grandiosidade teatral” (FERNANDES, 2000, p. 17-18).

O termo “dança-teatro” foi usado primeiramente nos anos 1920 e 1930, por Rudolf von Laban e Kurt Joss, mas é através de seus desdobramentos no Tanztheater Wuppertal que o conceito se aprofunda e se difunde: “A dança-teatro de Pina Bausch torna-se, segundo Walther (1993), um modelo por mostrar a relação da conduta corporal com o contexto social.” (SILVEIRA, 2009, p. 20).

Quando, em 1985, Wim Wenders assistiu a uma apresentação de *Café Müller* em Veneza, impressionou-se com o trabalho coreográfico de Pina. A afinidade, certamente, levou à amizade entre o cineasta e a coreógrafa e ao desejo da realização de um filme em conjunto. Porém, a dificuldade de encontrar os melhores meios expressivos para “traduzir adequadamente a arte única de Pina Bausch [...] para o cinema²” (PINA, 2011b), implicou no retardo para a realização do plano.

O projeto foi retomado em 2009, quando Wim Wenders decidiu utilizar a tecnologia 3D e realizar uma coprodução entre o elenco do Tanztheater Wuppertal e sua produtora, a Neue Road Movies. Entretanto, após um semestre de trabalho e dois dias de iniciar as filmagens, Bausch morre inesperadamente, levando Wenders a quase desistir do projeto (PINA, 2011b). No entanto, a pedidos tanto do elenco do Tanztheater Wuppertal como da equipe do filme, e com consentimento da família de Pina, a produção do filme *Pina* é levada adiante, vindo a ser estreado em 2011.

Constata-se que as conexões que unem Wenders e Bausch estão além de uma vasta produção e da importância de ambos para a arte alemã. A “complexidade poética dos textos e das imagens” atribuída às obras de Wenders também poderia

¹ Diretor do balé *Jooss*, foi discípulo e assistente de Rudolf von Laban e um dos expoentes da dança expressionista alemã. (cf. HÉRCOLES, 2005, p. 120).

² Tradução nossa do inglês.



ser estendida aos espetáculos de Pina, bem como “a preocupação crítica do cineasta alemão com problemas sociais contemporâneos, mormente no que se refere às crises de representação e de identidade na pós-modernidade” (DUARTE, 2001, p. 11).

Em *Pina*, Wenders renova seu interesse poético pela imagem e pelos textos, nesse caso, através dos corpos e vozes dos dançarinos do Tanztheater Wuppertal. A reflexão a ser desenvolvida neste artigo gira em torno das escolhas realizadas pelo diretor para trazer ao écran o universo dramaturgico, bem como os processos criativos da dança-teatro de Pina Bausch. Isso faz com que o filme de Wenders possa ser considerado um “documentário poético” (NICHOLS, 2010) que, através do diálogo com outros gêneros audiovisuais, como a videodança, e do uso da tecnologia 3D, aproxima-se, a um só tempo, dos dispositivos metodológicos e estéticos da dança de Pina Bausch, e da fruição desses dispositivos pelo público. O cineasta ora recria quatro obras do repertório desse grupo, ora se reporta à memória do seu elenco pelo método de perguntas da própria coreógrafa.

Para a discussão que propomos, importa refletir sobre o gênero documentário e suas diversas características formais; e ainda como rupturas com o modo clássico de documentário possibilitam, no caso de *Pina*, um manejo criativo na prática de remontagem de obras de dança, através, por exemplo, da inserção do gênero videodança e de outras formas de representação dessas obras.

A poeticidade do documentário

No campo do cinema, ainda é polêmico definir exatamente o que é o gênero documental. Isso porque os documentários são extremamente múltiplos em sua diversidade de temas e formas. Sendo assim, na falta de um verbete de dicionário que definisse o gênero, ao longo do tempo, uma conceituação tácita foi construída, mas que não faz jus à multiplicidade de formas em que eles podem se apresentar. Essa concepção “confunde-se com a forma estilística da narrativa documentária em seu modo clássico” (RAMOS, 2008, p. 21), que nos remete à forma de fazer



documentários da escola documentarista inglesa, inaugurada por John Grierson³ nos anos de 1930, e a partir da qual o gênero documentário desenvolveu-se de maneira autônoma em relação ao cinema ficcional.

Quanto aos aspectos técnicos, essa forma de fazer documentários caracteriza-se pela presença constante de uma voz *over*, não sincrônica, que apresenta e sustenta o argumento defendido diretamente para o espectador; pelo uso das imagens como ilustrações e meios de corroborar o que é dito e de uma montagem que respeita, especialmente, a continuidade do que é falado, e não do que é mostrado; e pelo apagamento de referências do processo de produção, organização e seleção dos acontecimentos. De acordo com Nichols (2010), e considerando agora a lógica de construção narrativa, temos que esses filmes:

[...] dependem muito de uma lógica informativa transmitida verbalmente. [...] as imagens desempenham papel secundário. [...] [O comentário] serve para organizar nossa atenção e enfatiza alguns dos muitos significados e interpretações de um fotograma. [...] Ele provém de um lugar ignorado, mas associado à objetividade ou onisciência. [...] [Busca-se a] construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência. (NICHOLS, 2010, p. 143-144).

Contudo, mesmo que essa concepção seja a que é imediatamente reconhecida pelo público, não é a única forma de fazer documentários. Diante da diversidade possível, Nichols (2010) elaborou uma categorização das maneiras de produzir documentários, chamando-as de modos de produção, quais sejam: expositivo – referente à concepção clássica; poético – tratado detalhadamente adiante; observativo – busca filmar a realidade tal e qual ela se apresenta, sem interferências e com uma câmera discreta; participativo – foca a interação entre cineasta e tema, através de entrevistas e imagens de arquivo, principalmente; reflexivo – trata o documentário de forma metalinguística; e performático – enfatiza aspectos subjetivos e expressivos do cineasta na relação desenvolvida com seu tema, bem como a receptividade do público.

³ John Grierson (1898-1972), além de produzir documentários, também se dedicava à produção de conhecimento sobre o gênero. Nos seus estudos, ele não se limita a tratar de aspectos técnicos, mas também afirma que o documentário deve ser “um tratamento criativo da realidade” e deve desempenhar uma função social e pedagógica, servindo como instrumento de educação pública. (cf. PENAFRIA, 1999).



Por entender que o filme *Pina* pode ser considerado um documentário poético, faremos algumas considerações acerca desse modo, o qual teve início ainda na década de 1920. “O modo poético começou alinhado com o modernismo, como uma forma de representar a realidade em uma série de fragmentos, impressões subjetivas [...]” (NICHOLS, 2010, p. 140). Ainda assim, persiste como modo de produção viável. Nele, além de uma imensa preocupação com o aspecto estético, o efeito sobre o espectador também é de grande importância, alcançando até maior relevância do que o próprio objeto a que o documentário se refere (NICHOLS, 2010):

O modo poético enfatiza associações visuais, qualidades tonais ou rítmicas, passagens descritivas e organização formal, [...] em vez de veicular informações ou convencer-nos de um determinado ponto de vista. [...] Tem muitas facetas, e todas enfatizam as maneiras pelas quais a voz do cineasta dá a fragmentos do mundo histórico uma integridade formal e estética peculiar ao filme. (NICHOLS, 2005, p. 62 e 141).

No caso de *Pina*, Wim Wenders opta pela recriação de trabalhos de Pina Bausch e pelo registro de homenagens feitas a ela, prezando claramente por questões que trazem uma preocupação estética, como, por exemplo, a escolha das locações externas onde as homenagens são feitas. Outrossim, também fica evidente a intenção de causar no espectador um efeito ilusionista através da tecnologia 3D, ocasionando, na sala de cinema, a sensação de se estar num teatro. Percebe-se, que, apesar de Pina Bausch ser o tema do filme, nem sua biografia nem a vastidão de sua produção artística são os pontos centrais do documentário. Sabe-se ainda muito pouco a respeito desses dois aspectos ao final do filme.

Nichols (2010) ainda traz como característica desse tipo de documentário a ausência de uma montagem em continuidade, o que provoca uma lógica não linear de localização específica no tempo e no espaço. Ao invés disso, utilizam-se “associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais” (NICHOLS, 2010, p. 138), exatamente como vemos em *Pina*, através de transições constantes entre cenas das recriações das obras de Bausch, depoimentos dos bailarinos e homenagens destes através da própria dança.



Em relação ao posicionamento dos atores sociais no filme, Nichols (2010) destaca que eles

[...] raramente assumem a forma vigorosa dos personagens com complexidade psicológica e uma visão definida do mundo. As pessoas funcionam, mais caracteristicamente, em igualdade de condições com outros objetos, como a matéria-prima que os cineastas selecionam e organizam em associações e padrões escolhidos por eles. (NICHOLS, 2010, p. 138).

Assim, em *Pina*, interessa menos a identidade dos bailarinos do que a relação que cada um deles estabelece com a dança, com o movimento e com Pina Bausch. Uma prova disto é a ausência de créditos à medida que a imagem dos dançarinos aparece justaposta a seus respectivos depoimentos em voz *over*. Assim, os documentários poéticos preocupam-se mais em enfatizar um estado de ânimo, tom e afeto do que em explicar e demonstrar conhecimento ou apresentar ações persuasivas em relação ao objeto explorado. E é dessa forma que Wenders presta uma homenagem cinematográfica a Pina Bausch.

Contudo, a classificação de um filme como pertencente a certo modo de produção não precisa ser total. Um determinado modo de produção pode ser apenas dominante no filme, não restringindo a liberdade de criação do cineasta (NICHOLS, 2010). Ramos (2008) afirma que é admitida, na contemporaneidade, uma dilatação do campo documentário em relação ao cruzamento deste com novas formas de expressão artística, mediadas pela tecnologia digital. Sendo assim, parafraseando o autor (RAMOS, 2008, p. 71) quando ele fala acerca de videoclipes, nada impede que narrativas documentárias incorporem videodanças como material expressivo.

Tendo em conta a noção de videodança como um trabalho coreográfico, que pode ser tanto corporal, como através de objetos e/ou recursos fílmicos, concebido única e exclusivamente para acontecer numa tela, é possível classificarmos as homenagens a Pina dançadas por seus bailarinos como pequenas videodanças inseridas no documentário. Esse recurso contribui para a corroboração da força expressiva de *Pina*, bem como das características do documentário poético de criação de um estado de ânimo, tom e afeto, como dito anteriormente.



Esse estado criado pela poeticidade do documentário *Pina* nos faz ler esta obra de Wenders como um trabalho, sobretudo, artístico, que suscita reflexões acerca da construção da memória da dança através da própria dança. Nessa forma de elaborar uma memória em dança, está pressuposta a variedade de histórias a serem contadas a partir dos variados pontos de observação, o que converge com perspectivas mais atuais da História, como discutiremos a seguir.

História e memória em dança

A História da Dança implica a mesma impossibilidade com a qual a História como um todo se depara: o acesso ao que realmente aconteceu, numa articulação do passado como reminiscência que perpassa veloz (BENJAMIN, 1987, p. 224). Valendo-se de reminiscências, o historiador deve aceitar substituir a ideia de verdade por uma “intenção de verdade” (RICOEUR apud BARROS, 2011, p. 208).

Da mesma forma, a história da dança se constrói de reminiscências, tais como registros em vídeo, fotos, programas, cartazes, depoimentos, notas de processo criativo, etc. Para sua “intenção de verdade”, múltiplos pontos de partida podem ser adotados, numa pluralidade de abordagens potencialmente capazes de revelar diferentes histórias” (TORRES, 2008, p. 171).

Através de trabalhos artísticos que consistem, ao mesmo tempo, em projetos que discutem memória em dança, dançarinos e coreógrafos, com um papel central na criação de novas formas de história da dança, parecem lançar a questão: “como a dança pode, ela mesma, ser um *arquivo vivo*, suporte para a memória e ainda contribuir para a reflexão sobre sua história?” (TORRES, 2008, p. 173). Trata-se de obras artísticas que remontam ou homenageiam ou dialogam criticamente com obras mais antigas, fazendo com que os artistas pensem em sua própria experiência.

As finalidades ao se retomar um trabalho artístico podem ser as mais diversas: desde a preocupação em se aproximar ao máximo de uma obra original para recuperar certa unidade documental (mesmo que apenas aproximada); até o



propósito de referir-se criticamente a um trabalho antigo, para dele problematizar questões de variadas ordens. A temática da remontagem em dança é relevante para a discussão sobre o documentário *Pina*, que opera também com esta noção, ao recriar quatro obras do Tanztheater Wuppertal. O filme põe em evidência a memória dos bailarinos, da coreógrafa e a experiência do público, e consegue, especialmente através dos recursos como a tecnologia 3D, a edição e o hibridismo entre gêneros audiovisuais, trazer “reflexões importantes sobre as maneiras de recriar obras do passado” (TORRES, 2008, p. 173).

O filme *Pina* articula artisticamente a realidade que ele evoca, provocando instigantes reflexões tanto acerca do gênero documentário, quanto acerca das possibilidades de a memória da dança dar-se através da própria dança como um arquivo vivo que estabelece conexões renovadoras entre um passado revisitado e o presente. Abordaremos, ainda, a poeticidade do documentário de Wim Wenders, através de antigos interesses de seu cinema em aspectos como o movimento, responsável em *Pina* por produzir inquietações sobre a memória em dança.

Pina: a poeticidade do movimento em memória

O documentário poético *Pina* trabalha com memória da dança de modo afinado com abordagens mais atuais da História e com os próprios meios utilizados por Pina Bausch, tanto em seus processos criativos para a construção de novas obras quanto para a reconstrução de trabalhos de seu repertório.

Desde a montagem de *Blaubart (Barba Azul, 1978)*, Pina Bausch passa a utilizar um método de perguntas para induzir a participação de seus dançarinos nos processos criativos, apresentando-lhes “uma questão, um tema, uma palavra, um som, ou frase”, e, “em resposta a tais estímulos, os dançarinos improvisam em qualquer meio desejado: movimento, palavras, sons, uma combinação de elementos” (FERNANDES, 2000, p. 42-43).

Nobert Servos (2007, p. 188), ressalta que esse método, que constitui a chave para todas as produções da coreógrafa alemã, também “coloca um desafio



particular [...] quando as obras são reconstruídas”⁴, pois, nessa ocasião, o método de perguntas deve ser retomado, para que se recuperem as motivações particulares dos movimentos.

Quatro obras do repertório do Tanztheater Wuppertal são remontadas por Wim Wenders e o elenco: *Café Müller* (1978), *Das Frühlingsopfer* (*A Sagração da Primavera*, 1975), *Vollmond* (*Lua Cheia*, 2006) e *Kontakthof* (*Pátio de Contatos*, 1978, 2000, 2008). Através da intercalação dos trechos dessas remontagens com os depoimentos dos bailarinos em voz *over* e passagens que constituem homenagens dos mesmos à coreógrafa através de suas danças, nas quais o método de perguntas foi utilizado (PINA, 2011b), o cineasta nos faz ver essas remontagens atravessadas pela retomada do método criativo de Bausch. E, dessa forma, *Pina* constitui uma narrativa histórica acerca da dança afinada com um entendimento de que apenas os relatos escritos ou orais não seriam suficientes para reavivar uma memória da dança. Para tanto, o filme valoriza a memória da coreógrafa e dos bailarinos, utilizando, por exemplo, imagens de arquivo com comentários sobre as criações ou partes dançadas por Pina; ou ainda, colocando bailarinos numa condição de distanciamento em relação ao espaço cênico da montagem de *Café Müller*, através da observação de uma maquete do cenário em miniatura, para tentar recompor intenções passadas daquela criação. Além disso, é valorizada a experiência do público, através das reminiscências do próprio cineasta acerca de seu deslumbre frente à obra bauschiana e a um antigo interesse seu pelo movimento.

Em *Pina*, a estreita conexão entre o movimento e o olhar cinematográfico acontece por um interesse renovado pelo movimento, de modo que o foco se alterna do ponto de vista do público aos dos dançarinos e, ainda, do coreógrafo, tanto através do movimento de câmera como do uso da tecnologia 3D.

Dessa forma, Wenders nos faz vivenciar um “efeito de realidade” enquanto público presencial, colocando-nos, através do 3D, em meio a uma plateia de teatro. Em outros momentos, faz-nos migrar à condição de dançarinos, capazes de sentir a

⁴ Tradução nossa do inglês.



proximidade “material” de elementos do cenário (a cortina que passa em nossos rostos), bem como dos corpos dos demais bailarinos. Em elementos como esses, localiza-se a poeticidade do documentário *Pina*, e, juntamente a isto, o seu maior interesse em produzir um efeito de realidade em detrimento da defesa de uma ideia de verdade, assumindo, dessa forma, a inventividade do discurso histórico ao lidar com a memória:

Entre os dispositivos da ficção que minam a intenção ou a pretensão de verdade da história, capturando suas técnicas de prova, deve-se colocar o “efeito de realidade” definido por Roland Barthes ([1968] 1984) como uma das principais modalidades da “ilusão referencial” (CHARTIER, 2010, p. 27).

Por exemplo, em *Pina*, o interesse pelo movimento é potencializado pelo uso da tecnologia 3D, que, por se referir a uma memória em dança, procura nos proporcionar a “ilusão referencial” da sensação do movimento, ao invés de nos fazer confrontarmos meramente com sua representação.

O documentário de Wim Wenders acentua seu teor artístico através da valorização da imagem, seja pelas paisagens urbanas em seu aspecto modernizado; seja pela exuberância de ambientes rurais; ou, ainda, pela “grandiosidade teatral” dos cenários bauchianos. Wenders desloca alguns acontecimentos dançados para a paisagem de Wuppertal, em passagens que podem ser interpretadas como pequenas inserções do gênero videodança na estrutura global desse documentário.

Assim como trabalhos artísticos em dança que têm se interessado por se constituírem como projetos de memória *em* dança, *Pina* lança um olhar sobre as obras do Tanztheater Wuppertal fazendo uma conexão entre elas e o presente, a partir do atual sentimento dos bailarinos após a morte da coreógrafa.

Considerações finais

Pina opera de forma semelhante a performances em dança que têm manejado a noção de memória pressupondo a insuficiência dos relatos escritos na produção de história da dança. É pelo próprio movimento que a memória se estabelece. Isso parece ser a motivação de todos os recursos utilizados por Wim



Wenders para potencializar o movimento, como o meio frente ao qual as palavras parecem menos expressivas.

Em *Pina*, o uso de 3D manifesta aspectos sensíveis à dança (como a presença dos dançarinos), um grande respeito pelo espaço físico do teatro e a potência dos movimentos em dança na criação de novas metáforas. Por isso, este foi o elemento que o cineasta encontrou, depois de tanto tempo, para fazer jus à “arte única de movimento de Pina Bausch”, acreditando que “incorporando a dimensão do espaço” poderia “ousar trazer para a tela de forma adequada a dança-teatro de Pina Bausch”⁵ (PINA, 2011b).

Tendo em vista a compreensão de que a imagem do passado perpassa veloz, são as próprias palavras de Bausch, ao início e ao final do filme, que estabelecem o ponto de observação ou a moldura a partir do qual sua memória é retomada por Wim Wenders: a eficácia da dança quando os sentidos escapam ao verbal; e, ao mesmo tempo, a afirmação da vida através do movimento. “Dancem, dancem, ou estamos perdidos!” (PINA, 2011a).

Referências bibliográficas

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da história**. Vol. IV: Acordes historiográficos: uma nova proposta para a teoria da história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**, volume 1: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo: novas cartas sobre a dança**. 2005. 138 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

PENAFRIA, Manuela. **Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo**. Covilhã/Portugal: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=penafria-perspectivas-documentarismo.html>. Acesso em: 03 maio 2012.

⁵ Tradução nossa do inglês.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PINA. Direção e roteiro: Wim Wenders. Berlim: Imovision, 2011a. 1 filme (106 min.), digital 3D. Legendado.

PINA: a film ABOUT Pina Bausch by Wim Wenders. Alemanha, 2011b. Disponível em: <www.pina-film.de/en>. Acesso em: 29 abr. 2012.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

SERVOS, Norbert. What the body remembers: how Pina Bausch keeps her repertoire in shape. In: GEHM, Sabine, HUSEMANN, Pirkko, VON WILCKE, Katharina (eds.).

Knowledge in motion: perspectives of artistic and scientific research in dance. New Brunswick and London: Transaction, 2007. pp. 185-191.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da. **Dramaturgia na Dança-Teatro de Pina Bausch.** 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Artes)– Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TORRES, Vera. Dança, história e memória. In: PEREIRA, Roberto, MEYER, Sandra, NORA, Sigrid (orgs.). **Seminários de dança - história em movimento: biografias e registros em dança.** Caixias do Sul: Lorigraf, 2008. pp. 165-178.

Roberta Ramos Marques:

Prof.^a Dr.^a do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. Graduada em Letras pela UFPE (1996), mestrado (2000) e doutorado (2008) em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Atua nas áreas de Letras, Artes, e Dança, nos seguintes temas: dramaturgia, corpo, discurso, crítica, dança, memória, acervo. É coordenadora do Acervo RecorDança.

Ailce Moreira de Melo:

Aluna do programa de Mestrado Acadêmico em Artes Visuais da UFPE e UFPB, desenvolvendo pesquisa acerca da construção da dramaturgia em videodanças. É também aluna do curso de Licenciatura em Dança da mesma universidade. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (2008) e coordenadora do Acervo RecorDança (www.recordanca.com.br).



PROJETO DE EXTENSÃO CENAS BREVES – DIÁLOGOS CÊNICOS

Orientadora: Prof.^a Ms. Marcela dos Santos Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA
marceladlima@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5759494161818095>

Rodrigo Tomaz da Silva (Bolsista de Extensão)
Universidade Regional do Cariri - URCA
rts_tomaz@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4361516U8>

RESUMO

“Cenas Breves” é um projeto de extensão nas áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro, enquadrando-se na área temática “Experiências: ensinar e aprender artes” e visa oportunizar o diálogo entre os alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Teatro do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA, além de ampliar o espaço de produção artística dentro da mesma Universidade. Refere-se a apresentações artísticas produzidas pelos discentes dos referidos cursos e artistas locais, abertas à comunidade, ampliando assim o espaço de conhecimento, produção em arte e integração com a sociedade.

Palavras-chaves: Extensão; Práticas Pedagógicas e Formativas

ABSTRACT

"Brief Scenes" is an extension project in the areas of Visual Arts, Theatre and Dance and it fits under the theme "Experiences: arts teaching and learning" aims to create opportunities and dialogue between students of Bachelor in Visual Arts and Bachelor Theatre in the Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, besides expanding the space of artistic production within the same University. Refers to artistic presentations produced by students of these courses and local artists, open to the community, thereby enlarging the space of knowledge, art production and integration with society.

Key words: Extended; Pedagogical Practices and Formative

Configurando um repertório de gestos, leituras, utensílios...



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Cenas Breves” é um projeto de extensão nas áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro, enquadrando-se na área temática Cultura e Artes e visa oportunizar o diálogo entre os alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Teatro da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA, além de ampliar o espaço de produção artística dentro da mesma Universidade. Refere-se a apresentações artísticas produzidas pelos discentes dos referidos cursos, abertas à comunidade, ampliando assim o espaço de conhecimento, produção em Arte e integração com a sociedade.

Para Boff, “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (2009), dessa forma, como educador@s nunca devemos esquecer-nos de olhar o nosso entorno. Consideramos, então, que um dos objetivos do projeto em questão, é nos fazer olhar para onde os nossos pés pisam, compreendendo a cultura de nosso tempo, nosso espaço, nosso lugar. Fazer nos entendermos como produtores, agentes e transformadores sociais - assumindo o lugar de se colocar em cena para si mesmo e para o outro - visando uma educação pela arte como possibilidade infinita de surpreender-nos continuamente na conquista de outros e novos olhares para o mundo, construindo novos mundos e (re)construindo novos “eus”.

Arte e educação estão no âmbito do humano, são exercícios de relações e produções humanas e se relacionam diretamente com a dimensão sensível do ser. Mas, além do exercício da sensibilidade, a arte-educação abrange conteúdos específicos, pois é uma área de conhecimento e precisa ser trabalhada nos contextos formais e informais de ensino, como tal. Louis Porcher afirma que “a prática das atividades artísticas representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento de toda a personalidade e, especialmente, dos seus aspectos intelectuais” (PORCHER, 1982, p. 30). Ou seja, a arte é um fazer, formativo, uma linguagem de todos nós, isto é, trabalho. Mas também é um fazer expressivo, sensível, dotado de sentido, ou seja, pressupõe linguagem. Essas são as principais bases do conhecimento em arte, seja no teatro, na dança, nas artes visuais ou em suas ramificações. Questões essas já explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - Arte:

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (1997. p.32).

Dessa forma, o nosso interesse em desenvolver o projeto “Cenas Breves”, além das questões citadas no início deste artigo, indo ao encontro das propostas dos PCNs/Artes - é a motivação em levar a comunidade em geral para o espaço acadêmico, oportunizando uma maior democratização dos saberes em arte e ampliar suas possibilidades buscando a valorização do trabalho com arte. Além disso, observamos que o projeto contribuiu para divulgar os cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Visuais da referida Universidade, sendo os mesmos recentes, cerca de quatro anos de existência e, de pouco conhecimento da comunidade em geral.



Figura 1. Performance [Des]constru[Ação] – Bárbara Gomes, Allan Santana e Danilo Fortaleza – Alunos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFG. Fotografia: Orismídio Duarte – Projeto Cenas Breves 2011 – Juazeiro do Norte – CE.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Entre 2011 e 2012 foram realizadas 11 edições do projeto que acontecem mensalmente. Os trabalhos são produzidos por alunos e professores da graduação dos referidos cursos além de bolsistas e voluntários. No “Cenas Breves” acontecem exposições de diferentes modalidades cênicas propostas pelos artistas, sendo inscritos tanto os trabalhos prático-acadêmicos como os de grupos de dança e de teatro da região e, ainda, com portas abertas para intercâmbios com outras Universidades. Dessa forma, acreditamos oportunizar aos discentes um espaço para desenvolver suas habilidades artísticas e expressivas apoiadas nos conhecimentos teóricos e práticos de suas respectivas áreas, fomentando a ação cultural e ampliando o espaço de comunicação entre a Universidade Regional do Cariri e a sociedade.

Empenhamo-nos em manter o brilho dos olhos que fazem jus ao nosso entusiasmo

“Cenas Breves” é um projeto mensal e se realiza no Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau situada na Av. Castelo Branco, nº 150, bairro Pirajá em Juazeiro do Norte. É apresentado, a cada mês, quatro cenas, com limite de 15 minutos cada uma, não ultrapassando mais de uma hora de apresentação. Esses trabalhos são produzidos e criados pelos discentes do curso de Licenciatura em Teatro com a colaboração dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA e também dos artistas locais. Os discentes produzem artisticamente os seus trabalhos envolvendo na apresentação os conhecimentos em cenografia, iluminação, som, indumentária, direção, interpretação e produção videográfica. A apresentação é aberta ao público e à comunidade em geral caracterizando-se este projeto como de extensão.

Abrindo diálogos, apresentando linguagens, criando plateia, ganhando a cada edição uma maior visibilidade e aceitação do público, o projeto de extensão “Cenas Breves” enaltece tanto as criações artísticas acadêmicas quanto as produções dos artistas locais que, se fazem presentes através da troca entre ensino e aprendizagem com a Universidade.

Cada edição do Projeto mescla, entre as cenas, diversas linguagens – teatro, dança, literatura, audiovisual, música – essa característica híbrida entre as

linguagens viabiliza a abrangência de público e ainda proporciona às múltiplas linguagens a difusão, reflexão e aceitação das mesmas em um único espaço. Entendemos que Arte é área de conhecimento e cada linguagem artística possui suas especificidades, as quais devem ser trabalhadas, de modo a se desenvolver não apenas a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores e construtores de uma obra, mas, também, novos vocabulários estéticos, sendo assim, o “Cenas Breves” viabiliza diferentes campos de pesquisa em Artes.

A apresentação de linguagens variadas vem fomentando a produção dos estudantes, fazendo-os produzir cada vez mais e, especificamente, para o “Cenas Breves”. Conseqüentemente, abriram-se diferentes campos de pesquisas acadêmicas, pessoais e artísticas. A Integração entre arte e educação, ponto de extrema importância no projeto, se consolida com maior veemência a cada edição, sobretudo, com a participação do público que advém também de escolas públicas, turmas de diferentes cursos de Licenciatura da Universidade, alunos e educador@s de instituições não formais que apreciam e divulgam o nosso espaço, além de artistas locais, produtores culturais, e da comunidade em geral. Sendo assim, observamos que o público vem se multiplicando, o que interferiu nos números de vagas para o vestibular em Licenciatura em Teatro, pois, identificamos o aumento da procura pelo curso após a realização do projeto.



Figura 2. Casa-Corpo-tempo – Direção: Marcela Lima – Projeto cenas Breves – 2011

Juazeiro do Norte – CE. Fotografia: Orismídio Duarte.

Como instituição parceira contamos com o apoio do grupo teatral “Louco Em Cena”, da cidade de Barbalha - CE, no que refere ao empréstimo das extensões para a realização da iluminação do “Cenas Breves”. Até o momento, as dificuldades encontradas estão nos recursos financeiros para melhor realização do Projeto, sobretudo, no que se refere aos materiais para iluminação e linóleo. Mesmo assim, estamos conseguindo atingir um público que, na segunda edição, ficou em torno de 100 a 150 pessoas, posteriormente de 150 para 200 pessoas, ou seja, durante a realização do Projeto “Cenas Breves” cerca de 1.200 (mil e duzentas) pessoas estiveram no Centro de Artes. Percebemos, dessa forma, que o “Cenas Breves” aos poucos, se tornou referência de evento cultural no Cariri.



Figura 3. Prometeu Acorrentado – Dakini Alencar, Cirlaedna Pereira, Jussyane Emídio, Michele Santos, Carla Emauela e Stella Bonfim. Projeto “Cenas Breves” – Juazeiro do Norte – CE – 2011.

Fotografia: Orismídio Duarte

Tendo também como mola propulsora a experimentação cênica, exibimos no “Cenas Breves” estreias de trabalhos, assim como os trabalhos em processo já levados ao público.

Como dispomos de algumas limitações técnicas, as trocas de cenografia e iluminação entremeadas por vídeos projetados fora do palco facilita o trabalho da equipe técnica, assim como, propicia ao público um menor desconforto no tempo de espera entre as cenas. Propomos exibir ao público, como meio de mostrar toda a pré-produção de cada trabalho, a troca dos equipamentos (cenografia, elementos cênicos, troca de gelatinas) a serem usados por cada artista ou grupo a cada cena apresentada.



Figura 4. Clarícias – a palavra que treme. Dakini Cia de Dança/Teatro. Projeto Cenas Breves – 2011. Juazeiro do Norte – CE. Fotografia: Marcela Lima

As cenas apresentadas devem acontecer no tempo/limite de quinze minutos para cada uma – sendo que a programação do evento é composta por quatro cenas - o que leva os artistas a adaptarem seus trabalhos de maior duração, funcionando como exercício de criação artística. Outro fator importante é a adequação aos espaços cênicos que dispomos. Tendo o nosso palco à italiana uma estrutura limitada em espaço e equipamento de iluminação, é necessário estudar como se instala cada trabalho a ser apresentado. Outro motivo que torna o “Cenas Breves” um laboratório de estudo em espaço cênico é o uso dos espaços não convencionais

como pátio, corredores, jardins, salas de aula; nos quais, tanto nossa equipe quanto os artistas experimentam e adaptam a iluminação.



Figura 5. Performance CONECTO – Joseph Olegário (aluno do curso de Artes Visuais da URCA)
Projeto Cenas Breves – 2011. Juazeiro do Norte – CE. Fotografia: Marcela Lima

No dia do evento, a equipe de trabalho (coordenação, bolsista e voluntários), trabalha cerca de 10 horas corridas, incluindo neste tempo a montagem do palco (instalação de linóleo, preparação do palco, limpeza, montagem da luz e iluminação cênica) além da operação de projeções de imagens, som e iluminação durante o evento. Uma semana antes da mostra, realizamos reuniões com os artistas que se apresentarão no evento com o intuito de discutir cenografia e iluminação cênica apropriada para cada cena e o tempo de duração da apresentação. Além disso, o bolsista Rodrigo Tomaz é responsável pela criação dos cartazes do projeto e divulgação do mesmo, por meios impresso e digital. O referido aluno também é responsável pelas inscrições das cenas que são apresentadas no evento.

No mês de Julho de 2011, organizamos uma palestra-conversa com os alunos



Allan Santana, Danilo Fortaleza e Bárbara Gomes do curso de Artes Cênicas da UFG (Universidade Federal de Goiás), que se apresentaram na 3ª Edição do “Cenas Breves” juntamente com os alunos do curso de Licenciatura em teatro da URCA. Acreditamos que esse tipo de intercâmbio privilegia a troca de ideias, informações e de diferentes contágios na produção artística.

Desvendando os segredos da existência

Além do acesso à arte, consideramos importante também o acesso físico ao espaço onde a arte se faz presente, pois, a escolha do Centro de Artes da Universidade para a realização do projeto favorece o acesso do público de várias cidades da região. Sendo assim, iniciativas como entrar em contato com outras instituições de ensino de artes, facilitam a forte presença e variedade do público; iniciativas estas que, considerando a localidade onde o “Cenas Breves” acontece, favorece o encontro entre arte e público. Visamos ainda, propagar esse acesso à arte a fim de estimular que a formação desse espectador se desenvolva de maneira crítica, estimulando o conhecimento e desenvolvimento criativos. No que se refere a esses diferentes acessos oferecidos pelo “Cenas Breves” (físico e simbólico), é importante citarmos o pensamento de Ingrid Koudela:

A diferenciação estabelecida entre acesso físico e acesso simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já no processo de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura.

Exercer a imaginação e as potencialidades criativas é exercer o poder de simbolizar, de associar, de (re)significar, é ultrapassar a imediatez das situações e criar uma situação nova, tendo em vista algo que está ausente, é buscar e buscar-se, propagando e reverberando no mundo uma trajetória singular de vida, de olhares, de querer e de devires:

As potencialidades criativas afluem da vida espiritual inerente à consciência e às suas inquietudes. E a realização dessas potencialidades nunca se afigurou aos homens como um divertimento, mas sim como uma necessidade e um real desafio. A arte é uma necessidade de nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas. A prova disso é o fato irrefutável de todas as culturas na história da humanidade, todas elas sem exceção, desde o passado mais remoto até os tempos presentes, terem criado obras de arte, em pintura, escultura, música, dança, como expressão da essencial realidade de seu viver – uma realidade de dimensões bem maiores do que a utilitarista. As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. Pode-se dizer que a arte é a linguagem natural da humanidade (OSTROWER, 1998, p. 25).



Figura 6. Beijo, Beijante, Beijado. Direção: Rodrigo Tomáz. Projeto Cenas Breves – 2011. Juazeiro do Norte – CE. Fotografia: Marcela Lima

Atribuímos ao “Cenas Breves”, a cada dia, uma maior importância para o desenvolvimento conjunto das áreas envolvidas, pois a viabilização do encontro dessas práticas vem favorecendo muito o nosso trabalho artístico no Cariri, fazendo-nos compreender nossos valores enquanto artistas e receptores de Arte. Trocamos



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

experiências com Universidades de dentro e fora de “onde nossos pés pisam”. Oportunizamos e ampliamos experiências, difundindo assim o acesso ao conhecimento.

Para Bachelard, o devaneio, diferentemente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo (BACHELARD, 2006). É dessa forma que escrevo este trabalho, na ânsia de contaminar com os meus devaneios outros seres “devaneadores” que acreditam no exercício da Arte-Educação como ação propulsora de transformação do ser no mundo, ampliando, assim, suas hipóteses de vida. Pois, “cultura não se injeta, se pratica” (BARBOSA, 1998, p. 46), e se transforma.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inteterritorialidade**. Mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

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

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 47ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. (Trad.) Semíramis Gorini da Veiga, 2ª ed. Editora Autêntica, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002.

LIMA, S. Marcela. **Fundamentos de arte e educação.** Material didático desenvolvido para o curso de Licenciatura de Teatro modalidade à Distância da Universidade federal de Goiás em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UFG/UNB.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** (Trad.) Eloá Jacobina. 15º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro, Elsevier, Ed. Campus, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro.** Sistema cultura é currículo. São Paulo, 2010.

Marcela dos Santos Lima

Professora efetiva 40h DE da URCA - Universidade Regional do Cariri - CE. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC - UFBA. Atua nas áreas de arte-educação, dança/teatro, consciência corporal, direção, performance e em estudos contemporâneos em dança. Desenvolve pesquisa sobre corpo, estudo de gêneros e visualidade na cena.

Rodrigo Tomaz da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas e Incentivo a Docência pelo Departamento de Teatro da URCA. Atua nas áreas de arte-educação, cenografia, figurino e direção. Desenvolve pesquisa sobre Expressionismo, Maneirismo e Alegoria no jogo, texto e visualidade na cena teatral.



EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Camila Serino Lia

Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo

Instituto de Artes – UNESP IA

camilalia2008@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0724269674252914>

RESUMO Como desdobramento da dissertação de mestrado “Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua” defendida pela autora em 2012 no Instituto de Artes da UNESP, este artigo convida a refletir sobre a formação inicial e continuada de educadores que atuam no campo da mediação cultural a partir de experiências no Centro Cultural Banco do Brasil e Museu da Cidade de São Paulo, vivenciadas e investigadas pela autora entre os anos de 2001 e 2011. Narrativas da autora e de educadores contribuem para delinear percursos singulares de formação gerando material para estabelecer e compreender relações com concepções e práticas de mediação cultural e os contextos em que estão imbricadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de educadores; mediação cultural

RESUMEN Como desdoblamiento de la disertación de maestría “Experiencias de educadores: invitación para reflexión sobre la formación continua” defendida por la autora en 2012 en el Instituto de Artes de UNESP, este artículo invita a reflexionar sobre la formación inicial y continuada de educadores que actúan en el campo de la mediación cultural a partir de experiencias en el Centro Cultural Banco do Brasil y Museu da Cidade de São Paulo, experimentada e investigada por la autora entre los años 2001 y 2011. Narrativas de la autora y de educadores contribuyen para delinear recorridos singulares de formación generando material para establecer y comprender relaciones con concepciones y prácticas de mediación cultural y los contextos en que están imbricadas.

PALABRAS CLAVE: Formación de educadores; Mediación cultural

A partir da dissertação de mestrado “Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua” defendida por mim em 2012 no Instituto de Artes da UNESP, este artigo convida a refletir sobre a formação inicial e continuada de educadores que atuam no campo da mediação cultural a partir de experiências



vivenciadas no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e Museu da Cidade de São Paulo (MCSP) nos períodos de 2001 a 2007 e, 2008 a 2011, respectivamente.

A atual tendência no “valor formativo” do patrimônio e da arte (AGUIRRE, 2008) desses espaços possui relação com as transformações ocorridas nas instituições museais da América Latina a partir e no decorrer da segunda metade do século XX que consistiram em inaugurar, consolidar e ampliar o papel comunicativo e educativo destes espaços, compreendidos como geradores de cultura e não apenas como espaços de conservação e difusão de conhecimentos culturais. Essas transformações irão exigir meios de aproximação e formação de público e intensificar, a partir das últimas décadas do século XX, a implantação e crescimento de departamentos, serviços ou setores de educação, cujas ações irão especializar-se nos processos de recepção e mediação de público.

Contudo, se a demanda pela recepção de um público cada vez maior e diverso favorece a criação ou o aumento da contratação de educadores, seja como profissional ou estagiário, ela também implica na necessidade de compreender as relações entre a formação inicial e continuada de educadores, as suas concepções e práticas de mediação cultural e os contextos em que estão imbricadas. Para dar relevo a estes aspectos e relações, narrativas de minhas experiências como educadora no CCBB e posteriormente como supervisora no MCSP foram tecidas as narrativas orais (geradas a partir de grupo focal) de outros educadores, compondo a trama da pesquisa de mestrado. Neste artigo, alguns fios são tecidos em novas combinações de questões e reflexões, visando contribuir com os debates e práticas de formação de educadores.

Narrativa escrita como processo de investigação e formação

No primeiro capítulo da dissertação “Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua” foram narradas as minhas experiências como educadora em exposições de arte em instituições culturais da cidade de São Paulo, com ênfase nas vivenciadas no CCBB. Pela sua extensão, escolhi trazer para este artigo não as experiências, mas as abordagens que explorei para delinear-las e narrá-las, pelo potencial que oferecem para as pensarmos como práticas e



estratégias de formação: tratam-se das abordagens autobiográficas de investigação e formação e das narrativas de vida pesquisadas por Antonio Nóvoa, Pierre Dominicé, Adèle Chiené e Marie-Christine Josso, articuladas às pesquisas de formação de educadores de Luíza Helena da Silva Christov¹.

Para Adèle Chiené, na produção de uma escrita “constrói-se a experiência de uma formação. (...) Por meio da escrita, o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser, no termo de sua formação” (2010, p.132). Para a autora, compreende-se a experiência apropriando-se dela. A narrativa é uma estratégia de apropriação das experiências de formação, nunca em sua globalidade, mas por meio de fragmentos que são “representados, retirados do esquecimento pela associação ou extraídos de uma lembrança recente” (2010, p.135). Ao narrar, o autor torna-se interprete de suas próprias experiências de formação e elabora um texto que “oferece-se à interpretação dos leitores possíveis, e, também, à do leitor-autor” (2010, p.133).

Na narrativa que elaborei na dissertação, houve um esforço em traduzir e organizar em palavras as minhas experiências formadoras. Segundo Marie-Christine Josso, para sintetizar de que forma “as situações, as relações, as atividades e os acontecimentos narrados foram formadores” (2010, p.71), podemos utilizar o conceito de integração:

Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza (JOSSO 2010, p 71).

Narrar em palavras as “aprendizagens, descobertas e significados” pode exigir também selecionar as experiências, operação sobre a qual Luiza Christov nos ajuda a pensar:

Narrar é sempre uma decisão que seleciona, prioriza, escolhe o que contar. Justamente nesta escolha, neste recorte e no esforço teórico por ele exigido reside o potencial reflexivo da narrativa. Trata-se de um trabalho que põe em jogo memória e decisões sobre o memorável. Trata-se de um trabalho do pensar, de quem pensa e questiona o vivido (CHRISTOV, 2012).

¹ Na dissertação de mestrado “Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua” pesquisas sobre estas abordagens e temáticas de Matthias Finger e Rejane Galvão Coutinho também são consideradas.



Para Josso, as narrativas escritas, assim como as orais, representam uma etapa do processo de reflexão que “caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (2010, p. 69), ou seja, de uma subjetividade em ação que efetuará em seus próprios movimentos um trabalho de objetivação, entendido pela autora em dois sentidos:

Por um lado, como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem; por outro, como passagem de um “vivido”, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, e uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro (2010, p. 69).

Inteligível para terceiros, assim como também para o próprio narrador, a narrativa oferece a possibilidade de identificar e compreender aqueles componentes entendidos como formadores, mobilizadores. Segundo Josso, estes componentes são “fatos” reunidos em períodos de existência que a narrativa articula entre si, sendo que a articulação entre esses períodos ocorre em torno do que a autora nomeia de “momentos-charneira²”:

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com as relações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). [...] Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõem-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas (2010, p. 70).

Para Antônio Nóvoa, esses momentos são chamados de “momentos-ruptura”, cuja articulação se daria através da reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida na narrativa (auto) biográfica, compreendida como abordagem de formação

² Charneira é uma dobradiça e é usada no contexto das histórias de vida como algo que articula, separa ou divide as etapas de vida, representando momentos e acontecimentos de passagem.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

e investigação. Nóvoa propõe que o processo de formação ocorra pela reflexão retroativa sobre elementos de dois outros processos anteriores: o processo de aprendizagem, compreendido pela “aquisição de técnicas e da capacidade de manipulá-las” e, pelo processo de conhecimento, compreendido “pela integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores)” (2010, p.172-173). A identificação e reflexão sobre estes “momentos–ruptura” levaria a uma tomada de consciência dos processos de formação e, à realização de uma nova ação.

Ao falar em processo de formação de adultos, Nóvoa sublinha que “os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência.” A partir desse entendimento, para o autor:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida* (2010, p.168).

Vista por esse prisma, a formação do adulto é contínua e depende da apropriação que ele faz de seu próprio processo de formação. Contudo, é necessário pensar que a formação é contextualizada e, segundo Nóvoa, “depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam, e inspiram percursos individuais”, e que a formação “é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos em que cada um vive” (2010, p. 172).

Como proposta para organizar a narrativa, Nóvoa sugere um determinado eixo de investigação, que impediria, segundo o autor, certa “derrapagem” ou “pendor psicanalítico” na abordagem biográfica. Esses eixos de investigação foram elaborados a partir de uma experiência de formação chamada PROSALUS³, ocorrida em várias regiões de Portugal ao longo do ano de 1986, num contexto específico e que, por isso, o autor admite a hipótese de haver outras propostas (2010, p. 176). Esses eixos, transcritos do autor, seriam:

³ Projeto PROSALUS de Formação de Formadores, Gestores de Formação para Estabelecimento e Serviços do Ministério da Saúde, ocorreu através de dois cursos em 1986 em várias regiões de Portugal.



Estruturação e ciclos – entendida como a globalidade de um percurso de vida, será que a biografia educativa permite detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações do saber e à atitude face à profissão?

Mapa das relações – Que pessoas influenciam a trajetória de vida, que desempenham papel importante no itinerário intelectual ou na concepção de vida profissional? Essas pessoas acompanham todo o percurso de vida, ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais, ou, por vezes, são também imaginárias?

Espaços e meios sociais – Cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas, etc.) e locais (rurais e urbanos). Esse meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Esses espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo?

Percurso escolar e educação não formal – O percurso escolar imprime uma certa orientação à vida de cada um: de que forma esse percurso se articula com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiência de vida, etc)? O que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Onde se faz a “educação” que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e a educação não formal?

Formação contínua e origem social – O nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social: de que modo encaramos as ações de formação contínua e/ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe, do ponto de vista cultural e acadêmico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural?

Narrar experiências de mediação como possibilidade de formação

Outro movimento da pesquisa de mestrado foi investigar as experiências e visões sobre formação dos educadores do MCSP em conversas geradas em dinâmicas de grupo focal⁴. A partir de cuidadosa análise do material registrado⁵, foram abordados três temas: primeiro, as ideias dos educadores sobre formação; segundo, as experiências de mediação e seu papel na formação e, por último, a

⁴ Foram 3 dinâmicas de grupo focal, com 2 a 6 participantes cada, sendo 11 educadores no total, entre 23 e 33 anos, com formação acadêmica nas áreas de Artes Plásticas/Visuais; História; Teatro, Letras e Educação/Filosofia.

⁵ As conversas foram registradas em áudio, áudio-visual e anotações escritas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

partilha de experiências entre colegas de profissão e seu papel na formação. Podemos entender todo o material destas conversas como narrativas orais dos educadores sobre suas experiências de mediação e formação, contudo, para este artigo, escolhi situar apenas o segundo tema⁶, brevemente.

As experiências de mediação, ao serem narradas – ora nas dinâmicas de grupo focal, ora em reuniões e encontros de formação – possuem valor formativo, pois representam movimento de retomada e reflexão sobre o vivido e, a partir do qual podem ser dimensionadas as concepções e práticas de mediação e relações com os contextos em que estão imbricadas.

Os relatos dos educadores sobre mediação ofereceu possibilidade para delinear e compreender como ocorrem alguns dos aprendizados que se efetuam nas inter-relações com os espaços, os públicos e as informações que a compõem, seja a mediação com caráter mais diretivo ou construtivista (DARRAS, 2009). Os relatos ilustraram, por exemplo, como a mediação pode ser um espaço de abertura, confluência, articulação, incorporação, ampliação, expansão, problematização, negociação, re-significação e revisão das referências e concepções dos educadores a partir das informações, conhecimentos e questões que o público trás. A mediação, neste sentido, promove mudanças nos saberes dos educadores a partir de novos significados e sentidos gerados no contato com os outros. É também na inter-relação com o ambiente que os educadores ampliam as suas abordagens e temáticas de mediação: aspectos do bem patrimonial, da exposição e do entorno vão sendo incorporados e percebidos como elementos articuladores da visita mediada.

Estas articulações – com o público, com o ambiente - podem ser compreendidas como possível abertura dos educadores ao diálogo com outros contextos e referências, favorecendo o processo de construção de conhecimento (COUTINHO, 2009) com o público, numa perspectiva de mediação construtivista que venho valorizando e compreendendo nas minhas experiências como educadora e formadora: a ideia de mediação entre a arte, cultura e o público como um espaço de educação não reprodutiva na qual os atores nela envolvidos não seriam “sujeitos

⁶ O material integral pode ser consultado no capítulo três da minha dissertação de mestrado.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

passivos e reprodutores de informações”, mas, “sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos” (COUTINHO, 2009, p. 174). Compreender a mediação deste modo é considerar que:

[...] várias camadas de referências contextuais se sobrepõem, relacionando-se e interferindo na ação, e devem ser levadas em consideração no processo de mediação; são elas: as do objeto ou obra; as dos sujeitos envolvidos, leitores e mediadores; e as do lugar em que a ação se desenrola (COUTINHO, 2009, p. 177).

Para Coutinho, o contexto da obra de arte seria aquele de mais fácil delimitação, pois abrangeria os discursos produzidos ou em produção pelos críticos e historiadores da arte, no caso da arte contemporânea e, que podemos estender, no caso do contexto dos bens patrimoniais que formam o MCSP⁷, para outras áreas de conhecimento como a antropologia, arquitetura, arqueologia e história. Os outros contextos envolvidos na mediação, dos leitores e mediadores seriam definidos e construídos por seus diferentes referenciais culturais e sociais que influenciam o processo de construção de conhecimento. Fundamentada nos estudos de Bernard Darras, Coutinho propõe que pensemos na relação entre as concepções de arte e de cultura dos mediadores e as do cenário em que a mediação ocorre.

A partir dessas perspectivas, para o cenário do MCSP é necessário também considerar as concepções dos educadores sobre outros campos como o da educação e da história e seus repertórios e experiências como potenciais camadas dos diversos contextos articuladores da mediação. Ao compreender a mediação como um espaço de interação e ativação de conhecimentos, portanto, de aprendizado, é necessário evidenciar e acolher os repertórios e experiências dos educadores na formação inicial e contínua por meio de estratégias que favoreçam um olhar crítico e reflexivo sobre suas concepções e práticas, impulsionando atitudes mais autônomas em relação a sua própria formação.

Na sociedade do conhecimento, as relações dos cidadãos com o saber não podem ficar circunscritas a assimilação de testemunhos elaborados por outros. Os modos transmissivos não são mais adequados para a

⁷ O Museu da Cidade de São Paulo é um conjunto de casas históricas tombadas e administradas pelo Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Informações detalhadas podem ser consultadas no capítulo dois da minha dissertação de mestrado e no site <http://www.museudacidade.sp.gov.br/>.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

configuração de saberes em uma sociedade desse tipo. Hoje, o que se trata não é dispor de informação; isto está ao alcance de todo mundo. A questão, como afirma Hargreaves (2003), é que a educação dote os cidadãos de instrumentos para construir seu saber com toda essa informação. Se trata de que a mediação cultural abasteça os indivíduos de critérios para discernir o que é que (de todo esse acúmulo de informação) os afeta e como podem construir-se em protagonistas de suas próprias decisões (AGUIRRE, 2008, tradução minha).⁸

A compreensão de Rejane Galvão Coutinho (2009) e Bernard Darras (2009) da mediação como processo de elaboração de significados por meio da inter-relação ou confluência entre o objeto cultural mediado, a exposição ou o mundo de referencia, os contextos e repertórios do público e dos educadores, coloca-nos sob a perspectiva de uma mediação cultural dialógica e conversacional que também é compartilhada por Imanol Aguirre (2008), por entender os cidadãos como sujeitos ativos e protagonistas na conformação do patrimônio, da história, da arte e da cultura e, como vislumbramos aqui, de sua própria formação.

Continuidades

Ao longo da pesquisa, ao rever os processos de formação que nos museus e instituições culturais costumamos chamar de inicial⁹ e continuada, passei a compreendê-los como uma trama cujos fios começam a ser tecidos por experiências anteriores, conformando percursos singulares e contínuos de formação. Ao valorizar “o mundo de referencia” do educador, evidenciado por meio de narrativas escritas ou orais, passei a indagar-me sobre em que sentido, então, a formação seria inicial.

⁸ “Se trata de lograr que los ciudadanos no seamos, por más tiempo, meros “depositarios” del patrimonio, sino agentes activos en su conformación. En la sociedad Del conocimiento, las relaciones de los ciudadanos con el saber no pueden quedar circunscritas a la asimilación de testimonios elaborados por otros. Los modos transmisivos no son los más adecuados para la configuración de los saberes en una sociedad de este tipo. Hoy, de lo que se trata no es de disponer de información; esto está al alcance de todo el mundo. La cuestión, como afirma Hargreaves (2003), es que la educación dote a los ciudadanos de los instrumentos para construir su saber con toda esa información. Se trata de que la mediación cultural provea a los individuos de criterios para discernir qué es lo que (de todo ese cúmulo de información) les afecta y cómo pueden constituirse en protagonistas de sus propias decisiones.” (AGUIRRE, 2008)

⁹ Nas instituições culturais, a formação inicial costuma ocorrer no período que antecede a abertura das exposições ou mostras, em alguns casos, também é chamada de *treinamento*. A duração da formação inicial no CCBB, no período citado na minha pesquisa, ocorria no intervalo entre a desmontagem de uma exposição e a montagem da seguinte. Nesse período, a remuneração dos educadores foi consequência de negociações junto à instituição patrocinadora, que passou a compreender que a formação integrava o cotidiano de trabalho. Essa condição nem sempre foi a das grandes mostras de arte: tanto nas experiências citadas na pesquisa das quais fiz parte como em contextos mais recentes, os educadores recebem apenas uma “ajuda de custo”, persistindo uma ideia conservadora que distancia a formação do trabalho.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Quando ela seria inicial? Para quem? O contato com um novo cenário e com novas pessoas poderia caracterizar ou delimitar a formação inicial, no sentido da ideia do novo como nascimento, começo, início. Uma formação inicial entendida como primeiro contato com um projeto ou uma exposição, onde geralmente também estão implicadas as primeiras, e iniciais, aproximações com novas ou diferentes concepções e abordagens de arte, cultura, mediação, formação...

Uma provocação que deixo para pensar com outros formadores e educadores é sobre a ideia da formação ser constituída por partes que se conectam, entrelaçam e se fundem como em uma experiência no sentido atribuído por John Dewey:

cada parte sucessiva (das experiências) flui livremente, sem juntas nem vazios, para aquilo que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade própria das partes. Um rio, enquanto distinto de um reservatório, flui. Mas seu fluxo proporciona uma precisão e um interesse a suas partes sucessivas maior do que os existentes nas partes homogêneas de um reservatório. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes (DEWEY, 1980, pg. 84).

Quais seriam, então, as partes, as fases, os fatos, os componentes, os ciclos, os eixos, os matizes da formação – nossa e daqueles que formamos – que nos mobilizam e formam e que poderíamos investigar, entrelaçar e vislumbrar em nossas práticas?

Referências

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.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre a formação de mediadores culturais. In: 18 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, Salvador. Anais do 18 Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora Unesp, 2009.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Repertório dos professores em formação. Texto do material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: Redefor, 2012.

DARRAS, Bernard. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os procesos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

DEWEY, John. Arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Coleção Todas as Artes.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (org). O método auto(biográfico) e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LIA, Camila Serino. Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua - São Paulo, 2012. Orientador: Rejane Galvão Coutinho. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

Camila Serino Lia

Mestre em Artes e Educação pelo IA/UNESP:SP. Graduada em Artes Plásticas e Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desde 1998 atua na área de mediação cultural e educação não-formal. Integra o Arteducação Produções. Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Estácio Radial e Orientadora Online em curso de especialização de arte para professores de arte da SEE/SP pela REDEFOR/UNESP/Artes.



FOTOGRAFIA NA SALA DE AULA: CORPO E ESPAÇO A PARTIR DA CAIXA PRETA

Laura Melo Alves de Souza
UFPE

laura.meloas@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9222119186642072>

Felipe Souza Viana
UFPE

vianafel@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8574411802025058>

RESUMO: Este artigo analisa experiências em sala de aula a partir de uma proposta interdisciplinar que objetiva equilibrar teoria e prática, realizadas em duas escolas públicas – Federal e Estadual –, uma particular e um espaço de ensino informal. A partir da execução de oficinas de fotografia experimental, estruturada na origem do processo de captação da imagem, problematizou-se a desconstrução da ideia da produção da imagem fotográfica dependente de recursos dispendiosos; a valorização do trabalho artesanal; e, a partir da análise da produção imagética dos educandos, buscou-se interpretar a representação do autor a partir da relação com seu espaço.

Palavras-Chave: Fotografia; corpo-espaço; representação.

SOMMAIRE: Cet article examine les expériences en classe à partir d'une proposition interdisciplinaire qui vise à équilibrer la théorie et la pratique, menée dans deux écoles publiques - fédérales et d'État - un espace privé et une d'éducation informelle. De la mise en œuvre des ateliers de photographie expérimentale, structurée à l'origine du processus de capture d'image, est problématisée la déconstruction de l'idée de la production des images photographiques dépendent de ressources coûteuses, la appréciation du travail manuel, et, à partir de l'analyse de la production des images des élèves, nous avons tenté d'interpréter la représentation de l'auteur dans la relation avec leur espace.

Mots-clés : Photographie; corps-espace; représentation.

As práticas docentes aqui desenvolvidas relatam e analisam ações a partir de quatro espaços educacionais no estado de Pernambuco, sendo uma instituição de ensino informal, localizada na cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife; uma escola da rede privada, localizada em um bairro nobre da cidade de Recife; e mais duas escolas da rede pública, sendo uma de âmbito Federal,



considerada pelo IDEB 2010 e 2012 (MEC, 2012), umas das melhores escolas do país, e uma de âmbito Estadual, ambas na cidade de Recife. Nesses espaços se desenvolveram oficinas teóricas e práticas de fotografia experimental, estruturadas na origem do processo de captação da imagem. A proposta dessa atividade foi experimentar outra forma de câmeras fotográficas, a partir da construção de câmeras *pinhole* (termo derivado do inglês que significa buraco de agulha), também conhecidas como estenopéicas, aparelho fotográfico que resulta uma imagem captada sem uso de lentes.

As oficinas são iniciadas com uma discussão sobre o interesse dos alunos acerca da fotografia, que é tão presente em seus cotidianos, principalmente através de seus celulares. Independente da escola onde estávamos, os alunos apresentaram um domínio mais do que suficiente desses aparelhos e demonstraram frequência em seu uso. Mas esses mesmos jovens nunca haviam se perguntado sobre o processo de captação do real e de surgimento da imagem. Assim, viu-se necessária uma breve explanação da História da fotografia, iniciada com os primeiros usos da câmara obscura – ou quarto escuro –, usada pelos pintores renascentistas para projeções de imagens externas em quartos vedados de luz. Entendendo esse processo, os alunos tomaram consciência da construção das primeiras câmeras fotográficas; entenderam como se dá a entrada de luz e a formação da imagem em uma superfície fotossensível – hoje, os sensores digitais. Com essas informações, ficou fácil a construção de suas próprias caixas pretas, a partir da manipulação de uma simples caixa de fósforos. Com tinta preta, tesoura, papel alumínio e rolos de filme fotográfico, logo os jovens tinham construído suas câmeras.

Um dos objetivos dessas aulas é a desconstrução da ideia de que a produção da imagem fotográfica requer recursos além dos disponíveis no cotidiano, como uma câmera ou celular de última geração; além de resultar também na valorização do trabalho artesanal, relegando a ordem pós-industrial regida na contemporaneidade. Logo, justifica-se por possibilitar não só noções de fotografia ou utilização de uma câmera artesanal, mas, também, estruturar uma reeducação do olhar, afinal, por trás



de uma câmera, tendo ela lente ou não, aprende-se a ver o mundo de uma forma diferente, como defende Sontag (2008), quando diz que ao portar uma câmera todos tornamo-nos turistas em nossa própria realidade. As oficinas buscaram sempre o despertar de uma nova sensibilidade – além da facilidade da aquisição de materiais e a simplicidade da construção – e a possibilidade, para todos, do acesso ao mundo fotográfico.

Richter (1999), citando Trisciuzzie e Cambi, descreve que:

a criança cognitiva da nossa década é uma criança sedentária e contemplativa: olha e escuta, deixando de manipular e explorar seu entorno em primeira pessoa. É uma criança agrilhoada a um universo de imagens que ela não cria, apenas as recebe e as incorpora (Trisciuzzi e Cambi, 1989, p. 137 Cf. Richter, 2006).

E fala do universo imagético que atualmente tem invadido a infância. A criança e o jovem da contemporaneidade é apenas um reflexo da sociedade em que vive. Flusser, em 1985, em seu livro *Filosofia da Caixa Preta*, já descrevia a sociedade da época como idólatra, dizendo que as imagens extrapolaram sua função de representação do mundo para servirem de biombos entre homem e mundo, passando o homem a não mais vê-las como simples imagens, mas como janelas do mundo. Essa idolatria vivida por nossa sociedade inevitavelmente alcança o universo infanto-juvenil e nossos jovens são engolidos por televisores, videogames e, aparentemente de forma natural, são inseridas na sociedade de consumo.

A partir disso, percebe-se a necessidade de algumas alterações no currículo escolar. A escola precisa utilizar-se das atuais tecnologias presentes na vida do aluno, em uma tentativa de reaproximação, diminuindo um pouco a distância que já existe na relação aluno/professor e despertando novos interesses em sua aula, fugindo assim do marasmo textólatra¹. Mas, como todo processo de mudanças, esse também deve ser feito com cuidado, principalmente se tratando de um mundo de

¹ Flusser descreve o texto como início da história e a fotografia como pós-história, diz que as imagens técnicas (produzidas por aparelhos) surgiram para explicar os textos, que surgiram para explicar a imagem tradicional (produzida pelo homem), mas chegaram a tais níveis de abstração que se tornaram incompreensíveis; sendo esse processo chamado pelo autor de textolatria, a alienação pelo texto.



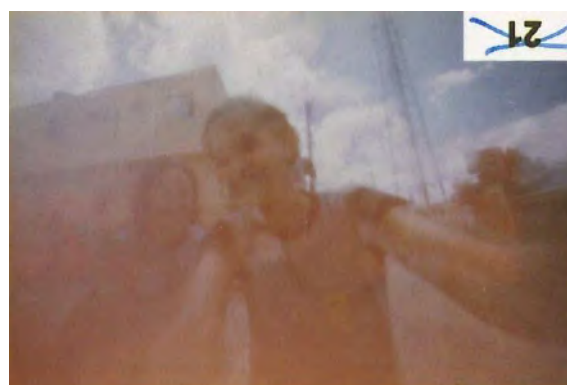
imagens; o cuidado se dá em não mergulhar de vez o aluno nessa imagética, a ideia aqui é fazê-lo observar esse mundo em que vive com os olhos bem abertos.

As oficinas em questão conseguiram, de alguma forma, desconstruir alguns maus hábitos dos jovens e possibilitaram uma transformação no modo de visão do mundo; usamos a fotografia como matéria-prima e o vídeo como acessório de explanação - ambas imagens - e a linha entre o óbvio e o incrível, nesse assunto, é absurdamente delicada já que o mundo atual explode imagens a cada piscar de olhos. Mas foi preferível tender ao lado mais interessante, apresentando aos alunos novas formas de imagens; na verdade, formas antigas que por estarem tão esquecidas no passado, se tornam novidades no atual contexto juvenil.

A partir dos resultados produzidos nessas oficinas, percebeu-se uma abordagem constante em suas representações fotográficas, independente da região ou do caráter da instituição de ensino, pois todos os alunos registram seu universo particular. Contudo, esse universo é representado através de seus próprios corpos e/ou de espaços circundantes, referenciando, portanto, a influência precípua do seu entorno. Autores como Maturama e Varela (1997 *apud* Coutinho, 2003) discutem a invariabilidade existente nessa relação corpo-espaço, podendo ser esse espaço criação de nosso corpo. Logo, não existe um mundo visto/sentido igualmente por todos, porque, ao descrevê-lo, estamos criando-o, baseados na relação referente de nosso corpo com o espaço.

Partindo da análise da produção imagética dos alunos, observamos que cada grupo de imagens representa de forma individual o seu autor, mas também é possível perceber algumas semelhanças entre os autores. A realização dessa oficina possibilitou observar e analisar a relação entre esses jovens e seus espaços, percebendo, através da fotografia, que é possível ultrapassar um caráter apenas contemplativo na relação corpo-espaço então discutida. Percebemos que algumas imagens dialogam, apesar da distância entre realidades, e que os mundos capturados pelos alunos às vezes divergem-se, as imagens de suas câmeras nos mostraram (e alertaram) as relações que estão sendo estabelecidas em cada

realidade. Além da descoberta de diálogos, este artigo se faz importante por servir de alerta à relação que nossos jovens estão criando com seus mundos, como o aparente isolamento da realidade presente na juventude da classe média alta. Como professores, devemos estar atentos a isso e tentar criar possibilidades de um contato mais íntimo e atento de nossos alunos com seus mundos.



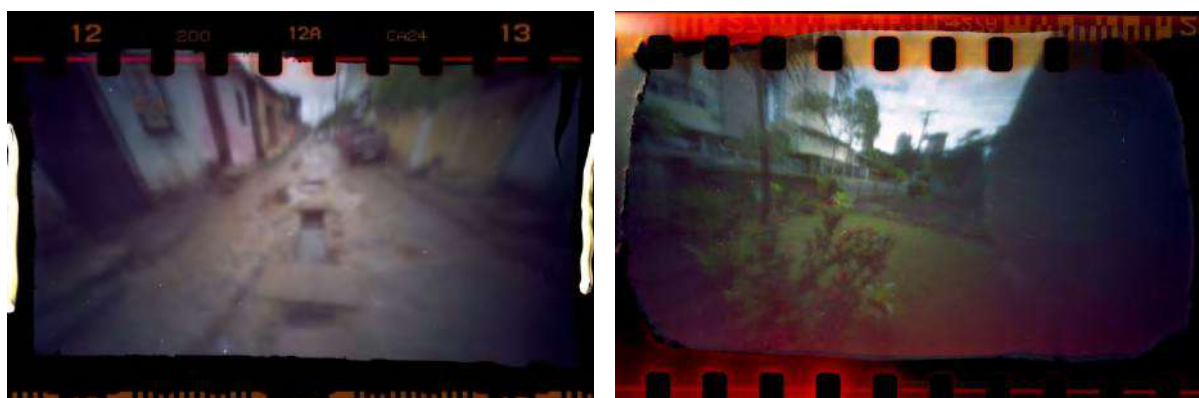
Autorretratos – Fotografias de aluno da escola particular e de espaço informal.

A cultura do retrato é bem antiga, o *Louvre*, na França, conserva um dos mais antigos retratos já pintados, a obra *Giovanni, o Bom*, pintada por volta de 1360, eternizando sua imagem. Mas a tradição dos autorretratos é ainda mais antiga do que parece. É possível encontrar registros escritos que descrevem esculturas clássicas do século V a.C., encontradas no Partenon, na Grécia, ou mesmo monumentos com retratos talhados nas grandes paredes juntos a hieróglifos, que trazem as características da face de grandes faraós do antigo Egito, por exemplo, além das clássicas iluminuras religiosas da idade média.

Essa linha é seguida até hoje, ainda mais em um tempo onde estar publicamente retratado pode ser sinônimo de status ou moda. Ser retratado é congelar a imagem “ideal”, e essa imagem pode representar a perpetuação de sua figura e, com a ascensão das redes sociais, pode ultrapassar fronteiras espaciais. Embora o autorretrato hoje pertença a uma esfera da significação diferente da dos pintores de outrora, ele é muito comum entre os jovens e, no fundo, carregam ainda a necessidade de representação junto ao seu contexto, numa produção pública,

servindo ainda como uma espécie de espelho, já que em seu sentido primeiro, o retrato traz a ideia de *mimese* – do latim *retrahere*, copiar –, estabelecendo, assim, reflexões acerca da personalidade.

É comum os alunos perpetuarem esse costume, conclusão que é possível tirar ao observar que as produções dos alunos de três das quatro escolas em questão apresentam o autorretrato nas imagens analisadas, mesmo considerando a diferença sociocultural das três escolas. Uma das concepções teóricas sobre a relação entre corpo e espaço, levantada por Merleau-Ponty (1999) traduz essa perpetuação do corpo enquanto espaço, e reciprocamente. Seja em sua função física, ou das dinâmicas das relações culturais, o corpo em si já ocupa um espaço específico no ambiente, e essa ocupação geralmente já se estabelece antes mesmo das possíveis ações relacionais diretas entre eles, a partir da consciência de existência do espaço. Merleau-Ponty destaca ainda que o corpo possui extensão definida, e o espaço, uma extensão indefinida que, em mútua relação com o corpo, complementam-se. Logo, as imagens fotográficas acima remetem ao conceito no sentido de estarem, em uma mesma imagem, as representações do corpo (rosto, no primeiro plano) e do espaço (casa, escola, rua, no segundo plano), como sendo um mesmo espaço, um conjunto, uma simbiose imagética.



Entorno dos alunos – fotografias dos alunos da escola estadual e da particular.



Uma segunda concepção sobre essa relação entre corpo e espaço pode propor que o espaço não existe antes do corpo em sua presença, embora a imagem do corpo não apareça diretamente na imagem produzida. O espaço, nesse sentido, pode ser um lugar delimitado por depender de quem estabelece esse limite, mas são as ações do corpo sobre ele que constroem a imagem do espaço na fotografia. Logo, dependendo da intenção, do ângulo, do ato fotográfico (Dubois, 2008), a representação do espaço sempre é construída para determinado objetivo.

As fotografias acima representam o entorno dos alunos, mais especificamente os locais de suas residências. É clara a diferença entre eles, consequência de diversas questões, entre elas sociais e econômicas, mas o que vem ao caso aqui é a relação espacial que se estabelece na intenção da fotografia de ambos os alunos. Independente da classe social ou condição econômica, é perceptível nas produções imagéticas dos alunos das quatro esferas escolares, fotografias do seu entorno, constituindo uma necessidade clara de demonstrar seu espaço de convívio, de vivência, de relações constantes, onde eles também são parte desse espaço, e esse espaço também se torna parte de seus corpos.

Em uma segunda discussão sobre essa relação entre corpo e espaço, podemos considerar o espaço físico ao nosso alcance, construído para nos dinamizar no dia a dia, enquanto espaço de pertence. Se nosso corpo ocupa esse espaço, conseqüentemente esse espaço já está sendo transformado, independentemente de qualquer outra ação anterior ou posterior, além da ação de simplesmente “estar ali”. Nesse aspecto, é importante salientar quais espaços estão sendo representados.

Nas fotografias dos alunos da escola pública e de ensino informal, é fácil encontrar representações de espaços externos, seja na rua de casa ou na rua da escola, o que demonstra uma relação do sujeito com um espaço que extrapola o ambiente interno de casa e da escola. As fotografias dos alunos das escolas federal e particular (considerando que os alunos da escola pública federal, em sua maioria, são de classe média e média alta, quando não o são financeiramente, muitas vezes



possuem um cabedal cultural formal mais sólido, graças a sua estrutura familiar e escolar) não trazem representação das ruas, o que sugere que não existe uma relação amistosa desses sujeitos com os espaços externos à casa e à escola, mostrando que, apesar de uma formação mais sólida e/ou de um suposto cabedal formal diferenciado, esses sujeitos não estabelecem uma relação tão frequente com o que poderia ser um espaço externo de pertence. Essa situação nos faz pensar que esses alunos dificilmente transformariam ambientes como seu bairro ou mesmo sua cidade.

Caso mais preocupante é o dos alunos das escolas particulares, que não remetem qualquer possibilidade de interação com a rua, as fotografias em ambientes externos não passam do jardim do prédio ou do pátio da escola. Já alguns alunos da escola federal (apesar de terem praticamente as mesmas condições financeiras dos alunos da escola particular) participam de atividades externas, como passeatas e protestos de rua, no centro da cidade, que em outra atividade realizada na escola, trouxeram várias fotografias dessas manifestações.

Voltando à questão conceitual, é possível dizer que esse espaço de interação, quando fotografado, acaba sempre se tornando uma extensão do nosso corpo (afinal, são os alunos que o fotografam, o que nos faz pensar que, se o aluno não fotografa, possivelmente o espaço que está além de onde pode ver talvez não o pertença), pois é a partir do movimento de registro, da interação e da intenção imposto pelo corpo, ao ir fotografar, que esse espaço pode ser moldado, conhecido e modificado. Muitas vezes, nossos braços, olhos, ouvidos, nossos mínimos sentidos aderem a objetos e criam reações tais que organizamos nossos espaços de acordo com o que somos ou com o que podemos, condição a que Merleau-Ponty (1999) chamou de espaço sensorial.

E embora essa discussão possa ainda se alongar nesse sentido, para fechar é meritório dizer que um espaço considerado “ruim” ou “bom” de viver, depende da complexidade da convivência coletiva, da microcultura construída e, principalmente, da situação econômica dos sujeitos que se relacionam com esse espaço. Assim, no

caso das fotografias acima, dá para dizer que esse espaço é parte desses sujeitos, mas não só porque esses sujeitos trazem a representação desses espaços (e vice-versa), mas cabe dizer aqui que as diversas e complexas condições sociais e culturais da nossa sociedade faz com que esses espaços assim sejam criados e mantidos, logo diretamente relacionados com esses alunos. É óbvio perceber que, independente disso, ambos os alunos carregam a necessidade de mostrá-los, e mostram – assim entendemos – o que acreditam que um dia pode ser mudado a partir de suas próprias intervenções, sejam elas de forma direta ou indireta.



Família reunida – Fotografias dos alunos da escola federal e estadual.

Outro aspecto encontrado nas imagens da maioria das instituições de ensino trabalhadas é a representação da família. Os alunos da escola particular não registraram esses momentos, não sabemos se por uma dificuldade de contato e intimidade com os pais, ou uma rejeição dos próprios adolescentes, o que não deixa de ser justificado pela primeira suposição. Nas fotografias desses jovens encontramos com mais frequência momentos com amigos e de isolamentos particulares. Nas imagens destacadas acima percebemos a relação familiar em duas situações diferentes: o aluno da escola federal representa um momento de lazer, fora do ambiente domiciliar, ao que nos parece um jantar, que não deixa de ser uma confraternização familiar, o que despertou no jovem essa necessidade de tornar eterno esse momento que seria importante para ele; o aluno do ensino estadual representou sua família em um espaço interno da casa, como uma situação



corriqueira, é a captação do seu dia a dia, das pessoas presentes em sua rotina, são os entes queridos que sempre estão ali ao seu lado e que merecem ter suas imagens fixadas na fotografia desse jovem, para uma eternalização desse sentimento. Para Dubois (2008) a magia da fotografia e sua relação com nossa afetividade é que faz dela o equivalente visual exato da lembrança, com a imagem apoiando suas brechas na memória e vice-versa. Isso quer dizer que as imagens, de certa forma, constroem nossa memória, e a necessidade desses jovens em representar amigos ou familiares é a certeza que têm da fixação dessa afetividade em suas lembranças, para que não se percam no tempo.

Com o crescente avanço da tecnologia fotográfica e com sua disseminação entre os jovens, percebemos atualmente que essa juventude tem uma necessidade de captar exageradamente seu universo, de guardar, de congelar esse mundo para apenas ser apreciado mais tarde, quando compartilhado em redes sociais. O despertar para essas oficinas surge um pouco daí, dessa estranha relação que os jovens estão estabelecendo com o mundo (e com as pessoas dentro dele), que passou a ser uma relação quase virtual, onde o contato mais íntimo se dará apenas quando a imagem do mundo, captada por eles, estiver em seus computadores. As oficinas trouxeram aos jovens a possibilidade de uma relação mais física e menos digital, quando apresentamos o filme fotográfico – desconhecido para muitos deles – ou quando possibilitamos uma construção artesanal que captará o mundo quase da mesma forma que suas câmeras digitais. Também a ausência de lente nas câmeras, que captura a luz mais devagar, provoca nos jovens uma desaceleração nessa relação com o entorno e desperta um olhar mais lento e cuidadoso com o nosso redor. Enquanto professores, podemos também dedicar um olhar mais lento e cuidadoso aos nossos alunos e tentar auxiliar de forma saudável essa relação interna-externa de seus corpos com o espaço.



REFERÊNCIAS

COUTINHO, Marcelo F. **Antão, o Insone: estudo sobre as relações dialógicas entre a visão e a cegueira**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife: 2003.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e Outros Ensaios**. Tradução Marina Appenzeller. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Sandra. *Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil*. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

Laura Melo Alves de Souza

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE e bolsista do Programa REUNI de Assistência ao Ensino. Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em história, prática e processos artísticos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, fotografia, vídeo instalação e performance.

Felipe Souza Viana

Formado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da mesma universidade, através do Programa REUNI de Assistência ao Ensino. Atua no Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica com foco na Prática Docente de professores que utilizam fotografias no ensino de História.



HISTÓRIA EM QUADRINHOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ARTES VISUAIS

Fábio Tavares da Silva

Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri – URCA

artesvisuais.fabio@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0547320284932092>

Fábio José Rodrigues da Costa

Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri – URCA

frodriguesartes@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702955Z0>

RESUMO

Superando uma desconfiança inicial quanto as suas possibilidades educativas, as Histórias em Quadrinhos – HQs, atualmente estão sendo observadas como um importante recurso pedagógico para o ensino das diversas disciplinas escolares, sendo até recomendadas por órgãos oficiais de educação. No entanto, partindo do entendimento de que as HQs são uma linguagem artística das artes visuais, defendemos que as HQs no ensino de artes visuais não sejam apenas um recurso, mas uma linguagem a ser ensinada/aprendida na sala de aula. Porém, para que um professor possa ensinar HQ é preciso que este tenha uma experiência cultural com as HQs, tenha familiaridade com a sua linguagem, e assim reconheça suas infinitas possibilidades comunicativas e expressivas.

PALAVRAS CHAVE: Quadrinhos, Educação, Ensino de Arte.

RESUMEN

La superación de La desconfianza cuanto a sus posibilidades educativas, las Historietas o comics, actualmente estan siendo miradas como un importante material pedagógico para la enseñanza de las diversas asignaturas escolares, llegando a ser recomendadas por los organismos oficiales de educación. Partiendo de la comprensión de que las Historietas son una lenguaje artística de las artes visuales defendemos su enseñanza y aprendizaje en las aulas de educación artística. Pero, para que un profesor venga a impartir clases teniendo las Historietas como contenido es imprescindible que tenga una experiencia cultural con las Historietas, una familiarización con su lenguaje y así reconozca sus infinitas posibilidades comunicativas y expresivas.

PALABRAS CLAVE: Historietas, Educación, Enseñanza del Arte.

1. Introdução

A relação entre Educação e História em Quadrinhos é antiga, pela própria natureza das HQs que são constituídas pela linguagem verbal e não verbal, como para ler textos é necessário ser alfabetizado, o grande sucesso das HQs com o



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

surgimento de um grande público de leitores foi possível, em parte, graças à implantação da educação pública, que segundo Feijó (1997, p. 14), “antes do surgimento da educação pública para atender às grandes populações urbanas, em fins do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, ler era privilégio de poucos”.

Neste artigo entendemos as Histórias em Quadrinhos (HQ) como uma linguagem artística das artes visuais, que pode, deve e é necessária ser experimentada no ambiente formal da escola. Esta linguagem pode servir como um importante instrumento para o processo de ensino/aprendizagem nas diversas disciplinas escolares e, especificamente, na disciplina de artes onde as HQs não são apenas um meio, mas um objeto das culturas visuais contemporâneas a ser estudado.

Diante desta compreensão, buscamos apresentar o porquê de dar lugar aos quadrinhos em ações educativas na sala de aula. Consequentemente, entender, como deve se trabalhar com os quadrinhos na educação, nas aulas de artes e, em nosso caso, no ensino de artes visuais.

2. Quadrinhos e Educação

A produção, divulgação e comercialização das histórias em quadrinhos organizadas em uma escala industrial tornaram as HQs uma linguagem de grande penetração popular. Nos diversos lugares do mundo foram sendo publicadas histórias em diferentes formatos, estilos e abordando diferentes temáticas.

A grande popularidade dos quadrinhos, principalmente entre crianças e adolescentes, com os diversos tipos de histórias abordadas logo gerou uma espécie de desconfiança sobre os efeitos que elas podiam causar em seus leitores. Não demorou e até por desconhecimento as HQs foram se tornando objeto de restrição por muitos pais e educadores. Segundo Vergueiro (2009a, p. 08), “de uma maneira geral, os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores”.

Havia uma desconfiança de que o contato com as histórias de aventuras fantasiosas das HQs pudessem afastar os jovens de leituras mais “sérias” e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

prejudicar o seu amadurecimento intelectual. Esta compreensão acabou por afastar durante muito tempo os quadrinhos da sala de aula e do ambiente escolar, até porque a organização do sistema escolar é determinada pelas orientações da sociedade em que está inserida.

Essa situação começa a mudar somente nas últimas décadas do século XX a partir do desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais. Este redespertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, depois em outros continentes.

Os estudos realizados sobre a linguagem dos quadrinhos serviram para mostrar que as críticas e perseguições realizadas anteriormente não tinham fundamento científico e ficaram no campo do “preconceito”. Os estudos sobre HQs nos levam a entender na verdade o porquê de tanto interesse pelas HQs tornando-as uma linguagem altamente consumida pelas massas. Para Vergueiro (2009a, p.8), “pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica”.

Atualmente quanto a sua relação com a escola, entende-se que as HQs “são narrativas imagético-textuais que podem contribuir, na educação básica e superior, para a constituição de outro paradigma educacional no qual tanto a nossa razão simbólica como a nossa razão sensível sejam valorizadas” (SANTOS NETO; SILVA, 2011, p. 29).

Os quadrinhos, também são importantes na escola, pois incentivam a leitura. Para Silva (2011, p. 58) esta leitura seria “a leitura como fruição e, principalmente, como forma de leitura de mundo, como propõe Freire (1994)...”. Muito embora a autora reconheça que “ainda se constitui em um dos desafios das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas” (IDEM).

No Brasil, a entrada dos quadrinhos no ambiente escolar teve seu marco a partir da década de 1990, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96 onde consta que dentre os princípios e fins da educação



nacional o ensino deve respeitar “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

No entanto, os quadrinhos só foram oficializados como conhecimento e experimentação a ser incluída na realidade da sala de aula com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs lançados um ano depois da promulgação da LDB, os quais faziam referências claras à importância de se trabalhar com HQs no Ensino Fundamental.

Outra iniciativa do Governo reconhecendo esta linguagem como um importante recurso pedagógico diz respeito à constituição de acervo de quadrinhos nas bibliotecas escolares. O Ministério da Educação – MEC desde o ano de 2006 inclui HQs na lista do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, onde adquire e envia quadrinhos para as bibliotecas das escolas públicas.

Superando as resistências, hoje se pode dizer que os quadrinhos em seus diferentes gêneros e formatos, oferecem diversas possibilidades de aplicação no contexto escolar, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

3. Quadrinhos e Ensino de Artes Visuais

Nas últimas décadas do século XX houve um grande esforço dos Arte/Educadores para que a arte fosse reconhecida e estabelecida no currículo escolar como uma área do conhecimento. Entendendo que o aprendizado em arte pode responder as exigências da sociedade contemporânea que cada vez mais valoriza na formação profissional e pessoal dos estudantes características como flexibilidade, imaginação, inventividade e criatividade.

Este esforço assegurou que na LDB 9394/96 houvesse a obrigatoriedade do ensino de artes em todos os níveis da educação básica. Sobre a importância da arte na educação Mendonça defende que,

a arte na educação contribui de forma substancial e significativa para incitar o pensamento, sendo agente transformador e formador do cidadão que reconheça a si mesmo, reforce a relação com a cultura em que está inserido, sendo esse um dos principais apontamentos do ensino de Arte na contemporaneidade. (MENDONÇA, 2006, p.37)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Uma das funções da arte na educação é fazer a mediação entre arte e público, proporcionando o entendimento e a reflexão sobre o que foi produzido em outros tempos e culturas e o que é produzido atualmente.

Discutir a inserção e ensino da linguagem dos quadrinhos nas aulas de artes é possível levando em consideração as exigências que hoje se vem fazendo em relação a formação inicial do professor de artes e sua atuação no contexto da contemporaneidade do ensino de arte no Brasil. Um ensino de arte centrado na leitura de imagens, na alfabetização visual, na cultura visual e na multi/interculturalidade, rompendo com o modelo de ensino orientado pela livre expressão e pela polivalência.

Para Barbosa (2008, p. 98) “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”. Quando se fala em educar criticamente para o consumo e produção de imagens está se falando de todas as possibilidades culturais de visualidade, inclusive as histórias em quadrinhos.

Diante disso, “trabalhar na educação com histórias em quadrinhos pode ser um bom caminho para fazer um tipo de trabalho formativo em cultura visual” (SILVA; SANTOS NETO, 2010, p. 206).

Ferraz e Fusari (1999) sugerem as HQs como uma linguagem da comunicação social a ser estudada no ensino de arte pelo interesse que estas despertam em crianças e jovens e por suas possibilidades interativas e imaginativas. Para elas, “as histórias em quadrinhos podem ser observadas e analisadas de inúmeras maneiras” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 45). Isto é corroborado por Alexandre Barbosa ao dizer que “todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos” (BARBOSA, 2009, p.131).

Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio lançadas em 2006, reafirma a compreensão da importância das HQs no ensino e, especificamente, no ensino de arte,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante. (BRASIL, 2006. p. 185.)

As HQs nas aulas de artes podem ser úteis em exercícios de leitura e análises de imagens, pois para Mendonça (2006, p. 44), “as HQ apresentam elementos de composição comuns a várias obras de artes visuais, podendo proporcionar através de sua análise a identificação de como os elementos visuais atuam em sua estrutura espacial e a maneira como se organizam no espaço”. Diante disto, para o arte/educador,

as HQs podem ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição (BARBOSA, 2009, p. 131).

Outro uso importante é a própria leitura das HQs se detendo a história narrada, o exercício de leitura pode fazer os alunos se familiarizarem com a linguagem das HQs e se divertirem com diversas histórias apresentadas. Porém, é importante destacar que a leitura de HQs nas aulas de artes deve acontecer de forma crítica e contextualizada, pois “as HQs por vezes trazem conteúdos contraditórios e dentro dessa linha de pensamento não podem ser vistas apenas como desenhos, pois envolvem ideias, conceitos, valores, ideologias e crenças” (GRALIK, 2007, p. 18).

Sobre a prática de leitura de HQs na sala de aula é importante levar em consideração os diferentes formatos e gêneros de HQs. Muitos alunos desde o Ensino Fundamental já são familiarizados com algum tipo específico de quadrinhos, pois nas bancas de revistas e lojas especializadas são muitos os títulos de quadrinhos americanos (comics) e japoneses (mangás), assim, vários alunos já são leitores de comics, mangás ou das histórias da Turma da Mônica do quadrinista brasileiro Maurício de Sousa. Essas HQs não devem ser excluídas da sala de aula,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

mas serem analisadas criticamente. Porém, a leitura de HQ nas aulas de artes não pode se resumir a esses quadrinhos mais conhecidos e massificados é preciso praticar a leitura também dos quadrinhos autorais, de fanzines, álbuns e graphic novel, de modo que toda a variedade de produções possa ser lida e contextualizada em sala de aula.

Neste artigo entendemos as HQs como uma linguagem das artes visuais e como tal deve ser ensinada/aprendida nas aulas de artes. Seu ensino deve levar em consideração as orientações pedagógicas para o ensino de artes visuais, neste sentido defendemos seu ensino a partir da Abordagem Triangular para o ensino da arte que se fundamenta por meio de suas três dimensões cognitivas: leitura/interpretação, contextualização e fazer artístico (BARBOSA, 2009).

Sobre o ensino de quadrinhos a partir da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa (2009) faz referência ao estudo *O Humor dos Quadrinhos como Instrumento Educacional*¹ realizado por Eduardo Carvalho (2007), no qual ele entrevista a professora Betania Libanio Dantas de Araújo que ao se referir a importância de se trabalhar a partir da proposta sistematizada por Ana Mae diz que,

se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa. Esse é um problema em muitas escolas que ensinam quadrinhos apenas como repetição de uma técnica determinada impedindo os seus estudantes de criar os seus próprios personagens com traços próprios e perdem quando não lêem sobre a história em quadrinho, não debatem.

A Abordagem Triangular defende que nos lugares de ensino/aprendizagem a Arte seja o conteúdo do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Neste sentido, trabalhar com o ensino de quadrinhos deve ter as HQs como ponto de partida, seu contexto e sua experimentação tendo como resultado do processo de aprendizagem as interpretações visuais elaboradas pelos alunos.

¹ Entrevista disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=13583> Consultada em 07 de março de 2012.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Portanto as HQs nas aulas de artes não devem ser apenas um meio para estimular a leitura dos alunos, ou trabalhar apenas com a análise dos elementos formais que a compõem. A partir dessa proposta pedagógica, os alunos devem apreender a linguagem das HQs a partir da leitura, da compreensão da história dos quadrinhos e da experimentação do seu processo de produção.

Neste sentido, os PCNs até têm as histórias em quadrinhos inseridas nos programas de Artes e Português. Porém, para Alberto Pessoa (2006), estas orientações, principalmente no PCN de artes,

deveriam tratar os quadrinhos com mais profundidade e especificidade, pois em nenhum momento é pedido ao professor ensinar as estruturas das histórias em quadrinhos como narrativa, enquadramento, criação de personagens ou confecção de fanzines, por exemplo. (PESSOA, 2006, p. 167)

A produção de HQs nas aulas de artes pode e deve “ser um meio para que os alunos expressem e comuniquem entre si e com outras pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades, utilizando vários conteúdos de arte em uma só modalidade” (MENDONÇA, 2008, p. 48). Sobre a produção de HQs, Santos Neto e Silva (2010, p. 95), dizem que, “como arte possibilita a expressão do ser que a produz e, portanto, sua comunicação no mundo”. Se comunicar com o mundo é uma das exigências do ensino da arte na contemporaneidade, não se pode mais trabalhar o ensino de arte se distanciando da realidade cotidiana.

A partir do pensamento de Alexandre Barbosa (2009), João Marcos Mendonça (2006, 2008) e Alberto Pessoa (2006) e de um ensino de arte a partir da Abordagem Triangular e das culturas visuais, defendemos o ensino da produção de histórias em quadrinhos nas aulas de artes. Pois ao aprender a fazer uma HQ o aluno estará usando diversos conteúdos das artes visuais, desde os fundamentos básicos do desenho até elementos de outras formas de linguagem como a pintura, a fotografia, o cinema entre outras.

Para ensinar quadrinhos é preciso ter em mente que os alunos estejam familiarizados com a linguagem das HQs. Esta familiarização seria para Vergueiro



(2009a, p. 31), um processo de alfabetização entendendo que “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”.

Para a produção, além de ser alfabetizado na linguagem dos quadrinhos é necessário dominar os principais elementos exigidos para sua produção, desde aprender a fazer argumento e roteiro até elaborar personagens, cenários, cenas, páginas, lápis final, arte-final, colorização, letreiramento entre outros.

4. Quadrinhos e Formação de Professores

Pesquisar e refletir sobre quadrinhos no ensino de artes nos aproximou ao pensamento de Santos Neto e Silva (2011), quando dizem que para um professor poder trabalhar com quadrinhos no ensino não só de artes, mas de qualquer outra disciplina escolar exige que este professor tenha uma experiência cultural com as HQs, tenha familiaridade com a sua linguagem, e perceba suas infinitas possibilidades comunicativas e expressivas. Para Marta Silva,

além da constituição de acervo para as bibliotecas escolares, faz-se necessário também investir na formação de educadores/as no que diz respeito á linguagem dos quadrinhos, a fim de que estes/as possam fruir em suas leituras, conhecer suas especificidades, selecionar bons materiais para uso na sala de aula e assim poder explorar todo o seu potencial (SILVA, 2011, p. 65).

Diante disso apontamos a necessidade de se proporcionar ainda na formação inicial do Arte/Educador um momento para ler, contextualizar e experimentar a produção de HQs. Para isso, sugerimos a criação de uma disciplina destinada ao estudo de história em quadrinhos. Em nossas pesquisas descobrimos que pensar em uma disciplina de quadrinhos para um curso de artes visuais não é uma novidade, na Universidade Federal de Uberlândia existe uma disciplina optativa de histórias em quadrinhos para os cursos de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura).



No curso de artes visuais na modalidade EAD da Universidade Federal de Goiás também tem uma disciplina de histórias em quadrinhos, com material pedagógico organizado pelo artista/professor/pesquisador/ Edgar Franco.

Para o também artista/professor/pesquisador Gazy Andraus (2011, p. 53), “os quadrinhos trazem possibilidades infinitas, que podem e devem ser exploradas, principalmente em cursos de artes.” Este autor há alguns anos vem ministrando uma disciplina de histórias em quadrinhos no curso de Educação Artística na UNIMESP – Centro Universitário Metropolitano de São Paulo. Para ele, há duas maneiras para se utilizar HQs em cursos universitários e, em especial, na licenciatura em artes.

A primeira, com jovens universitários em uma disciplina específica de HQ. Deve-se explicar que ela não serve apenas para se realizar trabalhos de quadrinhos, mas sim, para alcançar a própria modalidade dos quadrinhos em seu *status* de arte e com isso dando lugar a outras percepções sobre as HQs.

A segunda maneira é mostrar que os quadrinhos servem para ilustrar mensagens e fatos mais complexos, mas não só: também reforça o aprendizado pela imagem, característica do momento cultural em que vivemos.

Sobre quadrinhos na formação do Arte/Educador, Betania Libanio Araújo em entrevista cedida a Eduardo Carvalho em 2007, diz que, “Os arte-educadores não conhecem o universo dos quadrinhos (salvo um ou outro curioso) e a culpa não é deles, a culpa está na faculdade que não incorporou essa linguagem como disciplina permanecendo ou nos cânones ou na arte contemporânea”.

Diante disso, acreditamos ser importante compreender os quadrinhos como uma linguagem das artes visuais e que os alunos da graduação em artes precisam ter uma experiência cultural com as histórias em quadrinhos, que estes possam ser estimulados a se familiarizarem com a linguagem dos quadrinhos, e aprendam a se expressarem também por ela. O curso de Artes Visuais deve possibilitar e oferecer espaços de aprendizagem em HQs para que seus concludentes possam ter subsídios para trabalhar com a linguagem dos quadrinhos na sala de aula.

5. Conclusões



Se os professores e Arte/Educadores olharem os quadrinhos como uma linguagem e suas obras como um recurso pedagógico serão muitas as contribuições que as HQs podem oferecer para a realidade escolar.

No caso específico do ensino de artes visuais, deve-se ter o entendimento de que quadrinhos é uma linguagem das Artes Visuais, e como tal seu lugar no ensino de artes deve ser o de uma linguagem a ser ensinada e aprendida, não meramente uma ferramenta pedagógica para ensinar outros conteúdos. Os alunos não devem ser enganados, usar os quadrinhos para chamar a atenção para falar sobre outros assuntos é uma possibilidade, mas não deve ser a única, pois isto seria enganar os alunos, e ao invés de aproximá-los de uma importante linguagem artística poderá afastá-los.

Porém, em nossos estudos chegamos à conclusão de que para a leitura e produção de histórias em quadrinhos acontecerem na escola não basta distribuir HQs e mandar os alunos produzirem. É preciso possibilitar aos professores seja na formação inicial ou em cursos de formação continuada uma aprendizagem através da leitura, contextualização e produção de quadrinhos.

6. Referências

BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de artes. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. Ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. In: CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. (Org.), 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. Ed. ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

GRALIK, Thaís Paulina. **As Histórias em Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais na Perspectiva dos Estudos da Cultura Visual**. Dissertação de Mestrado defendida na UDESC em 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

MENDONÇA, João Marcos. **O ensino da arte e a produção de histórias em Quadrinhos no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado defendida na UFMG em 2006.

PESSOA, Alberto Ricardo. **Quadrinhos na educação**: Uma proposta didática na educação básica. Dissertação de Mestrado defendida na UNESP em 2006.

SANTOS NETO, Elydio dos. **O que são histórias em quadrinhos poético-filosóficas? Um olhar brasileiro**. In: Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais/UFG. – V. 7, n.1– Goiânia-GO: UFG, FAV, 2009.

_____; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.) **Histórias em Quadrinhos e Educação**: formação e prática docente, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

SILVA, Marta Regina Paulo: SANTOS NETO, Elydio dos. **Relações de gênero nas histórias em quadrinhos infantis: desafios às práticas educativas na perspectiva da cultura visual**. Educação & Linguagem • v. 13 • n. 22 • 192-213, jul.-dez. 2010.

_____. Histórias em quadrinhos e leitura de mundo: a linguagem quadrinhística na formação de professores e professoras. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.). **Histórias em Quadrinhos e Educação**: formação e prática docente, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2009a.

Fábio Tavares da Silva

Graduando em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes/Universidade Regional do Cariri – URCA, membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Histórias em Quadrinhos.

Fábio José Rodrigues da Costa

Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor e Chefe do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes/Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.



DISPARADORES DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM CRIANÇAS DE 9/10 ANOS: A EXPOSIÇÃO “COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE”.

Estela Maria Oliveira Bonci

Universidade Presbiteriana Mackenzie

estelabonci@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3223199451667679>

Mirian Celeste Martins

Universidade Presbiteriana Mackenzie

mcmart@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

RESUMO: Como se escreve com bico de pena? Como se desenha um mapa? Existe simetria em desenhos? Essas e outras questões serviram de disparadores para preparar crianças de 9/10 anos a vivenciarem experiências estéticas em um projeto interdisciplinar. Interligadas aos conteúdos e práticas presentes no processo educativo, apresentamos a preparação à visita da exposição “Coleção, Ciência e Arte”, no Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA). Foram elaboradas e desenvolvidas intervenções pedagógicas relacionadas às obras e às temáticas abordadas na exposição, destacando-se que em nenhum momento foi informado às crianças sobre a exposição e o que nela iriam apreciar. Compartilhar essas ações antecessoras se tornam neste congresso, espaço para reflexão sobre os objetivos da mediação cultural nas conexões entre escola e instituições culturais.

Palavras-chave: Projeto interdisciplinar. Intervenção pedagógica. Experiências estéticas.

ABSTRACT: How to write with pen and ink? How do you draw a map? There is symmetry in drawings? These and other questions were used as triggers to prepare children of 9/10 years to experience the aesthetic experiences in an interdisciplinary project. Linked to content and practices present in the educational process, we present the preparation of the visit of the exhibition "Collection, Science and Art," at the University Center Maria Antonia (CEUMA). Were elaborated and developed pedagogical interventions related to works and themes addressed in the exhibition, highlighting that at no time was informed about exposure to children and that it would appreciate. Share these actions become predecessors in Congress, space for reflection on the goals of cultural mediation in the connections between schools and cultural institutions.

Keywords: Interdisciplinary project. Pedagogical intervention. Aesthetic experiences.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A finalidade do *ensino* é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capazes de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.

Fernando Hernández (2000, p. 183)

Durante a minha formação acadêmica, tive oportunidade de observar diferentes formas de ensino em Arte-Educação, realizadas por diversos professores, dentre os quais, muitos não consideram o desenho infantil como parte fundamental da aprendizagem da criança.

Apresentamos nesta comunicação, parte da minha pesquisa e reflexões realizadas como mestranda do curso de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pesquisa esta já apresentada para a banca de Qualificação.

Atuando como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de escola particular da cidade de São Paulo, possibilitou-me realizar a pesquisa com o objetivo de compreender a teoria e a prática pedagógica direcionadas para o desenvolvimento das linguagens expressivas, investigando a importância da arte não apenas como meio para a construção de conhecimentos.

Seguindo um caminho de construção e descobertas, trabalhamos com projetos de trabalho, os quais não são uma metodologia didática, segundo Hernández (2000), mas sim uma forma de entender o sentido da escolaridade, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar uma proposta do passado, modernizando-a.

Parece haver uma compartimentalização do saber. As disciplinas são organizadas e trabalhadas como realidades estanques, sem interligação, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo, sem permitir uma percepção ampliada da realidade.

Em busca da superação dessa fragmentação, uma possibilidade de mudança é pensar na educação interdisciplinar, baseada na integração das disciplinas, permitindo a construção de uma compreensão ampla e abrangente do saber.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

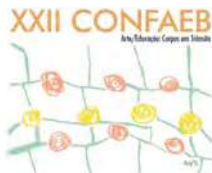
A disciplinarização da educação cristaliza o conhecimento nas disciplinas e cada professor tem sido um arquivista especializado numa disciplina (GALLO,s/d) tendo a função de possibilitar o acesso dos alunos às disciplinas. Neste cenário encontramos alunos e professores incapazes de realizar interconexões entre os diferentes arquivos constituídos na aquisição dos saberes durante a vida.

Antes de seguir o caminho da desfragmentação do saber, é preciso compreender a noção de interdisciplinaridade. Entre as muitas definições, trazemos Ivani Fazenda (2002, p. 11): “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

A interdisciplinaridade destaca-se dentre os princípios pedagógicos, como um eixo articulador das áreas de conhecimento. A partir de um planejamento conjunto, um eixo integrador é escolhido, podendo ser um objeto de conhecimento ou um fato. Um projeto de intervenção pode proporcionar a compreensão da realidade sob a ótica da complexidade e da globalidade. A interdisciplinaridade ocorre como uma forma de ver, sentir, estar e entender o mundo e sua rede de infinitas conexões, sendo o acompanhamento do processo e as mudanças ao longo do caminho, aspectos importantes.

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida — somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2002, p. 15)

Segundo Fazenda (2002), não existe interdisciplinaridade sem disciplinas e sem problematização. O problema está presente nos recortes feitos nos conteúdos e suas relações arbitrárias que não possibilitam a compreensão de sua essencialidade. O desejo do conhecer ilimitado se perde e não buscamos saber como surgiram e se desenvolveram os conteúdos por nós estudados e que ao longo dos anos apresentamos aos nossos alunos.



No ensino contemporâneo, sofreremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. (GALLO, s/d)

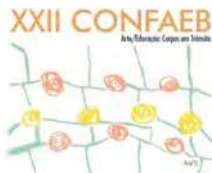
Embora seja idealista a possibilidade de uma percepção totalizante da realidade, o princípio da interdisciplinaridade permite um grande avanço na idéia de integração curricular. Entretanto, a idéia central da prática interdisciplinar é trabalhar com as disciplinas, preservando as contribuições próprias de cada disciplina. Os temas transversais através de projetos que integrem as diversas disciplinas e seus conteúdos foram e são um modo de trabalhar interdisciplinarmente proposto pelos PCNs.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico e no contato com a produção de arte. Para desenvolvê-las, a prática do educador deve estar apoiada na observação das crianças quando aprendem, articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

1. Ação interdisciplinar.

A partir de uma ação interdisciplinar, analisar e refletir o desenho infantil e as linguagens expressivas das crianças despertam questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas e como ampliar essas diferentes manifestações artísticas.

De que modo, em processos de percepção sensível, é possível enriquecer os registros através dos desenhos? Como ler estas produções para buscar nelas fonte de novas intervenções pedagógicas? Para responder essas e outras questões foi preciso escolher uma ação e um espaço que dialogassem com a proposta do trabalho interdisciplinar com projetos, estimulando os participantes a criação e não apenas a representações.



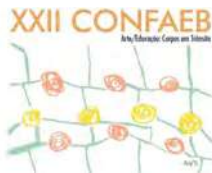
Em conjunto com as professoras e 42 alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo, desenvolvemos intervenções em sala de aula a partir dos conteúdos estudados pelos alunos, com várias produções conforme a provocação de cada momento. Estas articularam conteúdos e as experiências próximas às dos artistas que configuravam a exposição. Em nenhum momento se falou da exposição ou se mostraram obras relacionadas à ela, pois a ideia era trabalhar com vivências e conceitos que poderiam interligar ao que veriam lá.

Após as intervenções, os alunos envolvidos tiveram contato com a exposição “*Coleção, Ciência e Arte*” localizada no Centro Universitário Maria Antonia e novas produções foram realizadas, prevendo como chegada ao destino final, a apresentação de portfólios elaborados durante a caminhada. A proximidade do local da exposição da escola e a diversidade de materiais a serem trabalhados e explorados com os alunos foram algumas das condições para se realizar a intervenção com os alunos nessa exposição.

2. Conhecendo a exposição “*Coleção, Ciência e Arte*”.

Desde 17 de novembro de 2011 até 1 de julho de 2012, o Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA), órgão ligado a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, localizado à Rua Maria Antonia, 258/294 em São Paulo/SP, apresenta a exposição “*Coleção, Ciência e Arte*”, em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros, o Museu de Arte Contemporânea, o Museu de Arqueologia e Etnologia e o Museu Paulista, unidades da Universidade de São Paulo. A exposição reuniu objetos, obras de arte e documentos de âmbitos culturais bastante diversos, selecionados por sua especial relevância, de um conjunto maior que se encontra nos acervos dessas unidades.

O Museu de Arqueologia e Etnologia cedeu objetos do Quarup (ritual de homenagem aos mortos praticado por indígenas brasileiros da região do Xingu) e urnas funerárias amazônicas, além de alguns itens da arqueologia egípcia.



O Instituto de Estudos Brasileiros forneceu séries cartográficas que ajudam a ilustrar os circuitos de produção, circulação e consumo nos mapas. O Museu de Arte Contemporânea participou da mostra com importantes obras de artistas modernos, como Tarsila do Amaral e Joaquim Torres-García. Nas obras de arte contemporânea, destacam-se as obras de Cindy Sherman e Jeff Koons, entre outros. Por fim, o Museu Paulista apresentou um conjunto de instrumentos náuticos e de localização espacial, como astrolábios, telúrios e cronômetros.

3. Disparadores estéticos.

Iniciamos as intervenções com os alunos sem lhes apresentar a temática da exposição que visitariam. Optou-se por provocar ações expressivas ligadas a cada uma das disciplinas problematizando aspectos que a exposição tangencia. As professoras participaram das ações orientando os alunos na realização do que era proposto, sem apresentar maiores detalhes para a execução da ação proposta.

As ações propositoras foram desenvolvidas como disparadores estéticos. Foram trabalhados conteúdos abordados em sala durante as aulas, relacionados às temáticas presentes na exposição e para cada disciplina, uma ação foi desenvolvida e vivenciada pelos alunos.

Em Geografia, os alunos deveriam desenhar o mapa do Brasil e dentro dele desenhar a cidade de São Paulo (FIG.1); em seguida, foi solicitado aos alunos que desenhasssem o mapa do mundo (FIG.3). Foi interessante perceber que a maioria dos alunos desenhou o mapa da cidade de São Paulo, sem perceberem que poderiam desenhar a cidade através de representações ou símbolos característicos. Um aluno desenhou a bandeira da cidade de São Paulo na sua localização no mapa do Brasil, como pode ser observado (FIG.2).



FIGURA 1 – Brasil

FONTE – Victor José, 10 anos.



FIGURA 2 – Brasil

FONTE – Luccas, 9 anos.



FIGURA 3 – Mundo

FONTE – Henrique, 10 anos.

Após lembrar os alunos das aulas de História em que estudaram sobre os costumes e a cultura dos povos indígenas, os alunos desenharam um grande cocar de acordo com o que imaginaram sobre o objeto (FIG.4 e FIG.5).



FIGURA 4 – Cocar

FONTE – Alexandre, 9 anos.



FIGURA 5 – Cocar

FONTE – Julia, 10 anos

Com auxílio da professora de Arte, os alunos recortaram 5 imagens de paisagens trazidas de casa e remontaram a paisagem, formando uma nova imagem com os pedaços recortados (FIG.6 e FIG.7).



FIGURA 6 – Recortes

FONTE – Pedro R., 9 anos.



FIGURA 7 – Recortes

FONTE – Dana J., 9 anos.

Relembrando as aulas de Ciências sobre o corpo humano com os alunos, a produção proposta foi desenhar um corpo em movimento. Cada aluno escolheu um movimento para representar (FIG.8 e FIG.9).



FIGURA 8 – Pular corda

FONTE – Viviana, 10 anos.



FIGURA 9 – Pulando

FONTE – Guilherme, 10 anos.

Utilizando bico de pena e nanquim, os alunos redigiram como seria uma viagem imaginária durante a aula de Português (FIG.10).

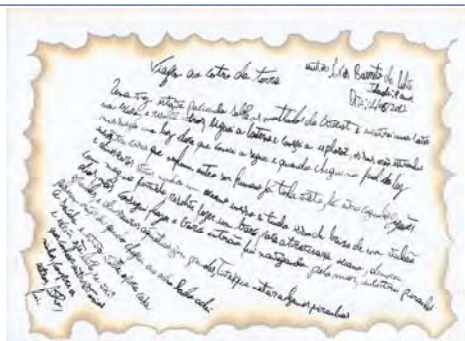


FIGURA 10 – Escrita

FONTE – Gabriel, 10 anos.

E para finalizar, na aula de Matemática os alunos desenharam o outro lado de uma imagem impressa, mantendo sua simetria (FIG.11 e FIG.12).

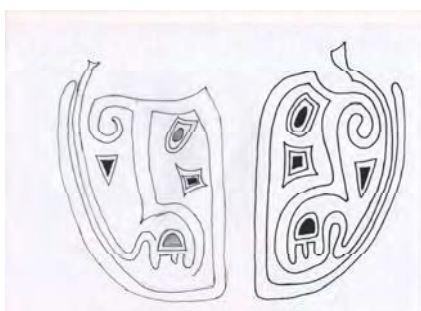


FIGURA 11 – Simetria

FONTE – Bruna, 10 anos.

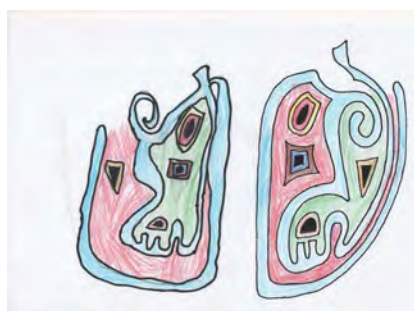


FIGURA 12 – Simetria

FONTE – João C., 9 anos.

Destacamos no desenvolvimento e análise das intervenções a importância de uma preparação para a visita à exposição, a qual foi diferenciada do que normalmente se faz, isto é, não foi apresentado às crianças o que veriam na exposição, mas situações foram realizadas para que as crianças vivessem a mesma experiência que os artistas tiveram em seus processos de criação. As intervenções serviram de disparadores para experiências estéticas antes da visita à exposição.

4. Ações propositoras.

A partir das ações propositoras, procuramos entender a teoria e a prática pedagógicas, possibilitando ações mediadoras, resgatando a importância da Arte



não apenas como forma de expressão, mas também como meio para a construção de conhecimentos e expressão da percepção sensível da criança em projetos interdisciplinares..

Segundo Arnheim (2005, p. 35):

Vejo um objeto. Vejo o mundo ao meu redor. Qual é o significado destas afirmações? Para os fins da vida cotidiana, o ver é essencialmente um meio de orientação prática, de determinar com os próprios olhos que uma certa coisa está presente num certo lugar e que está fazendo uma determinada coisa. Isto é identificação no seu sentido simples.

Buscando os ensinamentos de Dewey (2011), este destaca a importância de valorizarmos as situações de aprendizagem abertas à investigação constante do indivíduo, baseadas em hipóteses que desencadeiam práticas problematizadoras, desencadeando uma continuidade do pensar pedagógico. A recepção estética, para ele, é uma ação de recriação do processo de produção. O artista cria apenas o "produto artístico", diz o autor. A "obra de arte" é o que ele provoca em quem o experimenta.

Nesta perspectiva, o conhecimento do desenvolvimento do desenho infantil é importante para a prática pedagógica, não com o intuito de sua prática acelerar a evolução espontânea do desenho, mas de criar possibilidades que favoreçam o conhecimento da criança independente do tipo de representação utilizada por ela.

A intervenção pedagógica desenvolvida como um disparador estético, associada à ação mediadora, sempre trará ao processo criativo a possibilidade de novas representações, novas relações de similaridades e diferenciações, novos olhares sobre aquilo que se percebe e o que se sente, proporcionando o diálogo entre escola e instituições culturais.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos (org.). *Arte-educação: leitura de subsolo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____ e COUTINHO, Rejane. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Todas as Artes).

Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: *Mediando contatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista – Instituto de artes. Pós-graduação. São Paulo, v.1, nº 1, novembro 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, Mirian C. *Arte - O seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: A celebração de metamorfoses*. São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 1999. Orientador: Maria Felismina de Rezende e Fusari.

_____. *“Não sei desenhar”*: Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo/USP: 1993. Orientador: Wolfgang Pfeiffer.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

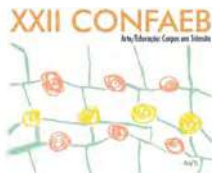
OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

Estela Maria Oliveira Bonci

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura na UPM-Mackenzie/SP-Brasil, especialista em Psicopedagogia pela UPM-Mackenzie/SP-Brasil, especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano, graduação em Pedagogia pela UPM-Mackenzie/SP-Brasil, atualmente Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Claretiano de São Paulo-Brasil.

Mirian Celeste Martins

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie com mestrado na ECA/USP e doutorado na FE/USP. Autora de livros e artigos, entre eles co-autora de *Teoria e Prática do Ensino de Arte* pela FTD (2010).



ARTE CONTEMPORÂNEA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Luciana Gruppelli Loponte

PPGEDU/FACED/UFRGS

luciana.arte@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8279463652781521>

RESUMO

Este trabalho pretende problematizar a relação entre arte contemporânea, experiência estética e os processos de formação docente a partir de diversos autores, privilegiando as abordagens teóricas de Michel Foucault e Friederich Nietzsche e suas contribuições para essa discussão. Aborda-se tanto aspectos sobre a arte na educação, quanto aspectos filosóficos a respeito da relação entre experiência estética e arte contemporânea. O trabalho procura discutir especialmente a respeito dos modos pelos quais produções da arte contemporânea podem instigar processos de formação menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capazes de produzir um pensamento contemporâneo que nos ajude a enfrentar a complexidade que é educar e ser docente no nosso tempo.

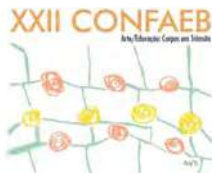
Palavras-chave: formação docente, arte e experiência estética, arte contemporânea

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between contemporary art, aesthetic experience, and teacher training, based on various authors, focusing on the theories of Michel Foucault and Friedrich Nietzsche, and their contributions to this discussion. We discuss art in education as well as philosophical aspects regarding the relationship between aesthetic experience and contemporary art. This work discusses primarily the ways through which contemporary art productions are able to foment teaching processes that are less linear and more open, less rigid and more flexible, able to stimulate a contemporary way of thinking to help us face the complexity of teaching today.

Keywords: teacher training, art and aesthetic experience, contemporary art

Pensar a docência, em especial a docência na Educação Básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para



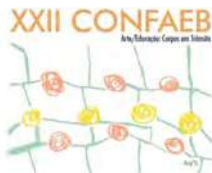
nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. Nesse sentido, o principal objetivo deste texto é apresentar considerações em torno dessas temáticas a partir de discussões levantadas na pesquisa “Arte e estética da formação docente” (concluída em 2010) e “Arte contemporânea e formação estética para a docência” (em andamento)¹. Tais pesquisas possibilitam abrir espaços para a arte e a criação na docência, que também passa a significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética (ou uma determinada dimensão estética) como fundamental para a formação docente em qualquer área, não apenas em arte. Além de ensaiar possibilidades em torno dessas temáticas, em especial, a partir de pesquisas já realizadas, o artigo pretende contribuir para processos e políticas de formação docente continuada em vários níveis de ensino. Para esta discussão, os principais interlocutores teóricos são os filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche, além de outros parceiros artísticos e filosóficos que ajudam a dar densidade às questões levantadas.

Tensões entre arte e formação para a docência

Em pesquisa realizada em 2005, me perguntava a respeito das possibilidades da constituição de uma “docência artista”, que seria constituída no entre-espaço da produção de escritas de si e de relações de amizade no âmbito de um processo de formação docente, realizado com um grupo de professoras de arte de Santa Cruz do Sul, durante mais de cinco anos². Na ocasião da pesquisa, entrava em jogo também

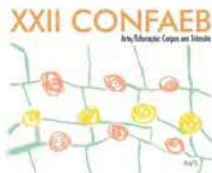
¹ Ambas pesquisas financiadas pelo Edital Universal do CNPq (2007-2009; 2010-2012).

² O principal objetivo da pesquisa pode ser traduzido dessa forma: “(...) partindo do pressuposto de que a formação docente em arte (professoras de Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio) é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma “docência artista”, constituída através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise do trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa Cruz do Sul, RS)” (Loponte, 2005, p.9).



a busca por espaços de resistência em relação aos discursos de gênero e poder que constituíam a formação das professoras.

A ideia de uma “docência artista” persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, etopoética, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. Tais conceitos emergem principalmente da produção teórica de Michel Foucault, em especial, nos seus últimos escritos, além da contaminação do pensamento de Friederich Nietzsche que se avizinhava durante a pesquisa que realizava na época. Adjetivar a docência de “artista” e não “artística” indica mais uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte, numa tentativa de responder às indagações de Deleuze a partir da obra de Foucault: “quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder?” (Deleuze, 2008, p. 124). Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja pré-definida ou com um ponto de chegada pré-estabelecido. Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é” cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um “si” que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. Pressupostos tais como esses não pretendem, no entanto, nos deixar cair em um suposto vazio relativista que paralisaria a nossa capacidade de agir e de pensar sobre os processos de formação docente. Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e



buscar modos mais abertos e flexíveis - mais **artistas** - diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. Seríamos capazes de constituir “estéticas da existência” ou “estéticas da docência”, marcadamente plurais, contingentes, inconformadas?³

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra “docência” há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, de que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesmo e com o mundo.

Se, em pesquisa concluída em 2005, pensava-se em uma “docência artista”, tendo em foco professoras de arte, com o decorrer do tempo e com o amadurecimento dessa temática, viu-se a necessidade de ampliar a discussão para a formação docente em qualquer área, questões instigadas pela conversação teórica empreendida com autores como Michel Foucault e Friederich Nietzsche e as discussões em torno da “arte da existência”, da “vida como obra de arte”, da relação mais estreita entre vida e arte, da arte como vontade de criação, como potência para a vida (Foucault, 2004; Machado, 2002; Mosé, 2005).

Além disso, o contato direto com alunos oriundos de licenciaturas diversas como professora da área de Didática⁴ me proporcionou a expansão dos meus interesses de formação e novas indagações. Nas aulas em que se esperava certa instrumentalização pedagógica que os gabaritasse como bons professores, eu provocava esses futuros docentes, em geral pouco flexíveis em seus planejamentos e nos modos de pensar seu trabalho: um aluno de Matemática pode pensar suas aulas a partir de obras como *As meninas*, de Velásquez? O que a obra de um artista

³ A esse respeito, as considerações de Guilherme Castelo Branco referentes às discussões levantadas por Foucault são importantes: “Uma coisa podemos afirmar: toda estética da existência tem vínculo estreito com o seu tempo, com seu presente histórico, em muitos casos experiências de inconformidade com as formas de vida comumente aceitas ou controladas, o que faria delas processos históricos constantes e sem fim, o que pressuporia descontinuidades e ultrapassagens imanentes aos processos não-lineares das vidas humanas, pessoais, sociais e históricas” (BRANCO, 2009, p. 145).

⁴ Desde 2007 atuo em disciplinas de Didática, atendendo alunos de 17 licenciaturas da UFRGS. A partir de 2010, passei a atuar também como supervisora de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

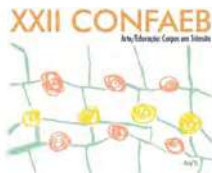


como Brennand pode ensinar sobre pigmentos e materiais a alunos de Química? O que uma exposição de arte contemporânea tal como a Bienal do Mercosul pode dizer a licenciandos que não têm formação em arte? Um aluno de Física pode traduzir sua concepção de mundo através de um vídeo artístico?

A continuidade das pesquisas sobre “arte e estética da docência” tem reforçado a crença da potencialidade da dimensão estética na formação continuada de docentes em qualquer área de conhecimento, temática que continuo desenvolvendo na pesquisa em curso, da qual trago alguns elementos para a discussão nesse texto. No entanto, surge nesse atual trabalho, a necessidade de aprimorar a abordagem sobre formação estética docente a partir de um levantamento sobre as pesquisas já realizadas sobre a temática, além de recolher dados empíricos mais abrangentes sobre a formação estética de alunos de licenciatura de várias áreas, que possam sustentar e subsidiar ações futuras de formação no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS⁵. Embora se perceba um aumento de investigações a respeito de formação estética no campo da pesquisa educacional, as concepções a respeito variam radicalmente. A perspectiva de formação que busco, ancorada nos parceiros filosóficos já citados, entende arte e estética além de um campo disciplinar específico ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura, para ficarmos em alguns exemplos. Indo além, e sem excluir de todo essas abordagens, penso que possamos extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela, mais do que isso: novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo. Uma educação que contemple e entrelace ética e estética, é a perspectiva defendida por Hermann (2010):

A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu. (Hermann, 2010, p.17).

⁵ Ações em curso na pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência”, com previsão de conclusão em 2013.



Aliando-me à autora e ao seu entendimento sobre estética, que vai além da conceituação clássica de beleza em direção à outra dimensão de conhecimento e interpretação do mundo: acredito que os processos de formação docente não podem prescindir da arte e da estética, reduzindo-se a um pensamento racional e cognitivo em relação aos modos de ser professor.

Importa dizer neste artigo, principalmente, o quanto se agregou, de modo mais contundente, à problematização sobre a possibilidade de uma “arte e estética da docência”, as discussões em torno da arte contemporânea (especialmente artes visuais) como uma das propulsoras desta formação, tendo como mote provocações de Nietzsche sobre “o que devemos aprender com os artistas”⁶, ou em outro contexto, “o que a docência pode aprender com as artes visuais contemporâneas”. Neste sentido, a arte contemporânea é vista como uma produção que atualiza, em certa medida, através de suas proposições e metáforas, conceitos como “estética da existência”, “vida como obra de arte”, relação entre arte e vida, arte como potência para a vida, tão caros a filósofos como Nietzsche e Foucault. A principal aposta deste trabalho é de que a formação docente, em qualquer área de conhecimento, pode ser aprimorada através da ênfase na dimensão estética, entendendo arte e estética (além de campos disciplinares específicos) como suas propulsoras. Pretende-se, de algum modo, contribuir para o debate atual sobre formação docente (em qualquer área de conhecimento), tomando a dimensão estética como aspecto fundamental e não como um simples acessório ou um “tintinar de guizos” nesse processo.

Notas sobre arte contemporânea e formação

O que pode mesmo ter a ver arte contemporânea com educação ou formação docente? De que mesmo falamos ao trazer a arte contemporânea para uma conversa que pode envolver práticas curriculares, formação docente e inquietações contemporâneas em torno da educação?

⁶ Ver aforismo 299 de A Gaia Ciência (NIETZSCHE, 2001).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Em geral, aqueles ligados ao campo chamado de “pedagogia” ou ao da pesquisa educacional não dispõem muito do seu tempo para pensar em arte e, muito menos, sobre as proposições das artes visuais ditas contemporâneas. Esta seria a tarefa específica apenas dos intitulados professores de arte ou dos especialistas da área. Isso que desavisadamente chamamos de arte permanece confinado às visitas esporádicas em museus e exposições durante viagens, ao folhear curioso de algum livro de imagens artísticas ou a um olhar enviesado para qualquer produção que não cumpra as expectativas de “boas representações” do que chamamos de real. É ainda um olhar de “missão francesa” (MARTINS, 2011) que configura nosso olhar para arte e os julgamentos que fazemos diante das produções que não se encaixam no nosso repertório visual, muitas vezes tão limitado pela nossa própria experiência escolar.

Presentes em grandes exposições nas capitais brasileiras e instituições culturais das mais diversas em várias cidades, mas também em lugares públicos, em sites de internet, aberturas de programas de TV, as produções artísticas contemporâneas estão em várias partes, nosso olhar cansado percebendo-as ou não. Que deslocamentos são necessários para que olhar (ou indo mais além, experimentar) arte contemporânea não nos pareça tão estranho e assustador? As afirmações a respeito do “fim da arte” não querem dizer de forma reducionista que “agora, infelizmente, não se faz a ‘verdadeira arte’, como antigamente”. O que chega ao fim, conforme Danto (2010), é uma determinada narrativa sobre arte e não o seu tema. Não podemos exigir que a arte permaneça a mesma, tendo os mesmos ideais e os mesmos propósitos diante da acelerada transformação da sociedade contemporânea:

As próprias perguntas sobre ‘o que é arte’ ou se ‘isso é arte’ deixam de ter o significado que tinham até então. Versões essencialistas, institucionalistas, domésticas, pós-históricas – entre outras – emergem, reforçando essas falsas impressões do fim da arte ou de que tudo-tanto-faz. Aos poucos, temos tido de aprender a lidar com o peso do limite, com a força da finitude da nossa existência e compreensão. Aos poucos, temos tido que aprender que é justamente essa condição finita que faz com que proliferem infinitas compreensões – cada uma e todas elas singulares e plausíveis. Aos poucos, temos tido que aprender que o plural é coleção infinita de singulares (PEREIRA, HERMANN, 2011, p.262).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

As infinitas compreensões advindas das produções artísticas desconcertam a estabilidade do que já conhecemos e, sim, tem tudo a ver com as nossas preocupações singulares. “Isso não tem nada a ver com a gente, professora”, disse-me um aluno de Licenciatura em Ciências Sociais, indagado sobre a ida da turma em uma grande exposição de arte contemporânea da cidade. Sim, eu afirmava, diante dos olhos incrédulos dos meus alunos, uma exposição como essa tem tudo a ver com as inquietações humanas e subjetivas que nos são mais caras e mesmo com nossas preocupações pedagógicas: “(...) as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (FAVARETTO, 2011, p.232). Estaremos abertos a este tipo de descaminho na nossa formação docente?

Enquanto o campo da educação parece um pouco impermeável às provocações das produções artísticas contemporâneas, o inverso não parece ser verdadeiro, como vemos a partir de algumas proposições educativas ligadas a exposições de arte contemporânea. Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, propõe a expansão da noção do campo de ação da pedagogia. Parafraseando o célebre termo consagrado pela crítica de arte Rosalind Krauss (2008) no artigo “Escultura no campo expandido”, Helguera pensa a ação educativa dessa exposição a partir da ideia de uma “pedagogia do campo expandido”, ou como um território constituído por diferentes regiões:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo” (HELGUERA, 2011, p. 12).

Há muitos elementos a reter a partir dessa concepção expandida de pedagogia e de arte para as nossas preocupações formativas em torno da docência: o ato de educar é um ato de criação que envolve conhecimento e flexibilidade diante de alunos, situações pedagógicas, ambientes escolares, práticas curriculares, em



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

geral não correspondentes a modelos pré-definidos ou qualquer manual; do mesmo modo que um ambiente artístico é uma construção coletiva de conhecimento, assim também é o ambiente escolar, o que envolve inclusive uma determinada estética que se materializa nas posições ocupadas por professores e alunos, pela concepção de trabalhos escolares, escolhas curriculares e materiais didáticos; e, por último, o conhecimento sobre arte é mais do que um saber delimitado e de interesse de alguns, ele é uma ferramenta para interpretar, conhecer e reinventar o mundo.

É dessa forma que podemos aprender com as proposições de artistas tais como Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Louise Bourgeois, Sophie Calle⁷ (apenas para citar alguns) mais do que modos de interpretar e “explicar” o sentido de suas obras. Aprendemos com a experiência ímpar e singular que cada um desses artistas nos oferece: uma atitude inconformada em relação à vida que é traduzida esteticamente em seus trabalhos.

A discussão apresentada até aqui, marcada por novas relações e tensões entre arte e docência, tem tido desdobramentos em seminários⁸, novas investigações e inquietações para a docência.

Diante de uma escola que, muitas vezes, se sente fracassada frente aos desafios da universalização do ensino, da precariedade de condições de trabalho, em especial nas escolas públicas brasileiras, além da insistente desvalorização dos profissionais que se dedicam a este trabalho, que posturas assumem os docentes? Percorrendo as escolas, encontramos desde aqueles indiferentes e conformados à situação, moldando assim as suas práticas, até aqueles que não se deixam capturar nem pelo papel de vítimas, nem de culpados das mazelas educacionais, buscando brechas de resistência e criação em seu trabalho. São esses que mais me interessam e é esta a matéria bruta de pesquisas tais como a de STEFFENS (2011),

⁷Sobre os artistas brasileiros Arthur Bispo do Rosário e Leonilson ver http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm e <http://www.projetoleonilson.com.br/site.php>. A respeito das artistas francesas Louise Bourgeois e Sophie Calle, conferir os sites <http://www.artnet.com/artists/louise-bourgeois/> e http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200908/20090812_162153_Programa_CuidedeVoce_P.pdf. Ver também as experiências de artistas como BAUSBAUM (2009) e FLOC'H (2009).

⁸ Em especial, os seminários avançados oferecidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a minha coordenação: *Arte contemporânea, formação estética e educação (2011/1)* e *Arte e experiência estética: potencialidades para a formação (2012/1)*.

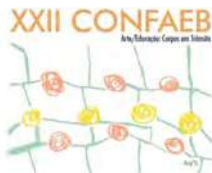


KAUTZMANN (2011), BORN (2012) e GÖRGEN (2012). Essas pesquisas envolvem experiências com públicos diferentes, tais como alunos de Educação de Jovens e Adultos, professoras de Educação Infantil, alunas de um curso Normal de um internato, professoras de arte que também são artistas. Em comum nessas investigações está a inconformidade com um tipo de formação que prescindia de uma dimensão estética ou de uma atitude inquieta em relação ao mundo. Cada um desses trabalhos está contaminado com uma “atitude artista” diante do que significa pesquisar em educação. Impregnadas de suas problemáticas específicas, cada pesquisadora busca e reinventa respostas menos óbvias, menos conformadas, mais “estéticas” diante de inquietações pedagógicas cotidianas. Atentas às provocações contemporâneas do campo das artes, essas investigações instigam o campo educacional, tão afeito às prescrições e pensamentos circulares, insistindo em perguntar sobre o impensado e o considerado improvável. Podemos analisar a partir dessa perspectiva nossas práticas curriculares cotidianas ou ainda ampliar nossos referenciais sobre o que está incluído ou excluído do pensamento em torno dos processos educativos. Qual o lugar que as artes têm ocupado nessas reflexões?

Se formos capazes de pensar a respeito dos problemas educacionais que nos afligem há tanto tempo e de expandir nosso pensamento pedagógico, a partir de indagações tão inusitadas como as provocadas por alguns artistas contemporâneos, talvez também fiquemos surpresos com as respostas que seremos capazes de produzir.

Referências:

- BORN, Patriciane. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-151.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: _____. *Conversações*. São Paulo: 34, 2008, p. 118-126.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a artescreta: composições com alunas de Curso Normal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia; _____. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação. In: HELGUERA, Pablo, HOFF, Mônica (orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-31. Disponível em:

http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (eds.). *Arte & ensaios*. Rio de Janeiro: EBA, UFRJ, 2008. p. 128-137.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte contemporânea e educação ou a arte de conceber centauros*. (no prelo). Canoas: Ulbra, 2012.

_____. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/9516> Acesso em 28 Jul 2012.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

NIETZSCHE, Friederich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela, HERMANN, Nadja. Editorial Dossiê Arte, cultura, educação: mutações. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 261-262, set/dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9866/6791> . Acesso em 28 Jul 2012.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Luciana Gruppelli Loponte é Licenciada em Educação Artística (UFPEL), Mestre em Educação (UNICAMP) e Doutora em educação (UFRGS). É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação. Foi vice-presidente da FAEB (2006-2008) e Coordenadora do GT Educação e Arte da ANPEd (2008-2010).



MEDIAÇÃO INCLUSIVA: A ÁUDIO-DESCRIÇÃO ABRE AS CORTINAS DO TEATRO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Andreza Nóbrega
Universidade Federal de Pernambuco
andrezanobrega@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4247854398308661>

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a áudio-descrição, recurso assistivo que possibilita o acesso ao mundo das imagens por parte da pessoa com deficiência visual que, então, poderá assistir aos espetáculos teatrais com autonomia. Apresenta, ainda, as possibilidades de mediação entre o público e o espetáculo, e a multiplicidade de fatores que definem este diálogo (recepção). Situa a áudio-descrição como mediação que, além de funcionar como tecnologia assistiva, contribui para a formação do espectador e para a aquisição da linguagem teatral. Isto proporcionará ao espectador com deficiência visual desenvolver um senso estético e um olhar crítico exigente e atento.

Palavras-chave: teatro, áudio-descrição, mediação inclusiva.

ABSTRACT

This article reflects on the audio description, that provides access to the world of images by the visually impaired person, then, you can watch theatrical performances with autonomy. It also presents the possibility of mediation between audience and spectacle, and the multiplicity of factors that define this dialogue (reception). Situated audio description as mediation, besides functioning as assistive technology, contributes to the formation of the viewer and the acquisition of theatrical language. This will provide the viewer with visual impairments develop an aesthetic sense and demanding attention.

Key words: theater, audio description, inclusion mediation.

O DESCORTINAR DO TEATRO

Escuridão total. Abrem-se as cortinas, acendem-se as luzes e o espetáculo começa. Enquanto alguns espectadores usufruem dos jogos de cores, figurino, movimento dos atores entre tantos outros apelos visuais advindos da cena, outros espectadores - as pessoas com deficiência visual - têm a sensação é que a cortina permanece fechada. No entanto, é possível, sim, teatro para indivíduos cegos. Ele existe. “É aquele que, num sentido extremo, os faz ver.” (GUÉNOUN, 2003). Neste caso, o sentido extremo que os faz ver é a áudio-descrição, gênero tradutório que transforma imagens em palavras possibilitando a fruição de eventos visuais sejam eles dinâmicos ou estáticos. Surgida nos Estados Unidos, em meados da década de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

70, cujo crédito pelo desenvolvimento dessa tecnologia assistiva é atribuído à Dra. Margaret Pfanstiehl.

Atualmente diversos países, a exemplo da Inglaterra, França, Espanha, Canadá e Brasil, têm investido em legislações que pretendem desenvolver, aprimorar e ampliar a oferta desse serviço de acessibilidade comunicacional, objetivando que os diversos meios de comunicação, cultura e lazer sejam utilizados por todos.

O entendimento de uma estrutura usufruída por todas as pessoas corresponde ao preceito norteador do que denominamos como sociedade inclusiva, aquela que é aberta e acessível a todas as pessoas acolhendo e garantindo a participação dos indivíduos em igualdade de oportunidades, empoderando-as para que possam se desenvolver e ocupar legitimamente seu papel como ser social. A construção de uma sociedade inclusiva para todos, prima por criar mecanismos, meios e estratégias para que todas barreiras sejam transpostas, a resultar num espaço comum a todos.

A Teoria da Inclusão tem estimulado a supressão de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais em vários segmentos da sociedade (educação, cultura, esporte, lazer e no próprio indivíduo). Em função dessas transformações é possível descortinar o teatro -cuja própria etimologia nos remete ao lugar onde as coisas são vistas- para pessoa com deficiência visual, e revelar a teatralidade¹ por intermédio da áudio-descrição.

Inseridas nesse contexto, as pessoas com deficiência visual não apenas passam a ocupar o espaço físico da plateia, mas assumem o papel de espectador empoderado participando ativamente do jogo teatral na medida em que formulam juízo de valor às proposições cênicas. É importante ressaltar que a áudio-descrição cumpre a função de dar a conhecer as informações visuais relevantes e não identificáveis pela via sonora. Não cabe, portanto, a esse gênero tradutório, inferências do áudio-descritor sobre a obra proposta. A áudio-descrição empodera o

¹ Adotamos o termo 'teatralidade' da cena em conformidade a proposição de Denis Guénoun, 2003 que o define como "o aparecer aí da coisa é a própria teatralidade". (p. 44)



sujeito para que ele tire as próprias conclusões em relação ao que é proposto em cena, pois a construção de sentido e elaboração de significados é algo pessoal. Vale salientar que as respostas a essas sugestões da cena vêm, sobretudo, do que o espectador traz de repertório pessoal. Compreendemos como oportuno refletir sobre os agentes mediadores que influenciam a apreciação de um espetáculo áudio-descrito.

MEDIAÇÃO: A PONTE QUE LIGA O ESPECTADOR À OBRA

O espectador é elemento fundamental para o teatro. “Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si.” (DESGRANGES, 2010, p. 27) No espetáculo -que se concretiza diante daquele que está presente pelo encontro entre a cena e o espectador- vários agentes mediadores (sejam eles de ordem implícita ou explícita) atuam na recepção. Os agentes mediadores se apresentam por vezes camuflados, porém, induzem significativamente à construção de sentido. (FERREIRA, 2006). Levando-nos a pressupor que a mediação se apresenta de forma explícita e implícita.

A mediação explícita é aquela em que há intencionalidade de subsidiar o sujeito na recepção da obra. Um exemplo disso é o que habitualmente ocorre na área museológica, na qual o trabalho de mediação é realizado por arte-educadores que desenvolvem metodologias para introduzir o público no universo da obra e para aplicar atividades após a experiência estética.

Foram criados nestes sistemas de mediação, atividades que vão desde a preparação do público para o que se vai vê, passando pelo acompanhamento pedagógico durante a visitação e depois outras ações de produções artísticas ou teóricas que deem conta do entendimento ou das sensações experienciadas. (WENDELL, 2011, p.7)

No teatro, a mediação explícita (intencional), por exemplo, ocorre quando um educador recebe a incumbência para levar a sua turma ao teatro e para isso elabora estratégias de mediação. Previamente, ele desenvolve um plano de trabalho, com o objetivo de preparar e estimular os alunos para assistirem ao espetáculo. Desta forma, o educador pode revelar-lhes, antecipadamente, elementos constituintes da



obra, proposta de encenação, diretor, autor, grupo teatral e críticas ao trabalho. Com isso, ele pode despertar o interesse dos discentes pela obra, e dar-lhes a conhecer alguns termos técnicos e escolhas estéticas presentes no trabalho artístico.

O campo da pedagogia do teatro tem destinado uma certa atenção para área de formação do espectador, preocupando-se por investigar e desenvolver estratégias metodológicas que norteiem o trabalho do professor-mediador. Sobre o planejamento de atividades de mediação, Ingrid Koudella (2010) propõe dois métodos de trabalho: o discursivo e o apresentativo:

O método discursivo aposta principalmente na mediação de informações (palestras introdutórias, documentos em forma de textos) e na troca verbal de opiniões (debates). Ele visa principalmente ao conhecimento cognitivo e racional.

O método apresentativo utiliza técnicas criativas e lúdicas na preparação para a visita ao teatro e leitura do espetáculo após a volta à escola, como jogos, desenhos e rodas de conversa, através das quais os alunos contam a sua experiência sensível. Visa primordialmente à compreensão associativa e emocional. (KOUDELLA, 2010, p.18)

Esses métodos de trabalho estão em consonância com as linhas de ação basilares do campo da arte-educação apontadas por Ana Mae Barbosa, que propõe o ensino da linguagem artística fundamentada pelo apreciar, produzir (fazer) e refletir (contextualizar) (BARBOSA, 2001).

Já na mediação implícita, os elementos de mediação se encontram camuflados, pois a intencionalidade de intermediar o acesso a obra não é direta. Entretanto, estes elementos também são constituintes e influenciadores da experiência estética. A individualidade do sujeito, o repertório linguístico, cultural, e o contexto no qual ocorre a apreciação são fatores constituintes da mediação implícita.

Trazemos para a reflexão desta temática as proposições de Tais Ferreira (2006), ancoradas na teoria da mediação de Orozco Gómez (1998), e apresentamos os seguintes elementos de mediação na recepção:

1. Linguísticas: elementos da linguagem teatral e das técnicas envolvidas no espetáculo, bem como a trama narrativa e os personagens da história, etc;
2. Situacionais: da situação na qual o espetáculo foi assistido (espaço, tempo, local, entorno, outros espectadores) e também na qual foi realizada a construção de dados;



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

3. Institucionais: visão de mundo e tipo de disciplinamento e regras impostos por instituições como a escola, a igreja, a família, a mídia, etc;
4. Contextuais: ambiente sociocultural, história e tipo de inserção social da linguagem em questão, a cidade, o bairro, etc;
5. Pessoais: o repertório cultural anterior ao qual têm ou tiveram acesso os espectadores, seus hábitos como consumidores, etc;
6. Referenciais: são também um tipo de mediação classificada como pessoal; as referências identitárias do espectador, tais como gênero, grupo de idade, descendência étnica, nacionalidade, orientação sexual, etc. (FERREIRA, 2006, p. 29-30).

Localizar as possibilidades de mediação entre o público e o espetáculo, e a multiplicidade de fatores que definem este diálogo (recepção), é uma tarefa árdua, por vezes, a mediação explícita e implícita se fundem. Ressalte-se a importância de realizar ações de mediação, a qual é conduzida por “um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias.” (PUPO, 2011, p. 114)

Atualmente, o teatro sofre pela evasão significativa de público: as casas de espetáculo são pouco frequentadas (o que, de certa forma, dificulta a produção e manutenção de trabalhos independentes, isto é, aqueles que não possuem incentivos financeiros da esfera pública). Assim se justifica, portanto, a importância das ações mediadas: espera-se que elas contribuam com a formação de plateia, ampliando o número de espectadores fruidores e os saberes críticos sobre a linguagem cênica, tornando este tipo de arte familiar e atrativa.

Da necessidade de construir pontes que levam o público até a obra é que se abre o campo para estudo e atuação de diversos profissionais. Notadamente, a escola e o professor desempenham esse papel: “programas escolares de diferentes países mencionam a atuação de professores - nomeados com frequência artistaspedagogos – como sendo, em última análise o desempenho de um verdadeiro mediador teatral.” (PUPO, 2011, p. 114)

Ao situar estes profissionais no contexto da inclusão, percebe-se a necessidade de um adequado preparo dos mesmos. “A melhoria das condições de ensino é tributária de uma formação inicial e continuada de professores e especialistas de educação que visa à compreensão global do educando e a uma



atuação interdisciplinar”. (MANTOAN, 2001, p.61) A relevância de investir na formação continuada de professores ocorre com o intuito de aprimorar a prática docente frente aos desafios lançados pela inclusão.

Não apenas o campo educacional é instado a reformular suas ações, estrutura, atitudes, mas as outras áreas (cultura, lazer, esportes, entre outras) são convocadas a dar uma nova roupagem à configuração vigente da nossa sociedade. O teatro que é tido como uma arte de apelo para a visualidade, a qual se apresenta por intermédio da teatralidade, nos leva a questionar como se efetiva a participação da pessoa com deficiência visual nesse fenômeno, que exige substancialmente uma participação ativa.

É nesse ínterim que se insere o domínio das chamadas tecnologias assistivas (TA), aplicadas em diversos contextos e atividades, que correspondem a:

(...) uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p.9)

Há uma gama de recursos assistivos à disposição da pessoa com deficiência: sintetizador de voz, Braille, softwares especializados para reconhecimento de voz (para aumentar a fonte e modificar contraste de cores), sistemas com alerta tátil-visual, intérprete de libras, áudio-descrição, entre outros.

A áudio-descrição traduz as imagens e outros eventos visuais intangíveis, inaudíveis, inodoros à percepção da pessoa com deficiência visual, em palavras a serem ouvidas diretamente pela fala de um locutor; pela leitura sintetizada de um leitor de telas; pela comunicação oral de um professor que lê, ao seu aluno, a áudio-descrição contida num livro; pela própria leitura do estudante que tiver a áudio-descrição em Braille, em seu livro; pelo aluno com deficiência visual da áudio-descrição, escrita em Braille; ou mesmo pela leitura do próprio áudio-descritores que, em um cinema, por exemplo, pode ler as legendas de um filme em língua estrangeira etc. (LIMA, 2010, p.10)

E por meio desse último recurso, a áudio-descrição, é que se abrem as cortinas do mundo das imagens para pessoa com deficiência visual.

ÁUDIO-DESCRIÇÃO NO TEATRO E MEDIAÇÃO INCLUSIVA



No teatro, a áudio-descrição é executada ao vivo, exclusivamente por um áudio-descritor capacitado. Guiado pelo pilar “Descreva o que vê” de forma clara e objetiva, este profissional tem a incumbência de realizar a construção do roteiro e executar a locução ao vivo da áudio-descrição do espetáculo teatral.

Na primeira etapa do trabalho do áudio-descritor – a de construção do roteiro – realiza-se o estudo prévio da obra e do seu contexto. Portanto, quanto mais próximo o profissional da acessibilidade estiver dos artistas e do processo de construção, mais ele será parte integrante dessa unidade. Deste mergulho no universo da obra, é que são eleitos os eventos imagéticos (movimentação dos atores, jogo de luz, elementos do figurino, cenário, fontes sonoras) essenciais para a compreensão do espetáculo.

Na elaboração do roteiro, a áudio-descrição propriamente dita é inserida, preferencialmente, nos intervalos silenciosos entre os diálogos dos atores. Convém salientar que as escolhas tradutórias não são aleatórias: elas estão lastreadas na análise minuciosa da obra, contexto de criação e propostas estéticas dos artistas em consonância com as diretrizes da áudio-descrição. A estas escolhas unem-se um conjunto de princípios e atitudes que aprimoram a construção do roteiro. Neste sentido, Lima (2011) destaca:

Para que o tradutor visual possa construir um roteiro com qualidade técnica, então, é importante lembrar que a áudio-descrição por ele produzida deve estar-se nos fundamentos revelados pela expressão 3C+EV: concisão, clareza, correção, especificidade e vividez. (LIMA, 2011, p.13)

Por vezes, o espetáculo não oferece o tempo necessário para apresentar elementos significativos no momento da exibição. Neste caso, se faz necessário incluí-los nas notas proêmias, que são notas introdutórias que “antecipam, apresentam e instruem a áudio-descrição”. (LIMA, 2011).

No teatro, as notas proêmias fornecem a apresentação do corpo técnico do espetáculo, contextualização da obra (a ficha técnica: dramaturgo, diretor, elenco, designer de luz, cenógrafo); indicação da faixa etária, sinopse, contextualização histórica (grupo e da criação), as propriedades e estilo da obra, descrição de personagens (características fenotípicas, maquiagem, indumentária), do cenário, e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de tudo mais que for essencial à compreensão da obra e da áudio-descrição em si. Informações que não se pode, em virtude da limitação temporal, áudio-descrever durante a apresentação artística.

O trabalho do áudio-descritores não deve ser isolado. Recomenda-se trabalhar, sempre que possível, em parceria com outros profissionais da área; acolhendo sugestões, questionamentos e reformulações de outros áudio-descritores. A capacitação contínua e a troca de experiências ajudam a aprimorar as habilidades conforme apontam as diretrizes:

- a. Os áudio-descritores devem frequentar *workshops* e conferências.
- b. Os áudio-descritores devem orientar e serem orientados por outros áudio-descritores.
- c. Os áudio-descritores devem aproveitar cada oportunidade de ouvir e de participar de trabalhos de outros áudio-descritores. (União em Prol da Áudio-Descrição, 2010, p.50)

Outra figura importante para integrar essa equipe é o consultor com deficiência visual, responsável por analisar a áudio-descrição, avaliar as escolhas e apontar possíveis lacunas, ambiguidades e equívocos. Na fase de preparação, orienta-se, ainda, o acompanhamento dos ensaios para discutir o roteiro com os artistas e com os demais envolvidos na montagem. É uma oportunidade para esclarecer possíveis dúvidas sobre passagens textuais, movimentos e termos específicos que, eventualmente, sejam utilizados. Momento, também oportuno, para treinar a locução.

A segunda etapa - a locução da áudio-descrição - tem a particularidade de ser executada exclusivamente por um áudio-descritores. As obras realizadas ao vivo, como é o caso do teatro, estão sujeitas a modificações no instante que ocorre o evento: mudanças no encaminhamento da cena, variações nas entradas e saídas de luz, da sonoplastia, surgimento de elementos surpresas na movimentação dos atores, etc. Em face disso, exige-se do profissional habilitado pensamento rápido para escolhas, domínio das diretrizes e capacidade de reconstrução da áudio-descrição.



É pela locução das palavras vívidas, que a áudio-descrição possibilita a construção de imagens pela pessoa com deficiência visual. A locução deve estar sintonizada à pulsação rítmica do espetáculo sem, contudo, chamar mais atenção que a própria encenação.

A áudio-descrição é um atrativo para que mais pessoas, antes excluídas em função das barreiras comunicacionais, passem a frequentar espaços culturais. Neste sentido, questiona-se se a “utilização da áudio-descrição, assim como, de outros instrumentos assistivos, em espaços de disseminação cultural, poderia ser considerada uma forma específica de mediação” (TAVARES, 2011, p.4). A autora propõe reflexão sobre esse tipo de mediação que se insere no campo da inclusão, a qual denomina de “mediação inclusiva” (TAVARES, 2011, p.4). Nesse ínterim situa a tecnologia assistiva, na qual “o áudio-descritivo possibilita a interação do usuário com o evento áudio-descrito permitindo que haja a interpretação do conteúdo traduzido e autonomia para compreender conteúdos simbólicos representados por eventos culturais.” (TAVARES, 2011, p.5-6)

Entendemos que áudio-descrição é mediação, ao passo que ela funciona como essa ponte que interliga, aproxima, possibilita o acesso da pessoa com deficiência ao mundo das imagens e, em nosso caso particular, ao teatro. Para além disso, nas notas proêmias - que antecedem, apresentam e instruem a áudio-descrição - há informações que podem contribuir na mediação explícita, na ponte que aproxima espectadores da obra, a fim de ampliar a compreensão do que está sendo visto. Estas notas estão a serviço da áudio-descrição, da construção de imagens, para compreender o evento imagético. Sobretudo, vale salientar: nem toda ação de mediação explícita é ou constitui conteúdo para as notas proêmias. A áudio-descrição é uma área de conhecimento com princípios e diretrizes que poderão, sim, dialogar e contribuir com outras áreas, inclusive no campo do ensino das artes. Porém, ela não substituirá outros meios de mediação - principalmente aqueles de caráter predominantemente explícito, como os mediadores dos museus.

A áudio-descrição, além de funcionar como tecnologia assistiva, se insere no campo da mediação, contribuindo para a formação do usuário da áudio-descrição e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

da aquisição da linguagem teatral, o que lhe garantirá a capacidade de desenvolver um senso estético e um olhar crítico exigente e atento à qualidade do espetáculo.

Frente aos desafios lançados pela inclusão, com esse novo pensar a sociedade objetivando efetivar a participação ativa e empoderada de todos em espaços coletivos, é que se abre o campo de investigação na área de mediação inclusiva de ordem explícita e implícita. Como atrair o público aos espaços de disseminação cultural? Em que medida o áudio-descritores poderá atuar explicitamente como um mediador? Poderá a áudio-descrição funcionar como uma ferramenta pedagógica? Qual o lugar das tecnologias assistivas na formação de professores?

As experiências com áudio-descrição apontam os desafios e as metas a serem alcançadas com a adoção deste recurso nas artes para o processo de educação dos sentidos e formação de plateia. Assim, a áudio-descrição abre as cortinas também, para o campo de investigação em arte-educação propondo a remodelação das estratégias de mediação, a formação de professores e a inclusão.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.Ministério da Educação. Tecnologia Assistiva. Brasília, 2009.

DESGRANDES, Flávio. Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERREIRA, Tais. A escola no teatro e o teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.
GUÉNOUN, Denis. A exibição das palavras, Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Ida ao Teatro. São Paulo: Sistema Cultura é currículo, 2010.
Disponível em:
<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf> Acesso em: 15 jul. 2012.

LIMA, F.. Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado. Revista Brasileira de Tradução Visual, América do Norte, 7, jun. 2011. Disponível em:
<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/92>. Acesso em: 20 jul. 2012.

LIMA, Francisco José de, LIMA, Rosângela A. F. O direito das crianças com deficiência visual à áudio-descrição. Revista Brasileira de Tradução Visual, América do Norte, 3, jun. 2010. Disponível em:
<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/52>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Pensando e Fazendo a Educação de qualidade. São Paulo: Moderna. 2001.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/ Maria Teresa Égler Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

WENDELL, Ney. A mediação teatral como experiência estético-educativa. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais <http://www.revistafenix.pro.br/vol24ney.php> Acesso em: 15 ago 2012.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. Revista Urdimento. N° 17 | Setembro de 2011.

TAVARES, L.. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. Revista Brasileira de Tradução Visual, América do Norte, 9, dez. 2011. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/113>. Acesso em: 25 jul. 2012.

Andreza Nóbrega (PE) – Arte-educadora, áudio-descritora e atriz. Mestre em Educação e graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Atriz do Grupo Quadro de Cena, é uma das fundadoras da Vover Acessibilidade que presta serviços e consultoria em Acessibilidade Comunicacional e Educação Inclusiva. Desenvolve pesquisa nas áreas de tecnologias assistivas, arte e inclusão.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**AUTONOMIA E APRENDIZADO MEDIADO POR REDES SOCIAIS
NO ENSINO DO DESIGN**

Marisa Cobbe Maass

Prof. Adjunta do Departamento de Desenho Industrial ,Universidade de Brasília

marisa.maass@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1114384517661428>

RESUMO

Esta comunicação pretende refletir sobre formas de incluir as mídias sociais no ensino das artes e suas repercussões.

A experiência relatada é a de trabalhar a mídia social especificamente o Facebook como espaço de comunicação de conteúdos complementares e como fórum de trocas dos alunos entre si em uma disciplina de História da Arte e da Tecnologia do Curso de Desenho Industrial da Universidade de Brasília .

Discute o uso na disciplina como modo auxiliar de comunicação e os vários níveis de diálogos e de contribuições reunidos, além da quebra de hierarquias que traz incentivo para a participação ativa dos estudantes concluindo que compartilhar informações é uma das palavras chave do novo paradigma criado pelo trabalho em rede.

Palavras chave: arte educação, redes sociais, compartilhamento

ABSTRACT

This paper aims to discuss how can social media be included as a part of art education, and the repercussions of its use. It relates the experience of using the social media site Facebook as a platform to share and communicate complimentary course content for a History of Art and Technology class of the Industrial Design School at the University of Brasília. It evaluates how the use of these technologies foment dialog, and break hierarchical communication barriers that inhibits active student participation, concluding that the term sharing is a key word in the new paradigm created by working in a networked environment.

Key words : art éducation, social media, sharing information



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para
sua própria produção ou a sua construção.”
(FREIRE, 1996: 47)

Esta comunicação pretende refletir sobre formas de incluir as mídias sociais no ensino das artes e suas repercussões.

A experiência relatada é a de incluir a mídia social, especificamente o Facebook, como espaço de comunicação de conteúdos complementares e como fórum de trocas dos alunos entre si em uma disciplina de História da Arte e da Tecnologia, disciplina esta que traz conteúdos de História do Design e suas relações com a História da Arte dentro do Curso de Desenho Industrial da Universidade de Brasília .

A disciplina, trata da contextualização do design no panorama histórico e artístico brasileiro e mundial, a partir de meados do século XVIII.

O Facebook

A mídia social Facebook foi criada em 2004 por Mark Zuckerberg e outros colegas, para conectar estudantes da Universidade de Harvard. Posteriormente expandiu-se e abarcou outras Universidades e escolas secundárias. Somente em 2006 tornou-se acessível a qualquer usuário. (RECUERO, 2009) O Facebook lidera o ranking das redes sociais no Brasil atualmente. “No mês, [julho] a rede social de Mark Zuckerberg atingiu um índice de 54,99% de participação no Brasil(...)”.(BOWMAN, J., 2012)

Diferentemente do uso de plataformas informatizadas como Moodle e outras que vem sendo feito há muitos anos para o ensino a distância em cursos não presenciais ou presenciais, a rede social Facebook está presente na vida cotidiana da maioria dos alunos na academia e é consultada com uma frequência maior. Seu uso nas salas de aula incomoda professores, atrapalha as aulas e parece impossível de controlar. Então, a pergunta é: porque não canalizar esse interesse, incluindo informação de qualidade que existe abundantemente na internet, e atuar como condutor, mediador, em favor uma contextualização maior do ensino no mundo digital?



Estratégias aplicadas e sistema de trabalho adotado

Tentando atingir este objetivo, foi adotado na disciplina mencionada, o seguinte sistema de trabalho para verificar na prática esta utilização da mídia:

1. Sugestão da adoção do Facebook para comunicação e postagens referentes aos assuntos tratados na disciplina, bem como conteúdos correlatos que os alunos julgassem oportunos e de interesse do coletivo.
2. Criação do grupo fechado, apenas para participantes, em que os alunos interagissem apenas com os inscritos, e as informações fossem restritas ao grupo.

Importante dizer que esta experiência ocorreu paralelamente ao trabalho do conteúdo tradicional, que se manteve baseado nas aulas expositivas, leituras, estudos dirigidos, debates, visitas à exposições, visionamento de filmes e iniciação à prática de pesquisa. A rede foi usada tanto como estímulo aos estudos quanto como complemento aos conteúdos .

A partir da sugestão feita à turma, a idéia de usar a mídia Facebook foi prontamente acolhida por todos, cerca de 40 alunos do primeiro semestre, unanimemente (100%).

As estratégias experimentadas para o uso qualificado da mídia foram:

1. Uso complementar para incentivo de leitura da bibliografia sugerida:
 - Postagem de imagens referentes aos textos, visando ao aumento do repertório.
 - Postagem de fotos e biografia dos autores.

Isso permitiu uma aproximação, uma localização dos autores na vida real, trazendo-os para perto, com fatos da vida pessoal e imagens.

2. Uso complementar para contextualização de conteúdos:
 - Postagens de vídeos referentes ao contexto histórico dos assuntos tratados, bem como referentes a palestras e aulas (TEDs¹ e outras).

¹ <http://www.ted.com> (TED Conferences - ideas worth spreading)



-
- Postagem de links relacionados ao próprio conteúdo verbetes em enciclopédias digitais, etc.
 3. Estímulo a passeios virtuais:
 - Postagem de links de locais de pesquisa como museus e bibliotecas que oferecem passeios virtuais.
 4. Estímulos a visitas e participação em eventos na cidade (Palestras, oficinas)
 - Postagem de links de eventos recomendados
 5. Postagem de registros, vídeos e fotos, dos próprios alunos apresentando seus trabalhos na sala.

Esta estratégia incentivou principalmente a identificação e o reconhecimento de si que aproximam o aluno afetivamente, bem como fortaleceu a identidade do grupo.

6. Postagem de informes e avisos, atendendo à parte operacional e logística da disciplina de modo muito eficiente e rápido.
7. Postagem de trabalhos e exercícios propostos, bem como imagens ou vídeos pesquisados sobre os tópicos da disciplina, e outros.
8. Postagem dos *slides* aulas ministradas, para posterior consulta dos estudantes.

Considerações sobre a experiência

A informação em formatos digitais permeia os conteúdos e o aprendizado de modo cada vez mais importante e faz do professor um mediador do espaço cibernético quando escolhe conteúdos para serem apreendidos e visualizados pelos estudantes.

A publicação de vídeos, fotos e textos selecionados da internet na rede social, possibilita um acesso rápido por todos que estão conectados, gerando respostas e questionamentos imediatamente, mostrando serem estas plataformas altamente eficientes para a transmissão destes conteúdos.

No sentido da experiência pedagógica, podemos citar, na triangulação de Ana Mae Barbosa, o eixo “contextualizar” ocorrendo de uma forma ampliada: ocorre uma contextualização para os “meios de transitar” e se relacionar, utilizados pelos alunos



no cotidiano, permitindo uma identidade dos mesmos com os meios e enquanto grupo, para além das contextualizações de temas e conteúdos².

Outro fator importante são os relacionamentos gerados a partir das contribuições feitas na rede, e que ocorrem em vários níveis:

No nível dos alunos dialogando entre si, no nível do professor dialogando com os alunos, e dos alunos com o professor, podendo se dar publicamente ou privadamente.

Estes vários níveis de diálogos e de contribuições reunidos em um mesmo ambiente, além da quebra de hierarquias promovida pelos próprios recursos visuais da interface como as fotos de todos os participantes do grupo, e pelo modelo de interação, trazem incentivo à participação dos estudantes. A rede social tem estes conceitos incluídos nos seus fundamentos (RECUERO, 2009), a participação ativa é fomentada pela própria forma de relacionamento do usuário com a ferramenta, no nosso caso o Facebook, e por isso o convite à integração de fato nas atividades é bem sucedido.

O melhor papel do professor é o seu papel de estimulador de descobertas.

“O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo” (FREIRE, 1996: 39).

Paulo Freire aparece aqui contribuindo com a ética e com a visão da apreensão afetiva do conhecimento situado na vivência do aluno, importantes para promover “a intimidade” entre os saberes curriculares e a experiência social que os educandos têm como indivíduos” (FREIRE, 1996: 30).

Nossa conclusão é que compartilhar informações é uma das palavras chave do novo paradigma criado pelo trabalho em rede. A circulação das informações e a não retenção são conceitos que se aprendem e se praticam no uso das mídias sociais, chegando mais próximo do objetivo muito caro aos professores que é a autonomia

² Ver Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (orgs.): Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, São Paulo, Cortez Editora, 2010



dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizado, autonomia esta conquistada a partir da identidade e do reconhecimento³, no sentido da superação do modelo em que existe uma só resposta correta em direção a respostas múltiplas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

BARBOSA, A.M. ORG. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A.M. ; CUNHA, F. ORG. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, São Paulo, Cortez editora, 2010

BOWMAN, J. Facebook in classroom, bad Idea? Disponível em: <<http://www.cbc.ca/news/technology/story/2009/08/26/f-back-to-school-social-media.html>>. Acesso em 12/09/2012

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HONNETH, A. A luta por reconhecimento. São Paulo: Ed. 34, 2003.

³ “O termo reconhecimento refere-se àquele passo cognitivo que uma consciência, já constituída idealmente em totalidade, efetua no momento em que ela se reconhece como a si mesma em outra totalidade, em outra consciência”. (HEGEL apud HONNETH, 2003, p. 63)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

UNIVERSIA BRASIL. 100 maneiras de usar o facebook em sala de aula. Disponível em : <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/25/936671/100-maneyras-usar-facebook-em-sala-aula.html> - acesso em 12/09/2012

MARISA COBBE MAASS

Doutora em Teoria, História e Crítica da Arquitetura e Urbanismo, com estágio sanduíche na Université de Paris 1 – Sorbonne, é professora adjunta DE no Depto. De Desenho Industrial da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Design e com ênfase em Estética aplicada ao Design, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica, estética, teoria e história do design.



UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO: RELATOS E PROBLEMATIZAÇÕES DE TEATRO-EDUCAÇÃO

Juliano Farias Thomaz

jfthomaz@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6364520574796200>

RESUMO: O presente artigo se propõe a discutir questões sobre práticas educativas que usam jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em teatro-educação. O objetivo é fazer uma reflexão em torno das propostas de ensino em teatro-educação, cujo trabalho se realiza a partir do exercício do jogo e da brincadeira. Em seguida, buscarei relacionar alguns aspectos deste estudo com a minha prática enquanto professor de teatro. Assim, apresentarei relatos da minha experiência de trabalho desenvolvida na Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes em Florianópolis no período de 2004 a 2010, principalmente sobre o desenvolvimento, a criação e a produção da peça “Confusões Entre o Céu e a Terra”, realizada com alunos e ex-alunos da escola. Palavras-chave: teatro, jogo, educação.

ABSTRACT: This article aims to discuss issues about educational practices that use games and activities for developing processes of teaching and learning in theater education. The aim is to reflect on the proposals teaching in theater education, whose work is realized from the exercise of the game and play. Then seek some aspects of this study relate to my practice as a teacher of theater. Thus, I will present reports of my work experience developed in Municipal Primary School Maria Conceição Nunes in Florianopolis in the period from 2004 to 2010, mainly on the development, creation and production of the play "Confusion Between Heaven and Earth", performed with students and former students of the school.

Keywords: theater, game, education.

A experiência aqui apresentada foi realizada na E. B. M. Maria Conceição Nunes na comunidade de São João do Rio Vermelho do norte da ilha de Florianópolis em Santa Catarina. O espetáculo, “Confusões Entre o Céu e a Terra”, desenvolvido e encenado por alunos e ex-alunos da escola foi resultado de anos de trabalho teatral curricular exercido pela professora Nara Micaela Wedekin



(professora efetiva da Prefeitura) e por estagiários do curso de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi a partir do trabalho da professora e dos estagiários que por lá pesquisaram que, em março de 2008, por iniciativa primordial dos ex-alunos da escola, surgiu a Procurando Riso Cia Teatral que, um pouco mais tarde, encenaria o “Confusões...”¹ como seu espetáculo de estreia.

O projeto inicial denominado Projeto Shakespeare no Rio Vermelho, coordenado pela professora Nara Wedekin, propunha montagens anuais de comédias shakesperianas com turmas de 8ª séries da escola a partir de jogos e improvisações. Tal proposta teve início em 2004 e se manteve até o ano de 2010, uma vez que a Professora Nara se transferiu para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) após aprovação em concurso público federal.

Em minha análise, o espetáculo “Confusões...”, está como a maior realização deste trabalho na comunidade e se apresenta como desfecho para o projeto desenvolvido e coordenado pela professora Nara durante esses anos.

Para que se compreenda tal experiência iniciarei o relato a partir da realização dos meus cinco estágios curriculares do Curso de Artes Cênicas da UDESC. Esses estágios eram, na época, organizados como estágios de observação e de prática, sendo que em dois deles o enfoque era o trabalho teatral Curricular em escola e em outros dois o trabalho teatral junto à comunidade. No último dos cinco, o enfoque a ser realizado ficava a critério do estudante. Portanto, todos esses estágios foram realizados na mesma escola e no mesmo projeto o que permitiu um estudo de caso a cerca de um trabalho de continuidade em único âmbito educacional. O que na teoria e no currículo universitário (da UDESC) está colocado de forma separada, na prática desta experiência não foi possível dissociar, considerando que a escola

¹ O nome completo do espetáculo é “Confusões entre o Céu e a Terra”, porém com o passar do tempo o grupo referia-se a ele somente como “Confusões...” forma esta que será usada também no presente artigo.



em questão está situada no centro de uma comunidade e que os estudantes desta escola são todos moradores daquela comunidade específica. Bem como, o trabalho era desenvolvido tanto durante as aulas formais, quanto aos sábados com outros participantes não necessariamente estudantes daquela escola. Assim, conforme as justificativas apresentadas em meus projetos de estágio, na prática não houve como separar o trabalho teatral curricular e do comunitário daquela escola.

O início, portanto, se deu em 2004 durante a montagem da comédia, “Sonho de Uma Noite de Verão” de William Shakespeare, onde acompanhei enquanto estagiário observador o trabalho da professora Nara e das estagiárias Ila Brognoli e Mariana Schmitz com duas turmas de 8ª série. No semestre seguinte, ainda em 2004 acompanhei novamente enquanto estagiário observador a proposta de trabalho comunitário da também estagiária Mariana Schmitz que propunha uma montagem a partir de jogos e improvisações, e da ideia de *tema gerador* de Paulo Freire, que culminou no esquete “Festa de Aniversário” com os ex-alunos da 8ª série (atores e atrizes da montagem de “Sonho de Uma Noite de Verão”) do ano anterior. Na qual a menina que interpretava a aniversariante jamais tinha tido uma festa de aniversário, pois sua religião não permitia. E somente através do teatro que ela teve a experiência real de ter sua festa de aniversário.

Foi no segundo semestre de 2005, que iniciei minha experiência enquanto professor-estagiário junto da também estagiária Carolina Francalacci durante a montagem da comédia de Shakespeare “A Megera Domada”. Neste semestre que comecei a compreender melhor a proposta da professora Nara de utilizar jogos e improvisações para uma montagem de espetáculo de Teatro-educação como ferramenta de ensino-aprendizagem. Uma ideia mais ampla do que apenas ensinar técnicas do teatro. Uma proposta que se utiliza do teatro como mais uma ferramenta para a educação em geral que visa a formação do indivíduo e não a formação de artistas teatrais.



Foi, então, em 2006 que me tornei oficialmente membro atuante da Escola Maria Conceição Nunes enquanto Oficineiro do Projeto Escola Aberta da Prefeitura de Florianópolis e ainda estagiário da UDESC. Neste ano, a montagem de Shakespeare foi da peça “Muito Barulho por Nada”, de onde surgiriam predominantemente os membros para a formação da Procurando Riso Cia Teatral e onde eu assumiria pela primeira vez a co-direção do espetáculo de final de ano junto com a professora Nara e a outra estagiária Lia Aires Motta.

Após a conclusão de meus estágios percebi que não poderia mais, por um comprometimento próprio, deixar de participar dos projetos desenvolvidos naquela escola. E assim, chego a minhas primeiras definições teóricas enquanto professor de teatro. De onde surgiram as pesquisas sobre uma educação teatral baseada inicialmente nas teorias e concepções do educador e pedagogo Paulo Freire, bem como do uso de jogos, brincadeiras, *jogos teatrais*, improvisações e criação coletiva para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem pautados por princípios libertadores, dialógicos, verdadeiramente democráticos que visem, conforme Freire defende, a busca do *ser mais* de cada indivíduo. Inspirado nessas concepções, concluí minha graduação e me percebi efetivamente um professor de teatro.

Chegamos então no processo de montagem do espetáculo “Confusões entre o céu e a terra” que se iniciou em 2008 como primeira atividade da Procurando Riso Cia Teatral recém-formada. O primeiro elenco montou a peça a partir de improvisações e jogos acerca de texto literais: alguns do livro “Palavras Andantes” de Eduardo Galeano e outros de diversas Poesias de Cordel. As aulas eram organizadas em dois momentos: um de aquecimento e jogos; e outro de improvisações e cenas. Em cada aula após os aquecimentos e jogos tradicionais todos liam um texto e desenvolviam em alguns instantes através de improvisações uma cena sobre qualquer aspecto do texto lido. Permitindo que os educandos exerçam a seu direito de escolha sobre forma e sobre que parte do texto será



encenada. Por fim, as cenas eram apresentadas e avaliadas: primeiro pela plateia e depois pelo próprio grupo responsável pela cena.

O fazer teatro aos sábados na E. Maria Conceição Nunes se tornou um meio de socialização entre aquele grupo. Meio de troca de conhecimentos, de descobertas e experiências. Tanto sobre técnicas do teatro quanto sobre a vida deles. Naquele ambiente eram discutidas questões sobre a sociedade, política, questões familiares, relacionamentos, focos da comunidade, etc. E não apenas discutidas, muitas vezes tais questões se apresentavam improvisadas durante uma cena. E se analisarmos e estabelecermos relações sobre a construção da narrativa da peça e as vivências escolares daquele grupo, veremos claramente questões como: o despertar da sexualidade; as relações amorosas e a fidelidade; os confrontos entre corajosos e covardes da escola; posicionamentos religiosos; gangues e criminosos; entre outros. Dilemas presentes na vida dos adolescentes que foram usados por eles na composição da narrativa das cenas e da peça.

Por fim, os textos principais escolhidos pelo grupo para a elaboração de um roteiro foram: “O fatídico encontro do poeta arrependido e o bandido do deserto” de E. Galeano e poesias de cordel como, por exemplo, “A subida da prostituta ao céu” de J. Borges. E, assim, o “Confusões...” se tornou a história de um “frouxo” que era casado com uma devota que se negava a deitar com ele. Tal situação faz com que ele recorra ao Bordel da cidade onde acaba por encantar a prostituta Suzi. Esta, por sua vez, contrata um cangaceiro para matar a esposa do “frouxo” Chico por quem se apaixonou. O cangaceiro, ao tentar cumprir sua missão acaba também se apaixonando pela mulher do “frouxo”, Nice. No fim das contas sai tudo de curso e Chico, Nice e Suzi acabam morrendo e precisando se explicar para Deus lá no céu.

O grande marco desse processo se deu ao final de 2009, já com o espetáculo montado quando fomos aprovados no edital Elizabeth Anderli do Governo do Estado de Santa Catarina. O resultado foi um projeto de circulação do espetáculo “Confusões entre o Céu e a terra” com 20 apresentações em 10 escolas da rede



pública de ensino de Florianópolis. Através do qual, possibilitamos a nossos educando uma vivência de turnê teatral por diferentes comunidades de sua cidade. Nutrindo não apenas sua confiança pessoal e a experiência de vida de ator como sua necessidade de manifestação enquanto seres atuantes no seu mundo que não teme se expor ao olhar do outro, e que sabe que será exatamente através desse olhar que irá evoluir sua criação e sua consciência sobre si mesmo.

Em 2010 realizamos a turnê e executamos o projeto do “Confusões...”, buscando dar aos 17 alunos o protagonismo das atividades e das escolhas para que eles próprios fossem os agentes primeiros do seu próprio experimentar. Descobrimos as suas limitações, as suas vergonhas, as suas qualidades teatrais e sociais. Nutrindo sua liberdade e capacidade criativa através da improvisação durante os ensaios, e nas definições e escolhas do espetáculo como um todo. O grupo era autor, diretor, ator, contra regra, sonoplasta, etc. Todos os elementos eram decididos e determinados coletivamente. Nosso trabalho na prática era o da manutenção do *foco*, seja durante as atividades e os jogos ou na manutenção das relações entre as pessoas do grupo em geral. Eu não participava da oficina enquanto professor, que estaria acima deles, e sim como um equivalente diferente deles, com quem eles poderiam aprender e ensinar novas habilidades, jogando de igual pra igual. Os papéis eram distribuídos de acordo com as escolhas de cada ator, e quando mais de um queria o mesmo papel ambos experimentavam sem qualquer relação de disputa ou concorrência.

Assim, teoricamente falando, meu caminho seguiu em princípio as problematizações apresentadas e discutidas pelo pedagogo Paulo Freire² no decorrer de sua vida. Uma visão onde a luta de classes, as diferenças sociais, a

² Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.**



relação capital trabalho, e a divisão social entre *classe dominadora* e *classe oprimida* são expostas para que reflitamos sobre nossas ações perante o mundo e perante nós mesmos enquanto seres humanos históricos e naturalmente inconclusos, transformadores, e porque não, revolucionários.

Se como Freire defende, para que realmente nos empenhemos em nossa práxis temos que compreender e discutir o mundo pela ótica dos oprimidos. Na sala de aula não poderá ser diferente. Será pelo e no aprendizado do educando que o professor precisa pautar as suas descobertas para o exercício pedagógico. Não pode ser o simples desenvolvimento de um conteúdo programado o caminho para uma relação educativa propriamente dita. Independente de conteúdo, técnica ou conceito que o educador vá ensinar, para que seja devidamente aprendido se faz necessária uma relação humana entre ele e seus educandos. Será na aproximação com o educando que o professor melhor definirá os meios para auxiliá-lo nas dúvidas e inconclusões, em um processo de descoberta e crítica (práxis = ação e reflexão)³, do próprio educando sobre o mundo.

Da mesma forma que Ingrid Koudela indicou a partir de Piaget, que “a consciência de si implica uma confrontação contínua do eu com o outro.”⁴. Sendo que esta confrontação pode melhor ocorrer de forma espontânea e por necessidade dos próprios indivíduos confrontados. É na troca de julgamentos e avaliações com o outro que a autonomia intelectual dá lugar às pressões de regras externas. “O desenvolvimento progressivo da atitude de colaboração leva, à autonomia da consciência, realizando a *revolução copernicana* (Piaget) que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a autonomia”.⁵

Porém, a autonomia somente se torna possível num processo de liberdade. Assim, como Freire expõe, deveríamos primeiro nos reconhecer como seres

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

⁴ SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010, p. 21.

⁵ *Ibidem*, p. 22.



condicionados e não determinados. Ao nos assumirmos condicionados tomamos consciência de nossa inconclusão e desta forma, poderemos nos libertar. E é neste processo de transformação que Freire insere o educando como sujeito na construção da História. É preciso concordar com Freire quando afirma que o sistema em que estamos inseridos enquanto seres sociais, é um sistema que exclui, discrimina, castra e principalmente, oprime. Se faz necessário que nos vejamos como seres humanos inconclusos e da atividade, da experiência. Ser que evolui pela vivência individual e não por vivências externas a ele próprio. Que deve ser formado a partir das suas experiências e atitudes espontâneas, instintivas, impulsivas, o que nos leva a pensar no jogo e em atividades improvisacionais como instrumentos para que atinjamos melhores resultados. Considerando ainda, que não apenas o jogo como também a imitação é um elemento primordial no desenvolvimento da individualidade, e que, conseqüentemente, poderia também o teatro (que é jogo e imitação) atingir um patamar de maior importância na educação formal como um todo. Nesse sentido que R. Courtney defendeu a partir de teorias de S. Freud e E. J. Bortun que “a imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana (...) [que ela] é o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo externo, e o adulto internamente em sua imaginação”⁶. Portanto, devemos buscar a admissão e ampliação da visão que destaca a importância do teatro na educação, que nada mais é, que aceitar sua amplitude enquanto atividade experimental primordial de toda a formação humana desde a infância até a fase adulta. É reconhecer que os diversos elementos que compõem a atividade teatral são tão amplos quanto os conhecimentos que esta atividade em si desenvolve. Pois,

[a Educação Dramática] utiliza ecleticamente toda e qualquer disciplina em um corpo unificado de conhecimento, de maneira a que possa nos ajudar a compreender a natureza da experiência. Reúne muitos aspectos dos

⁶ COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980, p. 57.



estudos até então não relacionados: aspectos da filosofia, pois temos de examinar por que educamos nossas crianças dessa maneira; da psicanálise, para entender os símbolos utilizados pelas crianças e os motivos subliminares no contexto do jogo; da sociologia, pois atuar é uma atividade social que inclui a interação dos indivíduos; da psicologia social, porque imitação, identificação, desempenho de papéis e tudo mais está diretamente ligado à atuação do homem em seu meio; da cognição e psicolinguística, pois o relacionamento entre a formação do conceito e a linguagem influencia diretamente o método dramático de aprendizagem.⁷

Por tudo isso, que minha intenção agora é dar continuidade a esses estudos em busca de perguntas para uma pesquisa que aprofunde e enriqueça as problematizações acerca de processos de ensino-aprendizagem pautados por jogos e teatro. Refiro-me a uma futura pesquisa de mestrado que norteará questões como: porque a educação formal ainda nega e/ou exclui a importância de jogos na prática de sala de aula? Como a educação dramática pode ser importante para o desenvolvimento de processos libertadores de educação? Qual a importância do teatro na formação intelectual da criança e do adolescente? Como desenvolver processos de ensino-aprendizagem através de jogos e teatro?

Uma busca por concepções que defendam o uso do jogo, da brincadeira, da ludicidade, e, é claro, do teatro, para conceber novas propostas de educação baseadas na autonomia, na liberdade, no experimento prático, na ação do próprio educando, improvisando lúdica e teatralmente. Ainda mais considerando que tal pensamento de usar jogos na educação – cuja importância foi destacada por diversos pensadores como Platão, Dewey, Rabelais, Rousseau, Vygotsky e Piaget – somente tomou corpo de forma prática a partir da segunda metade do século XX. E que ainda hoje necessitamos que tal discussão se faça presente para a reformulação das propostas educativas atuais que tem bases bastante ultrapassadas para nossa realidade.

⁷ Ibidem, p. 58-59.



Nesse sentido que o trabalho com *Jogos Teatrais* se designa, como Viola Spolin sugere, um complemento para a aprendizagem escolar que amplia a consciência de ideias e problemas fundamental para o desenvolvimento do intelecto do aluno. Essa metodologia se apresenta, como impulso para o aprimoramento de habilidades de concentração, resolução de problemas e interação grupal, úteis para a comunicação discursiva, escrita ou por formas não verbais⁸. Através dela os alunos jogam, e sem perder a disciplina (através da regra/foco) desenvolvem sua criatividade, sua espontaneidade no processo de aquisição da linguagem e na interpretação de personagens. Um processo cuja base é o desenvolvimento da espontaneidade para uma expressão criativa. Considerando que

a espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico⁹.

Algo que em Paulo Freire é visto como prática formadora (portanto, de caráter ético e moral) de intervenção no mundo, que através da problematização, deve alimentar a construção da curiosidade epistemológica, o exercício da liberdade, da responsabilidade, do respeito e da autonomia do educando. Que é pautada pelo diálogo e pela dialogicidade. Pois não há educação sem diálogo, que precisa ser o ponto central para uma relação de igualdade, libertadora e transformadora. A eterna busca por uma harmonia completa que ultrapasse todos os preconceitos e encare cada conflito como um novo caminho para o ensino-aprendizagem. Até porque quem não se reconhece enquanto indivíduo transformador, não pode reconhecer os outros enquanto indivíduos transformadores. E, portanto, não pode nem ensinar e nem

⁸ SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010, p. 29.

⁹ SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. 3ª Ed.. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992, p. 04.



aprender a transformar o mundo. O que deveria ser a finalidade fundamental de toda educação.

Em resumo, inicio aqui uma investigação acerca das concepções freirianas de educação para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que se utilizem do jogo e do teatro como ferramenta de linguagem. O que poderia ser chamado de *Educação Dramática Libertadora por Jogos Teatrais*. Uma pesquisa que busca descobrir e teorizar caminhos pedagógicos a partir da ideia de seres humanos experimentais e transformadores que se desenvolvem a partir de sua atuação no meio em que vivem. Seres estes que, por causa de sua capacidade imaginativa, usam e necessitam usar o jogo para a formação e desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e sociais. Que se diferenciam dos demais seres exatamente pelo processo psicológico da imaginação, uma forma especificamente humana de atividade consciente que não pode ser percebido em crianças muito pequenas e muito menos em animais¹⁰. Seguindo um pensamento de que a imaginação dramática, e conseqüentemente, o teatro devem ser cultivados nos novos métodos de educação. Da mesma forma que Courtney conclui:

Se o jogo dramático é tão importante fator na vida da criança como concluímos, a Educação Dramática exige que centremos nele o processo educativo. Devemos examinar todo o sistema educacional sob essa luz — os currículos, os programas, os métodos, e a filosofia sobre a qual estão fundamentados.

¹⁰ Ver VYGOSTKY, Lev S.. **A Formação Social da Mente**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003, p. 121-137.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências:

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996

KOUDELA, Ingrid D.. **Jogos Teatrais**. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

_____. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.

VYGOSTKY, Lev S.. **A Formação Social da Mente**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

Juliano Farias Thomaz

Possui Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2007). Tem experiência na área de Teatro, com ênfase em Teatro-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Jogos Teatrais, William Shakespeare, Jacques Copeau, Espaço Teatral.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**MOSTRA OU EXPOSIÇÃO? A AÇÃO EDUCATIVA EM FACE AOS EMBATES
DAS ESTÉTICAS CENTRAIS E PERIFÉRICAS**

Marília Paes de Andrade França

UFPE

mariliapaes@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2661845626337418>

Niedja Ferreira dos Santos

UFPE

nifesa@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3501803097646190>

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a relação do mediador cultural e as discussões geradas a partir de obras que suscitam questionamentos ligados à legitimação da arte, identidade e Multiculturalismo. Como construir eixos condutores que despertem no espectador tais reflexões? E ainda, como lidar com os vieses que tais questões geram no público? De que forma conduzir os dissensos e manter-se asséptico diante das variadas interpretações? Para isso, propomos analisar a exposição *Estética da Periferia*, realizada no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães em 2007, Recife, Pernambuco. A escolha se deu pela reverberação acentuada dos conceitos de multiculturalismo e legitimação da Arte que a exposição gerou. À luz do eixo conceitual centrado nas produções de Barbosa, Pareyson e Rancière, entre outros, será possível analisar a condução dessas ações de mediação cultural.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Multiculturalismo; Arte/educação.

ABSTRACT

This article takes us to reflect on the relation between the cultural mediator and the discussions generated from pieces that raise questions regarding the legitimacy of art, identity and multiculturalism. How to build connecting axes which awaken the spectator to such reflections? And still, how to deal with what these matters arise in the public? How to conduct the dissent while still maintaining aseptic before the various interpretations? For this, we propose analyzing the 2007 exhibit *Estética da Periferia*, held at the Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães, Recife, Pernambuco. The choice was made from the accentuated reverberation of the concepts of multiculturalism and art legitimation that the exhibit caused. In light of the productions of Barbosa, Pareyson, Silva, and others, it will be possible to analyze the conduction of these cultural mediation actions.

Key words: Cultural Mediation; Multiculturalism; Art/education.

Para iniciarmos esta reflexão, achamos profícuo expor o contexto e a proposta da exposição *Estética da Periferia*, por nós elencada para desencadear as discussões tratadas neste texto. Com curadoria de Gringo Cardia e HD Mabuse, esta exposição que teve itinerância em todo o Brasil, aconteceu no Recife de 26 de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

julho a 23 de setembro de 2007, no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM). A mesma foi concebida através de um projeto apoiado pelo Ministério da Cultura, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, patrocínio da Petrobrás, copatrocínio do Governo de Pernambuco e apoio da Prefeitura do Recife. Sua proposta era construir um diálogo entre o museu e a sociedade apresentando a produção da periferia do Recife sob o olhar de fotógrafos, designers, jovens arquitetos, estudantes e integrantes de redes de ações comunitárias com o intuito de fortalecer o museu como espaço de negociação e conversa com o público, onde os conceitos e as narrativas não devem ser rígidos nem engessados. E sim discutidos, desconstruídos e reconstruídos. Tomando como base o conceito de emancipação do espectador em Rancière (2010, p. 89,96), é possível verificar que

O que entendo por dissentimento não é o conflito das ideias ou dos sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por esta via que a arte, dentro do regime da separação estética, toca a política. Porque o dissentimento está no âmago da política. [...] Aquilo a que se chama política da arte é pois o entrelaçamento de lógicas heterogêneas.

Diante das diferentes naturezas dos trabalhos expostos, a conversa com os mediadores e entre o próprio público fluía de acordo com as diferentes percepções do mesmo. Parte se identificava instantaneamente com as obras e parte se sentia confuso diante de tal produção. O motivo disto é a inserção de trabalhos que habitualmente não se inserem no circuito da arte. A nosso ver, esta acentuada variedade de percepções é positiva, surge do objetivo da exposição e já era prevista na concepção do processo educativo. Barbosa (2009, p.15) a respeito da experiência de Serota como Diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, expõe que sua proposta era de “um museu que eduque pela experiência para a interpretação. [...] Havia preocupação com a respiração interpretativa.” E essa respiração partia de um momento silencioso entre o espectador e os trabalhos.

Um museu de arte moderna que abriga arte contemporânea

A expografia foi pensada de maneira desafiadora, uma vez que a estrutura física do MAMAM, através da sua ausência de neutralidade, assim como sua



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

arquitetura histórica interferiam no contexto dos trabalhos. Trata-se de um sobrado do século XIX, com três pavimentos, em estilo neoclássico. E que em outras fases teve funções distintas da atual tais como a sede do *Clube Internacional do Recife*, a sede da *Prefeitura do Recife* e *Galeria Metropolitana de Artes do Recife*. Em 1982, com a morte do grande artista pernambucano, Aloisio Magalhães, passa a se chamar *Galeria Metropolitana de Arte Aloísio Magalhães*. E apenas em 1997, por sugestão do artista plástico João Câmara e pela quantidade de obras que o acervo da Galeria abrigava, tornou-se *Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães* (MAMAM)¹

Abrigadas por esta estrutura, os trabalhos que foram distribuídos conceitualmente em quatro áreas (design, arquitetura, artes visuais e moda/comportamento), ocupou, desta forma, os três pisos do museu reunindo um acervo que incluía fotografias, vídeos, esculturas, pinturas e roupas.

A estética da periferia em exposição

Uma das salas do térreo do museu foi ocupada por uma intervenção dos grafiteiros da Rede de Resistência Solidária, coordenados pelo grafiteiro Galo de Souza. Em outro espaço encontravam-se caixas de som reproduzindo a programação da rádio comunitária Alto Falante, do Alto José do Pinho. Ainda no térreo, atrás das escadarias, carrocinhas de ambulantes que comercializavam pipoca, CDs piratas e *raspa-raspa*². Nas paredes, estavam expostas placas de bar do famoso letrista Juca Maxixe, uma série de fotografias com flagrantes dos ambulantes de rua, e um grafite assinado por Derlon Almeida. As escadas do prédio também foram usadas como suporte, reproduzindo desde mosaicos encontrados em escadarias do Morro da Conceição até as coloridas colagens que decoram a subida de um famoso prostíbulo portuário: o Bar do Grego. Na imagem seguinte, se observa uma dessas escadarias servindo de suporte para uma lista dos bairros da periferia do Recife.

¹ Informações sobre a arquitetura do MAMAM cedidas pelo Sr. Wilton de Souza, gerente de Acervo do museu.

² Tipo de sorvete.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Escadaria apresentando os bairros da periferia do Recife.

No primeiro andar, temas moda e comportamento mesclavam-se à arquitetura do museu. Em uma das salas, enormes fotografias de jovens expondo seus distintos estilos pessoais apresentavam penteados, cortes de cabelo, vestuários e acessórios diversos. Fotografias de Josivan Rodrigues cobriam as faces de pequenos cubos com pedaços de fachadas, portões, muros e casas da cidade, formando uma espécie de mosaico tridimensional. Foi proporcionada ao visitante a circulação por um labirinto com elementos de construção como grades e tapumes além de uma estrutura feita com latas de refrigerante. O estilista Eduardo Ferreira expôs manequins vestindo peças de moda urbana.

No último andar, o espectador se deparava com o som alto de músicas que remetiam a noite cubana do clube Bela Vista³. Ainda neste andar, podia-se encontrar trabalhos de artistas locais, como as usinas de plástico de Orlando, os cachorros de Jacaré, as luminárias de garrafas *pet* de Socorro Cantanhêde e as palafitas de

³ Localizado à Av. Aníbal Benévolo, nº 636, Beberibe, Recife – PE. <http://clubebelavista.com/page2.php>

Elisângela Nascimento, entre outros trabalhos. Calças da grife carioca Gang misturam-se às botas feitas pelo Seu Jaime Sapateiro, reconhecido por calçar as integrantes das bandas de brega locais, num espaço que reproduz o camarim de uma das mais conhecidas do gênero, a *Vício Louco*. Mais à frente, é possível ainda se aconchegar em cadeiras de praia num ambiente cenográfico que traz a praia para dentro do museu, com toalhas estampadas com onças, jacarés e golfinhos infláveis e, ao fundo, as fotografias de Bárbara Wagner que fez deste trabalho um dos mais interativos da exposição. Os visitantes permaneciam por muito tempo no espaço em um estado de relaxamento associado ao próprio ambiente retratado: a praia de Brasília Teimosa⁴. Sentavam-se nas bóias, nos jacarés infláveis e jogavam vôlei com as bolas coloridas. Vale salientar que esta breve descrição dos trabalhos foi apenas um recorte para exemplificar a quantidade e a diversidade das linguagens expostas, não contemplando ainda, todo o universo da exposição que é amplo e capilar.



Cenografia da praia de Brasília Teimosa. Fotografias de Bárbara Wagner

Receber esta exposição representou para o MAMAM um passo expressivo em direção da reformulação institucional e de auto-questionamento. A mostra lidou com aspectos relevantes de poder e de legitimação, pegando como mote a

⁴ Praia situada no bairro do Pina, Recife – PE.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

crescente visibilidade que o termo “periferia” tem ganhado num discurso fechado sobre a questão, levantando dúvidas e discussões sobre o assunto.

Dessa forma o museu reafirmou seu compromisso de ser um espaço de investigação, comunicação, educação e de função social. Ademais, uma das reflexões que esta exposição suscitou é acerca do caráter social que a Arte possui. A respeito disto, Barbosa (2009, p. 21) afirma que

o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro.

Produção artística e cultural da periferia

Quando apresentamos no título desta comunicação o questionamento “mostra ou exposição”, estamos nos referindo inicialmente à etimologia destes termos e trazendo uma reflexão sobre os mesmos. O termo *mostra* designa uma variação da exposição, objetiva divulgar, porém sem possuir um local fixo. Já a *exposição* tem como objetivo a divulgação de um produto e/ou serviço apresentado em um espaço fixo, como stands. Estes termos têm relação com a transitoriedade da apresentação desta produção e por isso assim foram adotados os termos “mostra ou exposição?”. Versando sobre a produção artística e cultural da periferia, há convencionalismos ou categorias específicas para que obras e artistas sejam inseridos no circuito da arte? Sobre isto Moacir dos Anjos⁵ (2007) afirma no catálogo da exposição que

A periferia não é um território com fronteiras precisas, mas um lugar simbólico definido em relação a um centro. O que aparta uma e o outro não são, contudo, características definidas desde sempre, mas o acesso assimétrico ao poder de afirmar, perante o outro, crenças e valores. A periferia não está, portanto, somente nas bordas de um centro geográfico, mas em qualquer parte onde haja constrangimentos ao direito de narrar diferenças. As relações entre essas instâncias não são estabelecidas, ademais, de modo polarizado, havendo entre elas extensa rede comunicativa destinada à negociação da diversidade, da qual fazem parte a mídia, a academia e o mercado. [...] E são esses contatos constantes com o que é diferente que produzem o caráter multicultural das sociedades contemporâneas.

⁵ Texto elaborado por Moacir dos Anjos, pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, para a exposição *Estética da Periferia*.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

É preciso ainda, estar atento às questões multiculturais geradas pela exposição. Sobretudo, é indispensável se colocar diante das relações de identidade e diferença não apenas respeitando-as, mas tendo capacidade de perceber onde e como estas relações se constroem, percebendo assim, quais processos são desencadeados na produção destas, compreendendo onde o outro se torna diferente de nós. A respeito disto, Silva (2000, p. 96) expõe que

[...] não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder.

Analisando este ponto de vista mais crítico, entendemos como parte deste poder, a distinção de grupos culturais encoberta à identidades dominantes. Sugerindo uma possível estratégia pedagógica para lidar com as diferenças, Silva (2000, p.97) expõe que a mesma “consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada 'diversidade cultural'”. Sugerindo assim que

[...] a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”. [...] O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. (SILVA, 2000, p 97,98)

Portanto, percebemos que o “estranhamento” de parte do público perante a exposição pode surgir também através desde “impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implicando também uma certa superioridade por parte de quem mostra 'tolerância'” (SILVA, 2011, p. 88). Como se uma vez fixas e absolutamente constituídas, às diferenças culturais, restaria apenas respeitá-las. Vale salientar que não pretendemos julgar as variadas percepções que presenciamos por parte do público, tampouco generalizá-las. Pois concordamos com Barbosa (2009, p.21) ao expor que “O descompromisso da arte com a rigidez



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem.” O que aspiramos é fazer um recorte de situações vivenciadas e coloca-las em diálogo com conceitos que pensamos embasá-las de maneira coerente. Fazendo-nos assim, compreender mais claramente, enquanto mediadoras culturais, o porquê dos acentuados e muitas vezes, opostos questionamentos, percepções e atitudes acerca dos trabalhos desta exposição.

Continuando nesta investigação, expomos uma entrevista de Suzi Gablik (2008, p.630), com Kirshenblatt-Gimblett⁶, onde a mesma afirma que

ocorre um processo de marginalização sutil que tem profundas raízes no colonialismo e que vai direto ao cerne dos debates multiculturais da atualidade. De acordo com Kirshenblatt-Gimblett, por exemplo, nos museus os objetos são examinados e enquadrados em longas etiquetas, gráficos e diagramas, passeios conduzidos por monitores, folhetos e catálogos, programas educativos, palestras e *performances*. [...]

Para a Gablik (2008, p.630) ainda,

Tais convenções exercem forte controle cognitivo sobre os objetos apresentados e, no caso da arte primitiva ou etnográfica, elas podem ter pequena ou nenhuma conexão com o significado cultural ou a intenção dos próprios objetos. [...] As categorias e atitudes ocidentais, entretanto, são regularmente impostas às culturas não-ocidentais, distorcendo, com frequência, o seu significado original pela descontextualização dos objetos e pelo seu isolamento ao expô-los. Kirshenblatt-Gimblett alega que sob a aparência de neutralidade, a apresentação desses objetos num contexto de museu torna-se, na realidade, um teste que determina se tais objetos “sustentam-se” como arte ou não, uma vez que foram despojados de seu contexto original e reclassificados dentro dos termos e contextos ocidentais.

Portanto nos deparamos com a seguinte questão (GABLIK, 2008, p. 632): “estamos preparados para romper as prisões do mundo da arte?” Disse Kirshenblatt-Gimblett, em Barcelona, no programa Cultura e Ação, de Mary Jane Jacob, em Chicago, quando descreve que

escondida nessas distinções, ocorre uma desvalorização dissimulada da arte que não seja progressiva ao modo dos movimentos de arte ocidentais, e que não é dirigida por uma sensibilidade de vanguarda. Essa arte é considerada não inovadora. [...] O desafio como “direcionado para dentro” – não “para fora”, no sentido de tentar levar a arte para “eles” ou trazê-“los”

⁶ Professora do Departamento de Estudos Performativos da Universidade de Nova Iorque.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para os museus – mas, antes, no sentido de abraçar a feiúra de arte que acontece fora do mundo da arte. Estamos prontos a ver a plateia, ou o público, ou a comunidade, como artistas exercendo o seu direito?

Questões sobre legitimação e autolegitimação da arte

Na observância das reações do público percebemos que havia uma atitude distinta de um grupo, em especial de frequentadores habituais das exposições de arte formado em sua maioria por artistas, professores, historiadores, críticos, curadores, enfim, de um grupo “elitista”, no sentido de que este termo se refira a um percentual da população – infelizmente pequeno no Brasil – que tem acesso aos bens culturais e que apesar deste acesso constante ao universo da arte, era o grupo que mais “estranhava” os trabalhos. Todavia, a nosso ver, houve uma inversão na frequente relação público-obra. Ora, se notávamos este grupo elitista acolher as produções contemporâneas com mais facilidade do que os grupos que não costumam freqüentar as exposições de arte, desta vez o grupo de não-frequentadores habituais é que se sentiu mais à vontade, se identificando, portanto, com os trabalhos expostos.

No livro *Crachá: aspectos da legitimação da arte*, Diniz nos afirma que existe um sistema que habitualmente legitima os artistas,

Nesse sentido, sentir-se ou dizer-se artista plástico não basta. É necessário que a condição – e status – de artista seja asseverada pelos outros: seus pares profissionais e, inclusive, as pessoas alheias ao campo profissional da arte. (DINIZ, 2008. P. 13)

Que alguns são relegados ou separados do circuito da arte e que há instâncias de legitimação. Há a autolegitimação, quando o artista afirma-se como tal. A legitimação pode se dá pelos pares, quando ao ser reconhecido por outro se dá uma relação de interdependência, gerando um sistema. Pelas instituições que são as maiores responsáveis pela difusão de artistas através de exposições, prêmios, bolsas, entre outros, movidos por editais. Pelo mercado que cria mecanismos de seleção, de valoração e circulação dos trabalhos artísticos. Pelos especialistas, os críticos, curadores, professores, gestores e os próprios artistas. Através da mídia, pela imprensa escrita através de colunas de jornais. Pelo público que de alguma



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

maneira foi proporcionada a aproximação deste com o artista através de mecanismos do sistema da arte. E finalmente pela Educação ou ensino como coloca Diniz (2008, p. 147), curso universitário, arte na escola como disciplina curricular obrigatória, cursos e oficinas e instituições que agregam aos seus programas de exposição setores educativos para lidar como ponte entre o público e as produções artísticas. Expondo agora um ponto de vista filosófico, Pareyson (1997, p. 13,14) afirma que

[...] não se pode confundir a estética com a teoria de uma determinada arte, dirigida a definir o que lhe é “específico”, a estabelecer seus limites, a instituir suas regras técnicas, a distinguir e fixar sua linguagem. [...] A estética deve experimentar e provar seu conceito geral da arte precisamente nestes problemas especiais, de cada arte, ou melhor, encarná-lo e concretizá-lo nelas. Mas a estética deve tratá-los sobre o fundo da unidade da arte, isto é, num nível em que eles se incluam como casos particulares, nos problemas gerais da arte e em que o tratamento de uma determinada arte interesse, direta ou indiretamente, implícita ou expressamente, por ressonância ou analogia, a todas as outras artes.

Assim, pensamos que em qualquer meio social a definição de arte normalmente não é completamente fechada. Os processos locais intervirão de sobremaneira aos significados atribuídos aos objetos artísticos e ao repertório dos seus produtores. Ou seja, reforçando a influência e a importância que o contexto exerce sobre as produções, tornando-as legítimas para um grupo.

Considerações finais

Promover o diálogo entre o público e a exposição se mantendo imparcial diante de reverberações tão densas acerca da mesma, foi um desafio para o educativo. Os embates vivenciados proporcionaram um leque de reflexões artísticas, estéticas, filosóficas, sobretudo antropológicas. Reforçando-nos o conceito de que não há uma hierarquia cultural. Ainda que saibamos que há certa dificuldade em abrigar o Multiculturalismo em qualquer sociedade.

Com intuito de repassar esses conceitos de maneira transparente, desenvolvemos junto com os mediadores culturais propostas de interação do público com os trabalhos. Conversando sobre o estereótipo de periferia, trabalhamos a ideia



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

de periferia geográfica e social, construindo uma análise sobre os bairros da cidade. Conceitos como abrigo e habitação deram enfoque a questões arquitetônicas. Ainda, opiniões acerca de temas como identidade, preconceito, subversão e trabalho foram tratados durante a mediação como promotores de interseção na construção do diálogo. Como exemplo, podemos elencar uma atividade que gerava valiosas discussões sobre o repertório dos espectadores. No espaço reservado para o *graffiti* Propúnhamos que os grupos compusessem e apresentassem um *rap* que tivesse a letra baseada em suas realidades. Assim, de maneira interessante, os grupos se sentiam co-autores daquele trabalho exposto, pois interagiam e agregavam significados pessoais ao mesmo.

Desta forma, *Estética da Periferia*, apresentou pela primeira vez aspectos da cidade ao público, nunca antes vistos em um museu local. Mais que uma produção artística e cultural, mostrou as faces do Recife para ele mesmo, com um novo olhar desnudado de pré-juízos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

DINIZ, Clarissa. *Crachá: aspectos da legitimação artística (Recife-Olinda). 1970 a 2000*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2008. p.19, 36, 85, 101, 139, 147.

Gablik, Suzi. A estética da vida cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (Orgs.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães - MAMAM. *Estética da periferia*. Recife, 2007. Folder

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Maria Helena Nery Garcez (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. José Miranda Justo (Trad.). Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *A partilha do sensível*. Monica Costa Neto (Trad.). São Paulo: Editora 34, 2005.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006

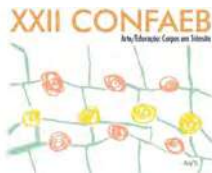
_____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Marilia Paes de Andrade França

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV-UEPB/UFPE). Bolsista REUNI. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Atuou como professora da disciplina de Artes no ensino fundamental II e como mediadora cultural no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, Instituto de Arte Contemporânea e Instituto Cultural Banco Real – Recife, Pernambuco.

Niedja Ferreira dos Santos

Aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Especializanda em Arte Educação (UNICAP). Especialista em Arquivo e Patrimônio (UNIVERSO). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Professora da disciplina de Artes no ensino fundamental II da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes-PE. Atuou como tutora virtual da Licenciatura em Artes Visuais Digitais – EAD/UFRPE.



**DIÁLOGOS CONCEITUAIS CULTURAIS NO TRATO DAS
TEMÁTICAS ÉTNICAS NO ENSINO DE ARTES**

Prof^a Ma. Aline Sesti Cerutti

Curso de Artes Visuais/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

profcerutti@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/4663625386727740>

RESUMO

A partir de experiências vivenciadas no Curso de Artes Visuais/UFMS, através da orientação das pesquisas, dos estágios e de análises documentais no campo do ensino de arte nas escolas estaduais de MS, propõe-se a reflexão sobre os diálogos conceituais culturais no campo do ensino de Artes, considerando-se o crescimento da abordagem das temáticas étnico-culturais (Africanidades e Povos Indígenas). A reflexão é proposta sobre a dicotomia da arte/história da arte e da cultura, a construção etnocêntrica no ensino de arte, privilegiando a arte e a cultura de alguns povos e silenciando outros como os indígenas e os afrodescendentes e também sobre a carência em relação as discussões sobre os conceitos culturais, como as identidades, a interculturalidade, a etnicidade e outros, importantes para leitura e compreensão do contexto histórico-cultural no trato das imagens.

Palavras-chave: Africanidades, Povos Indígenas, conceitos culturais.

ABSTRACT

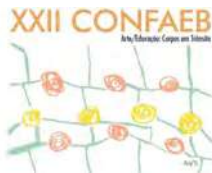
From experiences in Visual Arts Course / UFMS, through the guidance of searches, stages and documentary analysis in the field of arts education in the public schools of MS, it proposes a reflection on the cultural conceptual dialogues in Education Arts, considering the growth of the thematic approach of ethno-cultural (Africanness and Indigenous People). Reflection is proposed on the dichotomy of art / art history and culture, construction ethnocentric in teaching art, emphasizing art and culture of some people and silencing others as indigenous and African descent, and the relative deficiency discussions about cultural concepts such as identity, interculturality, ethnicity and other, important to read and understand the historical and cultural context in dealing with images.

Word-key: Africanness, Indigenous People, cultural conceptions.

1. Diálogos Visuais e Culturais no Ensino de Arte

As visualidades presentes no nosso cotidiano constituem um universo de sentido produzido em diferentes contextos históricos culturais. São elaborações promovidas a partir do exercício da formatividade, da percepção e da cognição a respeito do mundo, da cultura e da arte.

Cultura pode ser compreendida como a construção participativa dos indivíduos num sistema de formas simbólicas. Geertz (1989, p.4) concorda com Max Weber quando diz que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises. (...)



como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. É um campo de conhecimento multidimensional que interage com as outras ciências como a antropologia, a sociologia, a história, a arte.

A arte, por sua vez, distingue-se dos outros conhecimentos ao mesmo tempo em que se relaciona com todos os campos no contexto sociocultural. Segundo Hernandez (2000, p.53) “o olhar da produção artística é um olhar cultural”.

Na arte, a função estética predomina em relação a outras funções. Há promoção de sentimentos, a partir da elaboração formal, produção de conceitos e de conhecimentos, expressão criativa e visão de mundo com significações culturais.

Forma e conteúdo podem se relacionar na busca da interpretação e criação de sentido. Segundo Pareyson (1997, p.56), o conteúdo nasce no próprio ato em que nasce a forma, e esta é a expressão acabada do conteúdo, o modo criativo como se expressa tal ideia. Fazer arte é “formar” conteúdos espirituais, dar uma “configuração” à espiritualidade, traduzir o sentimento em imagem.

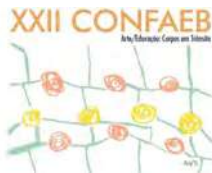
Na produção visual é relevante considerar as questões socioculturais que motivaram a sua criação. A arte é expressão cultural, e a cultura é a representação do imaginário e da vivência individual e coletiva do sujeito no mundo.

A arte é um processo de investigação, de construção e desconstrução do real. O campo de ensino e o conhecimento da arte devem ser inseridos em um espaço multicultural e intercultural repleto de visualidades produzido por diferentes povos que se estendem além de sua imagem ampliando às suas significações, propondo transformações socioculturais na própria realidade.

Barbosa (1998, p.14) diz que os termos “multicultural” e “pluricultural” significam a coexistência e mutuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas.

Os diálogos culturais e visuais no espaço mediado no ensino de arte podem proporcionar a formação da consciência e das identidades culturais, compreendidas como dinâmicas e em constantes processos intercambiais.

Os processos multiculturais e interculturais favorecem o acesso à diversidade de acervos visuais e culturais, dando visibilidade a povos pouco vistos ou excluídos da História da Arte, como dos afrodescendentes e a dos indígenas.



2. As Temáticas Étnicas: as Africanidades e as Temáticas Indígenas no Ensino de Artes

Os ambientes educativos no ensino de arte, em escolas ou nos museus, tornaram-se espaços profícuos de diálogos reflexivos entre a arte e a cultura. Os mediadores dessa tarefa são o professor de Artes, o produtor cultural e o artista, propositores do diálogo interativo com a sociedade, que dessa forma, intervêm na reprodução ou ressignificação de ideias, valores e representações socioculturais.

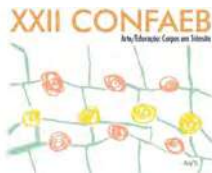
A reflexão parte dos seguintes questionamentos: Que imagens os mediadores apresentam nesses ambientes educativos? E, que leitura e compreensão destes signos artístico-culturais estão sendo realizados? Enfocam a história e a cultura de que povos? Estas discussões conceituais culturais contribuem para a formação de valores e representações do mundo vivido?

Velhos discursos se reapresentam, porque continuam vivos no ensino de arte. A seleção das imagens, no ensino de arte, fica a cargo do professor que, nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul/ MS, recebe orientações através dos Referenciais Curriculares elaborados pela Secretaria de Educação do Estado/SED/MS/2012. A disciplina de Artes é tratada como uma grande “área” envolvendo música, artes visuais e teatro. O grande eixo articulador em artes visuais é o conteúdo de História da Arte. Observa-se que a seleção de imagens ainda se refere, na sua maioria, às “obras de arte”, em detrimento a outras visualidades.

O texto explicativo no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental (2012, p.133 a 166) indica o conteúdo geral para Artes: a “História da Arte nacional e internacional”, o que de certa forma já contemplaria as produções de diferentes povos, porém, é ressaltado o trato da “cultura de Mato Grosso do Sul” e, ainda para quase todos os anos a “cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias¹”.

Surgem daí questões reflexivas, a primeira é de como se apresenta uma dicotomia da arte/história da arte e da cultura ao tratar desta última no ensino de arte. Como se fosse possível compreender a arte sem conhecer o contexto sociocultural em que foi produzida. E, a segunda, é sobre a construção etnocêntrica ou o eurocentrismo histórico no ensino de arte, privilegiando o conhecimento sobre a

¹ No Referencial Curricular Estadual (2012) as temáticas “Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias” são abordadas em todos os bimestres do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental, desaparecem nos anos que se seguem e voltam no 2º bimestre do 7º ano.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

arte e a cultura de alguns povos e silenciando ou distorcendo outros como os povos indígenas e afro-descendentes. Justificando assim, de forma enfática, o trato da cultura dessas “outras etnias” no currículo. Importância reforçada no currículo, com a promulgação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11645/2008² que tornam obrigatória a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo, em especial na disciplina de Artes. E a terceira questão se refere aos conceitos culturais chamados para reflexão e compreensão das imagens sobre as temáticas étnicas no ensino de arte.

A partir dos resultados das pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC 2010, realizadas pelos acadêmicos³ do Curso de Artes Visuais, sobre o estudo das Africanidades e dos Povos Indígenas nas instituições públicas de MS, é possível concluir que há uma produção de conhecimento bem generosa sobre essas duas temáticas, acessível aos professores da rede pública, inclusive ótimos sites e bibliografias nas escolas, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC.

Com relação às Africanidades, Santos (2010, p.46) relata através das pesquisas nas escolas que os professores têm conhecimento sobre a Lei, e acesso a materiais didáticos sobre o tema, trabalham muito sob a forma de projetos, relacionados a datas do calendário escolar. Carecem citações bibliográficas e imagéticas para melhor compreensão do trabalho realizado.

O estudo, por exemplo, da História Africana Tradicional, é fundamental para a formação das identidades culturais afro-brasileiras. História que não é citada nos Referenciais e nem pelos professores na pesquisa. Negada muitas vezes pela história oficial, nos livros didáticos, na escola, pois refere-se apenas à história de etnias escravizadas, produzem representações que devem ser desconstruídas.

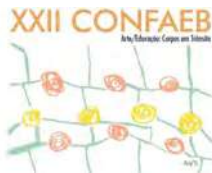
Para formação das identidades culturais é importante saber que aproximadamente 92% da história da África teve sua soberania, contribuindo para

² Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

³ SANTOS, Tiago Nelson dos. Arte Africana Tradicional e Afro-brasileira: contexto histórico e cultural, avanços no ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

BOLDORI, Aveline Karen Tenório. Aplicabilidade da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. A Cultura Indígena na Escola. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

BARROS, Livia de Oliveira. Aproximações antropológicas em arte: culturas em diálogo. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

construção e o desenvolvimento do mundo e somente 8% corresponderia ao período de escravidão mercantil, colonização e descolonização africana.

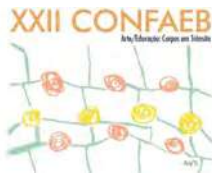
Mesmo assim, por desconhecimento, ouvimos estereótipos sobre o Continente Africano, tais como: formado por tribos perdidas no deserto, miséria e doenças, sem produção material, espiritual e artística. Sonhando informações que permitiriam reflexões críticas sobre o lugar, a riqueza da terra, como por exemplo, o fato do Continente ser responsável por 97% da produção mundial de diamantes.

É preciso também, tomar conhecimento dos problemas gerados no processo histórico social de colonização e na luta pela descolonização. O exemplo, da África do Sul onde 20% da população adulta e jovem encontra-se contaminada com o vírus da AIDS, segundo dados da Organização Mundial de Saúde.

Para se conhecer a história e cultura afro-brasileira pode-se começar pela África Tradicional, pela formação de grandes reinos e civilizações complexas como Iorubá, Uganda, Gana, Egito, Núbia e outros, o processo de colonização e descolonização até a atualidade. E, assim por diante, até saber que o Continente Africano é um vasto território, rico em diversidade cultural e material, com intensos intercâmbios econômicos e culturais com outros continentes, e com a diáspora africana difundiram-se pelo mundo, possibilitando as influências culturais no Brasil.

A presença da arte e da cultura africana ressignificou-se na cultura dos afrodescendentes brasileiros. São práticas culturais híbridas que nascem permeadas de mesclas diversas entre culturas distintas, entre etnias, também pela dialética do erudito e do popular, entre o tradicional e o moderno, produzindo sentido nas construções religiosas ou profanas, observadas, por exemplo: no Candomblé, na Congada, na Folia de Reis, na Festa de São Benedito, no Tambor de Criola e outras manifestações que se recriam e se multiplicam nas comunidades dos estados.

Para reflexão e compreensão da arte e cultura referentes às Africanidades, concordamos com Serrano (2008, p.16) quando diz ser necessária a “interconexão de diversas disciplinas e de campos de conhecimento. Ao lado da História, a contribuição da geografia, da sociologia, da ciência política e da antropologia”. Estes estudos não se remetem mais à questão biológica ou racial, mas a uma questão cultural, uma ligação que dá voz e visibilidade ao passado e presente desses povos.



Outra temática trabalhada nas escolas, após a divulgação da Lei Nº 11.645/08, sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, diz respeito aos povos indígenas. Vários problemas podem ser observados ao se tratar sobre povos indígenas na escola. Discussões sobre o tema podem afirmar estereótipos sobre a “perda” de identidade e tradições culturais indígenas. Há incompreensão sobre a “luta” pela terra e sua organização em busca de conquistas sociais e políticas.

Segundo Boldori (2011) os professores das escolas estaduais de MS afirmaram conhecer a Lei, porém apresentam dificuldades em relatar suas experiências sobre o tema e não citam referências. Tratam em geral sobre a arte Kadiwéu e Terena em MS, pois possuem a arte muito rica em formas e cores. A arte de uma etnia tratada de forma descontextualizada e desvinculada dos outros aspectos culturais promove uma compreensão fragmentada da realidade.

Luciano (2006, p.31) chama a atenção para a diversidade cultural dos povos indígenas, “constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural econômica e religiosa do grupo”.

Muitos desconhecem que em Mato Grosso do Sul existem vários grupos étnicos: Guarani, Terena, Kadiwéu, Ofayé e Quató e, principalmente, que são expressões culturais de identidades indígenas diversas umas das outras.

Os estereótipos podem ser vencidos, com informações sobre a riqueza da cultura, como a dos Guarani. Segundo Martins (2002) são aproximadamente 25 mil índios, subdivididos em três sociedades étnicas: os Kaiová, Nandeva e Mbya. Milhares de índios Guarani, muitos deles passando, porém, dificuldades:

Conservam muitos traços culturais tradicionais como a língua, cerimônias religiosas, o consumo de tereré, do qual são os difusores originais, e outros hábitos etno-culturais. Nas últimas décadas, a devastação da paisagem natural, para dar espaço às atividades agro-pastoris modernas, fez com que estes índios mudassem substancialmente suas tradições econômicas, levando-os, em grande número, a ingressarem no mercado de trabalho rural da região. Em suas áreas ainda cultivam pequenas plantações de milho, mandioca e frutas etc, sobretudo para o sustento próprio. Estudos demográficos indicam que, no presente, os índices de crescimento populacional vêm superando os das populações “brancas” vizinhas às Terras Indígenas. Paralelamente a essa recente expansão demográfica, estimulados pelas suas próprias lideranças e pela ação de entidades indigenistas, os Guarani estão readquirindo antigos hábitos culturais que estavam em desuso, isto como forma de resistência e afirmação étnica (MARTINS, 2002, p.43).

As imagens como as fotografias da cultura Guarani são importantes para a reflexão crítica no ensino de arte, como exemplo, entre os Kaiowá as cerimônias como a Festa Avati Kvry, que se refere à preparação da bebida fermentada feita pelas mulheres, a partir do milho *avati morotĩ* (milho branco) considerado sagrado no calendário religioso e agrícola e que é utilizada na cerimônia do batismo, onde as crianças recebem o *tera ka'aguy* (nome de mato) ou nome guarani.



Fig. 1. e 2. Festa Avati Kvry- Batismo do milho entre os Kaiowá na aldeia Takwapiry.

Foto Rubem T. de Almeida, 1978.

Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa>

A Constituição de 1988 promoveu o respeito à diversidade dos povos indígenas. Distanciando-se do projeto estatal brasileiro de integrar os índios à comunhão nacional que vigorava até os anos 70, com base em uma perspectiva mestiça, assimilacionista e etnocêntrica.

A discussão sobre a diversidade étnica promove a reflexão sobre “as identidades desterritorizadas” e a reconstrução dos discursos políticos, com a restituição dos saberes e narrativas tradicionais ressignificados, a retomada das identidades culturais étnicas e a ação ativa do sujeito na reconstrução de sua história.

3. Ampliando os Diálogos Visuais e Culturais através dos Conceitos

Ao se tratar da temática afro-brasileira e indígena, no ensino de Artes, é necessário incluir mediações e reflexões críticas através dos conceitos culturais, tornando possível através das imagens, por exemplo, a compreensão da construção das identidades e tradições, o processo de mestiçagem e reetnização no Brasil, e outros que revelam representações sobre estes povos ao longo da história.

Isto pode ser realizado utilizando-se imagens e obras destas culturas ou através das obras dos artistas como Portinari e Di Cavalcanti e outros, que enfocam temáticas relacionadas à construção de uma nação brasileira mestiça, dos anos 20 aos 70 do século XX, valorizando a mestiçagem como identidade nacional..

Para fortalecer as identidades e a nação (comunidade imaginada) buscavam o outro, dentro do País, com o traço de identidade cultural e étnico, marcado pela integração das três raças (o branco, o negro e o índio).



Fig. 3. Samba. 1925
Óleo sobre tela - 177 x 154 cm.
Emiliano Di Cavalcanti

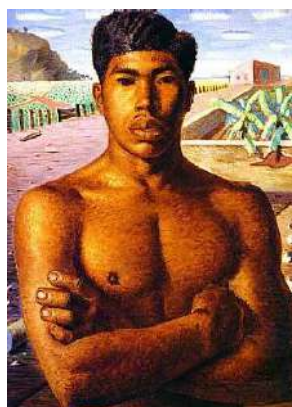


Fig.4. O Mestiço. 1934
Óleo sobre tela - 81x61 cm.
Candido Portinari

Fonte: <http://www.dicavalcanti.com.br>

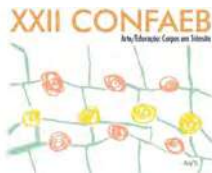
Fonte:

<http://www.culturabrasil.pro.br/portinari.htm>

Observa-se nas obras modernistas a exploração da temática sociocultural, enfocando a representação racial e de gênero fortemente marcada pela mestiçagem, como identidade do povo brasileiro, não só pelo tom da cor da pele, mas pelo comportamento, costumes, fazeres e ambientes culturais. Personagens como a mulata, o moleque, o malandro despontam nas obras das artes visuais, na música, na literatura e na cultura popular como símbolos da identidade nacional.

Conceitos e temáticas culturais estão presentes na arte tanto do passado como do presente, as visualidades estão condicionadas a um contexto histórico cultural. Dominar os conceitos possibilita dar sentido à imagem.

Sardelich (2006, p.467) diz que para compreendermos a arte, é preciso ampliar a leitura das imagens para além do “racionalismo formalista”, trata-se de uma “abordagem multireferencial” para compreensão crítica da cultura visual.



Sardelich (2006, p. 454) vê a cultura como via de mediação visual, refere-se “a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários”. Considera a visualização como uma estratégia para compreender o mundo contemporâneo. O visual é um lugar para discutir termos de classe, gênero, identidade sexual e racial. Conceitos culturais ganham significações que diferem nos contextos históricos, para pensar sobre as temáticas étnicas Africanidades e Povos Indígenas.

Segundo Costa (2001) a discussão étnica passa por transformações no Brasil contemporâneo. Após os anos 70 do século XX, busca-se a etnicidade nas identidades, fase de reconstrução de raízes culturais étnicas pelos grupos socioculturais, presente nos discursos dos afro-descendentes nas comunidades quilombolas e na dos povos indígenas. Esta nova visão se deve a reorganização das comunidades étnicas, ressignificação das tradições, reconstrução das identidades brasileiras e conquistas políticas, como as ações afirmativas governamentais.

Se observarmos obras artísticas contemporâneas, elas trazem no seu contexto a necessidade premente do debate em torno dos conceitos culturais para leitura e compreensão das imagens. O discurso étnico-cultural pode ser observado na obra de Mestre Didi. Segundo dados do Pólo Arte na Escola/UFMS, “Mestre Didi: arte ritual”, é um dos DVDs mais emprestados para as escolas em MS, no mês de maio, referente às comemorações sobre as Africanidades.

A obra de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, possui uma poética particular, construção de saberes estéticos culturais, explora a materialidade composta de elementos naturais como as nervuras de palha, palmeiras e tecidos, contas e búzios, as formas curvas ou retilíneas e cores puras que refletem o universo feminino e masculino, as entidades sagradas do universo - os orixás relacionados às forças da natureza, como a terra, a água e outros. Suas obras remetem às heranças africanas do culto Nagô, de origem loruba, promovem conceitos culturais como a formação das identidades afro-brasileiras, tradição e modernidade, cultura popular e sincretismo religioso. Para compreensão, solicitam conexões com saberes como a antropologia, a religiosidade, a ecologia e a arte.



Fig. 5. Mestre Didi - OPÁ IBIRI ATI ADO MEJI
(Cetro de NANÃ)



Fig. 6. Mestre Didi - ÔPÁ ÈYÉ ATI EJO MEJI
(Cetro de pássaros com duas serpentes)

Mestre Didi Arte Ritual. DVD Arte na Escola. Fonte: <http://www.artenaescola.org.br/dvdteca/pdf>

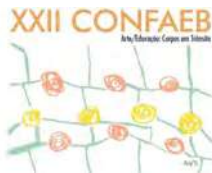
Segundo informações no DVD, a obra de Mestre Didi reflete a vida baiana, com suas identidades culturais afro-brasileiras:

O artista valoriza e se apropria de toda uma descendência africana, mas afirma que não é africano e sim brasileiro, vivendo de acordo com os nossos padrões culturais. Nesse sentido, o documentário enfatiza Salvador e a Bahia em semelhança ao próprio artista, como genuínos símbolos da cultura afro-brasileira (DVD Instituto Arte na Escola, 2006, N° 46. p.5).

Discussão que remete à formação das identidades afro-brasileiras. Segundo Hall, a identidade não pode ser vista como uma coisa acabada, mas como *identificação*. Um processo em andamento construindo biografias ao longo de nossas vidas. Vários “eus” fragmentados numa unidade são constantemente reestruturado e sempre pressupõe relação com o outro.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p.39).

Há que se reconhecer as especificidades étnicas culturais afro-brasileiras e indígenas, pontos de resistência, ressignificação e reinvenção das tradições. Segundo Hall (2008, p. 243) “a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela nada tem a ver com a mera resistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos”.



Para Hall (2008), a cultura deve ser compreendida de forma dinâmica fortalecendo identidades, não no sentido de homogeneizar, mas de compreender a as diversidades e o entrecruzamento das culturas e os hibridismos culturais.

Canclini (2006, p. XXV) diz que os processos de hibridização ocorrem em condições históricas e sociais específicas, “é preciso lhes dar poder explicativo, situando-os em relações de causalidade e ter a consciência crítica dos limites, do que não se deixa ou não quer ou não pode ser hibridado”.

Democratizar o espaço da arte, promover o diálogo entre as culturas, não significa a defesa de guetos culturais, nem dar preferência a esta ou aquela cultura.

Na perspectiva de Banks (2001, p.315), o estudo da diversidade étnica e cultural não deve apoiar o etnocentrismo nem o nacionalismo. A identidade étnica pessoal e o conhecimento de outras identidades étnicas é essencial para a compreensão e o sentimento de bem-estar pessoal que possa promover a compreensão intergrupal e internacional (CAO, M. In BARBOSA, 2005, p. 201).

A ideia é ampliar os referenciais visuais e possibilitar aos estudantes o pensamento crítico a partir de diversos pontos de vista, culturais e étnicos, importantes na formação das identidades.

Concluimos que os diálogos culturais e visuais no ensino de arte, a partir da leitura dos conceitos culturais, favorecem a reflexão crítica sobre o que estas imagens dizem ou calam sobre nós mesmos e quais representações, interesses e papéis sociais vêm a ser reiterados, ressignificados ou excluídos nas visualidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 mai. 2012.

BARROS, Livia de Oliveira. **Aproximações antropológicas em arte: culturas em diálogo**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

BOLDORI, Aveline Karen Tenório. **Aplicabilidade da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. A Cultura Indígena na Escola**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CAO, Mariàn López F. **Lugar do outro na Educação Artística-olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática.** In BARBOSA. A. Mae. Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. SP: Ed. Cortez, 2005.

COSTA, Sergio. **A mestiçagem e seus contrários etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 143-158, maio, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a10.pdf> Acesso em: 3 fev.2012.

DVDteca Arte na Escola. **Mestre Didi: arte ritual** / Instituto Arte na Escola; autoria de Christiane Coutinho e Erick Orloski. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** RJ: Ed. DP&A, 2006.

_____ **Da diáspora: identidades e mestiçagens culturais.** BH: UFMG, 2003.

MARTINS, Gilson Rodolfo. **Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MS.

Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em:

http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VERSAO_PRELIMINAR.pdf. Acesso em: 10 mai. 2012.

SARDELICH Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SANTOS, Tiago Nelson dos. **Arte Africana Tradicional e Afro-brasileira: contexto histórico e cultural, avanços no ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática em sala de aula.** São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

ALINE SESTI CERUTTI

Graduação em Educação Artística - Artes Plásticas /Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Especialização em Arte e Novas Tecnologias/UFMS e Mestrado em História/ Universidade Federal da Grande Dourados /UFGD. Linha de pesquisa: Identidades e Representações. Atualmente professora efetiva no Curso de Artes Visuais/UFMS.



MUSEU HISTÓRICO E PATRIMÔNIO CULTURAL: UM ESTUDO DIALÓGICO COM AS ARTES VISUAIS, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E AUDIOVISUAL

Rosemara de Jesus Oliveira Lisboa
(UFPA/ ICA)

roolisboa@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9089166839372661>

RESUMO

Museu é o lugar onde ocorre e se vivencia a prática cultural e cívica dos indivíduos. Também um espaço de descobertas e aprendizado sobre o passado da civilização que os constituiu, assim como área que pode propiciar tantas outras questões culturais presentes e contemporâneas. Este trabalho é um relato de experiência que foi realizada no Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP), de 2010 a 2011, durante as pesquisas e ações do Projeto de Arqueologia Preventiva: *Patrimônio do Nosso Meio*, que resultou na monografia de Bacharelado em Artes Visuais, intitulada: *Das ações educativas no Palácio Lauro Sodré (MHEP) à realização de um Documentário sobre Patrimônio Cultural em Barcarena*. E desse modo, pretende-se apresentar no artigo, alguns caminhos metodológicos e questões encontradas para articulação e mediação cultural envolvendo as Artes Visuais, Audiovisual e a Educação Patrimonial, tratando-se de um trabalho dialógico, com entrecruzamentos de percepções da pesquisa acadêmica, com ênfase no estudo de ações educativas de ensino não-formal, tendo como objetivo potencializar, conhecer e identificar Patrimônio Cultural a partir do estudo e diálogo com as Artes Visuais, no espaço de um Museu Histórico.

Palavras chaves: Museu, Educação não-formal, Artes Visuais.

ABSTRACT

Museum is the place where happens and the individuals' cultural and civic practice is lived. Also a space of discoveries and learning on the past of the civilization that constituted them, as well as area that can propitiate so many and others contemporary cultural subjects. This work is a report of experience that was accomplished at the Historical Museum of the State of Pará (MHEP), from 2010 to 2011, during the researches and actions of the Project of Preventive Archaeology: "Patrimônio do Nosso Meio", that it resulted in the monograph of Bacharelado in Visual Arts, with the title: *Of the educational actions in the Palácio Lauro Sodré (MHEP) to the accomplishment of a Documentary on Cultural Patrimony in Barcarena*. And in that way, it is intended to present in the article, some methodological roads and subjects found for articulation and cultural mediation involving the Arts Visual, Audiovisual and the Patrimonial Education, being treated of a work of dialogues, with relationships of perceptions of the academic research, with emphasis in the study of educational actions of no-formal teaching, with the objective of reinforcing, to know and to identify Cultural Patrimony starting from the study and dialogue with the Visual Arts, in the space of a Historical Museum.

Key words: Museum, no-formal Education, Visual Arts.



Considerações iniciais

Este artigo se baseia nas experiências obtidas durante o estágio curricular e o estágio de iniciação científica no Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP), dentro do projeto de Arqueologia Preventiva: Patrimônio do Nosso Meio, que resultou na monografia de bacharelado em 2011, intitulada: *Das ações educativas no Palácio Lauro Sodré (MHEP) à realização de um Documentário sobre Patrimônio Cultural em Barcarena*, estudo este, que também auxiliou no processo de direção de imagens do documentário do projeto referido, e ainda em um documentário experimental: *"Museu Nosso Museu"*, que tem como tema as ações educativas realizadas em Belém do Pará, no museu e na Escola Estadual Rui Barbosa (E. E. R. B) com uma turma da sexta série (7º ano).

Enfatiza-se também o relato crítico de como ações educativas e pequenas produções audiovisuais foram realizadas, revelando assim, algumas variáveis que podem ser utilizadas como referências bases para quem atua nesse meio. Destaca-se a relação dessa experiência com outras áreas do conhecimento como Educação Patrimonial e História, tendo como ponto de partida a área de Artes Visuais em diálogo com o audiovisual, focado na questão do vídeo documental (documentário).

As ações que foram articuladas e realizadas tiveram como objetivo conhecer, identificar e potencializar Patrimônio Cultural a partir do estudo e diálogo com as Artes Visuais, no espaço de um Museu Histórico como o MHEP.

Em relação ao MHEP, compreende-se sua importância como instituição cultural, como figura simbólica, na qual os estudantes podem refletir o seu presente, não esquecendo as questões sobre a Memória, Patrimônio Cultural que um museu ou casa histórica geralmente abrigam em seus acervos visuais, como: pinturas, mobílias, vestes, entre outros objetos que podem representar muito mais do que algo em desuso ou deslocado de seu tempo, mas rico de simbolismos e prontos para serem apropriados pelo olhar sensível e ressignificante de turmas escolares. Espera-se que através de práticas consistentes e bem coordenadas, os alunos



sintam-se estimulados e sensibilizados à repensar o museu, como um espaço cultural, para o exercício de reinvenções ligadas às características visuais e históricas, presentes nos seus simbolismos.

Enquanto as questões que nortearam este estudo, destaca-se: Como funciona o trabalho educativo no MHEP? Por que é importante a educação em museu? Como uma experiência de estudo no MHEP poderia ser usada no caso de um arte - educador ou estudante de arte, com intuito de fomentar ainda mais a educação nesse museu?

Pressupostos Teóricos

Qual seria a importância essencial de estudar museu e relacioná-lo a Educação, a Arte-Educação? Levando em consideração o contexto conceitual mais recente de como tem sido compreendido a ideia de museu, assim como a realidade atual da educação escolar podemos citar algumas breves exposições sobre o processo de construção dessa leitura, sua importância educacional, a escola e sua relação com a Arte.

Em 1946, foi criado em Paris o ICOM, que quer dizer Comitê Internacional de Museologia, a partir disso, o assunto museu foi cada vez mais explorado entre estudiosos e teóricos, sendo voltadas tais discussões a preservação do patrimônio cultural. Entretanto, foi em 1958 que a questão do campo educativo foi investida de forma mais crítica em relação à cultura dos museus e sua dimensão educativa. A partir do Seminário da UNESCO que ocorreu no Rio de Janeiro, nesse período, pensava-se essa questão, como um tipo de complemento para o ensino formal, por isso “os serviços educativos em museus” era cada vez mais almejado (SILVA, 2011).

Então em 1972, observa-se que há um “marco referencial nesta questão”, que é a *Carta de Santiago do Chile*,

produzida durante um novo encontro do ICOM (...) sendo que foi estímulo a mudanças significativas nessa área de estudo, pois, “introduz a dimensão pedagógica do museu, desvinculando a relação com a instituição



escolar,(...) passa a entender o museu como lugar de projeções da sociedade, propondo o 'museu integral' que discuta relações da sociedade¹.

Essas discussões são o que suscitam o movimento da Nova Museologia, que, segundo rompe com a tríade edifício/ coleção/ público e propõe atuar na área território/ patrimônio/ população (SILVA, 2011). A partir de então ocorreram outros eventos ou momentos que reforçaram ou aperfeiçoaram ainda mais o modo de ver a questão da educação em museu. E que fazem com que educadores compreendam museus como: “fórum de encontro, espaço de debate, um lugar em que as coisas se produzam e não apenas o já produzido é comunicado”².

Em um museu casa histórica ou museu histórico, como é o caso do Museu Histórico do Estado do Pará³ (MHEP), ocorre que, aos olhos de seus visitantes muitas dessas casas são tomadas como um lugar de “refúgio” ou “fascínio”, todavia, deveriam ser vistas de forma “não mistificadora”, ou seja, seria muito mais crítico pensar que esses espaços podem ser “questões” em torno de “seu patrono” e que “contribuem para a compreensão dos processos sociais” (CABRAL, [200-]).

Falar sobre esse aspecto de casa histórica é pensá-la como um lugar em que a conversação democrática e a conservação cultural persistam em aberto, eternamente dispostas ou pré-dispostas a revisões e alterações no seu próprio sentido, sem que o mito perca nada da sua força (Idem).

Por isso, torna-se necessário a respeito desse processo de educação em museu, o que seria a ação de alfabetizar os usuários na leitura dos diferentes níveis de representação, codificação, nesses signos e símbolos e procurar meios e estratégias que permitam a sua decodificação (CABRAL, [200-] p.3).

Dessa forma, para que essa 'alfabetização' ocorra, seria indispensável percorrer entre variadas “informações interconectadas”, que comparada a um “labirinto”, ainda mais em lugares tão amplos e diversos como o MHEP, de forma que não seja esse percurso tão mecanizado e feito sempre como um “roteiro pré-

¹ Idem.

² Idem. p. 3.

³ Nota do autor. Apesar de que este título de “histórico”, ainda esteja em processo de oficialização, o MHEP já o utiliza.



estabelecido”⁴. Tendo em vista que esses tipos de espaços podem estimular uma ampliação do próprio pensamento e imaginação daqueles que os visitam, estimulando a “sensibilidade humana, cheia de fantasmagorias”, torna-se importante percorrer diferentes caminhos ou metodologias para uma mediação crítica e valorativa ao espaço da casa (Idem).

E tomando esse aspecto da “sensibilidade humana”, voltamos a questão da Arte e da Educação Patrimonial que suscita a memória e os cuidados com os patrimônios culturais, entre estes, bens materiais e imateriais, pois

Nosso olhar (...) está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. (...) não se pode ter uma única visão, uma só leitura (PILLAR 1999, p. 17 apud Fayga Ostrower (1991, p. 22).

Ao observar a afirmação: “não se pode ter uma única visão, uma só leitura”⁵, entende-se que ao se estudar museu o processo educativo não é como uma visão única ou um roteiro apenas que devemos contar e usar, pois, também se trabalha com a questão da memória cultural, a questão da visualidade e da educação do olhar que estão ligados a essa área. São dados muito importantes, no sentido em que contribui, não apenas para o entendimento histórico, mas também pode contribuir na formação de sujeitos, em sua *leitura do mundo* através de (...) objetos, cenários e paisagens que constituam sinais, imagens e símbolos, que o Museu permite ao Homem a leitura do mundo (CHIOVATTO apud GUARNERI, 2007. p. 3)

Do mesmo modo que,

A grande tarefa do museu contemporâneo é, pois, a de permitir esta clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência (onde ela não existir) de uma consciência crítica, de tal sorte que a informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do Homem (idem).

Entretanto, ao observar a questão do museu no cenário urbano, nem sempre a cidade que o abriga o tornou “um de seus objetos de reflexão.”⁶ E ao analisar essa afirmação, enfatiza-se a importância de que a história de determinados museus, geralmente dialogam com a cidade em que os abrigam. Mas para que esse dado se torne ainda mais valorativo no sentido em que foi exposto por CHIOVATTO

⁴ De 2010 a 2011, observou-se no MHEP que normalmente as visitas monitoradas (tanto quanto com as turmas escolares ou outros tipos de público) seguiam um padrão, às vezes os mesmo discursos, na mesma sequência.

⁵ Idem.

⁶ In: SUANO. p. 72.



(2007), é necessário que haja pesquisas nesses espaços, todavia, precisa de “equilíbrio entre pesquisa científica e divulgação ao público”, antes de qualquer coisa, “precisa ser desejado e planejado” (SUANO, 1986. p. 77).

Os primeiros contatos com o museu mostraram-se como uma experiência inusitada e um grande desafio para compreender possíveis relações educativas entre Artes Visuais e Museu Histórico, tendo em vista que esse espaço é um palácio com centenas de ícones, de relações e diálogos com grande ênfase voltados para as áreas de História e Turismo. No entanto, desde o primeiro momento de observação no palácio, esteve presente a questão: e a Arte?

Foram menos de seis meses o tempo oportunizado para conhecer o museu e planejar um trabalho de regência com ação educativa para uma turma escolar, o que foi exigido pelo programa do estágio curricular ora mencionado (que ainda foi intercalado por muitas outras atividades do curso a que se apresentou este estudo), ou seja, a ideia de como planejar e projetar, algo que envolvesse Arte- Educação no palácio foi muita novidade⁷.

Algumas questões sobre aspectos metodológicos

Buscaram-se na literatura referenciais teóricos nas áreas de estudos culturais como Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Enquanto isso, para o estágio curricular foi solicitado um *plano de regência*⁸ para ser posto em prática com alguma turma que tivesse agendado no museu, o que se considerou muito importante para concretização desse trabalho.

Através do estudo da literatura, então foi possível construir um plano de trabalho para a regência do estágio, que foi executado com apoio de um estagiário, que já estava a mais tempo no museu, embora fosse do curso de Turismo, assim como o único educador do museu (2010 - 2011), que também colaborou, pois, antes

⁷ Considerando as experiências da formação escolar, tornou-se um desafio ainda maior devido à ausência de vivências como ações, projetos com Arte- Educação e visitas a espaços culturais com acompanhamentos adequados, os quais não foram apresentados no programa curricular escolar da autora, que seriam de bases muito importantes para o desenvolvimento cognitivo-perceptivo do aluno, tendo em vista as possibilidades de ingresso em um curso de Ensino Superior [grifo da autora].

⁸ Trata-se do planejamento que foi feito durante o estágio curricular, avaliado pela coordenadora de estágio, para em seguida ser utilizado para ministrar uma ação educativa no museu.



dessa prática, o mesmo apresentou um roteiro de visitação monitorada⁹ (LISBOA, 2010).

Pensando na possibilidade de mediação no museu, notou-se o quanto é importante tomar em consideração o contexto geral do prédio, perceber as relações que o fazem. Do mesmo modo, ao refletirmos sobre um plano para uma ação educativa, algumas questões tornam-se pertinentes como: Qual público? E afinal, como proceder? Além de o museu ser grande, com riquezas de motivos visuais e históricos, geralmente as visitas de turmas escolares eram fugidias com monitoramentos que acompanhavam o mesmo ritmo.

Então se analisava as ações e monitoramentos do museu, e enquanto isso surgia esses questionamentos, pois, também, como seria trabalhar Artes Visuais e ação educativa no museu, e ainda, respeitando as políticas da instituição e às expectativas dos visitantes? Pois no caso do MHEP, trata-se de um prédio, um bem tangível tombado como Patrimônio Cultural¹⁰ que requer cuidados como a prevenção patrimonial, como um bem público (neste caso, requer cuidados com os móveis e mobílias, ou estará sujeito aos caros e delicados processos do restauro).

E voltando-se a prática do estágio curricular, destacamos em síntese os termos: “diálogo” e “pesquisa”, pois, tornaram-se elementos indispensáveis, tendo em vista as questões práticas desse tipo de educação, assim como, para modular, adaptar e delimitar possíveis planos didáticos no espaço museológico (CHIOVATTO, 2007; SUANO, 1986. p. 77).

A ação educativa de que estava se falando foi realizada com sucesso. O estágio curricular estava terminando, mas foi possível continuar nesse trabalho dentro de um projeto de pesquisa coordenado pelo arqueólogo e diretor do museu (2010 – 2011), trata-se do Projeto de Arqueologia Preventiva: *Patrimônio do Nosso Meio*, o qual tinha como sede o MHEP, em Belém, e suas pesquisas de campo de

⁹ Consiste em um texto com breves explicações da história do museu, incluindo o contexto histórico representado em cada uma das salas do espaço.

¹⁰ Trata-se essencialmente de bens coletivos de um povo, que podem ser bens materiais e imateriais, entre outros que se enquadram como tipos de patrimônio cultural (ANGELIN apud PIMENTEL; BAUMEL, p. 14 -15. 2010).



caráter interdisciplinar, assim como estavam focados em comunidades tradicionais nos municípios vizinhos Barcarena e Abaetetuba (interior do Pará). Considerando esse contexto, as pesquisas com a educação no museu continuaram com um novo estágio¹¹, paralelas aos trabalhos de pesquisas de diversos profissionais.

Desse modo, a partir do contato com este projeto se inicia um estudo sobre a área administrativa e do atendimento ao público do museu em questão, consistindo em uma experiência que ao ser analisada, pode-se considerar de grande importância para contribuir no aperfeiçoamento do trabalho educativo do museu. Tendo em vista o conhecimento estrutural e/ou sistemático do museu, o professor, arte-educador ou monitores podem atuar de forma mais intensa, no sentido em que, ao se apropriar de dados como Estatuto do próprio museu, o Plano Diretor é procurar compreender o funcionamento dos diferentes setores e/ ou departamentos que estão no museu, ou seja, fazem parte do acervo arquitetônico e patrimonial. Conhecer bem o museu é fundamental para prática educativa.

Ações educativas e vídeos documentários

Com base nos trabalhos realizados no MHEP, a princípio foi possível produzir um vídeo chamado *Meu Museu Nosso Museu*, baseado nas ações de um projeto interno de uma aluna de especialização de estudo patrimonial, *Educação Patrimonial: construindo caminhos para valorização e preservação de nossa memória*¹², e em outro projeto chamado *Museu na Escola* (do MHEP). Ambos os projetos, tornaram-se elementos colaboradores para um estudo que possibilitou a reflexão crítica do Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado da autora, além deste artigo.

O vídeo acima mencionado se trata de um pequeno documentário realizado sobre a trajetória de oficinas¹³ na Escola E. E. R. B e no MHEP, com a participação

¹¹ Pela Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA), Companhia de Alumina do Pará (CAP/ HYDRO) e Secretaria de Cultura (SECULT).

¹² LANHELLAS, Helen Christine Rodrigues (2010).

¹³ Para mais informações, procurar, in:

LISBOA, Rosemara. *Relato de Ações Educativas do Museu na Escola*. 2011. ANAIS: Narrativas Discentes, UFPA.

In: LISBOA, Rosemara: "Das ações educativas no Palácio Lauro Sodré (MHEP) à realização de um Documentário sobre Patrimônio Cultural em Barcarena". TCC/ UFPA/ ICA. 2011.



e apoio de uma professora de história Lourdes Martins, da escola em destaque, assim como de toda a equipe do MHEP. Neste vídeo, procurou-se obter uma linguagem visual, que em harmonia com os depoimentos, transmitisse ao espectador a importância da educação em museu, e principalmente aos alunos que participaram de todas as oficinas e etapas do projeto, enfatizada no processo de produção e vivência entre as áreas de Arte, Educação Patrimonial e História, pois conforme cita a professora de História envolvida neste trabalho:

(...) A partir do momento que a gente leva um aluno no museu ou em qualquer outro monumento histórico, ele se dá conta de que ele tem uma história de vida, que o lugar onde ele vive também é uma história importante que realmente precisa ser conhecida para ser valorizada¹⁴.

Ressalta-se também o fato de escolher a linguagem do vídeo, pois, consideramos um elemento, ainda que seja em projeção parcial, concluiu-se que esse é um meio de recapitulação de ação cultural e educativa, onde os alunos, e/ou comunidades podem “reapropriar-se de sua identidade pessoal e social” (BETTO, 1985 p. 57).

Assim que o vídeo foi feito, houve uma exposição no MHEP com os alunos envolvidos no projeto e a professora de História fez suas avaliações baseadas nessas ações. Enquanto a contextualização e representação pela arte, os alunos puderam se ver de maneira reflexiva, isto é, os resultados foram positivos no que diz respeito a percepção do olhar, sensibilização com a história, e tantos outros elementos presentes no espaço de um museu.

Em relação ao trabalho de conclusão que foi mencionado, podemos dizer que as ações no museu, das quais reflete esse artigo, foram caminhos percorridos para se ter ideia da grande importância de estudar a Arte e Educação envolvendo o território museológico, Educação Patrimonial e História, e ao mesmo tempo, usando linguagens diferenciadas, assim como a promoção da produção ou linguagem experimental do Audiovisual, ou usando metodologias que auxiliem o aluno a se encontrar e se identificar com os museus que perduram séculos.

Considerações Finais

¹⁴ Trecho transcrito da entrevista incluída no documentário *Meu Museu Nosso Museu*, da Professora de História, Lourdes Martins da E. E. Rui Barbosa.



Certamente há muito mais para se argumentar, embora, situemos estes relatos no eixo: Arte, Educação Patrimonial e Audiovisual, principalmente na questão do Museu, as palavras já ditas retratam sobre eventos ou fatos que refletem também acerca de memórias de um povo, no entanto

A melhor forma de conservar a memória é lembrá-la. A melhor forma de contar a história é pensá-la. A melhor forma de assegurar a identidade é mantê-la. Tudo isso se faz através da educação, e educar para a preservação, conservação e valorização é denominada Educação Patrimonial. (ANGELIN apud SOARES. 2010, p. 24).

Dessa forma, justifica-se a utilização nas ações o registro do vídeo, visto que a linguagem de documentário é um meio aberto as mais variadas críticas e torna-se altamente valorativo para o aperfeiçoamento de sua execução e pertinência diante de um tema complexo ou de várias facetas, como a temática apresentada¹⁵.

Pode-se dizer também que o *valor de uma imagem intensifica os argumentos evidenciados por dados transmitidos oralmente ou por escrito*, pois revela não uma realidade tal como é, mas a realidade de um olhar ou olhares reflexivos acerca de seu objeto de estudo.¹⁶

E para fechar essa discussão referente ao vídeo e ao gênero documentário, destaca-se como o vídeo documentário pode estimular a “epistefilia (o desejo de saber) no público”, pois:

Transmitem uma lógica informativa, uma retórica persuasiva, uma poética comovente, que prometem informações e conhecimento, descobertas e consciência. O documentário propõe a seu público que a satisfação desse desejo de saber seja uma ocupação comum (NICHOLS, Bill, 2010.)

É possível através do vídeo ampliações de sentidos, extensão para a Arte e Museu e conseqüentemente Patrimônio Cultural.

E atualmente, repensando a respeito da educação sob a ótica de novos paradigmas, ao se referir a educação não- formal, não seria preciso também repensá-la? Vivemos atualmente em um período altamente estimulante, e com isso, crianças e jovens apresentam-se cada vez mais de disposição dinâmica, suas bases e experiências mais do que nunca precisam ser escutadas, vistas sobre o ponto de vista complementar.

¹⁵ In: LISBOA, Rosemara. p. 43. 2011. (TCC)
Idem.



No caso dos museus, foi possível atentar durante os períodos de 2010 a 2011, a forma como as turmas escolares reagem em uma visita ao museu monitorada de forma convencional. Percebeu-se nestas que a maioria dos alunos apresentou um comportamento de dispersão durante as visitas, o que provavelmente não poderia garantir um bom rendimento de leitura do espaço do Museu Histórico, por parte de cada um deles.

Durante a realização do projeto com o Museu e a Escola, observou-se também a importância do estudo atento e crítico da realidade sociocultural em que os alunos estão inseridos, tendo em vista que a partir disso, poderá ser muito mais proveitoso as questões do ensino *não-formal*¹⁷, e o professor ou equipe de professores poderão tomar tais dados como base para os planejamentos e avaliações de ações educativas e ou dinâmicas dentro do museu.

Portanto, as experiências obtidas como discente do curso de Artes Visuais, durante os Estágios Curriculares e de Iniciação Científica, fez-se oportuno na compreensão de que nas escolas atuais os alunos estão em diversas redes¹⁸, e a escola é apenas mais uma na vida deles, e os museus o que seriam? Sugere-se que sejam contextuais e com recepções ao público mais criativas e flexivas.

Referências Bibliográficas

BETTO, Frei. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos: 46).

CABRAL, M. *Educação em Museus Casas Históricas*. [200-]. Disponível em: <http://www.rem.org.br/download/educacaoemmsueuscasa_6_09_mcrb.pdf> acessado em 30/09/2012.

CHIOVATTO, Mila Milene. *Museu, imaginação e formação dos sujeitos: a experiência da Pinacoteca do Estado de SP*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org/livros/4discursos.htm>>. Acesso em Mai. 2010.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Disponível em: <<http://www.paulo freire.org/MoacirGadotti/Artigos>> Acesso em 31 de Mar de 2006.

KRAMER, Sônia. *Produção Cultural e Educação: Algumas Reflexões Críticas sobre Educar em Museus*. In: *Infância e Produção Cultural*. KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel. São Paulo: Papyrus, 1998.

¹⁷ In: GADOTTI, Moacir. 2006.

¹⁸ Redes sociais, redes comportamentais, redes midiáticas, fictícias, etc. [grifo da autora]



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

LISBOA, R.J.O. *Percebendo e Criando no Museu*. In: CONGRESSO E VII SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS. Indivíduos; coletivos; comunidades; redes: anais da XX CONFAEB. Educação em museus, galerias e centros culturais. Anais: Goiânia: Ministério da Educação, 2010.p. 2-5.

_____. *Das ações educativas no Palácio Lauro Sodré (MHEP) à realização de um Documentário sobre Patrimônio Cultural em Barcarena*. Monografia (apresentada como requisito de obtenção do título de Bacharelado em Artes Visuais) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará. 2011. 90 p.

_____. *Relato de Ações Educativas do Museu na Escola*. In: ANAIS, SEMINÁRIO NARRATIVAS DISCENTES. UFPA. 2011.

NAVES ANGELIN, Simone Ferreira. *A educação patrimonial como mediadora da Informação no projeto de Arqueologia Preventiva na área de Intervenção do Projeto Juruti/Pará*. 2010. Monografia (apresentada como requisito de obtenção parcial do título de especialista no Curso de Especialização em Arqueologia, História e Sociedade) – Universidade de Santo Amaro, São Paulo. Disponível em:<[a](#)> Acesso em: 29 set 2011

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. 5. ed. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010. (Coleção Campo Imagético).

SILVA, C. B. *A utilização dos Espaços não Formais, como Campo Alternativo de Aprendizagem*. Monografia (apresentada ao final do curso de especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. 2011. 40p.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos: 182).

Rosemara de Jesus Oliveira Lisboa,

Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará, 2011 (UFPA) e está concluindo a Licenciatura do mesmo curso. Durante a graduação teve publicações acadêmicas em Congressos e Seminários e realização de oficinas em Minas Gerais e em Belém. Participou de projeto de pesquisa, MHEP/Barcarena, pela Companhia de Alumina do Pará, sendo bolsista de iniciação científica pela FIDESA. E atualmente integra Coletivo de Estudo e Produção de Cinema: Ver-o-Filme, assim como leciona Arte, no Centro Educacional Silva Machado (Castanhal/PA), com aulas particulares.



**“UMA NOVA IDENTIDADE VISUAL PARA OS PROFESSORES”:
ESTAMOS PRECISANDO?**

Gisele Costa Ferreira da Silva
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais
giselecostaprof@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5341711050778182>

Noeli Batista Santos
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais
noelibatista@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6215028548602762>

Manoela dos Anjos Afonso
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais
manoanjosafonso@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7111235725963338>

RESUMO:

O presente trabalho constitui-se de uma discussão sobre o tema identidade docente. O argumento principal deste artigo gira em torno das representações que existem em torno da figura deste profissional. Questões do cotidiano da docência são colocadas em discussão a partir de uma campanha publicitária que propõe uma mudança da identidade visual que permeia o universo da educação. A partir dessa temática, nossa discussão traz olhares que se voltam para o ato político de ensinar, debatendo conceitos de identidade, subjetividade e representação. Por fim, propomos a construção coletiva de identidades a partir da ideia de representação.

Palavras-chave: identidade, subjetividade, representação

ABSTRACT:

The present work consists in a discussion about teacher's identity subject. The main argument revolves around the representations that exist around the figure of teacher. Everyday teaching issues are placed in discussion with a visual identity proposition for the iconography that permeates the universe of education. From this theme, the discussion provides a look turned to the political act of teaching, discussing concepts of identity, subjectivity and representation. Finally, the authors propose the construction of collective identities from the idea of representation.

Key words: identity, subectivity, representation

Posts iniciais...

Cansaço. Este sentimento humano de estarmos sempre em busca de esforços, suspiros, respiros para o tempo último, que é o do agora. Talvez essa sensação seja uma das causas para a ausência ou de uma suposta deficiência no que se à reflexões sobre uma suposta identidade docente. Como professores, o que somos ou o que pensamos que somos? Como nos representamos? Com que critérios

somos representados? Que imagem (ou imagens) construímos de nós mesmos? Ao invés de identidades, não seria o momento de pensarmos em subjetividades docentes?

Esta discussão ganhou corpo reflexivo a partir de uma sequência de comentários postados no dia 25 de fevereiro de 2012 na rede social *Facebook*, onde dialogamos a partir de um eixo central que tratava da questão relativa à construção de uma nova identidade para o professor. A postagem deflagradora do debate foi compartilhada por uma de nós, Gisele Costa, através do blog especializado em design *Design on the rocks*ⁱ. De início um interesse superficial que gerou um compartilhamento de segunda mão nos proporcionou uma discussão que originou vários incômodos e pistas para tópicos que precisam seguir rumo a questões que dizem respeito às identidades do profissional da educação, indo o encontro dos projetos de pesquisa de cada uma de nós.

O que foi compartilhado, inicialmente, foi uma tradução da divulgação de um projeto que aconteceu nos Estados Unidos partindo de um grupo de docentes de Nova York. Este grupo propôs a um escritório de design que fizesse um estudo sobre a iconografia que delimita a profissão professor/professora (<http://inspireteachers.org/>). De forma imediata, o tema que dominou a nossa discussão foi o da representação identitária de um profissional. No entanto, o foco do projeto em discussão não era este. A ideia inicial do *Re-branding teachers*ⁱⁱ partiu do incômodo de um grupo de professores norte-americanos com a iconografia que faz parte do imaginário de grande parte da população ao se falar do universo de professores e professoras (Figura 1).



Figura 1: Linguagem visual atual (apresentação do projeto). Fonte: Re-branding teachers Project.

No ponto de vista deste grupo de docentes estadunidenses, tal repertório imagético não condiz com a realidade do ser professor ou professora nos dias atuais. Segundo eles, seria preciso que houvesse um novo vocabulário visual que refletisse o papel multidimensional deste profissional. O resultado deste programa de identidade visual encontra-se com a ideia de uma atividade de desenho, onde ligando ponto a ponto, surge uma imagem, dando origem a um diálogo visual com a ideia de mapa.

Ao observarmos de relance a proposta do projeto *Re-branding teachers*, pode-se considerá-la uma ideia de sucesso. Entretanto, no nosso espaço de discussão no *Facebook*, este projeto provocou reverberações distintas. Chegamos a questionamentos que vão muito além do visual e se aproximam de conceitos como representação, identidade e subjetividade.

Reverberações facebookianas

No conceito de identidade trazido pelo projeto *Re-branding teachers*, apresenta-se o corpo do professor carregando um sinal, uma marca no braço como uma tatuagem de identificação que, ao que parece, pretende ser fixa e homogênea para todos os docentes representados por este projeto de identidade visual (Figura 2). Mas nós nos perguntamos: identidade é carregar uma mesma marca? Ou seria respeitar a multiplicidade de corpos compostos por diferentes marcas e matérias?



Figura 2: Aplicação da identidade visual. Fonte: Re-branding teachers Project.

O verbo compartilhar, em tempos de redes sociais estruturadas no ciberespaço, ganhou status de divulgação. Divulgamos imagens, ideias, valores, verdades e, cada vez menos, compartilhamos dúvidas, críticas, fraquezas, desabafos. Acreditamos que a discussão deflagrada por ocasião do 'compartilhamento' do conteúdo do aqui já referido blog de design, o qual apresentava um projeto de reformulação da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

identidade docente, ampliou de maneira significativa o nosso tempo para além dos códigos matemáticos geradores dos bytes que nos mantém vivos neste espaço digital. Percebemos ser possível, neste ambiente, compartilhar de fato, somando outras vozes ao processo de diálogo e reflexão crítica.

Acompanhando as comunidades virtuais organizadas no *Facebook* pelos professores grevistas, tanto da rede estadual de educação de Goiás quanto a da grande maioria das universidades federais, percebemos que mudar a imagem que se tem da nossa profissão e do campo de ação da educação requer um diálogo que carregue uma abordagem mais política e atuante. É no silêncio, ou nas indignações que não passam de conversas de corredor, que nos apagamos, ficamos sem ação, respeito e motivação. No entanto, ao mesmo tempo nos perguntamos: será mesmo que há um silêncio? Ou será que nos faltam ouvidos para ouvir as vozes que gritam e trabalham, dia a dia, por melhores condições de vida profissional e humanitárias nos diferentes espaços de ensino? Nestes diferentes espaços de ensino, nos quais atuamos, permitimos o silêncio que nos imobiliza e nos rouba a ação quando desconhecemos as ferramentas com as quais podemos lutar. É preciso discutir políticas para a educação durante os processos de formação dos futuros professores. Existem muitos equívocos ou mesmo desconhecimento total da profissão do professor. Muitos alunos se inscrevem para o curso de licenciatura em Artes Visuais sem saber o que 'licenciatura' significa. Temos a sensação de que discutir políticas efetivas na universidade é algo que fica em segundo plano. Os conteúdos parecem ocupar lugar de destaque na formação de professores. No entanto, não deveria ser este processo formativo, incluindo-se as escolhas de conteúdos, um ato político? Aprende-se, aprende-se, pensa-se (ou tenta-se), mas podemos afirmar que estes saberes são realmente apropriados pelos nossos alunos e vivenciados com autonomia crítica no exercício do ser professor ou professora?

Por um lado campanhas que trabalham as imagens possíveis para um professor do nosso tempo podem ser positivas, por outro, dependendo de quem as construa e por quais motivos, podemos nos transformar no *fast food* da vez, como produtos massivos da educação contemporânea inseridos no mercado por um conceito capitalista que contradiz princípios de atuação embasados na alteridade, na

valorização profissional, no direito de ser diferente, no desenvolvimento de ações criativas e humanizadoras, dentre outras que se fazem presentes neste contexto.

Em contraponto à imagem do braço de um suposto professor que, digamos, “veste a camisa” de sua nova identidade profissional criada pelo projeto de identidade visual *Re-branding teachers* (Figura 2), argumentamos que os braços dos profissionais da educação não são iguais. Fisiologicamente e anatomicamente, todos os braços possuem as mesmas funções, mas suas formas, cores, cicatrizes, marcas e tatuagens são múltiplas. Cada professor e professora atuam com seus braços, seu corpo, sua identidade e subjetividade. Vale ressaltar que dentro desses corpos a sensação de fadiga é frequente. É provável que esse cansaço, existente também em nossos espaços de luta, seja um reflexo das angústias relativas à escuta dos ‘silêncios’ espalhados por todos os espaços institucionais onde atuam estes profissionais. O desejo de transformar aquilo que se ouve em ação direta na realidade nos leva a querer saber fazer uso dos instrumentos disponíveis para lutarmos de igual para igual contra uma política baseada em meios de ação ocultos e manipuladores. Precisamos desenvolver competências para que tais instrumentos sejam usados com eficiência por nós e pelos professores de artes em formação.



Figura 3: Imagem divulgada na rede Facebook.

Ainda no *Facebook*, onde nossa discussão inicial foi deflagrada, observamos que muitas outras imagens circulam e espalham representações de como o professor e a

professora são supostamente vistos pela sociedade. A figura 3 é uma destas imagens que se propõe, de forma irônica, a apresentar como o professor é visto do ponto de vista de vários grupos. Na tentativa de mensurar a circulação dessa imagem, um dado que a própria rede social nos proporciona é o número de compartilhamentos que foram feitos, ou seja, quantas vezes esta imagem foi repassada pelos usuários do *Facebook*. Os índices revelam que em março de 2012, partindo apenas de um ponto de inserção (*upload*) desta imagem na rede, ela foi redistribuída aproximadamente 33.176 vezes entre usuários.

Diante da circulação viral dos (pré)conceitos embutidos nas imagens que transitam na internet, passamos a nos perguntar: que modos de ver estão afirmados nesta imagem? Até que ponto estamos inseridas na manutenção e na transformação destes estereótipos? De acordo com esta imagem, nós professores somos pedintes do ponto de vista da nossa família; mercenários do ponto de vista dos pais dos nossos alunos, neste caso provavelmente de escolas particulares; cachorros (capachos?) do ponto de vista do governo; loucos do ponto de vista da sociedade; tiranos na opinião dos alunos; e nós mesmos nos veríamos como super-heróis. Seis pontos de vistas, sendo cinco configurações masculinas e apenas uma inserção da mulher como docente.



Figura 4 (à esquerda) e Figura 5 (à direita): imagens divulgadas na rede Facebook.

Outras imagens têm sido compartilhadas na rede com o mesmo *déficit* da atuação docente feminina. Na figura 4, no quadro que se refere a como a nossa família nos vê, é apresentada uma versão reformulada de professora, com base naquilo que já

conhecemos sobre alguns personagens pudicos como, por exemplo, a professorinha Clotilde, da novela televisiva *O Salvador da Pátria* (Figura 7), exibida pela Rede Globo em 1989, ou como a professora Helena, do seriado latino *Carrossel* (Figura 6), exibida pela emissora SBT nos anos 1990. É importante ressaltar o quanto as imagens de ambas as professoras, Clotilde e Helena, estão distantes das reais representações indenitárias das diferentes etnias que nos compõem enquanto povo latino. Vale citar ainda outra das possibilidades de representação da professora presentes na Figura 5, a qual traz a imagem sacerdotal da Madre Teresa de Calcutá, como se a professora vista pela sociedade estivesse cumprindo uma missão, reforçando as ideias de pureza, doçura e abnegação.



Figura 6 (à esquerda): cena da novela latina *Carrossel* (1989-1990), com uma versão brasileira sendo produzida e veiculada atualmente. Figura 7 (à direita): imagem referente à professora Helena, na capa do LP da trilha sonora da novela *O Salvador da Pátria* (1989)

Podemos observar ainda, nas figuras 4 e 5, que na percepção dos alunos o docente é um palhaço, seja caracterizado tal como a figura do palhaço Bozo ou do professor Girafales, este proveniente do seriado mexicano *Chaves*. Nestes exemplos de imagens que circulam na internet contendo representações de 'como somos vistos' como professores, o caráter coletivo está presente em três quadros: num deles, ligado à imagem sacerdotal da Madre Teresa de Calcutá; num outro, ligado às questões de manifestação política da classe, inclusive com a imagem de um professor sendo oprimido pela polícia (livre interpretação); e, num último quadro, na figura heroica do professor que move as massas e traz a libertação pelo saber (livre interpretação).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Outra questão que mereceria a escrita de um texto próprio é a do anonimato de quem (re)produz tais imagens. Quem são estas pessoas? Também não estariam reforçando os estereótipos ligados às imagens de família, governo e estudante? Sob qual/quais ponto(s) de vista essas visualidades são produzidas? De que contextos partem e a quais contextos se referem? Qual a motivação para a veiculação dessas imagens? Teria partido de um docente? Nessa direção, a suposição da identidade de professores e professoras, de forma generalizada, por um autor anônimo num meio de circulação eficaz, é realmente preocupante por disseminar tais ideias um tanto preconceituosas. Identidades que nos foram atribuídas através de representações construídas por sujeitos não identificados que ocultam subjetividades existentes, embora muitas vezes invisíveis.

Identidade, subjetividade e representação: a busca por sermos 'nós mesmas' como professoras

Quem seríamos se fôssemos nós mesmas como professoras? Ao usar da prerrogativa de nos autoquestionarmos, gostaríamos de pontuar de onde falamos e o que entendemos por identidade, subjetividade e representação. Evocamos e nos apropriamos, então, de um posicionamento que dialoga com a perspectiva pós-estruturalista. Nesse sentido, as representações que desejamos vão ao encontro da significação e sabemos que nada é significado por si mesmo. Assim, a imagem do professor e da professora apenas significa algo na medida em que entram em cena os sistemas simbólicos e as relações entre cultura e significado (HALL, 1997). O que nos moveu à escrita deste artigo talvez possa ser um exemplo dessas significações atribuídas: a partir de um projeto realizado em outro país, partindo de outras realidades e tendo suas particularidades em termos de motivação, nós, três professoras residentes e atuantes em Goiânia, no Centro-Oeste do Brasil, iniciamos um debate que tem como cenário um ambiente hostil e desanimador para quem deseja atuar como um profissional da educação.

Frente à greve dos professores da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, seguida pela greve das universidades federais públicas brasileiras, a sensação é a de que estávamos sendo 'sacudidas' de nossa rotina, de nossos modos de sermos professoras. Ao nos depararmos com este projeto de construção de uma identidade



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

visual para o profissional da educação, um turbilhão de questionamentos veio à tona. Uma reativação da memória que parecia estar perdida em meio às obrigações dos anos letivos que se sucedem vorazmente.

Talvez se não estivéssemos envolvidas nas discussões ligadas aos movimentos grevistas não teríamos atribuído tamanha significação ao projeto norte-americano em questão. Falamos “a partir de uma posição histórica e cultural específica” (WOODWARD, 2009, p. 27) e, desse posicionamento, que não se pretende homogêneo, perguntamos o que queremos e o que podemos, de que modo queremos ser vistas enquanto professoras atuantes não só em sala de aula, mas nas instâncias que envolvem ações para além da escola e da universidade.

Queremos apontar para o exercício de entrelaçamento da ideia de identidade, com base na noção de descentramento identitário, e da relativização que o próprio sistema simbólico faz a partir da noção de sujeito e de suas subjetividades. Partindo de uma investigação que tem início no questionamento da identidade docente, seguimos rumo ao que Stuart Hall propõe como identidade cultural e nos deparamos com uma multiplicidade de representações que, facilmente, contribuem para a estereotipização de uma profissão.

Desdobramentos...

A sedutora proposta de tornar acadêmico um debate que teve início em uma rede social e que foi criando corpo como um ‘bate-papo’, foi mais difícil do que imaginávamos e mais prazerosa do que supúnhamos. O prazer esteve na visualização de desejos de discussões, de tornar coletivo o que antes se resumia a um conjunto de aflições individuais. A dificuldade reside em trazer a público mais do que a identidade de cada uma de nós, mas nossas próprias subjetividades antes protegidas pela efemeridade de postagens que se sobrepõem umas às outras.

Entre questionamentos, o conceito de identidade surge alternando-se entre representação e subjetividade. A noção de identidade visual aparece como uma questão de (re)posicionamento de mercado e desencadeia uma discussão que tenta escapar dos próprios estereótipos que se relacionam com um professor ou professora que podem ser formatados como produto da atualidade.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ser docente: este termo que mais parece uma entidade anônima é formado por sujeitos e suas complexas subjetividades, as quais fazem parte dessa identidade que outrora se pretendeu homogênea. Imersas nos afazeres que constituem a nossa rotina de sermos professoras, uma proposta de investigação da iconografia que circunda o exercício da docência traz à tona a necessidade de retomarmos posicionamentos críticos e o exercício da política como ação transformadora na sociedade. Uma representação que se pretende capaz de abraçar, de uma só vez, toda a multiplicidade em nome de uma identidade docente uníssona não seria apenas ingênua, mas também anacrônica e incoerente com o contexto contemporâneo no qual vivemos.

Não acreditamos que essa busca seja apenas por uma reflexão sobre o que significa ser professor ou professora. Na intenção de escrever este artigo nos aproximamos do desejo de construir um coletivo de produtores de imagens, cada um à sua maneira, refletindo, questionando, polemizando, instigando, parodiando o que vem a ser o “docente”. Talvez tenhamos tido a sorte de termos nos envolvido em experiências de trabalho e estudo que despertaram o estímulo para nos tornarmos professoras. Entre as (muitas) atribuições da docência, havíamos deixado adormecer alguns desejos, entre eles, o questionamento às instituições e às obrigadoriedades a nós impostas por elas. Durante o processo de escrita revisitamos discussões que se repetem, como aquelas ligadas às condições mínimas para uma atuação docente digna e ao fato de sermos parte de uma engrenagem muito maior do que qualquer individualidade possa pretender. Por outro lado, sabemos que é de individualidades que cada sala de aula é composta e se constitui em grupo. Aqui olhamos para nossas incertezas e nos descobrimos com mais dúvidas do que nos permitíamos há algum tempo. Voltamo-nos para a necessidade de tentar compreender o mundo através de nossas próprias experiências e recorremos a John Dewey (2010) quando o receio de que o excesso de ‘eu’ em nossas colocações possam parecer muito voltadas para nossos próprios umbigos.

No entanto, fomos à procura de alguns exemplos que pudessem nos mostrar que não fomos tão silenciosas quanto pensávamos. Percebemos também que professores e professoras – da rede estadual de educação de Goiás e das



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

universidades espalhadas pelo Brasil afora – puderam ir além da indicação de leituras, oferecendo-nos inclusive momentos de discussão de políticas educacionais em sentidos amplos e específicos, demonstrando seu poder de ação, usando para isso uma rede social na internet. Trazendo esta observação para a nossa vivência docente na universidade, percebemos que além das ações pontuais que são feitas por meio de projetos de extensão, o termo ‘Políticas Educacionais’ não fica só no discurso e faz parte da matriz curricular do curso Licenciatura em Artes Visuais na FAV/UFG. Como alento ao nosso manifesto-desabafo, encontramos políticas sendo trabalhadas e discutidas em nossas salas de aula, mesmo sabendo que podemos ampliar a reverberação dessas discussões na sociedade.

Não foi o silêncio que nos motivou a discutir, inicialmente, sobre uma mobilização de professores da rede estadual e posteriormente sobre nossa própria mobilização. Foi a voz deste coletivo que ecoa por vários espaços, incluindo esta rede chamada *Facebook*, da qual participamos com objetivos também subversivos. Hoje, graças à internet, temos um leque ampliado de lugares que possibilitam diversos exercícios de fala, desde as formas mais críticas até as estereotipadas. Falar com a própria boca em espaços acadêmicos, ou com os dedos batendo em teclados, nas redes sociais, são atividades de grande responsabilidade. Estes espaços, se trabalhados em conjunto, podem ser lugares para uma formação crítica e política ágil que podem se complementar na atuação de seus participantes diretamente no cotidiano. Ao acompanharmos a movimentação dos professores em greve no *Facebook*, percebemos que não há silêncio. Estas microestruturas de ensino, que somadas compõem este coletivo, são compostas de muitas vozes ativas, participativas, transformadoras. O que precisamos sistematizar é a integração destes espaços. A opção dos estudantes por picharem a parede da escola pode levantar uma discussão política. O ato de flagrar, com câmeras de celular, certos acontecimentos ou indícios nos corredores e nos pontos cegos das salas de aula podem fomentar, também, atos políticos. Estes são exemplos de que não há silêncio, há dispersão. Não há o que começar, porque está tudo acontecendo, a ação ‘já é’. Cada um consciente da importância da própria voz, mas antes disso, na ideia de que para ouvir a própria voz, seja necessário antes aguçar a audição para ouvir a voz ao lado,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para somar. Cobrar que a legislação vigente seja cumprida ou revisada é ação. É importante saber 'como' agir coletivamente. O que desejamos não é um discurso, mas a multiplicidade deles. Entre múltiplos, o exercício de seguir em busca de pontos em comum subverte a ideia de uma representação estereotipada e coloca em discussão tais representações a partir daqueles que são representados.

ⁱ <http://www.designontherocks.xpg.com.br/uma-nova-identidade-para-os-professores>.

ⁱⁱ http://clients.hyperakt.com/studio360/360TeachersPresentation_Hyperakt.pdf

Referências

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HALL, Stuart. **The work of representation**. In: HALL, Stuart (org.). Representation: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- INSPIRE Teachers. Disponível em: <<http://inspireteachers.org/>>, acesso em 18 de março de 2012.
- JUSTO, Domenico. **Uma nova identidade para os professores**. Disponível em: <<http://www.designontherocks.xpg.com.br/uma-nova-identidade-para-os-professores/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2012.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RE-BRANDING teachers. Disponível em: <http://clients.hyperakt.com/studio360/360TeachersPresentation_Hyperakt.pdf>, acesso em 26 de março de 2012.
- TEACHER Redesign. Disponível em <<http://itunes.apple.com/us/book/teacher-redesign/id502777352?mt=11>>, acesso em 26 de março de 2012.
- TEIXEIRA, Hélio. **Um novo vocabulário visual para a arte de ensinar**. Disponível em: <<http://comunicacaochapabranca.com.br/?p=18934>>. Acesso em: 12 de março de 2012.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 7-72.
- ZAZZLE, Inspire Teacher. Disponível em: <<http://www.zazzle.com/inspireteachers>>, acesso em 26 de março de 2012.

Gisele Costa Ferreira da Silva

Graduada em Design pela PUC-Goiás, mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-graduada em Patrimônio Histórico e Musealização pela PUC-Minas Gerais. Professora assistente I da Faculdade de Artes Visuais/UFG, atua nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância e Design de Moda. Investiga questões relacionadas a identidades e subjetividades dos sujeitos através das representações visuais.

Noeli Batista Santos

Bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Cultura Visual. Professora Assistente na Faculdade de Artes Visuais/UFG, atua nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância e presencial. Pesquisa contextos de formação de professores mediados pelas TICs e articulações poético-pedagógicas envolvendo ensino de arte e a produção de imagens técnicas.

Manoela dos Anjos Afonso

Artista visual. Mestre em Cultura Visual. Professora Assistente II da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, no curso Artes Visuais – Habilitação em Artes Plásticas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: A prática relacional nas artes visuais: comunicação, interação, convívio e proximidade como elementos constitutivos das proposições artísticas contemporâneas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ATRAVESSAMENTOS DA CULTURA VISUAL: DESLOCAMENTOS E (D)ESCOLAMENTOS PEDAGÓGICOS SOBRE A VISUALIDADE DA FESTA DE SÃO TIAGO EM MAZAGÃO VELHO.

Ronne Franklim Carvalho Dias

Instituto Federal do Amapá – IFAP

ronne.dias@ifap.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/1567729353536314>

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma experiência artístico-pedagógica com uma turma de ensino médio técnico do Instituto Federal do Amapá – IFAP, onde se propõe modos de interpretação e representação, através de desenhos, sobre a visualidade da celebração festiva a São Tiago em Mazagão Velho, desenvolvido como desdobramento de minha dissertação de mestrado em sala de aula. O estudo problematiza posicionamentos de sujeitos, sendo uma forma de oportunizar projeções imaginárias ao discutir conceitos de abordagens culturais, conforme exigência das leis 10.639/03 para a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e 11.645/08 para a temática “História e Cultura Indígena”. A festa rememora – através de simbolismo cênico – batalhas cavalgadas e um baile de mascarados – o traslado dos moradores desde a Mazagão africana, ex-colônia portuguesa.

Palavras-chave: cultura visual, hibridismo, identidades.

ABSTRACT

This Work is the result of one experience artistic-pedagogical with a high school class technical of Instituto Federal do Amapá – IFAP, where is proposed modes of interpretation e representation, through drawings, about the visuality of the festive celebration of São Tiago in Mazagão Velho, developed as a consequence of my dissertation of master's Degree in classroom. The study discusses positioning of subjects, being a form of opportuni imaginary projection to discuss concepts of abording cultural ,of according to requirement of laws 10.639/03 for the thematic " History and culture Afro Brazilian" e 11.645/08 for the thematic " History and Indigenous Culture". The celebration recalls- through of symbolism scenic-battles



ridings and a prom of masks-the transfer of dwellers since African Mazagão ,former colony portuguese.

Key words: visual culture, hybridism, identity

Introdução

O presente estudo trata dos modos de representação sobre a visualidade da celebração festiva a São Tiago em Mazagão Velho, desenvolvido como desdobramento de minha dissertação de mestrado em sala de aula com alunos do ensino médio integrado a educação profissional do Instituto Federal do Amapá-IFAP. O trabalho remete as abordagens culturais conforme exigência das leis 10.639/03 para a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e 11.645/08 para a temática “História e Cultura Indígena” incorporadas, dentre outras disciplinas, no componente curricular Arte. É também uma oportunidade pedagógica de fazer conhecer uma manifestação cultural, que apesar de secular, ainda é pouco divulgada entre os próprios amapaenses.

Uma festa em travessia

A festa compõe rituais religiosos do catolicismo popular e rememora, desde 1777, uma intensa batalha cavalgada entre mouros e cristãos representada pelas ruas da pequena cidade de Mazagão Velho. Como parte da programação festiva, um baile de máscaras é realizado, onde somente homens podem dançar. A celebração é um autorreconhecimento dos mazaganenses de comemorar a vitória dos cristãos com a ajuda de São Tiago. A comunidade dá continuidade a uma afirmação identitária depois do traslado dos moradores da Mazagão africana no século XVIII, ex-colônia portuguesa, situada na região conhecida atualmente por El Jadida, no Marrocos. Repleta de visualidades a comunidade, que um dia foi diáspora, vive uma dinâmica intensa as suas manifestações culturais híbridas. São sujeitos que ainda permanecem em trânsito como uma revisita ao seu passado.



Figura 1. Trechos da Festa de São Tiago em Mazagão Velho. Ronne Dias. Amapá, 2012.

Alguns principais pontos que posso destacar dizem respeito à influência de culturas diversas que se cruzam nesta celebração, como das matrizes africanas, portuguesas, árabes e indígenas (quando os mazaganenses desembarcaram na Amazônia). As vestimentas “dos figuras” como são chamados os personagens da batalha, são confeccionadas pela própria comunidade, assim como as máscaras do baile são fabricações artesanais. Compreender ocorrências culturais demanda deslocamentos. Como professor/pesquisador também desloco-me do meu próprio eixo disciplinar para aproximar-me do objeto de estudo em questão: das identidades e suas formas de hibridização. A mesma coisa acontece com os alunos: fazer com que eles também vivam essa experiência de deslocamento de suas bases cotidianas e se projetem em outros espaços e situações. Um deslocamento estético, de pensamento, de atitude comportamental, como exercício de análise crítica do meio ambiente cultural. “A cultura visual busca compreender os fenômenos que nas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a mediação de representações, valores e identidades” (MARTINS, p. 140, 2005). A cultura visual se situa em uma zona de trânsito entre imagens, objetos, recursos tecnológicos provocando “deslocamentos perceptivos e conceituais” (MARTINS, p.136, 2005). A própria imagem constitui processo inevitável de trânsito ao veicular ideia, significado e representações. Ela possui uma capacidade de mobilizar através das representações que ela gera ou provoca transgredindo fronteiras e construindo interações. Minha experiência com os alunos seria a de tecer uma trama desta vez eminentemente visual de suas experiências com a abordagem deste assunto, novo para alguns e de superficial contato



para outros. Levantando as seguintes questões: O que há de comum na diversidade? O que encontrar de específico no híbrido? Que manifestação artística local resiste às influências da era globalizante e qual a importância de se discutir isso? Quais as conexões possíveis de ser detectadas entre o local e o global? Nada mais humano e vital em perceber pontos em comuns diante da diversidade cultural. Certas experiências pedagógicas são possíveis ao se permitir atravessamentos conceituais e práticos, algo que os adolescentes já transgridem, graças aos recursos das novas mídias tecnológicas, aos fluxos das representações visuais que se constroem e se refazem continuamente.

O cortejo metodológico

A compreensão é uma tentativa de construção de sentido que situa/posiciona nossa relação com o mundo num processo de tensão entre o que percebemos e projetamos, em contraposição a instabilidades, estranhamentos e incertezas que surgem constantemente e nos acompanham no mundo da experiência vivida, onde convicções individuais e ação humana se entrecruzam (DIAS, 2009).

Ao envolver uma abordagem interpretativa – para tentar entender os fenômenos visuais e os significados que os alunos atribuem (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17) – lanço mão da perspectiva qualitativa por possibilitar um diálogo com vários campos do saber, sem privilegiar uma prática metodológica específica. Este estudo com base na cultura visual busca organizar dados referentes às tarefas trabalhadas ao ponto de interpretá-los para decompor em análise.

Os dados foram trabalhados, especialmente, em torno das fotografias como suporte imagético. As imagens tratam de vários momentos da festa e seu contexto ambiental da cidade. Nesse caso as imagens vão além de simples recurso e tornam-se também objeto de estudo por apresentarem uma variedade de opções ao ponto de se perceber as interconexões nas escolhas dos alunos. Entender como os alunos interpretam e problematizam visualmente certos valores ao ressignificarem simbolicamente.

O encaminhamento dessa experiência, com a turma do 1º ano do ensino médio-técnico em redes de computadores, ocorreu quando trabalhei o eixo temático sobre abordagens



multiculturais, conforme exigência das leis 10.639/03 para a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e 11.645/08 para a temática “História e Cultura Indígena” que integram o componente curricular Arte. Por ser uma manifestação cultural que recebe influências tanto das matrizes africanas e indígenas, como também europeias e de origens árabes. Considerando a festa de São Tiago uma celebração com aspectos da multiculturalidade e do hibridismo cultural. O trabalho com a turma foi desenvolvido em seis encontros distribuídos em três semanas.

Etapa 1: trabalhamos alguns conceitos culturais. A ideia era instigá-los a fazer pesquisas bibliográficas para a melhor compreensão, os conceitos foram os seguintes: “multiculturalismo”, “hibridismo cultural”, “identidade cultural” e “diversidade”. Essa etapa serviu para esclarecer e distinguir visto que alguns alunos ainda não haviam contato com tais conceitos.

Etapa 2: apresentação de algumas manifestações culturais tradicionalmente locais com influências de matrizes africanas e indígenas – dentre elas, marabaixo e batuque. Foi abordado o conjunto de elementos estéticos e simbólicos que integram cada uma das manifestações, como: dança, músicas, indumentárias, ornamentações, iguarias, etc.

Etapa 3: a seleção da festa de São Tiago como a manifestação cultural a ser estudada. A indicação de um estudo detalhado aconteceu por eu entender que a referida celebração reúne, de modo completo e complexo, os conceitos chave dos conteúdos em questão. Outro ponto decisivo trata-se da carência de informações pela turma em relação à história de Mazagão. Apresentou-se um vídeo sobre Mazagão Velho produzido por mim em 2009. Nesse momento busquei um recurso que pudesse aumentar o repertório sensorio-estético dos alunos, já que a grande maioria desconhecia sobre a festa.

Etapa 4: os alunos viram uma exposição de imagens fotográficas tiradas do período da festa em 2012. Elas mostravam a cidade como cenário, os cavaleiros mouros e cristãos, as bandeiras e bandeirinhas, as flores, fitas e imagens dos santos nos altares e ruas, as máscaras, o baile dos mascarados, os expectadores do baile, o bobo velho, as crianças, os moradores, os visitantes, os idosos, o círio de São Tiago, as casas, a Igreja, o balneário, as embarcações, os atiradores, fogueteiros e outros elementos constituintes do festejo. Na sequência, a elaboração individual de uma composição visual e a construção de um texto que sintetizasse as escolhas de cada aluno/a;



Deslocar imagens para (d)escolar sentidos/preconceitos/comportamentos: a produção do(a)s aluno(a)s

Via-me desafiado ao trabalhar uma manifestação de uma abrangência polissensorial indistinguível diante do desconhecimento dos alunos sobre os elementos que compõem a festa. Mas, percebia entre eles que a execução do desenho foi um momento de grande expectativa. Como orientação, as composições poderiam ser realizadas em técnica livre, desde que bidimensionais. Então, a preferência se resumiu em lápis aquarelável, lápis de cor, giz de cera e grafite (materiais que eles já possuíam).

Lancei aos alunos uma questão provocadora e geradora do desenho: construir seus desenhos com base em imagens que os chamassem a atenção seja por identificação, seja por repulsa. Dentre um repertório diversificado, eles escolhiam uma única fotografia para trabalhar o seu desenho. O texto que eles produziam, no final, servia como um memorial descritivo. Na verdade um instrumento que me ajudava a avaliar a noção conceitual desenvolvida por eles.

Neste estudo ressalto apenas duas composições de alunos que me servem como análise: o desenho de Leon Matheus e o desenho de Gláucia Silva.



Figura 2. Leon Matheus - 15 anos, técnica mista sobre papel, 2012.

A composição de Leon Matheus representou também as máscaras usadas pelos Slipknot, uma banda de rock norte americana formada em 1995, foi uma das que mais me chamou a atenção pela relação direta com as máscaras, ou seja, o uso de um elemento chave da festa (o baile dos mascarados) e objeto de estudo de minha pesquisa de mestrado. Leon já tinha uma preferência musical pela banda e conhecia a visualidade do grupo, ao ver as máscaras de Mazagão traçou logo a conexão visual. Em relação às máscaras do Baile, o aluno se posiciona: *“cada máscara possui sua riqueza de detalhes e peculiaridades. Elas são criativas e feitas artesanalmente, que em minha opinião é o mais importante, já que produzir sua própria máscara é muito mais divertido que apenas comprá-la em uma loja”*.

A conexão do aluno com a banda também fez deslocar-me naquele contexto desconhecido, até então, para mim. Percebi que os membros da banda têm máscaras

exclusivas e vestem uniformes industriais. As correlações dos Slipknot com os brincantes mascarados não param por aí, ao descobrir que os uniformes e máscaras de cada membro da banda mudam de acordo com o lançamento de cada álbum e que durante algum tempo eram eles mesmos que fabricavam suas próprias máscaras. No atravessamento de visualidades – da banda global com a celebração cultural de caráter local – foi encontrado pontos em comuns, que fez o aluno criar uma representação de identidade híbrida.



Figura 3. Os mascarados do baile de Mazagão Velho (esquerda) e os Spiknot (direita).

Na composição da aluna Gláucia o que chama sua atenção é a imagem do santo homenageado e o seu deslocamento perceptivo. Pelo fato de todo aquele aglomerado de gente envolta daquela imagem, e ao mesmo tempo, na sua percepção, não haver correspondência da parte do santo. Ela observou na representação de são Tiago uma expressão facial serena. *“o santo estava alheio a tudo e a todos, sem dar importância ao que acontecia ao seu redor”*. Em outro momento, ela continuou tratando em seu relato sobre a condição abstraída do santo, que estaria inerte aos acontecimentos, com o olhar distante como se estivesse se imaginando em outro espaço, como um anônimo: *“penso que se ele (o santo) fosse uma pessoa normal estaria, calmamente, espetando com sua espada um morango, andando sobre a praia e olhando a lua”*.

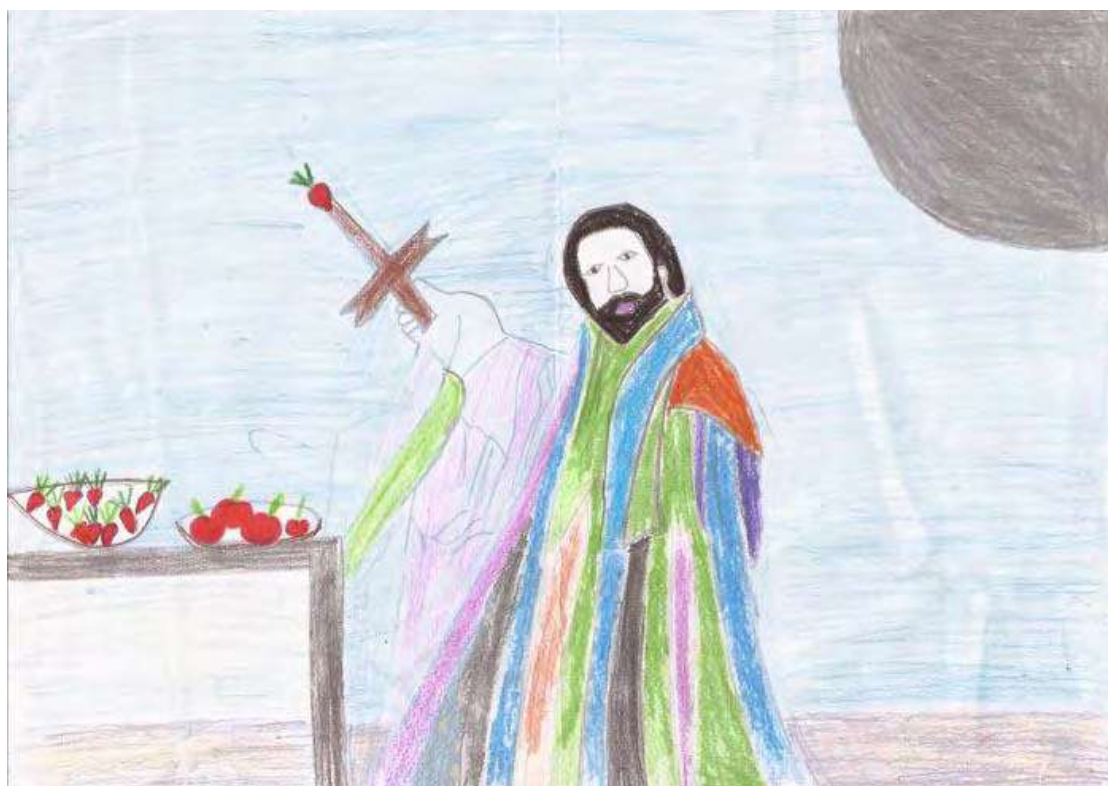


Figura 4. Gláucia Silva, 15 anos, lápis de cor sobre papel, 2012.

Gláucia demonstra um posicionamento descolado das intenções festivas, pois, a celebração é, segundo os mazaganenses, de caráter religioso: são pagamentos de promessas, pedido de bênçãos, de interseções, para agradecer, etc. Por esse motivo é natural que as pessoas girem ao redor do santo e de sua representação: a imagem do cavaleiro. A proposta de Gláucia tanto transgride o fluxo da festa como, imaginariamente, transfere para outro espaço e tempo àquele que é o foco das atenções. Ela faz reverter o curso da festividade: com olhar não do povo, mas do próprio santo, que se projeta independente para outros planos.

Utilizando-me da cultura visual ao cruzar aspectos estéticos, religiosos, étnicos e históricos de uma mesma manifestação cultural, percebo modos de ver que dependem de fatores socioculturais dos alunos. A valorização da imaginação assume parte da interpretação das visualidades e as representações são ressignificadas a cada



desenho, por traços que se deslocam revelando identidades e descolando posicionamentos críticos.

Considerações finais

A realização deste estudo foi bastante proveitosa, a meu ver, por levantar questões pertinentes aos conceitos culturais e das percepções individuais. Algumas vezes esses conteúdos revelam preconceitos discretos outras vezes ocultos, mas que podem ser trabalhados de modo responsável pela arte e utilizando da imagem como desencadeadora do processo de discussão.

Ao permitir as conexões sobre arte e imagem percebo uma gama de possibilidades interpretativas onde a aprendizagem passa a ser cambiante docente/discente e a cima de tudo, significativa. Oportunizar o estudo da cultura visual e a experiência artística diante de questões das identidades é uma forma de se projetar ao outro, ao diferente. É perceber que transitamos diante de realidades fragmentadas, híbridas, mas interconectadas. São relações com o mundo que se ressignificam a cada deslocamento dos corpos, dos olhares, do imaginário. São formas que auxiliam na compreensão de si, do outro e na construção do respeito pelo diverso.

Referências bibliográficas

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Rio Grande do Sul. Editora Unisinos: 2003.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANCLINI, N. Garcia. **Culturas híbridas - Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2000.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ronne. **Mazagão Velho: imagem-mundo de uma festa, um baile e suas máscaras** [dissertação de mestrado]. 116 f, 2009.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTINS, Raimundo. **Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual**. OLIVEIRA, Marilda O. HERNANDEZ, Fernando (Orgs.), A formação do professor de arte e o ensino das artes visuais. Editora UFSM, 2005, pp. 134-145.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VIDAL, Laurent. **Mazagão: a cidade que atravessou o Atlântico (1769-1783)**. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Martins, 2008.

Ronne Franklim Carvalho Dias

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da FAV-UFG. Licenciado em Educação Artística com habilitação em artes plásticas, pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. É professor do Instituto Federal do Amapá – IFAP e membro da Associação dos Arte Educadores do Estado do Amapá - AAEAP.

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



**EUS FAZEDORES DE EUS
AUTONOMIA E PROTAGONISMO NA CRIAÇÃO CÊNICA**

Rafael Tursi
Universidade de Brasília
rafaeltursi@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4242465320909945>

RESUMO: A construção deste trabalho se dará na experimentação didática do estímulo, criação e análise do movimento expressivo para pessoas com deficiência através de atividades de teatro e dança, tendo como principais fundamentos o estudo de uma pedagogia do movimento aliada a alfabetização estética dos envolvidos. Este processo se dará com base no trabalho realizado com grupo "PÉS? – Teatro-Dança", criado como extensão desta pesquisa.

Palavras-chave: Deficiência; educação; movimento.

ABSTRACT: This work will be constructed based on the stimulus experience, creation and analysis of expressive movement for people with disabilities through theater and dance activities. The main subjects are the studies of the movement's pedagogy allied to an aesthetic education for the ones who are involved. This process will be based on the work done by the group "FEET? - Theatre, Dance" created as an extension of this research.

Keys-words: Disability; education; movement.

Mover-se é inato a todo ser humano vivo. E sim, esta pode ser uma afirmação perigosa para se iniciar um texto acadêmico. Mas ainda sim é uma afirmação real, pois mesmo que estejamos aparentemente parados e imóveis, por dentro de cada um de nós existem batimentos cardíacos, pulsações, fluxo sanguíneo, multiplicação celular, construção de pensamentos e uma variedade de outros fenômenos que acontecem por movimentos, ainda que internos. São esses movimentos que nos caracterizam como seres vivos.

Lenira Rengel (2003) afirma a importância de percebermos que existe movimento mesmo na imobilidade e que o movimento não acontece somente fora do corpo. A percepção do movimento externo, porém, é ainda sim detentora de um foco de observação bem maior do que quando comparado aos nossos espaços internos. Esta afirmação, sim, poderia estar errada se estivéssemos falando de uma pesquisa



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

da biologia e seus aspectos biológicos, mas não é o caso. E mesmo não sendo, falarei sobre o corpo humano, limitações físicas, sinapses¹ e outras coisas que pouco (ou muito) tem a ver, como, por exemplo, os processos de aprendizagem.

Falando sobre processos de aprendizagem abordarei metodologias pedagógicas para a criação do movimento e princípios para uma alfabetização estética para pessoas com deficiências. Que deficiência? Qualquer deficiência. Que pessoa? Qualquer pessoa. Poderia ser para mim que escrevo, para você leitor que me lê, para aquele outro que fez parte do meu grupo ou para qualquer outra pessoa. E eu não digo isso por prepotência, digo porque quando penso no trabalho com pessoas com deficiência, onde terei de pensar em diferentes formas de ensino e avaliação para cada aluno, de acordo com o seu desenvolvimento, penso que isto deveria ser feito com qualquer aluno de qualquer outro processo.

A proposta deste trabalho foi oferecê-lo como um projeto prático de pesquisa, e neste momento apresento, então, o “Projeto PÉS? – Teatro-Dança para Pessoas com Deficiência”, hoje um Projeto de Extensão e Ação Contínua da UnB – PEAC² - que visa à pesquisa do trabalho corporal expressivo para pessoas com deficiências, quaisquer que sejam.

Certo de que o projeto visa o estímulo da criação do movimento expressivo para pessoas com deficiência, a real problemática aqui é acerca do movimento e sobre compreendermos como ele é feito e de onde ele surge. E com isso, surge a necessidade da busca por uma metodologia de pesquisa do movimento.

¹ “Muitos fatores no cérebro não foram bem compreendidos, entre os neurocientistas, mais sabemos que o cérebro possui uma plasticidade incrível, isso é, sofre alterações a todo o momento. Essas alterações se dão no momento em que o cérebro é estimulado, modificando a sua anatomia. Segundo Paola Gentile (2005, p.54) o cérebro possui bilhões de neurônios, e cada neurônio pode ter até 100 mil contatos, essas áreas de contato entre neurônios através de partículas de sódio, potássio, cálcio e cloreto é conhecida como área sináptica onde ocorre a sinapse, isto é local onde ocorrem ligações entre neurônios através de impulsos nervosos ou eletroquímico chamado de potenciais de ação. Esse é um relatório que a autora faz com relação a nossa comunicação interna, que se dá através de neurônios uma vez excitados por estímulos. Sabe-se hoje que o cérebro armazena fatos separadamente, entre neurônios, e que a aprendizagem se dá quando associados através das sinapses, essa associação ocorre quando novos estímulos provenientes do meio através dos sentidos são propagados, daí a importância do educador saber como proporcionar esses estímulos.” (Célio Garcia, 2005)

² As ações de extensão se desenvolvem por meio das unidades acadêmicas e administrativas da UnB, em processos educativos, culturais e científicos, articulados com o ensino e a pesquisa. É por meio da ação extensionista envolvendo professores, estudantes e técnicos que a Universidade interage com a sociedade, em um exercício de contribuição mútua.



Adepto de treinamentos de lutas e acrobacias de saltos e rolamento, a metodologia do treino e repetição me é objeto antigo de estudo. A possibilidade de buscar essa metodologia no processo de criação cênico é a força geratriz desta pesquisa. A escolha pela teoria de Rudolf Laban³ para a análise da criação neste trabalho vem junto com meu processo acadêmico na Universidade de Brasília – UnB, onde tive contato com a teoria de Laban em diferentes abordagens, perpassando por: dinâmicas do movimento (combinação de fatores qualitativos que geram as ações básicas de esforço); ações físicas; aplicações das ações básicas de esforço na movimentação da personagem teatral; aspectos qualitativos do movimento; introdução da cinetografia (teoria proposta por Laban para registro e anotação do movimento, conhecido também como Labanotação); e outras experimentações em movimento. Em determinado momento, busquei a aplicação do sistema Laban para criação de uma personagem teatral, nos aspectos emocionais, psicológicos e físicos.

No decorrer desta pesquisa para criação da personagem, uma amiga muito próxima sofreu um acidente de trânsito que a deixou com tetraparesia⁴. Ao acompanhar seu tratamento na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, em Brasília/DF, e sem qualquer crítica ao mesmo, observei que as atividades complementares de reeducação do corpo, são, em sua maioria, atividades esportivas, englobando poucas vezes o campo artístico. Comecei então a me questionar sobre a possibilidade do exercício do teatro e da dança como reeducador corporal para pessoas com deficiência. Neste processo inicio uma nova pesquisa perpassando por temas como educação especial, integração e inclusão escolar.

Vendo a possibilidade de aplicação da pesquisa sobre Laban, de maneira consciente, para gerar movimentos cotidianos em cena, e repeti-los posteriormente com precisão, nasce, então, a ideia de estudar o sistema para sua aplicação na educação física de pessoas com deficiência através da expressão corporal.

A criação de coreografias a partir da perspectiva do movimento de Laban é comumente vista no âmbito da dança em todo o mundo, porém, no Brasil, é ainda

³ Rudolf Laban (Hungria, 1879-1958), foi coreógrafo, bailarino, filósofo da dança e professor. Considerado um dos maiores teóricos da dança do século XX, Laban estudou e sistematizou a linguagem corporal em diversos aspectos, incluindo criação e educação.

⁴ Paralisia incompleta de nervo ou músculo dos membros inferiores e superiores que não perderam inteiramente a sensibilidade e o movimento



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

pouco recorrente na sistematização do trabalho cênico. Luciana Lara diz que isso acontece devido ao desenvolvimento na dança moderna, mas que “suas idéias [de Laban] vem sendo usadas em métodos de treinamento do artista cênico desde o início do desenvolvimento de sua teoria, em consonância com as concepções de que não há divisão entre dança e teatro, corpo e mente, movimento e texto.” (LARA, 2005). Laban pensou o corpo como corponectivo (RENGEL, 2008, p.07), corpo e mente juntos; e fazia a seguinte distinção entre os termos corporal e físico: “Ação Corporal é a ação que compreende um envolvimento total da pessoa, [integrando os âmbitos] racional, emocional e físico. Ação Física, é a ação que compreende a função mecânica do corpo.” (NORTH apud RENGEL, 2005, p.23)⁵. A relação de todos esses elementos permite o estudo do movimento humano. Conforme Ciane Fernandes:

O que hoje chamamos de Sistema Laban ou Análise Laban de Movimento (até os anos 80 chamado de sistema Effort-Shape, Expressividade-Forma) consiste de fato, em uma série de desenvolvimentos realizados até o momento por profissionais das mais variadas localidades, atualizados e divulgados em congressos e publicações periódicas. Atualmente a Análise Laban de Movimento, internacionalmente abreviada como LMA, Laban Movement Analysis (Moore e Yamamoto, 1988) é usada como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (de cunho artístico e/ou científico), método de treinamento corporal (teatro, dança, musical), coreográfico, diagnóstico e tratamento em dança-terapia. (FERNANDES, 2002, p.28).

É nesse sentido da Análise Laban do Movimento como treinamento corporal associada à dança-terapia que se dará a aplicação da prática neste trabalho, buscando como resultados um questionamento sobre o exercício da expressão corporal cênica como facilitadora do processo de reeducação corporal de pessoas com deficiência.

Não se objetivava ao final do trabalho de campo, a criação artística de uma apresentação final, e sim a sistematização do exercício, porém, a idéia de elaborar um espetáculo com apresentações públicas não foi, tampouco, descartada.

⁵ North, M. – Movement education – child development through body motion. New York: E.P. Dutton & CO., INC., 1973



Outro mote desta pesquisa é a observação pela ausência de projetos destinados às pessoas com deficiências. Esses projetos existem, mas por vezes não são suficientes ou não oferecem uma gama de opções a este público, que aqui tentaremos tratar como protagonistas desta ação. A inclusão social, assim como o acesso a educação e a cultura, é direito garantido a todos pela constituição federal, porém, por despreparo dos professores/formadores e pela falta de infra-estrutura necessária, esses direitos ficam comprometidos em todas as suas etapas, e sujeito, em sua maioria, apenas as instituições particulares, e as vezes nem mesmo elas o fazem. Com esta pesquisa instituída como projeto de extensão, busca-se torná-lo aberto à comunidade e tendo como foco o desenvolvimento da integralidade e da socialização, garantindo acessibilidade à informação em pesquisa. Acho que é isso. Aliás, sim, é sobre isso que trata este trabalho, e como apresentado até aqui, o meu posicionamento pessoal na elaboração desta pesquisa me permitirá o dialogo em alguns momentos, me questionando, indagando a você, leitor, e até mesmo o sistema a fim de tentar construir um pensamento coletivo.

Tratando agora do processo de análise do movimento a ser criado, observado, interferido e até educado, deve-se inferir que eles já se movem à sua maneira e que o nosso laboratório terá como finalidade localizar os pontos de eficiência, ou seja, onde eles já têm uma habilidade adquirida e o ponto a ser trabalhado, definido como ponto de trabalho, gerado em maioria pela sua deficiência ou apenas por despreparo e falta de autoconhecimento corporal e aliar uma à outra de modo a alavanca-lo na execução de uma nova atividade gerada no seu ponto de trabalho. De acordo com Suelly Mello (in CARRARA, 2004), Vigotsky apresenta essa dialógica como tendo o desenvolvimento real, o que ele já é capaz de executar, e seu desenvolvimento potencial, determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu, porém encontram-se em processo, ou seja, o que ele poderá adquirir. Na relação entre elas, temos a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, considerada um nível de desenvolvimento, fornecendo os indícios do potencial, e permitindo que os processos educativos atuem de forma sistemática e individualizada. O indivíduo torna-se protagonista da ação e da criação, “a descoberta do eu interno, de um ser único, individual e criativo, é indispensável ao exercício da dança, se quisermos que ela se torne uma forma de expressão da comunidade humana”, diz Neide Neves (2008).



Para tanto, opta-se pela escolha de um sistema de análise do movimento possível para os movimentos executados pelos alunos do projeto, e que ajudem a sistematizar possíveis exercícios para a criação de outros movimentos, gerando, contudo, um aumento do repertório e vocabulário semântico para os mesmos.

A didática e a sistematização permeiam toda a criação corporal que se necessite da repetição em sua execução. Existem diversos métodos para a busca desse corpo sistematizado, entre eles o sistema criado por Rudolf Laban. Laban estabeleceu o ritmo industrial, que avaliava as capacidades de trabalho em pesquisas do ritmo natural do homem, e desenvolveu ainda, um sistema de notação da dança, conhecido como Labanotação. O sistema é reconhecido no mundo todo e utilizado em diversas áreas da ciência e da arte, além de ser praticado até mesmo para reconhecer traços da personalidade de uma pessoa através da observação de seus movimentos. A análise do movimento em Laban abrange quatro fatores: corpo, esforço, forma e espaço. Esses elementos permitem o estudo do movimento humano.

O sistema Laban, comumente aplicado a pessoas comuns, sem deficiências, é aqui proposto para pessoas com deficiências. Associado a Análise Laban do Movimento, o trabalho será reforçado com a práxis do teatro e da dança, além de exercícios específicos da dança em cadeira de rodas⁶, buscando como objetivo maior, benefícios e contribuições para a qualidade de vida de pessoas com deficiência através da expressão corporal. O desafio proposto é, então, orientar a sistematização de um trabalho corporal expressivo possível. Entrando no nosso processo de compreensão de como o jogo da criação do movimento expressivo pode vir a favorecer pessoas físico-debilitados na busca pelo conhecimento de seus corpos, suas igualdades e suas especificidades, vale esclarecer o que entenderemos aqui, como movimento.

Como dança quem não dança? A minha resposta é simplesmente dançando. Sim, dançando. Em minha opinião o que é preciso é que ela queira dançar e se mover. E o movimento aqui é compreendido como a ação do fazer, a tentativa e o erro (porque nele também houve ação) e até a intenção será admitida como tal. Vale o movimento do olhar e o da respiração; o da inspiração e até o do abandono. Talvez eu

⁶ Extraído do relatório “Subsídios para competições oficiais de dança esportiva em cadeira de rodas” da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (2003).

só não aceite o “não querer” e o “não tentar” como opções de movimento aqui, pois para este trabalho, o desejo e a vontade são fundamentais. Afinal, esta pesquisa de movimento também aborda o sorriso e a qualidade de vida como conclusivos neste treinamento. Aliás, talvez esta não seja a melhor palavra, pois como a idéia é a pesquisa, admitindo-se o erro, a criação, o ineditismo de algumas atividades e até o empirismo, onde o conhecimento é adquirido pelas sensações e experiências, e cujas habilidades adquiridas no processo derivem da experiência prática e não apenas da instrução da teoria, o melhor talvez seja algo que tenha mais a ver com isso. Repare que na frase anterior, a palavra “experiência” acaba de aparecer duas vezes. E não foi a toa. Para mim, a idéia do labor, é mais sensível e palpável neste processo. Portanto, quando me referir ao laboratório executado, entendam-se os nossos encontros, aulas e ensaios.



Foto 01. Ensaio fotográfico sobre sombra e movimento. Crédito: Clara Braga

O processo de laboratório realizado busca relacionar práticas de exercício corporal com a pesquisa de criação de movimento expressivo por pessoas com deficiência. O laboratório foi realizado com dois encontros semanais, com avaliação diária e pontual ao fim de cada encontro. Essa avaliação objetivava medir a eficiência da atividade experimentada, a possibilidade de uma reatuação da mesma e estabelecer uma codificação dos elementos apreendidos. O processo foi ainda dividido



em duas grandes etapas, uma dedicada ao trabalho de pedagogia e outra ao trabalho de criação, que apesar de indissociáveis aqui, tiveram focos diferentes de experimentação.

Durante o trabalho prático, os encontros iniciais são dedicados ao trabalho de pedagogia do movimento, sempre iniciados com um aquecimento/ alongamento padrão, respeitando os limites individuais e suas possíveis variações. A seguir a apresentação do tema da aula com demonstração de exercício, execução grupal, execução e atendimento individual e possíveis variações, onde a partir de dinâmicas com objetos lúdicos, busca-se identificar as potencialidades individuais. Os exercícios executados com massas de modelar, balões, lenços, barbantes e instrumentos percussivos servem para decompor o movimento a fim de gerar um entendimento sobre onde ele se inicia e suas etapas. Esses exercícios são executados com a indicação de variação dos fatores do movimento a fim de obter indícios para uma avaliação funcional dos padrões de movimento existente. É a avaliação funcional que irá nos ajudar a localizar os pontos de eficiência e os pontos de trabalho.

A partir dos exercícios, os objetos vão sendo retirados e com a criação dos movimentos a dança vai surgindo aos poucos. Neste segundo momento, a partir do laboratório corporal, busca-se uma alfabetização estética geradora do movimento expressivo e da criação coreográfica. Quando se trata de resultados e apresentações públicas, tem-se em primazia, um pré-conceito de que pessoas com deficiência são incapazes de demonstrar expressões artísticas próprias, são coitados e fazedores de “coisas bonitinhas”, mas quando apresento as noções de capacitação estética do projeto, porém, apresento as idéias do que se quer “colher” junto aos alunos. O segredo está no ensinar. Não digo que encontrei a fórmula secreta ou a maneira certa, sequer afirmo que exista uma, mas afirmo, porém, que me objetivei a fazê-lo.

No campo da capacitação estética, vale enfatizar dois pontos: um deles, sobre a estética do sensível, abordada por Duarte Junior (2010, p.73), onde o autor apresenta conceitos de diferenciação entre poético, poesia e poema; “o poema constitui, pois, uma construção linguística que busca registrar, fixar, concretizar a poesia surgida de um olhar poético”, e completa dizendo que existem outras formas de se verter a poesia, e dentre elas, a coreografia (é por esse campo que devemos nos guiar ao conduzir este processo, na procura por maneiras de se verter a poesia que



objetivamos em cena). Há de se encontrar no cotidiano dos alunos, possibilidades de movimento imbuídas de um estado poético, “onde os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro” (ibidem, 2010, p.73). Essa busca tende a nos mostrar, principalmente as individualidades dos alunos na sua maneira de lidar com o mundo, seus interesses, afetos e desafetos, e a partir de então, auxiliá-lo a escolher o que/como colocar sua cena em cena. E este processo, acontecerá através de novos experimentos com o movimento. Neves (2008) diz que “ao executar movimentos, percebe-se que emergem sensações, imagens e memórias que realimentam o movimento”, gerando, assim, um ciclo de ações e opções para uma aplicação consciente posteriormente;

O segundo ponto serve de orientação e trata especificamente sobre a criação de espetáculo teatral e noções acerca de temas como: presença cênica, orientação espacial no palco, foco de olhar e relação palco-plateia ou ator-expectador. Aqui serão feitas as “transformações” de exercícios em cenas e a “costura” de cena com cena. Além do objetivo do projeto, com a experimentação dos exercícios, o interesse e desempenho dos alunos serviram como impulso para a criação do espetáculo intitulado *Klepsydra: Exercícios de Expressão Cênica*⁷, composto por dez exercícios, onde a busca por uma dança pessoal e cotidiana é posta em cena.

O principal ponto de trabalho aqui se dará numa relação semântica entre uma associação induzida e a livre associação de significados a fim de gerar uma alfabetização estética e pessoal junto ao grupo. Neste ponto, foram levadas sugestões de movimentos cotidianos para aplicação em cena e solicitado que os realizassem a sua maneira, com seu tempo, espacialidade e intenção. Essas sugestões permeavam por ações de deslocamento espacial, leitura, escrita e processo de auto-reconhecimento. O intuito é verificar o quê de conceito estético foi absorvido pelo aluno para sua criação. Não significa que o trabalho a ser apresentado tem livre execução dos movimentos pelos alunos, mas sim que a partir de uma orientação, o seu processo temporal de execução é pessoal.

Esse processo temporal é a iniciativa para a montagem de *Klepsydra*. A clepsidra (escrita atual da palavra) é um dos primeiros meios utilizados pelo homem

⁷ *Klepsydra* é o nome do primeiro espetáculo criado pelo Projeto PÉS? como extensão desta pesquisa. O espetáculo estreou em Novembro de 2011 na Universidade de Brasília.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro a 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para medir o tempo. Ele se baseia em um processo de transferência de água, onde o líquido de um recipiente deverá passar para outro, gota por gota. Neste sistema uma simples gota, por si só, é quase nula como unidade de medida, porém, quando acumulada ao fim da transferência, o tempo decorrido gera um “todo”, uma passagem, um processo de vivência que buscamos equiparar com este processo de pesquisa, onde um observador ao assistir apenas uma aula pode ter a impressão de que há pouca atividade apreendida naquele tempo, mas esta apreensão, porém, por menor que lhe pareça, é um elemento importante de um mesmo “todo”, como a água precisa daquela gota.

O processo de criação dos exercícios-cenas se deu de forma a garantir a participação dos alunos tanto em cenas coletivas, favorecendo a inclusão dos mesmos, quanto em cenas solos, buscando a individualidade de cada um. Para os trabalhos coletivos foram apresentados primordialmente cenas oriundas dos exercícios de laboratórios em sala, a partir dos movimentos físicos (esticar, dobrar e torcer) e dos jogos lúdicos com manipulação de objetos. Para as cenas solos, a escolha do trabalho de deu de duas maneiras, uma a partir das potencialidades demonstradas pelos alunos durante os treinos, de acordo com suas deficiências e outra, mais importante neste momento, que é dada pelo desejo. Como dito anteriormente, um dos pontos verificados como primordial e pulsante para está pesquisa é a qualidade de vida como geradora de sorriso e satisfação pessoal. É aqui que entram as vontades de cada um para escolher o que querem mostrar. A escolha de cada música utilizada não teria o intuito de traduzir o que acontece em cena, nem vice-versa. O idealizado é que as músicas embasem as cenas propostas, imprimindo-lhes nuances e texturas.

Em nenhum momento o objetivo seria chocar o público apresentando puramente a deficiência dessas pessoas, mas sim, a pessoa com a deficiência e sua eficiência a partir de então. Buscar-se-á uma apresentação que mexa com o sensível de cada um: tanto dos alunos com um trabalho que represente sua singularidade no coletivo, quanto para o público com a possibilidade de ver um coletivo de singularidades.

Dar o peixe ou ensinar a pescar? Para que servem asas senão para voar? Para que serve a boca senão para falar? Pra que servem pés senão para andar? O que é deficiência? Aonde este trabalho chegou?

Durante este primeiro ciclo de experimentações, muitas perguntas se suscitam, assim como muitas respostas. Algumas dessas respostas apresentam-se assertivas e outras, porém, reflexivas. O objetivo foi associar o trabalho de pedagogia do movimento para pessoas com deficiências, físicas, sensoriais e intelectuais à criação cênica. Veem-se possibilidades de adequação de sistemas de ensino da atividade físico-motora do teatro e da dança para pessoas com deficiência através da aplicação de jogos lúdicos criados a partir da experimentação de objetos a fim de gerar movimentos expressivos como forma de criar um vocabulário de movimentos. Observam-se tanto as habilidades já desenvolvidas pelos alunos quanto às habilidades a serem desenvolvidas. A essa relação chamou-se ponto de trabalho e foi onde se deu a criação dos exercícios. Vê-se a partir de então, o trabalho de uma avaliação funcional em/para cena e o quanto o trabalho de busca por uma educação do sensível se torna facilitadora no processo de educação da arte, aplicável tanto para pessoa com deficiência quanto sem, como forma de alfabetização estética. Em cena, alunos, monitores e diretores tomam-se dançantes neste trabalho, onde adaptação, poesia e tempo foram palavras-chave para sua construção e a construção de significados.



Foto 02. Espetáculo *Klepsydra* (PÉS?, 2011). Crédito: Alexandra Martins

Falamos de criação de vocabulário, de alfabetização e de construção de significados; a mim, falta apenas tratar do estado poético, pois quando este trabalho é roposto, ele não quer levantar ao final da pesquisa, corpos dançarinos, que bailem e valem sobre palcos e salões, mas sim, corpos que saibam se mover e gerar movimentos que, sozinhos ou em grupo, sejam por si só, movimentos expressivos



artisticamente. A proposta “PÉS?” de educação corporal implica em auxiliar pessoas com deficiência a se permitirem enxergar capazes de executar movimentos artísticos cênico-dançantes. Este movimento não precisa ser complexo fisicamente, mas sim, dotado de significado, o que ousou chamar de poesia corporal.

Referências

- CARRARA, Kester (org). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- DUARTE JR., João Francisco. *A Montanha e o Videogame*. Campinas: Papirus, 2010.
- FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.
- FERREIRA, Eliana Lucia; RIED, Bettina; TOLOCKA, Rute Estanislava. Subsídios para competições oficiais de dança esportiva em cadeira de rodas. Campinas: CBDCCR, 2003.
- GARCIA, Célio. *Fatores no Cérebro Que Contribuem na Aprendizagem*, 2005. [online] Disponível na internet via <http://cev.org.br/biblioteca/fatores-cerebro-que-contribuem-aprendizagem/>. Acessado em 22/11/2011.
- GUISELINI, Mauro; GUISELINI, Rafael. *Por que avaliação funcional* (2010). [online] Disponível na internet via <http://www.institutomauroguiselini.com.br/2010/05/porque-avaliacao-funcional/>. Acessado em 20/11/2011.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- NEVES, Neide. *Klaus Vianna: Estudos para uma Dramaturgia Corporal*. São Paulo: Cortez, 2008.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Annablume, 2005.
- RENGEL, Lenira. *Temas do Movimento de Rudolf Laban*. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Annablume, 2008.

Rafael Tursi

Bacharel e licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, Tursi é ator e produtor de teatro desde 1998, trabalhando em diversos espetáculos no circuito comercial e universitário. Seus principais trabalhos se dividem em interpretação teatral através do trabalho corporal do ator; produção cultural e educação especial, direcionado para a pesquisa do movimento expressivo para pessoas com deficiência.



ARTE/EDUCAÇÃO EM HOSPITAL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DAS ARTES NA CLASSE HOSPITALAR

Marcos Vinícius Silva Magalhães
Universidade de Brasília

marvikkeme@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7143919593139918>

RESUMO

No âmbito das múltiplas oportunidades de se realizar a educação, o hospital é reconhecido como um lugar propício para a realização dos propósitos educacionais. Neste contexto surge um *lócus* especial de ensino: a *classe hospitalar*. Ao considerar essa realidade, a arte/educação encontra no ambiente hospitalar um lugar de trânsito e atuação, visando atender as expectativas de um ensino de qualidade. Em visita ao Hospital Universitário de Brasília (HUB), no ano de 2012, o trabalho coloca em discussão as estratégias de ensino das artes nesse espaço, bem como a perspectiva da presença do arte/educador no ambiente hospitalar.

Palavras-chave: Arte/Educação. Classe Hospitalar. Estratégias.

ABSTRACT

As part of the many opportunities to perform education, the hospital is recognized as a place conducive to the achievement of educational purposes. In this context there is a locus of special education: class hospital. Considering this reality, art/education finds in hospital a place of transit and operation, aiming to meet the expectations of quality education. Visiting the University Hospital of Brasília (HUB), in the year 2012, the paper discusses strategies of art teaching in this area and in view of the presence of the art/educator in a hospital environment.

Keywords: Art/Education. Hospital Class. Strategies.

As tessituras da educação na contemporaneidade podem se acomodar nas diversidades culturais e sociais de alunos e professores. Nessa perspectiva, a arte/educação se preocupa com uma ação educativa de emancipação, a qual está voltada para os novos desafios que surgem na atualidade. Tendo em vista os novos desafios de se fazer educação, professores se veem na articulação de estratégias educacionais que dialogam com a realidade dos educandos.



A arte/educação se identifica, hoje, com a proposição de um ensino sensível aos alunos, o qual não se preocupa com a reprodução dos mecanismos tradicionais de ensino, mas que considera as reais necessidades e vivências dos estudantes, mediante o conhecimento da sociedade e da cultura na qual estão inseridos. Desse modo, o reconhecimento do caráter multifacetado da educação se torna um dos maiores desafios para o arte/educador, uma vez que está em jogo uma pluralidade de necessidades sociais e culturais. Logo, esses aspectos podem se tornar um ponto de articulação das propostas educativas nas diferentes realidades de se “fazer” a arte/educação.

O exercício do ensino da arte necessita acontecer de forma consistente, havendo a preocupação de não só alcançar os objetivos educacionais, mas alcançar a elaboração de um processo didático que esteja coerente com o contexto dos alunos. A metodologia de um ensino da arte voltada para a realidade da comunidade discente pode proporcionar aos alunos uma experiência singular com a sua cultura, podendo potencializar seus processos de criação e da construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que pode gerar a consciência de que o aluno pode atuar como um ser legítimo dentro da sua cultura e comunidade. O que frequentemente determina a qualidade dessas relações e dos processos educacionais é o caráter atento, sensível e crítico do arte/educador.

Ao refletir sobre a relação que o aluno pode estabelecer com a linguagem artística, no cenário educacional, na perspectiva de Herbert Read (2001) se considera o aspecto subjetivo da arte. Tal aspecto é o fator fundamental para se compreender a complexidade humana, e dessa maneira compreender a organização do conhecimento. Ao considerar as várias manifestações artísticas Herbert Read diz: “De um ponto de vista científico, cada tipo de arte é a expressão legítima de um tipo de personalidade mental” (2001: 30). Portanto é importante, nesse sentido, reconhecer que a linguagem artística (no que tange aos seus signos específicos) precisa permear os novos modos e espaços de se fazer educação, uma vez que as expressões artísticas nesse contexto podem ser um reflexo das particularidades e vivências dos alunos.



Em consonância com a nova, e enriquecedora demanda educacional, sob o desdobramento da sua pesquisa de doutorado, Flavia Maria Cunha Bastos (2010), que leciona na Universidade de Cincinnati, em Ohio, nos EUA, atribui à ligação entre arte e vida cotidiana como sendo a base de uma arte/educação democrática. Nesse novo olhar sobre o fazer da arte/educação, nossos percursos didáticos necessitam ser orientados por meio do conhecimento e aproximação com o aluno, bem como em suas especificidades educacionais. Um ensino de emancipação está sensível às reais necessidades dos educandos, o qual concebe o aluno na sua totalidade, considerando seus anseios individuais e sociais, bem como os anseios da comunidade na qual participam.

Nos novos desafios que surgem na atualidade, bem como nas novas oportunidades de se conhecer o aluno, o hospital é reconhecido como um lugar em que a educação pode “acontecer” de forma significativa, nessa perspectiva, surge um *locus* especial de ensino: a *classe hospitalar*. Essa categoria de ensino se configura dentro do contexto da educação especial. O ensino da arte inserido nesse contexto é desafiador, e, ao mesmo tempo, exige do educador uma postura consciente e “apaixonada” pela sua prática.

No Brasil, desde 1950, as escolas nos hospitais existem e são mantidas até hoje, com grande relevância para a educação. Foi no Hospital Jesus, no Rio de Janeiro, onde aconteceu a primeira ação educativa na área hospitalar que se tem notícia, em 14 de agosto de 1950. Esse serviço foi estendido, anos mais tarde, para o Hospital Barata Ribeiro, mas sem nenhum vínculo ou regulamentação junto à Secretaria de Educação, conforme afirmam Armando C. Arosa e Ana Lúcia Schilke (2008). De modo a legitimar esse tipo de serviço, os diretores dos dois hospitais procuraram o órgão responsável do antigo Estado da Guanabara. Dessa articulação surgiu o vínculo da atividade educativa hospitalar com a Secretaria de Educação, passando a ser conhecida por “Classe Hospitalar”.

Segundo o documento que estrutura as ações públicas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial:



Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (2002: 13).

Sobre o público envolvido nesse tipo de atendimento, o documento acerca da classe hospitalar considera que:

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (BRASIL, 2002: 15).

Desse modo, a classe hospitalar tem o compromisso de promover o acompanhamento curricular do aluno hospitalizado, para que este, ao retornar para a sua escola de origem, não se encontre em desvantagem quanto ao desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que a classe hospitalar oportuniza a continuidade do curso educacional do aluno, o qual este trilhava em sua escola de origem, buscando promover junto à escola um currículo flexibilizado, proporcionando o alcance dos objetivos educacionais direcionados pelos Parâmetros Curriculares, e considerando, ao mesmo tempo, o aluno em suas especificidades físicas, emocionais e sociais.

Sob as reflexões da prática educativa no hospital deve-se considerar a articulação entre os vários atores da educação, uma vez que deverão estar envolvidas as múltiplas perspectivas do campo educacional, as quais estão relacionadas às várias áreas do conhecimento.

Esta modalidade de atendimento escolar é reconhecida pela legislação brasileira como o direito à continuidade da escolarização às crianças e adolescentes hospitalizados, bem como é expressa, de forma implícita, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que toda criança e adolescente disponha de oportunidades para que o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem não seja interrompido. Segundo Eneida Simões (2008) a existência do atendimento educacional no hospital assegura a continuidade de tais processos.



Assim, quando a prática educativa permeia o ambiente hospitalar, características específicas do alunado precisam ser consideradas pelo arte/educador, nesse sentido, quando o hospital se torna o lugar de desenvolvimento cognitivo e criativo, ele precisa ser reconhecido como um lugar de resignificação. O hospital, em sua origem histórica, possui um caráter essencialmente assistencialista e por fim atribuída aos seus usuários características de segregação e exclusão. Também a escola, em seus primórdios, se vincula a uma instituição de segregação e disciplinarização dos alunos. Hoje, ambas as instituições se voltam para a consolidação de ações que defendem o direito de todos os cidadãos. Escola e hospital são, hoje, espaços fecundos de experiências enriquecedoras, onde a arte pode se fazer presente de forma significativa.

Reconhecendo essa realidade, e o modo como as escolas nos hospitais tem se destacado no cenário educacional global, o hospital é parte circundante da prática do arte/educador. Armando C. Arosa e Rosana Ribeiro (2008) admitem a importância do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar de modo a impulsionar no ambiente hospitalar um cenário educacional emancipador.

Ambientes educacionais existem fora da escola e precisam ser alcançados pelo arte/educador. Existe aqui uma especificidade muito maior, porém, sugestiva na *práxis* educacional, pois ela dá margem para um trabalho muito mais intenso e significativo no contexto das artes, uma vez que a prática educativa no hospital sugere um diálogo intenso com o aluno e com o seu contexto, bem como no envolvimento com o lugar em que essa prática educativa acontece.

O processo de hospitalização faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes, nesse sentido, precisa-se considerar essa “nova” realidade como parte integrante da vida e da existência humana. A arte é um campo do conhecimento que precisa ser trabalhado de forma cautelosa para não cairmos no sentido restrito de “terapia”. O processo essencialmente terapêutico pode promover uma concepção restrita e limitada do fazer artístico. O pensamento e a postura crítica precisam circular livremente nesses processos de produção. Assim, cabe ao



arte/educador exercer uma articulação consciente dessa prática no ambiente hospitalar.

Tratar o aluno na sua especificidade é considerar suas vivências, nesse caso, é considerar também suas vivências no hospital. Não é tratar a realidade hospitalar como um momento passageiro e momentâneo, uma vez que não cabe a nós, educadores, tais atribuições. Existem circunstâncias específicas de tratamento, internação e procedimentos, os quais são determinados pela equipe médica do hospital. O educador que reconhece o hospital como um lugar de trânsito, deve se posicionar de forma a cumprir o seu papel, sua presença ali não pode ser confundida com um profissional da saúde, os quais são os únicos responsáveis por determinar o diagnóstico da doença, bem como os procedimentos viáveis para o tratamento, ou controle da enfermidade.

Ao considerar as particularidades do aluno e ao atribuir significado às suas experiências, é relevante pensarmos no conceito de saúde. Considerar que esse conceito não envolve somente integridade física, mas também qualidade emocional, social e espiritual, onde saúde é qualidade da totalidade da vida. Albertina Mitjans Martínez considera que “hoje, a saúde é definida não pela ausência de doença ou pela ausência de sintomas, mas por características específicas, relacionadas não só com a condição biológica, mas com a condição subjetiva e sócio- histórica do homem” (2007: 58). O profissional de ensino da arte nesses espaços precisa se preocupar com a qualidade de vida em sua totalidade. Uma relação íntima e crítica da realidade do aluno com a linguagem artística pode trazer à vida do mesmo uma comunicação eficaz consigo e com o mundo no qual está inserido.

O hospital pode ser um espaço de construção de experiências significativas. O ambiente hospitalar é um lugar onde as diversidades sociais se encontram, no qual as bagagens de vida estão presentes a cada situação. Ali, histórias e vivências ajudam a tecer a complexidade dos pacientes, oportunizando ao educador, assim como ao seu alunado, viver a diversidade da comunidade. “E na articulação constante de tantos e diferentes fatores pertinentes à clientela hospitalizada, tem-se vivido na prática um exemplo de atenção à diversidade” (SIMÕES, 2008: 14).



Levando-se em consideração a multiplicidade de experiências oriundas do ambiente hospitalar, a escola no hospital se configura mediante uma perspectiva multidisciplinar, na qual o diálogo entre os diferentes profissionais contribuem significativamente para que a criança e o adolescente hospitalizado, ambos cidadãos de direito, se desenvolvam ao longo do seu curso de aprendizagem.

É no pensamento baseado na diversidade e riqueza do ensino nesses espaços é que a arte/educação pode ser estabelecida. Como um vínculo maior de aproximação dessa realidade, em 2012, o Hospital Universitário de Brasília (HUB) passou a ser um lugar de visitação, onde a realidade do hospital e o diálogo com a professora responsável pela classe hospitalar tornaram-se um objeto de reflexão.

Encontra-se no Hospital Universitário de Brasília (HUB) um lugar propício para a circula o da prática da pesquisa o em prol da saúde da comunidade. Ali encontram-se profissionais que consideram sua prática como um processo em constante constru o, assim, a cada nova oportunidade de compartilhamento de experiências e idéias esses profissionais permitem-se reconstruir, do mesmo modo em que enriquecem e contribuem para a pesquisa que está sendo realizada do ambiente hospitalar.

Desse modo, a Pediatria Clínica se tornou um ambiente de visita o ainda mais específico dentro do hospital. No HUB, a classe hospitalar acontece na Pediatria Clínica e na Pediatria Cirúrgica, onde, nesses espaços, as especificidades do atendimento educacional são bem diferentes. A professora Adriana Arantes é a responsável pela classe hospitalar da Pediatria Clínica, é a responsável por contribuir para as reflexões de ensino das artes nesse espaço.

Segundo a professora, a Pediatria Clínica recebe desde recém-nascidos a jovens de 18 anos de idade. De modo geral, as diferentes faixas etárias que circulam no ambiente hospitalar sugerem a necessidade de um currículo de artes baseado nas especificidades individuais, sociais e culturais dos alunos.

Na premissa de que existem variáveis específicas no atendimento educacional hospitalar, a arte, no seu viés educacional, precisa sistematizar sua a o mediante a elabora o e reflexão de estratégias que alcancem a realidade da



educação nos sistemas de saúde. A articulação do currículo escolar no ambiente hospitalar se configura mediante o seu caráter reflexivo, flexível e construtivo.

O currículo de artes dentro da classe hospitalar necessita andar lado a lado com os demais currículos disciplinares, buscando-se promover propostas educacionais que integrem as diferentes áreas do conhecimento, propiciando alcançar os objetivos de uma educação emancipadora.

A elaboração de atividades que objetiva atender educacionalmente o aluno hospitalizado parte do princípio de se conhecer suas reais necessidades e interesses, e sob essa perspectiva, a prática da observação pode ser considerada um agente propulsor das práticas educativas. “O professor da escola hospitalar deve treinar-se para observar” (SIMÕES, 2008: 41). A prática da observação pode ser considerada a espinha dorsal de qualquer ação educativa.

Nesse sentido, observar o aluno como um ser legítimo dentro do seu contexto poderá reconhecê-lo como um indivíduo de potencialidades criativas. Ao considerar o processo criativo como uma ação inerente ao ser humano, tal como considera a teórica e artista plástica Fayga Ostrower (2010), fatores motivacionais sociais e ambientais devem entrar em cena de modo a reconhecer tais potencialidades. A criatividade se vincula a um processo pelo qual o indivíduo reformula sua realidade, mediante a reestruturação de si, a partir da sua auto-consciência e do conhecimento do contexto em que está inserido, sendo, nesse aspecto, um processo que deve circular na prática educativa no ambiente hospitalar.

No reconhecimento de que a criatividade encontra-se como uma potencialidade a ser desenvolvida, a educação em artes poderá partir desse princípio para o desenvolvimento das atividades no hospital. É evidente que os objetivos educacionais da disciplina de artes estão vinculados ao fazer artístico, sobretudo no processo pelo qual o sujeito pensa e articula o seu trabalho. É o potencial da sensibilidade artística e criativa que objetiva-se desenvolver no aluno. Porém, pode-se reconhecer que o processo de construção (criativa) do seu trabalho é um processo pelo qual estão envolvidas habilidades de cognição artística e logística. Segundo Fayga Ostrower (2010), os processos de criação estão



vinculados aos fatores culturais e sociais. Dessa forma o indivíduo, o qual é por excelência um ser criativo, se baseia em seu contexto para criar, sendo conhecedor e descobridor dos meios pelo qual cria e apontando, em alguns casos, a finalidade da sua criação.

De modo a reconhecer as potencialidades criativas dos sujeitos, é comum vermos nas escolas projetos artísticos que consistem em valorizar o trabalho feito pelos alunos, a exemplo disso é a idealização de exposições de artes abertas ao público. Nesses eventos, pais, alunos, professores e toda a comunidade local possuem a oportunidade de visitar e comentar os trabalhos que foram produzidos. Esse contexto pode constituir um fator motivacional favorável para gerar indivíduos criativos e conscientes do seu papel social e cultural em suas comunidades.

De modo semelhante, o processo de hospitalização, ainda que de forma passageira, faz parte da realidade do discente. Nesse contexto, o hospital se torna a comunidade na qual o aluno participa, podendo atuar de forma consciente e efetiva. Ao considerar as especificidades do ambiente hospitalar, o professor de artes poderá mobilizar a exposição dos trabalhos feitos pelos próprios alunos. Ao oportunizar tais atividades o aluno se sente parte significativa do hospital, ao mesmo tempo em que estimula sua auto-estima e confiança no desenvolvimento das atividades. Sob esse contexto se faz conhecidos relatos da equipe médica, a qual acabava por reconhecer e considerar a importância da presença do desenvolvimento educacional no constructo da saúde.

É interessante perceber como esse processo tem se articulado no Hospital Universitário de Brasília. Mesmo não havendo a presença de um professor especializado na área de artes, a professora Adriana Arantes, juntamente com a sua equipe de auxiliares, tem oportunizado experiências significativas, tais como a produção de trabalhos artísticos vinculados com a realidade dos alunos. A diversidade de culturas, bem como as diferenças de idades dos alunos não são barreiras intransponíveis, são, antes, fatores motivacionais para um trabalho intenso de experiências. Nesse contexto, crianças e adolescentes encontram a oportunidade de compartilhar valores culturais e sociais de suas comunidades, do mesmo modo



em que enriquecem os seus conhecimentos aprendendo com a realidade dos outros colegas.

Como maior aproximação com a realidade dos estudantes, ao se pensar nas estratégias educacionais deve-se presumir a inserção dos familiares dos alunos no processo. Além de ser um fator motivacional, a presença dos pais e demais familiares pode propiciar uma troca fecunda de experiências. Dessa forma, a educação não é “estabelecida” somente para aqueles que se encontram no “período normal” de escolarização, mas para todos. Estamos todos inseridos num processo de construção e reconstrução, nos quais criamos e recriamos o conhecimento, ao mesmo tempo em que partilhamos valores e experiências.

Os valores culturais das comunidades dos alunos são pontes significativas para o acesso ao conhecimento. A partir deles o aluno pode se conscientizar da importância de continuar aprendendo, ao mesmo tempo em que se vê como ser participante da cultura da sua comunidade. Nas aulas de artes na classe hospitalar o aluno pode expressar artisticamente os valores da sua cultura, mediante os signos que lhe são característicos. Através desses movimentos, também, se faz conhecida a diversidade cultural presente do hospital. Por exemplo, na realidade específica do HUB, crianças e adolescentes de povos indígenas participam com freqüência dos processos de hospitalização. A cultura indígena, nesse espaço (e não somente aqui), pode funcionar como um tema gerador da disciplina de artes, oportunizando a comunicação entre diferentes comunidades de diferentes culturas, gerando respeito e valorização da arte produzida por cada organização social.

Na perspectiva de que cada aluno vem de uma realidade diferente, essa realidade, bem como a sua cultura específica podem ser temas geradores para as atividades em artes. Sob esse cenário se faz conhecida a proposta teórica expressa por Flávia Maria Cunha Bastos:

a arte/educação baseada na comunidade utiliza a arte e a cultura locais como eixos geradores do currículo. Em suas inúmeras abordagens, arte/educação baseada na comunidade tem proposto formas concretas de lidar com as interrelações entre arte, escola e comunidade (2010: 235).



É na configuração de um ensino da arte sensível às reais necessidades dos alunos que se engendra uma aprendizagem real e significativa. O aluno em condição de hospitalização deseja ser ouvido. Na categoria de ensino especial, a classe hospitalar se caracteriza por reconhecer as particularidades do aluno em condição de hospitalização, podendo ser um agente propulsor de desenvolvimento individual, social e cultural. Os bons resultados da ação educativa no hospital são uma consequência de uma prática docente “apaixonada” e coerente com a realidade, de modo a conceber o aluno em seus múltiplos caminhos de desenvolvimento.

A arte no ambiente hospitalar se torna a matéria viva das emoções e pensamentos outrora presos às camas do hospital. “A ligação com o fazer estético intensifica a experiência, reestruturando e libertando os objetos de uma visão rotineira. Com a arte abrimos os sentidos para novas experiências” (SIMAS, 2012: 19). A arte pode ser considerada como um agente potencializador de novas e significativas experiências na realidade educacional.

A arte não é um passa tempo ela é um fazer que equilibra e estabiliza os sentidos em momentos em que a vida se torna instável. Pela arte somos capazes de ir além das barreiras e limitações do corpo e ir ao encontro de novos movimentos (SIMAS, 2012: 20).

Nas estratégias de ensino das artes no hospital não existe um ponto final. São sementes, idéias, reflexões, de modo a potencializar a aproximação do arte/educador com as reais necessidades da educação.

Essa é uma perspectiva inicial, podendo-se gerar trabalhos futuros sobre o tema, na espera por uma ação efetiva dos arte/educadores nos hospitais, sobretudo em hospitais comprometidos com a pesquisa e com a efetivação dos direitos dos cidadãos.

Esse é um caminho de descobertas criativas. Ao abrir a porta da educação no ambiente hospitalar, uma nova visão se instala sob os processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo comum ouvir relatos de experiências significativas que aconteceram no hospital, um ambiente em que as pessoas não foram tolhidas nos seus processos de criação.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências

AROSA, Armando C. ; SCHILKE, Ana Lúcia (Org.). **Quando a escola é no hospital**. Niterói: Intertexto, 2008.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 227-244.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF, 2002.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2008.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 53-64.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-75.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.1-36.

SIMAS, Cláudia Gunzburguer. **Arte e Reabilitação: Fazendo brotar emoção com ajuda de aparato digital**. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Arte e Tecnologia) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2012. PDF. p. 19-23.

Marcos Vinícius Silva Magalhães

Estudante de Artes Plásticas da Universidade de Brasília - UnB. Estudos e trabalhos acadêmicos voltados para a reflexão e atuação do arte/educador no contexto da educação especial e hospitalar.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS À FORMAÇÃO CONTINUADA:
DESAFIOS DO PIBID 3 – GEOARTES/UFPEL**

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos
Prof.^a Dr.^a do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, UFPel
attos@vetorial.net
<http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

PINHO, Rosah Lemos de
Prof.^a Esp. do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
rosahpinho@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir criticamente sobre a aproximação entre os acadêmicos e os professores da educação básica possibilitada pelo subprojeto das Artes Visuais do PIBID 3/UFPel, na compreensão de que a formação docente é um processo complexo que não se encerra com os estudos acadêmicos, principalmente, se considerarmos o dinamismo do mundo contemporâneo, os múltiplos saberes e fazeres que estruturam as práticas docentes em Artes Visuais. Acreditamos que assim estamos colaboramos para a inclusão do ensino de Artes Visuais nas escolas com qualidade, o que inclui o acesso ao fazer artístico, a compreensão da produção estética contemporânea e o conhecimento sobre o patrimônio cultural comunitário.

Palavras-chave: Artes Visuais; Iniciação à Docência; Formação Continuada.

ABSTRACT: This paper has the goal to critically reflect about the approximation between academics and teachers of basic education enabled by the subproject of visual arts from PIBID 3/UFPel, comprising that the instructor formation is a complex process that doesn't apply only to academic studies, mostly if we consider the dynamism of the contemporary world, the multiple knowledges and doings that structured the teachers practices in visual arts. We believe that we are collaborating to the inclusion of visual arts education in school with quality, which includes the access of making art, and the comprehension of the contemporary aesthetic production and the knowledge about the cultural community heritage.

Key-words: Visual Arts, Introduction to Teaching, Continuing Education

Historicamente a formação docente no Brasil ocorria distanciada do campo de trabalho e das escolas, as poucas aproximações davam-se por ocasião das práticas de estágio. Entretanto, na atualidade, tal realidade encontra-se em transformação, principalmente com o aumento da carga horária dos estágios em seus diferentes níveis. No entanto, são propostas como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID 3, da Universidade Federal de Pelotas (RS) que



garantem o efetivo encontro da universidade com as escolas e a superação da desarticulação entre teoria e prática.

No que tange o ensino de Artes, ampliam-se as discussões e reflexões sobre a formação docente. Muitas universidades que iniciaram os seus cursos de Educação Artística a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71, tendem a reformulá-los com o intuito de estabelecer conexões com as demandas contemporâneas, ou seja, uma formação de qualidade num contexto social de mudanças. No bojo dessas modificações surgiu a necessidade da separação das licenciaturas em Artes por suas linguagens específicas, levando em consideração as particularidades de cada subárea. Nesse contexto, o ensino e a vivência das Artes Visuais assumem papéis diferentes do caráter tecnicista que dominava o panorama da arte/educação nas últimas décadas do século XX, agora estão voltados para a gênese de indivíduos capazes de realizarem uma leitura de mundo sagaz e sensitiva, que possibilite intervenções criativas no mundo.

Ao compor a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é tratada como conhecimento articulado no âmbito sensível-cognitivo, pois através dela manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. A autonomia do binômio pensamento/ação, a flexibilidade, e a capacidade de integrar conhecimentos, sensibilidade, criação e comunicação, fazem parte dos elementos articulados no pensar e fazer Arte. São saberes e práticas plurais articuladas e construídas na medida em que o professor se defronta com circunstâncias reais de ensino-aprendizagem. Situações percebidas e analisadas através de seu percurso, compreendidas através de seus conceitos e contextos, e visualizadas no seu processo de ensinar e, também, aprender.

Assim sendo, a possibilidade da vivência dessa realidade pelos bolsistas PIBIDIANOS das Artes Visuais é uma oportunidade única que enriquece não somente o âmbito universitário, mas, principalmente, afeta positivamente os professores das escolas envolvidas, aos quais é oportunizada a construção de conhecimentos nessa área, em consonância com seu tempo histórico e suas novas tecnologias.



Este trabalho tem por objetivo refletir criticamente sobre a aproximação entre os acadêmicos e os professores da educação básica possibilitada pelo PIBID 3/Artes Visuais, na compreensão de que a formação docente é um processo complexo que não se encerra com os estudos acadêmicos, principalmente, se levarmos em consideração o dinamismo do mundo contemporâneo, os múltiplos saberes e fazeres que estruturam as práticas docentes em Artes Visuais.

Enredados nas teias da Arte, da Vida e da Docência

Desde a década de 1970, Paulo Freire alertava para o fato de que os elementos constitutivos da realidade brasileira: a situação de uma sociedade em transição, a persistência de uma mentalidade não crítica e a inexperiência democrática, demonstram que o país precisa buscar a democratização da cultura, como marco geral de uma democratização fundamental. Passados mais de quarenta anos, o país ainda é constituído por uma sociedade em abertura, na busca de um diálogo autêntico nas relações entre os homens, entre as categorias e os grupos sociais.

Somos frutos do meio, herdeiros de mentalidades e comportamentos incorporados ao longo da vida e refletidos em nossos atos numa íntima relação, quase como uma segunda natureza. Analisando nossa realidade é possível afirmar que o povo brasileiro, com exceção de uma pequena elite intelectualizada (consideradas as proporções da população brasileira), possui uma *consciência intransitiva*, ou no máximo, uma *consciência transitiva ingênua* (palavras de Paulo Freire!). Esse fato determina uma quase impermeabilidade aos problemas e aos estímulos situados fora da esfera do biologicamente vital e uma quase ausência de consciência histórica num número significativo de brasileiros.

Nesse contexto, o desafio da escola é exatamente o de sobrepor a barreira do *biologicamente vital*, uma tarefa difícil que exige a qualificação dos docentes. Sendo assim, fomos buscar o apoio de Maturana para entender:

E quem é o professor? Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: "Perguntem",



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

e aceito que me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir. Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos. (MATURANA, 1998, p.32)

E para criarmos espaços de convivência, como quer Maturana, precisamos - estudantes e professores - assumir que convivemos num mundo globalizado pelas novas tecnologias, caracterizado pelo desaparecimento das referências culturais e pela crise das referências éticas e estéticas. Isso, porque tal realidade exige o desenvolvimento de práticas educacionais que forneçam sólidas estruturas culturais e humanísticas, que nos conduzam a refletir criticamente sobre o passado histórico, possibilitando a avaliação da posição atual, para que dessa conjunção surjam alternativas, baseadas em nossa realidade híbrida. O homem brasileiro precisa descobrir-se “autor” do mundo, criador da cultura e integrante ativo da rede sistêmica universal, sendo que a democratização da cultura - o amplo acesso à informação - é a via de acesso para que ele realize verdadeiramente sua vocação ontológica: a de inserir-se na construção da sociedade, em busca das transformações sociais; substituindo assim, a captação e compreensão mágica e ingênua da realidade, por uma cada vez mais crítica.

Nos últimos 200 anos, vivemos uma separação entre natureza e cultura que grosseiramente definiu os limites das ciências biológicas e "exatas" com as humanas. A emergência da idéia de *bildung* (formação) no século 18 foi decisiva para a gestação do que hoje chamamos de “ciências humanas”. Elas consideram que o homem não é um ser dado por natureza, mas constituído - em larga e indefinida medida - pelo seu entorno também humano, gerando ideias como educação e cultura.

A realidade, assim posta, apresenta para todos, professores ou não, um desafio, o de manter as diferenças num mundo globalizado. No entanto, se considerarmos a responsabilidade dos diretamente envolvidos com a educação diante desse cenário, é possível visualizar um longo caminho pela frente. Sendo assim, a proposta do subprojeto das Artes Visuais no PIBID 3/UFPel considera que



no processo contra a fragmentação e a alienação do pensamento, a cultura e a arte transformaram-se em fatores essenciais para a aproximação entre os homens e a transformação das relações sociais. Entendemos que o binômio é um recurso determinante na estruturação de referências, fundamentando a formação de sujeitos/professores críticos e reflexivos, e possibilitando, acima de tudo, a compreensão da Educação a partir de suas dimensões: humana, social, política e histórica.

O PIBID na formação continuada do professor

No cotidiano da escola ainda encontramos muitos professores que trazem em sua formação referências de uma pedagogia tecnicista e, ainda, no que tange a formação específica dos professores de Artes¹, referências de um currículo que mantinha a tendência de uma formação polivalente, ou seja, uma formação articulada entre as diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, música e teatro), fazendo a habilitação específica, dos cursos de licenciatura em Educação Artística, ficar defasada. Nesta formação, não se faziam presentes as novas tecnologias nem a aproximação com as linguagens contemporâneas da arte ou as demandas da Cultura Visual. Na década de oitenta, vivenciamos a luta pela qualificação da formação do professor de Artes, buscando acabar com a formação polivalente. Essa conquista se ratifica com a LDBEN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que faz repensar a formação e a prática do professor de Artes, eliminando a formação e a prática polivalente.

No atual contexto educacional, é necessário que os professores de Artes Visuais da Educação Básica, da rede pública de ensino, estejam comprometidos com uma formação permanente para que possamos qualificar, cada vez mais, o ensino da arte na educação escolar. Todo professor deve ter a consciência que sua formação não acaba na universidade, é necessário que ele se mantenha atualizado, adequando-se às mudanças, às inovações tecnológicas, capaz de aprender a

¹ Será utilizada a letra maiúscula na referência à disciplina curricular.



aprender, para isso, se reconheça e se assuma como um professor pesquisador. Isso, porque também acreditamos que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro, enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

As palavras de Freire reiteram a necessidade de uma formação docente continuada associada à pesquisa. Entretanto, a rotina do professor, muitas vezes não permite a ele buscar formação fora do ambiente escolar, por isso a escola deve ser vista como *lócus* de formação docente, através da promoção de seminários, oficinas, cursos ou outros processos formativos. Demo (1996, p.84) ressalta que “é fundamental cuidar dos professores em exercício, dentro do desafio de formação permanente”. O autor coloca que, neste processo, deve-se ter o cuidado de abolir os treinamentos e oferecer estratégias de capacitação baseadas na didática do aprender a aprender: “O professor precisa estar informado, atualizado, embora necessite, sobretudo, estar à frente do processo construtivo de conhecimento, pelas vias da pesquisa, da elaboração própria, da teorização das práticas” (*ibid*, p.85).

Entre as ações para efetivar a formação continuada do professor de Artes Visuais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência² - PIBID 3 - chega à escola pública para integrar estas ações. Construindo uma aproximação entre a escola e a universidade, o PIBID permite formar uma teia de relações dialógicas e uma democrática socialização do conhecimento que se faz presente nestas instituições. São nas relações dialógicas, criadas entre os pibidianos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, docentes em formação, e os professores de Artes Visuais da instituição escolar, que estão sendo construídos momentos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas de artes visuais na escola. O entrelaçamento entre as fundamentações teóricas dos pibidianos e a prática existente no ambiente

² Este programa vem para antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

escolar está criando oportunidades de repensarmos sobre o que estamos ensinando e o que se aprende sobre a arte na escola. Esse processo faz parte da propedêutica da qualidade da educação que, segundo Demo (1996, p.25), compreende a construção da capacidade de construir conhecimento, apontando para a competência humana de “aprender a aprender, saber pensar”.

A efetivação do PIBID 3 está proporcionando a inserção dos alunos da Licenciatura em Artes Visuais no cotidiano da escola, onde estarão participando de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, construindo um caráter inovador na vivência de práticas disciplinares e interdisciplinares, através do planejamento de ações articuladas com a realidade local da escola, investigando possibilidades de superação de problemas que possam ser encontrados no processo de ensino-aprendizagem atuante no ambiente escolar.

Com o objetivo da construção de um projeto interdisciplinar na escola, as relações dialógicas e sociais criadas entre os sujeitos que farão parte desse processo – pibidianos, professores das disciplinas envolvidas, alunos da rede escolar, coordenação pedagógica, direção – estão proporcionando a reflexão sobre como está acontecendo o ensino e a aprendizagem da arte, como também a compreensão, pelos pibidianos, da instituição escolar em sua complexidade técnica, científica e humana.

Dentre os problemas que precisam ser superados no processo de ensino e aprendizagem da arte, através da formação continuada, deparamos com a dificuldade de o professor inserir em sua prática, na sua totalidade e de maneira articulada, os eixos norteadores do ensino e aprendizagem desta área de conhecimento, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte: a produção, a fruição e a reflexão, de maneira a contribuir para a construção e a compreensão crítica da sociedade e da cultura. O que se percebe, nas aulas de Artes Visuais, é o predomínio do fazer artístico – que se apresenta, muitas vezes, descontextualizado e sem correlação com as experiências dos alunos – em detrimento da aproximação significativa com as produções contemporâneas que ocorre através do processo de fruição.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Almeida (2001) ressalta que na nova concepção de ensino da arte³, a utilização da imagem na sala de aula ganhou maior destaque e importância, qualificando o desenvolvimento estético e artístico do aluno, mas para isso o professor precisa estar comprometido com sua prática pedagógica e aberto a uma nova seleção de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Arte, que abarquem a diversidade de imagens utilizadas para comunicar, sejam elas da televisão, publicidade ou outros meios, dos quais fazem parte as novas tecnologias, presentes nas relações com o mundo cotidiano contemporâneo:

Considerando que as imagens constituem parte fundamental na alfabetização estética, fazendo-se presente no dia-a-dia de uma maneira muito mais intensa do que em outros tempos, cabe definir quais imagens vão ser levadas para a sala de aula. Esta escolha muitas vezes é arbitrária. O professor decide quais imagens farão parte do repertório merecedor da apreciação de seus alunos. Caberia, então, ao professor a tarefa de estar sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens consumidas por seus alunos, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação do indivíduo. (*ibid*, p.73).

A compreensão, pelos professores, sobre as novas formas de produção de imagens pode ser facilitada pela aproximação com os pibidianos em suas experiências e vivências com as produções contemporâneas. Na efetivação do programa, seja nas ações disciplinares ou interdisciplinares, o acadêmico constrói seu planejamento a partir das interações e diálogos construídos com os professores de Artes da escola, o que propicia a troca e a renovação da aprendizagem entre os sujeitos.

Neste jogo de relações, construídas no exercício do ensino e aprendizagem da arte, é importante estimular o prazer em desvelar o mundo através da educação dos nossos sentidos, como o prazer em saber educar os sentidos dos alunos. Como destaca Alves (2005), é preciso aprender a ensinar a ver, a ouvir, a perceber, a ousar pensar diferente e aceitar o desafio do novo, sendo que na educação, ensinar a ver é primordial. Ele nos faz refletir e perceber que muitas vezes nossa visão, por melhor seja, não nos permite a ver coisa alguma. Por isso, o ato de ver não é natural e precisa ser aprendido:

³ Refere-se às novas abordagens do ensino da arte, introduzidas no Brasil na década de oitenta, que trouxeram a proposta da inter-relação entre produção, leitura de imagem e contextualização histórica.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Por isso, porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. (ALVES, 2005, p.25)

Precisamos saber transformar nossos olhos em órgãos de prazer, pois assim eles "brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo" (ALVES, 2005, p. 24).

De todos os órgãos dos sentidos, os olhos são os de mais fácil compreensão científica, pois a sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica. No entanto, existe algo na visão que não pertence à física. Como destacamos acima o ato de ver não é uma coisa natural, ele precisa ser aprendido. E Nietzsche sabia disso, tanto que considerava como a primeira tarefa da educação a de ensinar a olhar.

Rubem Alves (2005) nos diz que a diferença entre visão e olhar se encontra no lugar onde os olhos são por nós guardados. Se estiverem na "caixa de ferramentas", eles são apenas utensílios que usamos por sua função prática, ao contrário, se estiverem na "caixa de brinquedos", eles se transformam em órgãos de prazer. Portanto, construir outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação, promove a valorização da educação como um espaço relacional em suas diferentes dimensões, além do senso de identidade e da responsabilidade sócio-histórica.

Nós, do PIBID 3/Artes Visuais, acreditamos que privilegiando o binômio arte/cultura estamos colaboramos para a inclusão do ensino de Artes Visuais com qualidade, que inclui o acesso ao fazer artístico, a compreensão da produção estética contemporânea e o conhecimento sobre o patrimônio cultural comunitário. O maior objetivo da associação entre educação, arte e cultura em nossas práticas é o de despertar em cada um o sentimento de pertencimento e da participação responsável, conferindo aos professores (formados ou em formação) a capacidade de relacionarem, dialógica e dialeticamente, o eu, o outro e o mundo (GUATTARI,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

1999) no acelerado compasso da homogeneização cultural vivenciado. Constitui-se, portanto, numa tentativa de evitar o trágico silenciar das experiências (BENJAMIN, 1994): das vivências e descobertas, que possibilitam além da construção, a desconstrução para novas reconstruções.

Referências:

ALMEIDA, Cláudia Z. de. **As relações arte/tecnologia no ensino da arte**. In: PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas; v. 1). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTE**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

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

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Doutora em Educação, mestre em Educação Ambiental, especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica e graduada em Educação Artística. É professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais – Modalidade licenciatura. É coordenadora do subprojeto Artes Visuais (PIBID 3/UFPel) e líder do PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq).

Rosah Lemos de Pinho

Especialista em Educação e em Arteterapia, graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas. É professora de Artes e Didática de Arte do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, atuando no Ensino Médio e Curso Normal. É professora supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID 3 / GeoArtes/UFPel.



A ARTE CONTEMPORÂNEA E OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Independente

Carolina Silveira Gomes de Morais

carolsg@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4202629J6>

RESUMO

A intenção da pesquisa foi analisar, o que os teóricos da arte, da educação e da arte educação pensam sobre a arte contemporânea e o seu ensino e também como os professores de artes visuais tem lidado com essa manifestação enquanto fruidores e propositores. Como metodologia foram realizadas entrevistas a professores de artes visuais do Ensino Fundamental II que são reconhecidos como propositores de situações que envolvam a arte contemporânea. Esses professores também levaram seus alunos na 29ª Bienal de Arte de São Paulo em 2010. O caminho traçado pela pesquisa inicia-se através da investigação sobre alguns aspectos da arte contemporânea, atravessa o território experiencial do encontro com a arte - a fruição - e chega ao local onde a arte se alia ao ensino.

Palavras-chave: Arte contemporânea; Professores de artes visuais; Ensino de arte

ABSTRACT

The intention of this research was to analyze what theorists in art, education and art education think about contemporary art and teaching, and also how visual arts teachers deal with this manifestation as through fruition and as proposers. The methodology was interviews with visual arts teachers who teach Basic Education II and who are recognized as proposers in situations which involve contemporary art. They still took their students to the 29th Bienal de Arte in São Paulo in 2010. The path traced in the research begins in the investigation of some aspects of contemporary art, travels through the experimental territory of the encounter with art - fruition - and arrives at the place where art joins teaching.

Key words: Contemporary art; Visual arts teachers; Teaching art

Como os professores de artes visuais têm lidado com a arte contemporânea enquanto fruidores e propositores? Existem proximidades entre o que os teóricos da arte e os professores pensam sobre o assunto? Quais são os desafios e possibilidades de trabalhar com essas obras em sala de aula? Tal ação exige um olhar/pensamento diferenciado?

Para tentar responder essas questões, a trajetória desse artigo tem como ponto de partida o levantamento de alguns aspectos que envolvem a arte contemporânea, em seguida focaliza o encontro dos professores com essa manifestação e, por fim, chega ao terreno do ensino da arte. Nesse



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

sentido, além do estudo dos teóricos da arte que escreveram e estudaram sobre a arte contemporânea, foram realizadas entrevistas com professores de artes visuais do Ensino Fundamental II da rede pública e privada, e que também são reconhecidos como propositores de situações que envolvam a arte contemporânea. Também foi estabelecido como critério de seleção dos professores, que estes tenham levado seus alunos na 29ª Bienal de Arte de São Paulo, mostra que procura privilegiar o encontro com obras contemporâneas.

Arte contemporânea

Como se aproximar de uma produção que, como diz Brito (2001, p. 206) “não seria uma figura clara, com âmbitos plenamente definidos”, onde características como a fluidez e a complexidade se fazem sentir? E isso não só com relação às matérias usadas em uma proposta artística, mas também complexidade conceitual e simbólica daquilo que se apresenta como obra a ser manipulada, não somente com o corpo, mas também com o pensar (BOURRIAUD, 2009). Na tentativa de elencar alguns aspectos da arte contemporânea proponho, além da análise conceitual da palavra “contemporâneo”, um olhar ao avesso, um olhar para aquilo que a arte contemporânea [não] é.

Conceitualmente, a palavra “contemporâneo” carrega dois sentidos: um com uma forte ligação com a atualidade e o outro que possibilita uma equivalência temporal com o passado, no caso, quando se é contemporâneo de alguém ou de algum acontecimento que já se deu. Quando transpomos esses dois sentidos para o terreno da arte percebemos que eles não bastam para delimitar a arte contemporânea já que nem tudo que se produz hoje pode assim ser chamado, da mesma forma que toda a produção artística da história pode ser contemporânea de um tempo que já foi. Existe, portanto, uma incompatibilidade entre o conceito da palavra e a produção artística. Diante desse fato proponho esse olhar ao avesso, onde tomaremos como referencial alguns dos principais aspectos da arte moderna para em seguida, tentar analisá-los à luz do que os teóricos da arte e críticos escreveram sobre a arte



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

contemporânea. Deixar em evidência esses aspectos e assim relacioná-los é o primeiro passo e também a base para visualizarmos os professores como fruidores da arte contemporânea e também como propositores de situações que a envolvam.

A arte moderna surge como um contraponto da arte vigente até então. Brito (2001, p. 202) coloca muito bem isso quando escreve que:

[as obras modernistas] desnaturalizavam o olho, descentravam o olhar, abriam um abismo no interior da contemplação, o lugar por excelência das Belas Artes. Sem a segurança desse lugar – sem o sublime dessa atividade imaterial e desinteressada da contemplação pura – onde situar a arte? Uma resposta inicial era evidente e inquietante: em nenhum ponto fixo que organizasse, em perspectiva, o mundo ao redor. As chamadas artes visuais não distribuía mais um suposto duplo da realidade aparente (de fato, nunca o fizeram), uma reconfortante e gratificante doação de prazer que ratificasse a plenitude da nossa visão. Ao contrário, empenhavam-se em dissolvê-la, questionar o próprio visível, denunciar a sua fragilidade.

E diante desse novo momento da arte, três aspectos podem ser destacados, são eles: o distanciamento entre imagem e realidade, ou seja, uma fuga da representação do mundo visível iniciada pelos pré-modernistas; a busca por uma arte autônoma, autorreferente, que se volta para as suas próprias estruturas; e o surgimento de uma nova relação da arte com a palavra, “um agenciamento particular entre imagem e linguagem, entre o visível e o enunciável” (BASBAUM, 2007, p.26).

A arte contemporânea e a autonomia da arte

A busca por uma autonomia na arte fez com que o modernismo instaurasse uma experiência imagética nova, negando qualquer referência com o mundo exterior. Até mesmo o dadaísmo e o surrealismo que utilizaram objetos do cotidiano e técnicas de representação, assim o fizeram como denúncia das próprias estratégias representacionais. Mas, como as produções contemporâneas vão lidar com a questão da autonomia? Isso é muito bem delineado por Basbaum (2007, p. 18):

Ocorre que é impossível pensar a arte contemporânea, hoje, em termos de uma “pureza visual”, de um campo da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

visualidade absolutamente autossuficiente e completamente isolado de outras áreas. [trata-se de] perceber, paradoxalmente, que a única possibilidade concreta de afirmá-la é poder construí-la em uma relação aberta a trocas com seu lado de fora, sua parte outra, heterogênea [...] Assim é que nos parece que para afirmar algum tipo de autonomia do campo da arte, hoje, é necessário compreendê-la em sua natureza híbrida, como campo de entrecruzamentos de diversas determinações. (BASBAUM, 2007, p.18)

Esse hibridismo e esses atravessamentos próprios da produção contemporânea fazem com que ela adquira um aspecto completamente diferente do que a arte moderna propôs. Sua autonomia se dá paradoxalmente: em seu diálogo com as questões da própria arte, mas também com outros aspectos do mundo, onde manipula toda sorte de materiais e poéticas se instaurando como elemento híbrido. Essa relação não é de dependência e sim de inter-relações, de comunicação expansiva.

A arte contemporânea e a relação com o visível

A representação da realidade que caracterizava as imagens acadêmicas, incessantemente negadas pelas novas produções modernistas, também será tratada de forma diferenciada nas produções contemporâneas. Nesse momento contemporâneo da arte existe uma substituição da palavra criação pela palavra conjugação, onde as propostas se assemelham mais à ideia de montagem do que à de criar algo novo (CHIARELLI, 2001). Nesse sentido, é comum perceber a conjugação de diversas linguagens de forma que seus limites se embaçam. Também é constante a apropriação das coisas e objetos do mundo na constituição das obras e essa nova forma de lidar com a materialidade revela como essa produção lida com elementos da realidade: a situação¹ proposta por um artista pode até ter em sua estrutura uma referência ao mundo visível, mas essa relação não tem a importância e a relevância que teve no modernismo ou na produção artística que a antecede. O discurso claro de ser a favor ou não da representação da realidade dá lugar ao nebuloso terreno onde as coisas do mundo podem ser usadas ou representadas sem

¹ Frederico Morais propõe o conceito de obras como "situações" que inclui a ideia de que "O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações – que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência." (MORAIS, 2001, p.169)



que essa questão seja de ordem primeira. A referência ao mundo visível ou não, na arte contemporânea, seria um mero pretexto para estabelecer inter-relações.

A arte contemporânea e a relação com a palavra

As obras modernistas abriram uma grande fenda nos olhos acostumados com imagens identificáveis promovendo assim, uma nova relação entre imagem e linguagem. Basbaum (2007, p. 32) diz que os críticos e artistas trabalhavam “com a ilusão de que no centro da matéria inerte havia uma fonte de energia que a moldava e lhe trazia vida; a permanecer lá como enunciado intocável”. Os textos críticos que procuram comentar essa nova visualidade, ao mesmo tempo que era fruto de interrogações e reflexões, passaram a estabelecer uma verdade. Esse exercício, tão admirado pela história da arte, fez com que esses movimentos fossem vítimas daquilo ao qual fugiam: a oficialidade histórica.

Pensando na relação entre a arte contemporânea e a palavra Cocchiarale (2001) diz que não é possível se aproximar da produção contemporânea usando lentes modernistas, pois as obras já não resguardam uma verdade a ser desvendada e nem se detêm em um território fixo, não existe mais precisão. O mesmo autor (2001, p. 380) sobre isso diz que “[...] a identidade das coisas e situações torna-se assim, transitiva, causando um estranhamento generalizado, porque o discurso não mais consegue fixá-la”. O agenciamento entre imagem e palavra adquire especificidades próprias: serão mais poéticas do que enunciativas, mais criativas do que informativas.

Mas essa relação entre a arte contemporânea e a palavra não permanece somente na dinâmica entre proposta artística e enunciados poéticos. Ela acontece também na materialidade da obra. Basbaum (2007, p. 19) fala da “[...] palavra tornando parte da construção visual da obra (desde o cubismo...) ou o texto que se quer como obra de arte”. E esse uso da palavra nas obras, ou como obra, é ampliado nas produções contemporâneas estabelecendo uma dinâmica que potencializa múltiplas visualidades.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Dando um passo a mais em direção à razão da própria pesquisa, cabe agora lançar essas questões para outro terreno que, de certa forma, é um dos responsáveis em dar acesso à cultura: a educação.

Professores fruidores?

Diante da configuração peculiar em que se situam as manifestações artísticas contemporâneas, não é importante somente que professores de artes visuais conheçam, cada vez mais, o seu objeto de trabalho e que se proponham a adotar uma atitude de sujeito investigador-pesquisador, mas que entendam que, antes de tudo, eles também são fruidores. Martins e Picosque (2011, p. 55,56) dizem que as experiências com a arte facilitam a constituição de um “patrimônio pessoal” que interfere na percepção do mundo e também da arte. Assim, as experiências pessoais se somariam umas às outras e passariam a constituir um repertório amplo e vivo que influenciariam a forma de perceber outras propostas artísticas assim como repensar suas práticas. É muito comum, em uma mostra, o professor vestir o seu olhar profissional preocupado como poderia abordar aquele artista ou debater aquela exposição com seus alunos sem primeiramente se colocar como agente fruidor, esquecendo de que a obra de arte faz um convite para um diálogo que pode ter inúmeros pontos de partida e chegada. Uma das professoras entrevistadas relata uma visita que fez a uma exposição onde se propôs algo diferente: fazer o seu próprio percurso e sua leitura pessoal antes de ler textos sobre a artista ou sobre a exposição. Nesse percurso, a professora recorreu ao seu “patrimônio pessoal” como colocado por Martins e Picosque (2011). Além de experimentar um encontro singular com a arte isso demonstra interesse pessoal e não somente profissional.

Estar diante da obra e procurar conhecê-la, seja por meio do repertório simbólico/ existencial, ou por meio dos textos poéticos/ críticos sobre o artista e sua obra, requer que o professor de artes visuais tenha uma atitude investigativa, interessada e inquietante diante do seu objeto de trabalho e pesquisa. Essa atitude influencia na forma como o professor lida com as dificuldades presentes, sejam elas quais forem.



Estranhamentos: obstáculos ou passagens?

Uma das palavras que mais apareceu em todas as entrevistas e que se constitui um desafio presente nas produções contemporâneas foi a palavra estranhamento. Azevedo (2011, p. 95) diz que:

A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido, o inesperado, o descontínuo do objeto que queremos conhecer, elaborando sobre o mesmo um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual.

A existência de professores que veem a arte contemporânea como um enigma indecifrável, um obstáculo aparece na fala dos professores quando esses falam sobre alguns de seus pares. Segundo eles são profissionais que normalmente lidam com arte contemporânea de forma errônea, pessoas que se sentem seguras com suas práticas de ensino engessadas, que não estão abertas à novidade, que não se atualizam, professores que não privilegiam o contato com a arte ou o seu estudo. Atitude muito diferente que transparece quando esses mesmos entrevistados falam sobre suas propostas e vivências. A ideia que deixam transparecer é a percepção de que a arte contemporânea estabelecem passagens e não barreiras. São professores abertos a outras formas de encontro com a arte, professores que atentam para a possibilidade dialógica da arte contemporânea.

Diante do que o estranhamento pode suscitar, o fato é que, no mundo atual, é urgente que tenhamos docentes dispostos a transpor suas próprias barreiras em busca de experiências significativas com a arte e, conseqüentemente, de uma mudança na forma de pensar o seu ensino.

Arte contemporânea em sala de aula

Estamos vivendo uma época em que a imagem se aglomera diante de nós com uma velocidade sem tamanho. Segundo Pimentel (2011, p.113) essa seria a razão de “nem sempre podermos pensar sobre elas e selecionar as que devem fazer parte do nosso repertório imagético”.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O ensino da arte nas escolas, nesse contexto atual, se apresenta como um dos espaços que podem privilegiar a investigação, a discussão e a reflexão com base nas imagens, favorecendo a construção de uma postura crítica diante deste mundo que se apresenta violentamente.

Bourriaud vai mais fundo em sua reflexão sobre a função da própria arte atual. Situa o trabalho dos artistas contemporâneos como uma tentativa de resgate das experiências da vida que nos é roubada cotidianamente no mundo globalizado:

A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos. Quando partes inteiras da nossa vida caem na abstração devido à mudança de escala da globalização, quando funções básicas do nosso cotidiano são gradualmente transformadas em produtos de consumo (incluídas as relações humanas, que se tornam um verdadeiro interesse da indústria), parece muito lógico que os artistas procurem rematerializar essas funções e esses processos, e devolver concretude ao que se furta a nossa vida. Não como objetos, o que significaria cair na armadilha da reificação, mas como suporte de experiências: a arte, ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida. (BOURRIAUD, 2009, p. 32)

Ou seja, as propostas que a arte contemporânea nos apresenta seria geradora em potencial de experiências que nos restituiriam aquilo que o mundo globalizado nos rouba: o encontro com o outro e com nós mesmos, diálogos construtivos e momentos reflexivos.

Nesse sentido, a arte contemporânea, por se entrelaçar com as questões do mundo atual de forma poética, crítica e emblemática surge como uma oportunidade de se discutir questões atuais (OLIVERIA E FREITAG, 2008).

De que forma os três aspectos levantados sobre a arte contemporânea - sua relação com a autonomia, com o visível e com a palavra – ressoaria na prática do ensino da arte?

Na relação com a autonomia ressaltamos o caráter dialógico da arte contemporânea já que esta se afirma autônoma justamente pelas conversas que estabelece com ela mesma e também com outros campos do saber. Transpondo isso para o ensino, duas coisas podemos pontuar: a primeira



trata-se da potencialidade que pode existir no trabalho com a arte contemporânea já que, tendo-a como base, outros campos, além da própria arte, podem ser acionados. Esses podem ser referir ao social, ao político, à economia, às relações de poder, à ciência e à tecnologia, só para citar alguns. A segunda trata-se da incompatibilidade existente entre a estrutura compartimentada que a maioria das escolas adota e a necessidade de um ensino que privilegie ações trans e interdisciplinares. É como se a potencialidade intrínseca ao ensino da arte contemporânea evidenciasse uma estrutura escolar que muitas vezes limita o diálogo entre os saberes.

Outro aspecto que pode ser incluído nessa aproximação entre a autonomia da arte contemporânea e o ensino da arte é a forma como os professores lidam com o currículo. Para todos os professores entrevistados ele tem um caráter de base passível de inúmeras interferências e aderências, o currículo é aberto à ação do professor. Martins e Picosque (2011) dizem que essa é uma ação própria do professor-pesquisador que procura selecionar e combinar imagens.

Daí urgência de professores em constante atualização, atentos às questões trazidas pelas novas produções artísticas e também às questões que emergem do contexto de seus alunos.

Na relação da arte contemporânea com o visível vimos que ela tem se apropriado cada vez mais de objetos de uso comum e também de imagens presentes no nosso cotidiano, rompendo com os limites que circunscreviam o terreno artístico visual e também aproximando a arte da vida. Essa nova materialidade que se apresenta é uma possibilidade de se discutir questões atuais que ela suscita. O professor, nesse cenário, surge como mediador entre a obra e seus alunos. E para que essa mediação provoque “disponibilidade e empatia” ao invés de “rebaixamento e distanciamento” (MARTINS, 2011, p. 56) é necessário que o professor substitua a relação verticalizada que subentende que o professor deposita seus conhecimentos sobre os alunos, por uma relação horizontal, na qual o professor, conhecendo mais profundamente os aspectos de sua disciplina, usa desses conhecimentos para articular ideias e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

apontar possíveis caminhos, dando espaço para que os alunos ampliem seus conhecimentos.

Outro aspecto que a materialidade da arte contemporânea exige, na maioria das vezes, é o envolvimento corporal. Sobre isso todos os professores ressaltaram a importância e a singularidade das visitas que os alunos fazem às exposições, do encontro cara a cara com as obras. Em contrapartida apresentar obras e artistas contemporâneos em sala de aula se torna uma ação limitada, mas não menos importante, já que esse transitar pela obra é inviável e nunca corresponderá à experiência que se tem no local de exposição.

Na relação da arte contemporânea com a palavra vimos que ela se constitui fonte para a elaboração de campos poéticos e não mais objeto que resguarda uma verdade como no modernismo. Além disso, a palavra adentra a obra e passa a ser explorada também como imagem. Quando pensamos nesses aspectos com relação à educação, onde o pensamento de que os professores são detentores da verdade ainda ressoa, percebemos certa disparidade entre as necessidades que o ensino da arte contemporânea implica e o contexto educacional atual. Ainda são muitos os professores que transmitem o conhecimento em vez de articula-los juntamente com os alunos, pois isso demanda uma mente aberta e também preparação. A palavra que provém do professor não deve ser unidirecional, mas sim convidativa fazendo com que os alunos se envolvam em ações criativas e poéticas juntamente com ele.

Para que a situação colocada acima se estenda à prática da maioria dos professores de artes visuais muito ainda precisa ser mudado. Como diz Oliveira (2005, p. 65) não se trata de uma renovação do corpo docente, e sim, da “construção de uma nova identidade do profissional”, e isso requer “mexer no terreno das concepções, das atitudes, das crenças, dos valores e das simbologias”. Ou seja, no terreno das subjetividades dos docentes.

Ensinar arte contemporaneamente



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Em muitas situações percorridas até aqui, percebe-se que a forma como o professor pensa o ensino da arte é fundamental no direcionamento de suas propostas em sala de aula e também na maneira como ele prepara e trabalha com seus alunos.

Um dos aspectos mais importantes da pesquisa, onde as entrevistas foram fundamentais, foi perceber que, além das especificidades exigidas no ensino da arte contemporânea e os desafios que ela propõe, existe um pensamento contemporâneo no ensino da arte. Pensamento esse que lança sobre a obra um olhar posto no presente como ponto de partida sem anular o passado atrelado a ela. Pensamento que vê a proposta artística como possibilidade de se estabelecer associações diversas a partir do contexto dos alunos e seus interesses, dos assuntos atuais, da história da arte, dos conceitos artísticos e elementos postos no mundo. Esses professores são, assim como Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas preocupados em fazer emergir a sensibilidade do público, professores-propositores que se importam com as experiências que seus alunos têm com arte na atualidade.

Referências

AZEVEDO, A. G. *Multiculturalidade e um fragmento da história da arte/educação especial*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2011. P. 95 - 104.

BASBAUM, R. *Além da pureza visual*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURRIAUD, N. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.

BRITO, R. *O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo)*. In: BASBAUM, R. (Org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

CHIARELLI, T. *Considerações sobre o uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea*. In: BASBAUM, R. (Org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

COCCHIARALE, F. *Crítica: a palavra em crise*. In: BASBAUM, R. (Org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MARTINS, M. *Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49 - 60

MARTINS, M.; PICOSQUE, G. *Professor-escavador de sentidos*. In: CHRISTOV, L.; MATTOS, S. (Org.). *Arte educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 53 – 62

OLIVEIRA, M. *A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento*. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 57 – 72

OLIVEIRA, M.; FREITAG, V. *Arte contemporânea na escola: algumas reflexões*. In: CORRÊA, A. (Org.). *Cartografias contemporâneas da arte-educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 15 – 33

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, L. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113 - 121

Carolina Silveira Gomes de Morais

Professora de Artes Visuais; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-graduada em Arte Moderna (lato sensu) pelo Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (IEC – PUC/MG).



MEDIAÇÃO, LEITURA, E EDUCAÇÃO PELA ARTE: CAMINHOS POSSÍVEIS NA JORNADA DO HERÓI DAS FÁBULAS DE BILL WILLINGHAM

Maria Jaciara de Azeredo Oliveira
Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
cobaindoor@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/9997095663566543>

Nanci Gonçalves da Nóbrega
Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
n2g1.nobre@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5674042946886397>

RESUMO

Pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense e Linha de Pesquisa Informação, Cultura e Sociedade de foco interdisciplinar, que objetiva verticalizar os estudos acerca das histórias em quadrinhos como fonte de informação. A partir do crescente interesse pela Nona Arte em diversas áreas do conhecimento, enfatiza a necessidade de inserção e valorização deste tipo de acervo em unidades de informação e espaços de leitura. Para ilustrar a riqueza da narrativa em quadrinhos quanto ao seu texto verbal e imagético, optou-se por trabalhar com o arco narrativo **O Bom Príncipe** da *graphic novel Fábulas*, de Bill Willingham Destaca-se a natureza arquetípica da construção dos personagens, com ênfase no mito do herói, e procura-se analisar a tessitura da narrativa.

Palavras chave: História em quadrinhos. Fontes de informação. Mito do herói

ABSTRACT

Search Masters linked to the Postgraduate Program in Information Science from Universidade Federal Fluminense and Research Line Information, Culture and Society interdisciplinary focus, which aims verticalize studies about comics as an information source. From the growing interest in the Ninth Art in various areas of knowledge, emphasizes the need for integration and enhancement of this type of collection in the information units and reading spaces. To illustrate the richness of comic narrative about his verbal text and imagery, we chose to work with the narrative arc of The Good Prince graphic novel Fables, Bill Willingham stands out the archetypal nature of the construction of the characters, with emphasis on hero myth, and seeks to analyze the texture of the narrative.

Keywords: Comics. Sources of information. Hero myth.

Introdução

Este trabalho se apresenta como um extrato da pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência



da Informação da Universidade Federal Fluminense na Linha de Pesquisa Informação, Cultura e Sociedade. O objetivo deste estudo é mostrar as histórias em quadrinhos (HQs) como fonte de informação no mundo contemporâneo e sua pertinência como elemento de modificação de situações histórico-sociais castradoras de transformações, uma vez que possibilitam múltiplas construções de sentido em seu escopo texto imagético/texto verbal.

Neste sentido, pensamos as unidades de informação e espaços de leitura como lugares nos quais acervos com HQs possam ser desenvolvidos com base no conceito do pensador inglês Herbert Read (1986), para o qual arte é um processo educacional e educação é um processo artístico. Para Read (1986) a perfeição na arte surge por meio da prática e é um erro separar arte da vida.

Pretendemos mostrar a leitura das HQs como uma possibilidade de desfrutar o objeto artístico de forma plena, de acordo com o conceito de interpretação de textos que se baseia nas relações de empatia que une leitor/texto/contexto (ECO, 2005). Com isto dizemos que os laços afetivos que são criados entre o leitor e as HQs possibilitam uma prática artística não necessariamente vinculada à sua feitura, mas a um aprendizado sensível que transforma a maneira do leitor estar no mundo, ao fazer da vida e do cotidiano sua forma de expressão criadora: o sujeito tomado por este *conhecimento sensível* (MAFFESOLI, 2008) se colocaria na vida de forma diferenciada. Como afirma Knowles (2008), o escritor de HQs, que diz ter sido com os quadrinhos de super-heróis que ele aprendeu valores como respeito ao próximo, que se tornaram parte subjetiva por terem sido aprendidos pelos sentidos e fortalecidos pelos laços de empatia entre o leitor e a narrativa.

O conceito de educação pela arte de Read (1986) será o fio condutor de nossa argumentação. E, para trabalhar as possibilidades da narrativa em quadrinhos quanto ao seu texto verbal e imagético, optou-se por trabalhar com o arco narrativo *O Bom Príncipe* do quadrinho *Fábulas*, de Bill Willingham (2012).

1. Considerações sobre a Nona Arte

O que seria a Arte? Existe certo ou errado na feitura das obras e na apreciação artística? Gombrich (1999), em seu clássico sobre a história da arte, no



qual situa as transformações e características de diversos movimentos artísticos com relação à pintura e à escultura, diz duvidar da existência da arte enquanto disciplina, ele acredita, sim, na existência dos artistas, aqueles que se colocam na obra e nos despertam sentimentos variados. Para ele não existem razões erradas para não se gostar de uma obra, o que existe é o erro de basear em construções teóricas aquilo que se definiu como certo, para apreciar algo que nos toca pelos sentidos. Destaca que falar de arte de forma esnobe com uma retórica vazia é fácil; difícil é olhar uma obra com encantamento e partir com o coração leve e a mente aberta em uma jornada de descoberta através do que ela nos despertaria.

Este estar acessível às novas descobertas e ao encantamento é a proposta de uma educação pela arte pretendida por Read (1986). Como veremos as HQs, ou a Nona Arte, se apresentam como uma complexa forma de expressão, e sua categorização como sublitteratura com base em esnobismos e preconceitos seria o que Gombrich (1999) entende como maneira errada de se apreciar a arte.

Moacir Cirne (1982; 2000) aponta os quadrinhos como forma de expressão que seduz o leitor pelos sentidos e como veículo dos discursos ideológicos do tempo presente. Já Vergueiro e Ramos (2009) dizem que a discussão de HQs como sublitteratura é defasada e apontam para o caráter artístico inquestionável deste objeto, com ênfase no fato de que elas muito podem revelar “sobre a realidade em que são produzidas e consumidas” (p.8). Groensteen (2004) fala de sua especificidade artística e hipotetiza que grande parte da resistência a Nona Arte se deve à dificuldade das pessoas lerem imagens. Groensteen (2004) também -- apresenta o sujeito *anicônico* como alguém que não entende a representação iconográfica, ou, ousamos dizer, aquele que cria barreiras para um entendimento através dos sentidos – é a difícil tarefa apresentada por Gombrich (1999) de se permitir uma jornada de descoberta pelas sensações que a arte nos desperta. Eisner (2008) também destaca este aspecto ao dizer que filmes e quadrinhos são nossa principal forma contemporânea de contar histórias.

2 De contemporâneo eu falo

De acordo com Canclini (2008), na contemporaneidade a cultura se apresenta dividida em lugares relativamente fixos que se opõem. O autor fala de um *hibridismo*



cultural que, segundo Bhabha (1998) e Hall (2009) se constitui em um jogo de disputas e negociações que torna a cultura algo fluido, um processo sem fim. O *local* desta cultura seria a fronteira na qual se negociam as diferenças culturais.

Da nossa perspectiva, a narrativa surge como lugar de mediação e conflito no qual se dão as relações culturais, é o conceito de *Terceiro Espaço* de Bhabha (1998; p.69). Ao apontar *Fábulas* como uma fonte de informação do contemporâneo, dizemos que esta obra traz as angústias e particularidades do mundo atual. O leitor reconhece o seu mundo na narrativa e, possivelmente tocado pelo prazer despertado, tem seu aprendizado feito pelos sentidos, pelos afetos.

3 Quadrinhos e mediação de acervos

Trabalhar com HQs em bibliotecas e demais unidades de informação é uma tarefa que requer muito cuidado. A trajetória histórica deste material como acervo nestes espaços informacionais apontava uma resistência em aceitá-lo como forma de expressão legítima.

Os acervos possibilitam o acesso a uma variedade de discursos que enriquecem o processo educacional. O contato com o acervo de quadrinhos se apresenta como uma forma de aprendizado pelos sentidos, pelo prazer que potencializa o conceito de educação pela arte de Read (1986). Mas, para que traga frutos, este trabalho necessita ser feito de forma consciente baseado em um conhecimento consistente da especificidade deste material pelos profissionais da informação.

3.1 Mediar para educar

De acordo com Vergueiro (2005) após uma trajetória de perseguições e preconceito as histórias em quadrinhos são cada vez mais aceitas pela sociedade e em diversos ambientes acadêmicos.

O autor ressaltava em seu texto de há sete anos atrás que, em consequência de sua projeção como objeto de pesquisas acadêmicas, começaram a fazer parte de coleções nas bibliotecas, passando a representar um desafio para os profissionais



da informação devido a pouca familiaridade que tinham (terão ainda?) com este produto cultural.

Neste sentido, como mediar acervos cuja especificidade desconhecemos? Vergueiro (2005) destaca, assim, a importância de o profissional das unidades de informação aprofundar seus conhecimentos sobre as HQs e seu público, apresentando algumas tipologias de quadrinhos, categorias de usuários e fontes de informação sobre este objeto importante como produção cultural de massa.

Podemos dizer, então, que como forma de expressão típica do contemporâneo o acesso aos acervos de quadrinhos veicularia uma forma prazerosa de adquirir conhecimento de forma plena. O que nos leva às reflexões de Read (1986) sobre uma educação libertadora vinculada à arte, entendida como uma “disciplina na qual os sentidos buscam em sua percepção intuitiva de forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência.” (p.46).

O aprendizado pela experiência cotidiana, pelo prazer das vivências se apresenta como algo natural, que faz o conhecimento ser adquirido de forma integral. E, sendo assim, o acesso a acervos de quadrinhos variados, cuja narrativa trabalha o imaginário ao apresentar diferentes leituras do mundo em um complexo entrelace de texto e imagens, possibilita aos indivíduos um aprendizado integral através dos sentidos. Então por que ainda resistir as HQs se, como outras formas de arte, elas estimulam a expressão criadora ao apontar diversas possibilidades de ver e estar no mundo?

Read (1986) nos fala de uma realidade na qual educamos para classificar e dividir, em uma disputa pelas maiores notas e pelo melhor emprego que, em teoria, conduziriam a uma vida através do status adquirido – o de vencedor ou vencido. Afirma que esta tendência vai contra aqueles que deveriam ser os objetivos da educação: uma educação que flui através dos sentidos e segue a ordem da natureza; educar para unir e não para dividir.

Dentro desta lógica perversa de uma educação que divide, podemos entender o quadro apresentado por Vergueiro (2005) ao dizer que, apesar do sucesso de público, as HQs foram sempre cercadas por crescente oposição de parcelas



influentes da sociedade letrada. O leitor deste material, é classificado como iletrado e inculto, levando muitos pais e mediadores a desconfiarem desta leitura, acreditando que sua leitura traz malefícios, é irrelevante, ou, apenas, um chamariz para as fontes informacionais que consideram legítimas.

Conforme sugere o autor, o profissional da informação deve primeiro conhecer os quadrinhos e seu público antes de tirar conclusões precipitadas. Acreditamos que em seguida deve tomar consciência do potencial educacional dos acervos, se forem bem desenvolvidos. E principalmente se questionar diariamente sobre a própria prática para que não se deixe levar por tendências que, ao invés de levar à informação, tragam desinformação para o público e ele mesmo.

Os acervos, se mediados para educar de forma plena, são uma potência. Trazer ao público obras de arte como HQs é fazer possível que a educação seja um processo mais prazeroso e mais completo. Um aprendizado não mais visto como território para poucos e atividade cansativa, mas como uma possibilidade de estar no mundo de forma plena. Mediar a educação para unir e não para dividir o mundo. Trabalhar os acervos de HQs como um caminho para uma educação integral dos sujeitos, na qual os afetos e a experiência sejam levados em consideração é ação básica como embate no mundo atual.

O real da contemporaneidade é complexo, pois se apresenta imprevisível, fragmentado e fluido. As certezas da Razão como única forma de se construir conhecimento caem por terra diante da multiplicidade das vozes do social. Desta maneira, novas formas de compreensão são necessárias para dar conta desta complexidade. A contribuição de Michel Maffesoli (2008) é ímpar neste sentido, uma vez que sugere um novo aporte conceitual que possibilite enfrentar as transformações atuais. Propõe um “método` enamorado da vida” (p. 113) em que o fortalecimento do espírito contemplativo seja ferramenta contra nosso herdado e nefasto costume de tudo categorizar, como já mencionado.

Aportando-se sempre aos pensamentos junguiano e bachelardiano, Maffesoli busca a construção do conhecimento de forma plena, inteira, através dos sentidos, enaltecendo principalmente a invenção, a intuição e a metáfora – que nos interessa



sobremaneira nesta pesquisa – e para ele ainda desconsiderada ao longo da modernidade. Instiga-nos, então, na contemporaneidade, a dar relevo aos valores voltados “para a fruição, para o prazer de ser, para a aceitação trágica daquilo que é” (p.147), a fim de aprendermos a construir nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. Para isso, será necessário operar com um novo “princípio de realidade” (p.156) que precisa contrapor “um mundo político e econômico em um mundo imaginal” (idem), onde a metáfora é instrumento metodológico auxiliar para a transfiguração de “se considerar o intelecto e a sensibilidade como sendo inseparáveis” (p.191). É sua idéia capital de que devemos “sensualizar o pensamento” (idem): uma nova interpretação leitora, portanto.

4 Nas tramas da narrativa

Eco (2005) diz que existem critérios para limitar as interpretações, pois se partirmos do princípio que elas podem ser infinitas, cairíamos em um paradoxo linguístico, pois o texto carrega indícios da intenção do autor que não devem ser ignorados. Segundo ele, poder-se-ia dizer que um texto separado da *intenção do autor* e das circunstâncias concretas de sua elaboração, criaria uma infinidade de interpretações possíveis (p.48).

Já Todorov (2006) propõe algumas categorias para facilitar a análise da narrativa, o que nos leva a enfatizar que é preciso cuidado para não barbarizar a intenção do autor e o sentido da obra; é necessário ter em mente que uma leitura é um processo de relação entre a obra, o leitor, o autor e o contexto. O leitor não é apático diante do texto, ele reage aos estímulos à sua sensibilidade e faz leituras a partir de sua própria experiência. O que reafirma as ideias de Eco quando este diz também que “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria de atualização.” (ECO, 2011, p.39)

A partir de então podemos tentar entender o movimento de releitura dos contos tradicionais no contexto contemporâneo na HQ *Fábulas* com ênfase nas histórias de *O Bom Príncipe*.

5. Do Rei Sapo ao Bom Príncipe

Na obra de Von Franz (1990) vemos os contos de fadas como uma forma de expressão do inconsciente coletivo e que representam de forma pura e simples os



arquétipos. Segundo a autora, neste tipo de narrativa “atingimos as estruturas básicas da psique humana através de uma exposição do material cultural consciente muito menos específico e, conseqüentemente, eles espelham mais claramente as estruturas básicas da psique” (p.9).

Este tipo de narrativa, apesar das adaptações sofridas mantém sua estrutura arquetípica sendo por isso de alcance universal; fala da psique humana e nos leva a um possível aprendizado sobre nós mesmos.

Segundo Tatar (2004) na versão dos Irmãos Grimm a história *O Rei Sapo* é diferente de algumas versões disseminadas nos Estados Unidos, nas quais a princesa aceita o sapo e o beija.

A versão dos Irmãos Grimm conta que havia um rei com lindas filhas. Em dias de muito calor a filha mais nova do rei, que era a mais bonita, costumava brincar na floresta à beira de uma fonte com sua bola. Um dia a bola caiu no fundo da água, e na impossibilidade de resgatar o brinquedo, a princesa chorou. Então apareceu um sapo que propôs resgatar a bola se ela o levasse para casa. A bela princesa aceita, mas quando recebe a bola foge para não cumprir o acordo. O sapo a segue até o castelo e cobra a dívida, e ao tomar conhecimento do fato o rei obriga sua filha a cumprir o acordo. Na hora de dormir diante da possibilidade de compartilhar seu leito com o sapo a princesa com raiva o atira na parede, tal ato quebra a maldição que mantinha um belo príncipe na forma de sapo. No fim os dois se casam, vão morar no reino do príncipe sapo e vivem aparentemente felizes para sempre.

5.1 O Bom Príncipe e o mito do herói

O Bom Príncipe é parte da HQ *Fábulas* do americano Bil Willingham (2012). Nesta obra o autor faz uma leitura dos contos de fadas com o olhar do homem contemporâneo. Nesta narrativa, o mundo das fábulas européias é invadido por um vilão – o *Adversário* – que conquista os reinos e escraviza aqueles que não aceitam de boa vontade o seu domínio. Os habitantes desses reinos buscam refúgio em um mundo aparentemente sem magia que não parece despertar o interesse do inimigo. Este mundo é o nosso mundo real, ao qual eles chamam de *Mundano*. Começa então um processo de diáspora rumo ao exílio. No novo mundo todos têm que

conviver em uma sociedade extremamente diversificada. Antigos rancores são perdoados para que o grupo se fortaleça e possa seguir a vida longe da opressão das *Terras Natais*.

Em *O Bom Príncipe*, o arquétipo em evidência é o do herói na figura de príncipe *Ambrose* – o Rei Sapo do conto dos Grimm. Segundo Carvalho Júnior (2002), em sua análise sobre quadrinhos de super-heróis, o herói é um modelo mítico, que possibilita aos leitores a utilização das histórias para “explicar o mundo, buscar e experimentar sentidos, e colocar a mente em contato com as experiências da vida.” (p.2)

Na figura abaixo temos *Ambrose* após ter aceitado o chamado da aventura rumo aos desafios de sua jornada. A estrutura da narrativa pode ser reconhecida nas etapas da “jornada do herói”, descrita por Campbell (2007).



Figura 1. Príncipe Ambrose (Willingham, 2012)

A vida de *Ambrose* era tranquila nas *Terras Natais* até que o exército do *Adversário* a invade. Com a surpresa, ele se assusta, sua maldição retorna, e *Ambrose* se transforma em um pequeno e frágil sapo. Ele assiste seu filho mais novo ser morto e sua filha mais velha, assim como sua mulher, serem torturadas, violadas e mortas. *O Bom Príncipe* enlouquece e, depois de muito tempo, volta à forma humana. Alguns dizem que, como sapo, beijou a esposa morta e vagou por reinos devastados procurando sua família. Em sua busca, ele chegou à comunidade das fábulas exiladas no mundo dos mortais – a *Cidade das Fábulas*, e fez muitos amigos que tentam ajudá-lo a esquecer seu terrível passado. Ali *Ambrose* é conhecido como *Papa-Moscas*, o faxineiro. É na história intitulada *O Bom Príncipe* que alguns eventos fazem com que ele se lembre de seu passado terrível e parta



em uma jornada rumo às *Terras Natais* para confrontar o *Adversário*. Aqui começa a “jornada do herói” (CAMPBELL, 2007) e suas etapas.

Na **partida** o herói recebe o **chamado da aventura**. Ele está dilacerado; suas lembranças reclamam por vingança e só pode viver se estiver em paz com o passado. Ele **recusa o chamado** inicialmente, mas surge *Lancelot*, um cavaleiro amaldiçoado em busca da redenção: o guia, o **arauto** representando o **auxílio sobrenatural**, pois o herói necessita de um exército para buscar no desolado poço do esquecimento, local no qual é lançado o corpo das fábulas mortas e **primeiro limiar**, onde ele desafia os limites do próprio corpo para se preparar para o que está por vir; é também o **ventre da baleia** no qual o herói renasce fortalecido. Enfim ele chega ao seu antigo Reino no qual pretende construir o reino de *Santuário* onde todos possam viver em paz. Esta jornada é a **iniciação** do herói, em que passa por um caminho de provas, guerras físicas e morais que reafirmam seu valor e o conduzem à **benção última**. Ao fim será preciso um **retorno** à luta: ele passa por um **novo limiar** composto por grande exército de soldados de madeira, que é paralisado de forma mágica. É a **apoteose** do herói que finalmente conquista sua **liberdade para viver**.

Considerações finais

Pretendemos, com base principalmente nos conceitos de educação pela arte (READ, 1986); de conhecimento sensível (MAFFESOLI, 2008), de interpretação (ECO, 2005, 2011; TODOROV, 2006) e do arquétipo do herói (VON FRAZ, 1990; CAMPBELL, 2007) construir possíveis caminhos para o trabalho com acervos de arte, neste caso as HQs, o que possibilitaria a criação de novos horizontes de ação para a mediação da leitura e da informação nas unidades de informação. Uma mediação que envolve a educação pelos sentidos, pela experiência, a arte que, mais que transmitida, deve ser vivenciada, apreciada em acervos cuja variedade narrativa visual e textual trariam encanto e prazer, o que faria do aprendizado não uma obrigação, mas uma possibilidade instigante de estar no mundo, e desenvolver uma personalidade criativa. A estrutura arquetípica de o *Bom Príncipe* aliada a beleza de suas imagens e argumentos nos desperta, se permitirmos, a descoberta e o encantamento apontados por Gombrich (1999).



Mediar acervos de quadrinhos é uma tarefa difícil, um desafio que, se o mediador aceitar o **chamado**, assim como fez o herói, iniciará uma **jornada** cuja **apoteose** é a possibilidade de uma educação integral para a vida e que resulta na potencialização da **luta** constante contra as adversidades, pela **liberdade para viver** de forma plena. Podemos sim, sermos heróis, ainda que anônimos na jornada da vida.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CARVALHO JÚNIOR, Dário de Barros. **A Morte do Herói: introdução ao estudo de sobrevivência de modelos míticos nas Histórias em Quadrinhos**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

CIRNE, Moacy. **Uma introdução política aos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

GOMBRICH Ernest Hans Josef. **A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GROENSTEEN, Thierry. **Histórias em quadrinhos: essa desconhecida arte popular**. João Pessoa, PB: Marca de Fantasia, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, Belo Horizonte: UFMG, 2009.



KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são super-heróis?** A história secreta dos super-heróis das histórias em quadrinhos. São Paulo: Cultrix, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a Educação através da Arte**. São Paulo: Summus, 1986.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.) **Muito além dos quadrinhos: Análises e reflexões sobre a Nona Arte**. São Paulo: Devir, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. História em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramZero**, v. 06, n. 02, abr. 2005. Disponível em: http://www.datagramzero.org.br/abr05/Art_04.htm. Acesso em: 06/10/2011.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Paulus, 1990.

_____. **Mitos De Criação**. São Paulo: Paulus, 2003.

WILLINGHAM, Bill. **Fábulas**, v. 10/ O Bom Príncipe. São Paulo: Vertigo/Panini Comics, 2012.

Maria Jaciara de Azeredo Oliveira

Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é bibliotecária da Fundação Biblioteca Nacional. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase dinamização de coleções e leitura, atuando nos temas: comunicação e sociedade e histórias em quadrinhos.

Nanci Gonçalves da Nóbrega

Estágio Pós-Doutoral em Letras pela PUC-Rio e Doutorado em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Informação, Cultura e Sociedade, atuando nos temas: Leitura e Informação, Antropologia da Informação, Acervos e Narrativas e etc.



TEATRO INFANTIL E RECEPÇÃO: MEMÓRIAS DE UM PROCESSO LÚDICO.

Ana Carolina Coutinho Moreira

Aluna do Curso de Teatro

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

k_rol_coutinho@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4485325Z3>

RESUMO: Este trabalho será um relato de experiências relacionado ao processo de encenação e de recepção da peça, “De: alguém, de algum lugar distante” em projeto de educação comunitária. O espetáculo é resultado do processo de criação de dramaturgia a partir de pesquisas sobre jogos de improvisação teatral e teatro infanto-juvenil. A definição do tema para a dramaturgia deu-se em debate sobre os interesses dos integrantes do GETI – Grupo Experimental de Teatro Infantil, no qual chegamos aos seguintes temas: a distância, a morte e conseqüentemente a saudade. Toda dramaturgia foi levantada por meio de leituras e trocas de cartas entre os membros do grupo, das leituras realizadas, destaco “A biblioteca mágica de Bibi Bokken”, de Jostein Gaarder como o texto estimulador da construção de toda a dramaturgia. Além deste texto, serviram como referências “O Mundo de Sofia” do mesmo autor, contos dos irmãos Grimm como “A vendedora de fósforos”, “O Alfaiatezinho Valente”, “João e Maria”, além de memórias de infância dos integrantes do grupo.

Palavras-chave: Teatro infanto-juvenil, memória, morte.

ABSTRACT : This work is an account of experiences related to the process of staging and reception of the play, "De: Alguém, de algum lugar distante" in community education project. The play's resulted from a process of creating drama from research on theater games and theater for the Youth and Childhood. Setting the theme for the drama took place in debate about the interests of the members of GETI – Grupo Experimental de Teatro Infantil, where we reached the following themes: distance, death and consequently missing of beloved people. The whole drama was raised through readings and exchanges of letters between members of the group. In the role of readings, we can highlight " A Biblioteca Mágica de Bibi Bokken" by Jostein Gaarder as the starting text of the entire drama construction. In addition to this text, served as references "O Mundo de Sofia" by the same author, tales of the Brothers Grimm as "A vendedora de fósforos", "O Alfaiatezinho Valente," "João e Maria", and childhood memories of group members.

Keywords: theater for the Youth and Childhood, memory, death.



Lembrar é algo comum ao ser humano. As lembranças de acontecimentos marcantes podem ser despertadas por situações, por objetos e por lugares vividos. Lembrar é reviver. A memória é importante para a história, pois é através dela que se acessam os acontecimentos marcantes do passado. Memória marca uma geração a partir de registros de uma época. Por exemplo, algo que foi muito marcante para um grupo de pessoas, como os hippies, que com o estilo de roupa que usavam e também com o uso do lema “paz e amor” tornaram-se reconhecíveis em qualquer época através desses elementos, ou, como quando ao vestir uma roupa da moda alguém mais velho olha e diz: - Nossa, quando eu era jovem usei muito esse estilo de calça “boca de sino”. Essas lembranças podem motivar as escolhas de jovens, que ao conhecerem o passado por meio desses registros, podem se identificar com o evento, de forma a tentar seguir alguma das tendências passadas. Um exemplo é o estilo de músicas que muitas vezes servem como rótulos de grupos (roqueiros, pagodeiros, sertanejos), mas que sempre são rememoradas e às vezes reeditadas para a atualidade.

Memória é vida, sentimento, sonho, vontade e certezas. Vontade de reviver momentos inesquecíveis, certeza de que se está vivo e de que atuamos diretamente em nossos caminhos que se acabarão na morte.

Ao pensar em memória, surgiu o tema saudade que na maioria das vezes está ligado à distância. Sentimos falta do que passou, do que está longe, do que acabou. Acabar está relacionado à morte, quase tudo um dia acaba, ou muda, tudo é finito. E se já nascemos caminhando para o fim, e muitas vezes o fim não é um tema muito abordado com quem está no começo, se pensando na normalidade da vida e não em acasos, porque não tratar com crianças e jovens sobre a morte, tema importante de se debater e poucas vezes discutido diretamente. E se iríamos fazer teatro para crianças e adolescentes, nada melhor que tentar ter objetivos para isso.

Atualmente, a televisão tem tomado uma proporção imensa na vida de muitos brasileiros. Se antigamente ir ao teatro era uma maneira de entretenimento, atualmente a TV tem ganhado destaque nesse segmento. A facilidade e disponibilidade da TV na casa da maioria das pessoas as deixam mais alienadas e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

até acomodadas. As pessoas não querem sair de suas casas para irem até o teatro, às vezes até pelo fato de nunca terem presenciado uma peça teatral. Chegam a comparar teatro com novela sem a noção do quanto é diferente, e do quanto é emocionante presenciar uma história com começo, meio e fim, ao vivo, podendo ver a emoção do personagem nos olhos e em todo seu corpo.

Os meios de comunicação em massa, cada vez mais próximos e acessíveis, a internet que traz as informações de forma rápida e a comodidade de não ter que ir muito longe em busca de informações, afastam cada vez mais os espectadores do teatro. E justamente para quebrar essa barreira entre espectador e cultura, é que o teatro infantil tem seu maior valor. Ele nos permite levar para as crianças a arte de vivenciar uma história, de viajar na alegria de uma ludicidade sem preço. A arte de poder sorrir e chorar com a atenção focada no aqui e agora. Buscar na memória a brincadeira que muitas vezes se faz e quase nunca se atenta para a importância de fazê-la. O pensar e repensar assuntos muitas vezes não discutidos. O teatro nos permite também viajar na vida daquele que está ali na sua frente, vivendo algo novo, e despertando a curiosidade na criança que o vê.

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (DESGRANGES, 2003, p. 27).

E aí, também, está a importância de colocar os espectadores infantis e também os adultos, no contexto do que está sendo mostrado, trocar olhares, interagir com eles, cantar para eles, falar diretamente a eles. E porque não fazer perguntas a eles? Pois o teatro infantil, por ser um teatro que na maioria das vezes trata do lúdico, pode introduzir o espectador em sua cena. Isso seria uma forma de prender a atenção das crianças instigando-as a trocar com os atores em cena, colocando-as na história encenada de forma a fazê-las vivenciar aquele momento. Assim, as crianças sentiriam prazer em presenciar a magia teatral, entendendo sua importância e dando aos atores em cena a compreensão de seu trabalho, fazendo



os atores perceberem o porquê de estar em uma peça que ira, de uma forma ou outra, passar informações para as crianças, e marca-las de experiências que podem acompanhá-las pela vida afora.

O teatro infantil tem uma linguagem divertida e de fácil apreciação, sendo de simples entendimento e marcante para os diversos públicos. A peça infantil envolve tanto as crianças que a estão presenciando, quanto os jovens (adolescentes) e adultos que a estejam prestigiando, já que todos um dia foram crianças e, portanto, ao presenciar uma peça infantil terão referências desse período. Talvez um espectador a ir ao teatro pela primeira vez, sinta-se deslocado e não consiga absorver tudo que esteja presenciando. Já se for pela primeira vez a uma peça infantil, a probabilidade desse fato ocorrer é mínima, pois a peça infantil é de fácil compreensão por ser elaborada para a criança que tende a se identificar com os personagens e com a história contada, sendo assim lúdica e de fácil identificação com a linguagem. O mundo da criança é simples, e se a peça infantil é feita para participar ativamente desse mundo, ela também deve ter aspectos simples.

As relações adulto-criança poderão tornar-se mais flexíveis e generosas na medida em que o adulto abandonar a estética realista, brincar mais, apropriar-se da sua capacidade de criar metáforas, paradoxos, *nonsense*. Essa atitude enriquece a experiência do que é o mundo e a cultura compartilhada. Trabalhar essa chave também abre as portas e janelas para a expressividade artística da criança pequena, propiciando convivência naquilo que Winnicott nomeia *espaço potencial*: algo que nem está “dentro” da criança nem “fora” dela, situa-se *entre* – entre ela e a mãe, inicialmente; entre ela e o outro; entre ela e o mundo compartilhado. (MACHADO, p. 73)

Acredita-se na importância de levar a criança ao teatro, porque, entre outras funções está a formação de um espectador íntimo e que discuta temas e possibilidades da arte teatral, e para essa familiarização com o teatro é imprescindível que o espectador tenha contato com a arte. Ninguém gosta de algo que não conhece, por isso apresentar o teatro para as crianças, suas maquinarias, histórias, como são construídas as cenas, como o ator se forma e tantas outras coisas ligadas ao fazer teatral, é de muita importância para os futuros apreciadores da arte teatral. Ter peças teatrais dirigidas às crianças, dar continuidade a esse



espaço de forma a mantê-lo vivo, ocorrente, é uma forma de criar o hábito de ir ao teatro, para assim ter espectadores assíduos e manter viva essa arte milenar.

A maioria das crianças tem contato com o teatro, primeiramente, na escola. Ela vem sendo mediadora dessa arte com os pequenos, mas essa é uma relação estritamente frágil, já que o aluno pode encarar uma obrigação de forma negativa. E isso seria prejudicial à formação defendida neste trabalho, pois o aluno deve entender que ir ao teatro é bem mais interessante que uma simples obrigação escolar.

Pesquisas demonstram que a maior parte das crianças, na França, especialmente as de baixa renda, travam o primeiro contato com o teatro na escola, o que torna relevante a atuação dessa instituição na mediação desse importante contato, especialmente sua responsabilidade acerca da qualidade dessa experiência, porque, quando o encontro com o teatro é encarado como um dever, uma obrigação escolar, essa aproximação pode tornar-se um momento profundamente desinteressante. (DESGRANGES, 2003, p. 66/67).

O teatro na escola deve ser tratado como algo prazeroso, que leva à reflexão e pode trabalhar os vários sentimentos humanos; como algo com o poder de trazer memórias e dar sentido a vontades futuras; como algo que tem por garantia modificar as emoções de quem o presencia, tanto para o lado bom quanto para o ruim. No entanto, alguns educadores tendem a exagerar nas recomendações sobre como as crianças devem se comportar durante a peça e muitas vezes isso priva o aluno de querer esboçar alguma reação ao que está presenciando. Isso pode bloquear a imaginação de alguns alunos, sendo que algumas recomendações podem impedir reações importantes para os atores em cena. Não seria necessário apenas ressaltar a importância da não conversa durante a apresentação? E isso somente antes do espetáculo, durante ele esse fato poderia causar interferências inoportunas na concentração dos atores. Os próprios atores devem trabalhar as várias formas de agir frente às reações diversas que as crianças podem ter durante a apreciação, uma forma de ter o controle sobre o espetáculo.

A atitude do espectador diante de uma peça teatral pode ser compreendida, segundo Bakhtin, como uma tensão constante entre ele e a obra: no primeiro movimento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, no segundo movimento, afastar-se dela e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a obra teatral, no



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

momento dos “atos de contemplação – atos, pois a contemplação é algo ativo e produtivo” (Bakhtin, 1992, p.44) -, o contemplador aproxima-se do mundo vivido pelos personagens de determinada história, identifica-se com o herói e vivifica situações de sua vida, vendo o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele (herói) o vê; coloca-se no lugar do herói e, depois, retorna a si, à sua consciência, a seu lugar na poltrona, para completar o horizonte com tudo o que descobre do lugar que ocupa, baseado na sua ótica, no seu saber, no seu desejo, no seu sofrimento pessoal, na sua experiência. (DESGRANGES, 2003, p. 123).

Ao presenciar uma história, narrada ou representada, a criança pode se apoderar da forma de como contar histórias, podendo aperfeiçoar sua maneira de ver e passar adiante as próprias experiências vividas. A criança pode também se ver lançada na corrente narrativa da vida, perceber que é atuante principal de sua história, e isso só é formado a partir de sua curiosidade que deveria ser preservada. Por isso, o teatro infantil tem que transmitir mais do que informações adicionadas à cultura da criança. Ele tem que ser antes de tudo algo inspirador, impulsionador, gerador de curiosidades, um estimulador para a criança. Assim, à sua maneira a criança se constitui em um espectador que saberá criar sentido para o que presencia. A *fala falada*, abre espaço para a *fala falante*. Segundo Merleau-Ponty, a *fala falante* é imaginária e lúdica, podendo se dizer que inédita, enquanto a *fala falada* seria a fala corriqueira, comum e objetiva (*apud* MACHADO, 2010, p. 49).

O mergulho na corrente viva da linguagem abre a consciência para uma ativa atuação e transformação da vida pessoal e social. A tomada de consciência constitui, assim, uma leitura de mundo, ou melhor, aptidão para compreender uma leitura própria do mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura, essa tomada de posição diante da realidade. A conquista da linguagem viabiliza o diálogo com a vida e possibilita a (re) formulação de projetos e a concretização de mudanças. (DESGRANGES, 2003, p. 173).

Após alguns esclarecimentos e entendimentos, voltemos ao processo criativo. A intenção era escrever uma dramaturgia infanto-juvenil, coloca-la em cena e em circulação. Na teoria, a ideia é muito simples, mas na prática nem tanto. De onde partir? Como não infantilizar tanto o texto? Falar sobre o quê? Como escapar do senso comum? O que uma peça infantil deve ou não ter? Necessariamente tem que ter muita cor e acrobacia? É obrigada a ter música?

Formos para as pesquisas, mas muitas ideias do grupo não coincidiam, resolvemos ir por partes. Partimos então de leituras, contos fantásticos dos Irmãos Grimm e livros de Jostein Gaarder. Toda essa leitura sugeria lembranças, memórias,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

saudades, morte. Após muitas discussões, resolvemos tratar da morte. Muitas vezes quando uma criança pergunta para os pais onde o cachorrinho, falecido, da família está, pois simplesmente ele foi e não voltou, ou até mesmo alguém da família, os pais ficam sem saber bem como explicar. Ele virou estrela, foi morar com Deus, foi fazer uma viagem sem retorno e muitas outras explicações surgem. Morrer é deixar o corpo, mas e o resto vai aonde? Vários nós se formam na cabeça das crianças e, como muitas vezes os adultos sabem que esses nós vão se desfazer com o tempo, pulam a explicação ou simplesmente passam por cima dela. Estava aí o tema a ser tratado: a morte! Partimos, então, da morte.

Não infantilizar o texto era um dos princípios que gostaríamos de seguir. Muitas peças infantis são tratadas de forma a dizer a língua da criança, isso literalmente, pois os atores falam como se fossem crianças, e isso pode ficar enjoativo. As crianças têm suas formas específicas de fala porque estão aprendendo as palavras, assim muitas das palavras saem erradas. Crianças também criam artimanhas para agradar os adultos, isso faz com que fiquem mais meigas do que um adulto costuma ficar, essas “mainhas” em cena infantilizam a peça, a ponto de a deixarem irritante. Porque não falar para crianças sem imitá-las, podendo assim utilizar-se somente do lúdico e das brincadeiras infantis? Cores, brincadeiras, diálogos fáceis e não infantilizados e muito contato visual com os pequenos, esse foi o caminho traçado para a peça ficar infantil, entendível, divertida e não infantilizada.

“Para chegar perto da noção de corporalidade, o educador ou pesquisador deve “olhar com os olhos”, “cheirar com o nariz”, “tocar com as mãos e pés”, “saborear com a boca” todas as cores da vida infantil, perscrutando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: “somente a análise da situação infantil e da situação adulta pode fundamentar a pesquisa fenomenológica” (Merleau-Ponty, 1990b). Para *saber* a corporalidade, é preciso *vivê-la*. Para compreender a corporalidade da criança pequena, o adulto precisa ser bom observador, capaz de descrever em palavras o que vê. O dom da imaginação é um ingrediente importante, de modo a poder ‘dizer e ver’ da criança mesma. Procurar pensar com os cinco sentidos, com a memória e a imaginação; partindo da noção de distanciamento fenomenológico ou *epoché*, a criança será o foco, não o ‘eu’ adulto – ou, ainda, a relação criança-adulto será o mote para praticar o modo fenomenológico de compreensão de contextos e situações vividas. (MACHADO, p. 42/43)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O caminho foi difícil, o texto trataria da morte, mas de forma natural, não assustadora. Uma forma que envolvesse a criança e o jovem na trama e discutisse um tema que, cotidianamente, não é muito tratado com os menores. Queríamos uma peça que segurasse a criança, sem força-la a ficar no teatro por pura educação, ou por causa dos pais ou professoras, prendesse a atenção do público por um motivo simples, o prazer de está presenciando uma história interessante, por estar envolvido com os personagens e querendo saber qual o final da trama.

Claro que não abrimos mão dos vários artifícios já conhecidos no teatro infantil como cores, acrobacias, comicidade e música. Mas todos os artifícios foram usados de forma a não exagerar muito a cena, tudo muito bem balanceado e não muito recorrente. Até a repetição foi cuidadosamente utilizada em cena, mas de forma rápida e sem exageros, está aí o ponto crucial da peça, tudo muito direto e envolvente. E com toda essa simplicidade e focando no tema, conseguimos com encontros e desencontros, interesses e desinteresses, tentativas e erros, concordâncias e discrepâncias, em quase dois anos de trabalho fazer com que nascesse o infanto-juvenil “De: alguém, de algum lugar distante”.

A peça conta a história de dois primos que se correspondem por carta. A trama gira em torno das férias na fazenda rodeadas de histórias que a avó contava aos netos, do passarinho que se recuperou e voou, dos bolinhos de chuva ao pé da árvore, das saudades infantis que rondam a vida da maioria das pessoas. Duas janelas e paredes de tijolinhos, estava aí a ideia de cenário, tudo muito colorido, de forma a prender a alegria de ser criança e ver cores até no cinza das cidades grandes.

De início os personagens já entrariam no mundo infanto-juvenil indo para a escola, uma partitura musical na guitarra ditava o ritmo dessa apresentação aos espectadores. Uniformes escolares, que remetessem as antigas vestes, saia de prega, suspensório, meias três quartos e, para dar um ar lúdico ao “retro” em cena, camisas muito coloridas, como dita a moda atual. Uma mistura para mexer com a memória dos espectadores, desde os mais novinhos aos mais antigos. Movimentos rápidos, movimentos lentos, bolsas a tiracolo, olhar para quem está olhando, troca



de sensações e sentimentos para aquele público que estaria assistindo algo que foi feito com todo carinho para ninguém mais, ninguém menos, que eles mesmos... Os espectadores.

Uma pose para foto, claro, não poderia faltar. A foto sempre marcou as melhores fases da vida, inclusive a escolar. Tanto para os mais velhos quanto para os mais novos, que atualmente tratam a pose para foto como algo comum, mas de importância grande para a geração que vive nos meios sociais e mundo virtual. E, mais uma vez, atingindo todos os possíveis espectadores, surge outra surpresa, após a foto o palco se invade de carteiros que entregam cartas de vários lugares, para várias pessoas, inclusive para o público, e mais trocas... Olha que interessante, a figura da carta e do carteiro no mundo onde o e-mail vem sendo a maior ferramenta de comunicação. E porque não? Se pensarmos que sempre que crianças e jovens estão presenciando uma peça feita para eles, adultos estão participando como espectadores de “tabela”, ou não.

E depois dessa introdução toda corrida, ao mesmo tempo que devagar, com música e ruídos de crianças, brincadeiras, risadas, carteiros, cidades, Sofia. Sofia? Isso mesmo, com o nome Sofia a trama começa a ser desvendada. A primeira carta endereçada a Sofia veio de um primo chamado Yuri, com lembranças, histórias, passarinhos, bolinho de chuva. E, de repente, o palco se invade de magia, músicas, dança, brincadeiras, e em meio a tanta coisa louca, lúdica, surreal e totalmente imagética, a trama vai se desenvolvendo com as histórias da vovó, que vão chegando ao fim. As histórias da vovó, que deveriam ser escritas e guardadas para não cair no esquecimento, são as mesmas histórias que há gerações vêm dando luz ao imaginário infantil e vêm estreitando laços de avós, tias e mães que contam histórias para as crianças aprenderem a fazer suas próprias histórias.

Inicialmente, a intenção da construção da peça era a apresentação em escolas, atingindo o público infanto-juvenil. Com o decorrer das apresentações, percebeu-se que a peça agradava qualquer faixa etária, por abordar um eixo temático pautado na memória pessoal. Os adultos se emocionavam com o enredo



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

pautado nas histórias que vovó contava aos netos na fazenda. As crianças se interessavam mais pela encenação das histórias que estavam sendo contadas.

Por meio da utilização de memória dos atores, fomos montando toda a dramaturgia do espetáculo, colocando algumas cenas onde os próprios atores contavam causos de quando eram crianças. Todas as cenas foram feitas em cima de memórias, os uniformes de escola, as bolsas, brincadeiras com bolinhas e amarelinha, o jogo de pique pega, batatinha frita, passarinhos, árvores, bolinhos de chuva, a brincadeira da “Fifi”. Lembranças infantis que se tornaram sociais por percorrerem gerações.

E após toda a viagem nas histórias da vovó, na cumplicidade dos primos, nas cartas que traziam sempre uma surpresa diferente para a cena, as coisas vão ficando obscuras, um pouco tristes, e assim que uma bela coreografia acaba com a brincadeira dos primos com um livro, a história muda. O tom da carta, encontrada no meio do livro, é de tristeza e um pouco de poesia. Ao mesmo tempo em que leva para um outro lugar, um lugar de saudades do que um dia pode vir a não ser mais presente visivelmente, mas que deixa para os personagens um aprendizado para toda a vida. Aos espectadores, ali já fica a indicação de que a avó pode não mais existir e o tema morte volta à tona, de forma mais dura, mas não menos carinhosa e estimuladora.

A última história que a avó contara, é recontada para o público, uma história que já prevê um pouco o fim da trama. “A vendedora de Fósforos”, traz subitamente o tema morte: a avó morre de tristeza e a vendedora de fósforos, de fome e frio. E nessa hora tanto adulto, quanto crianças ou adolescentes ficam com o olhar fixo na cena, alguns mais emotivos, com os olhos lacrimejando, outros mais tímidos, tentando não mostrar a tristeza do que acabara de ver, os mais pequeninhos de olhos arregalados e boca meio abertas, como que prevendo o fim. São várias as reações. Quando o som do telefone ecoa, um pulinho de susto invade a todos, a avó morre e a notícia é passada de forma suave, como todos os momentos vividos pelos primos e ela. E o que resta? Festejar a vida cantando, para animar o peso do tema central da peça, volta-se para o passarinho, o Sábua.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Uma das primeiras apresentações foi para um grupo de adultos, que tinham a idade entre 50 e 70 anos. Foi uma experiência muito gratificante, já que conseguimos toca-los de forma positiva. Na plateia, olhos marejados, sorrisos e muita emoção, dava pra perceber na atenção deles que tudo que estava sendo mostrado fazia sentido. Os sorrisos eram verdadeiros, não eram forçados e demonstravam a identificação com as brincadeiras, com as histórias e com as interações dos atores em cena. Ao termino da peça, surgiram os agradecimentos pela oportunidade que tiveram de presenciar uma história tão bonita, que retratara a morte de forma suave e não chocante, uma peça que os fez voltar no tempo, quando eram crianças e brincavam de pique-pega, esconde-esconde, escutavam histórias da avó, salvaram um passarinho ferido, comeram bolinho de chuva, até dos momentos atuais quando estão lidando com os netos.

A lembrança do que passou e foi marcante na época de criança, foi reacendida por meio da apresentação, e como recordar é viver, ou reviver algo passado, acreditamos que os adultos são tocados pela peça e revivem momentos importantes e marcantes de suas vidas. A peça retrata a morte da avó ao final da trama, levando esses idosos a pensar que estão próximos do fim, lembrando a eles mais uma vez que, se está caminhando para morte, porque não tentar viver o presente com mais amor?

As outras apresentações foram feitas para a faixa etária que o espetáculo pedia, infanto-juvenil e algumas das reações já foram descritas. Vale ressaltar que toda a peça prendeu a atenção das crianças, fazendo com que um dos nossos maiores objetivos fosse alcançado. A identificação com as brincadeiras, com as cores e o reconhecimento das histórias da avó também foram alcançados, o mais importante é a reflexão ao final da peça. Independente da idade, o valor que deve ser dado aos mais velhos, aos momentos em família, à amizade, porque tudo um dia vai acabar, inclusive as pessoas. Isso também ficou claro e foi passado, algumas crianças ao serem questionadas a respeito do que marcou para elas, responderam ser o ponto crucial do espetáculo, o valor aos que irão antes de nós.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERENCIAS:

ACIOLLY, Karen. *I Catálogo livre do teatro infantil*. Rio de Janeiro: Ed. Aeroplano, 2010.

DESGRANGES, Flavio. *Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia*. São Paulo: Cia. das letras, 1995.

_____ *A biblioteca mágica de Bibbi Bokken*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a Educação*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Pensadores & Educação, 19).

PUPO, Maria Lucia. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991. 1ª Ed.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. *Registros sensíveis: o uso de protocolos como estímulo à participação*. Trabalho apresentado ao I CLEA – Congresso Latinoamericano de Educação Artística; xx CONFAEB - Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil. FAEB, Belo Horizonte, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Ana Carolina Coutinho Moreira

Estudante do ultimo período do curso de Teatro da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, atriz, diretora teatral e pesquisadora do GETI – Grupo Experimental de Teatro Infantil.



**VIVÊNCIAS COM A ARTE PARA JOVENS E ADOLESCENTES:
INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO COLABORATIVO E PESQUISA-AÇÃO
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE**

Sumaya Mattar
Universidade de São Paulo
sumayamattar@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/9483667475775295>

Diana M. do Nascimento Cruz
Universidade de São Paulo
dianamarqs@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4866446743165327>

Isabella P. Chiavassa
Universidade de São Paulo
i.bella@globo.com
<http://lattes.cnpq.br/0851920936216725>

Natalia Pineiro Bressan
Universidade de São Paulo
natalia.bressan@gmail.com

Patrícia R. de Almeida
Universidade de São Paulo
patdacapadocia@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6176532560292785>

RESUMO

Este artigo focaliza a aprendizagem artística e a formação inicial de professores de arte como objetos de estudo, no âmbito do projeto de extensão “Vivências com a arte para jovens e adolescentes”, do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tendo como base teórica as contribuições advindas da perspectiva reflexiva na formação docente e a pesquisa ação. Seu objetivo principal é a apresentação de elementos conceituais e metodológicos que podem contribuir para a formação de professores de arte inventivos e reflexivos, capazes de atuar em contextos diversos, o que pressupõe, entre outras coisas, o desenvolvimento de uma poética própria também no campo pedagógico.

Palavras-chave: formação de professores, interdisciplinaridade, pesquisa-ação.

ABSTRACT

This article focuses on the learning of art and initial art teacher formation in the extension project "Vivências com a arte para jovens e adolescentes", of the Department of Fine Arts of the School of Arts and Communication, University of São Paulo, and has its theoretical basis in the contributions of the reflexive perspective and the research-action. Its main objective is researching the conceptual and methodological elements that can contribute to the formation of inventive and reflexive art teachers, able to act in various contexts based on a humanistic perspective.

Key words: teacher training, Interdisciplinarity, action research.



Introdução

Vivências com a arte para jovens e adolescentes é um curso de extensão gratuito oferecido semestralmente, desde o ano de 2010, pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O curso é dirigido a jovens e adolescentes de 13 a 18 anos pertencentes à comunidade USP e ao seu entorno. Seu objetivo principal é propiciar aos participantes a vivência de experiências que fomentem a descoberta e o contato com a arte e despertem o gosto pela produção artística e a fruição, visando ao desenvolvimento de um percurso poético próprio e à participação ativa e inventiva no meio sócio-cultural.

O currículo do curso é composto de experiências voltadas para a produção artística e a apreciação estética articuladas em torno de obras, linguagens e procedimentos artísticos diversos pertinentes aos campos das artes plásticas, artes cênicas e música, como por exemplo, o desenho, a gravura, a pintura, a escultura, a modelagem, a fotografia, a instalação e o jogo teatral.

Inicialmente, a equipe de educadores do curso contou apenas com alunos do curso de licenciatura em artes visuais matriculados na disciplina *Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados III ou IV*, disciplinas essas que se constituem como espaços de formação voltados à realização dos estágios de regência dos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Logo observamos que a área de artes visuais não parecia ser suficiente para, sozinha, atender às expectativas, necessidades e aptidões de todos os participantes e que deveríamos trabalhar menos com a perspectiva de *aprendizagem artística* e mais com a de *vivência cultural*. Assim, levantamos a hipótese de incluir outras linguagens artísticas no programa do curso, o que só seria possível com uma abordagem interdisciplinar das artes, abordagem essa que se pronuncia como uma tendência da época atual, a começar pela produção artística marcada pelo hibridismo e o apagamento das fronteiras.

De fato, a arte, como o próprio conhecimento, tem adquirido cada vez mais uma característica complexa, observando-se, entre outras coisas, manifestações em que



as artes cênicas, a música e as artes visuais, entre outras linguagens, aparecem intersectadas, ora mantendo, ora perdendo seus contornos específicos.

Para que se realizasse uma abordagem interdisciplinar das artes sem que o trabalho resvalasse para a polivalência do professor de arte e na superficialidade da abordagem de cada linguagem, era necessário que tivéssemos a colaboração de estudantes dos demais cursos de licenciatura em artes da ECA. Com este objetivo, encaminhamos o projeto ao *Programa Aprender com Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão*, solicitando a participação, como bolsistas, de estudantes dos cursos de licenciatura em Música e Artes Cênicas.

Assim, a partir do segundo semestre de 2010, a equipe de educadores passou a contar com a participação de três bolsistas, vinculados, cada qual, a uma das licenciaturas em artes da ECA, além de alunos matriculados nas disciplinas já mencionadas, alunos de pós-graduação e artistas.

Neste texto, apresentamos dados referentes aos dois primeiros anos de realização do projeto, entre os quais: dinâmica do trabalho, caracterização dos educadores e das turmas de participantes, dificuldades enfrentadas e resultados alcançados.

Um espaço múltiplo de formação de educadores e aprendizes

A diversidade de áreas de conhecimento e níveis de formação dos educadores, além de possibilitar a ampliação do leque de vivências artísticas e culturais dos jovens e adolescentes e uma relação significativa com as artes, tem garantido a constituição de um espaço de formação inicial de professores de arte extremamente rico, de fato, interdisciplinar.

Em paralelo ao trabalho educativo com o público participante, o projeto propicia um intenso trabalho de formação docente, firmando-se cada vez mais como um privilegiado *lócus* de formação inicial de professores de arte, o que tem sido favorecido pela reunião de alunos de artes cênicas, música, artes visuais, alunos de pós-graduação e artistas em torno do planejamento e da ministração de aulas de arte para um público que apresenta características e necessidades específicas e impõe desafios de toda ordem.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Tendo como base da formação dos educadores o estudo, a pesquisa ação, o trabalho coletivo, a experimentação didática e artística, o registro e a reflexão, o projeto “Vivências com a arte para jovens e adolescentes” configura-se como um espaço de aprendizagem prática que propicia ao jovem estudante não apenas conhecimentos relacionados ao exercício docente, como também à própria arte, já que todos aprendem com todos, de forma contínua e colaborativa.

A abordagem utilizada no trabalho formativo realizado com os futuros professores de arte é parte da pesquisa em desenvolvimento junto ao Departamento de Artes Plásticas, intitulada “A formação inicial do professor de arte como lócus de gestação da práxis docente criadora”¹. Trata-se de uma pesquisa ação voltada ao *praticum* dos cursos de licenciatura em arte, que tem como base as contribuições advindas da perspectiva reflexiva na formação docente. Seu objetivo principal é a investigação de elementos conceituais e metodológicos que possam oferecer contribuições ao campo da formação de professores de arte em uma perspectiva inventiva e reflexiva.

A pesquisa e as propostas de formação dela advindas procuram fazer frente à crescente adesão do professor de arte a uma prática educativa tecnicista e reiterativa. Para tanto, partimos da hipótese de que a práxis criadora é desenvolvida quando o professor tem a oportunidade de planejar e desenvolver propostas de trabalho voltadas a sujeitos e a contextos socioculturais específicos, tendo de lidar com a indeterminação do processo educativo e os seus muitos desafios.

É neste sentido que, no âmbito do projeto “Vivências com a arte para jovens e adolescentes”, os bolsistas e demais educadores são convidados a planejar e a desenvolver propostas de trabalho que levem em consideração tanto suas afinidades e interesses de pesquisa e de atuação na área, como características sócio-culturais, necessidades, experiências e conhecimentos prévios dos jovens e adolescentes participantes. Nesta perspectiva, não há como se ater a um programa definido de antemão, que seja seguido inescrupulosamente a cada semestre, o que resultaria em um enrijecimento ainda maior das práticas e concepções relacionadas à arte- educação e levaria a uma práxis reiterativa. Ao contrário disso, cada novo

¹ Desenvolvida pela Profa. Dra. Sumaya Mattar, com o apoio da FAPESP.



oferecimento do curso representa novos desafios e impõe o desenvolvimento de um processo educativo inteiramente diferente do anterior, exigindo seleção, organização e proposição de conteúdos, procedimentos e metodologias que garantam a realização de um trabalho com a arte significativo àqueles educadores e àquele grupo de jovens e adolescentes.

Além de envolvimento, iniciativa, disposição ao trabalho colaborativo e responsabilidade com todo o processo, atributos desenvolvidos paulatinamente pelos alunos mestres ao longo do semestre, a dinâmica exige que eles se coloquem como pesquisadores *ad continuum* do grupo de alunos e do próprio processo em andamento, desenvolvendo, para tanto, formas de estudo, pesquisa, observação, registro e análise, tanto quanto tenham abertura e flexibilidade para lidar com as zonas de indeterminação da prática educativa e os problemas que dela advêm.

Vale lembrar que nesta perspectiva de formação de professores, em que o exercício reflexivo é absolutamente fundamental, o processo de elaboração dos registros das aulas possibilita o compartilhamento de experiências, dos pontos de vista e das hipóteses de trabalho entre os educadores e é por eles reconhecido como um importante instrumento de produção de conhecimento. Analisados cronologicamente, os registros revelam o processo de conquista de autonomia intelectual e metodológica por parte dos educadores e o amadurecimento do trabalho das equipes.

Os jovens e adolescentes participantes do projeto

A cada semestre, são oferecidas vinte e cinco vagas para jovens e adolescentes entre 13 e 18 anos de idade. De modo geral, são as mães que realizam a inscrição dos filhos, mas, ocasionalmente, ocorre de o próprio jovem fazê-la.

Os grupos que participaram do período de agosto de 2010 a agosto de 2012 foram compostos por jovens e adolescentes com traços sociais, culturais e econômicos diversos, entretanto, observam-se características comuns nos grupos, entre as quais, a prevalência do gênero feminino e uma procura maior por parte de estudantes na faixa de 13 a 15 anos de idade, seguidos pelos que têm entre 16 e 18 anos. Outro dado observado nos grupos é o equilíbrio de participação de alunos



matriculados em escolas públicas e particulares localizadas preponderantemente na zona oeste, em bairros como Butantã, Pinheiros e Jaguaré, por exemplo, e na zona sul, em especial, na região de Santo Amaro e Morumbi. Mas há participantes que residem ou estudam em outras regiões, como a zona norte e o centro, e até em outros municípios da Grande São Paulo, como Cotia, Jandira e Itapevi.

Entre as razões para a procura pelo curso, estão: interesse pela área de arte; vontade de aprender técnicas e procedimentos artísticos específicos; aproximar-se do universo da USP e preencher o tempo livre.

Dinâmica geral do trabalho

As atividades do grupo de educadores têm início um mês antes do início do curso, ou seja, no começo do semestre letivo, nos meses de março e agosto, com reuniões semanais de quatro horas de duração, durante as quais os alunos mestres e os bolsistas se conhecem, estudam, pesquisam e planejam o trabalho que será desenvolvido.

Tais encontros iniciais são momentos de apresentação - das pessoas e do projeto -, momentos esses que tratam de dar oportunidade para a organização da bagagem de cada um e o traçado de um primeiro esboço do trabalho a ser realizado.

Este período é muito importante para a consolidação da equipe de educadores e o reconhecimento das características particulares de cada membro, bem como para o compartilhamento de seus projetos pessoais e de suas expectativas em relação à arte e à educação.

Além de exercícios autobiográficos, são estudadas questões que envolvem a adolescência, em especial o luto ligado às transformações definitivas no corpo, às relações humanas e às referências que sustentam o mundo pessoal na infância e a busca pela autonomia, e questões ligadas ao universo da experiência própria ao fazer artístico e aos processos de criação.

Segue-se a caracterização inicial do grupo de alunos inscritos, a partir das informações constantes em suas fichas de inscrição: gênero, idade, bairro em que residem e escola em que estudam. Tal caracterização, neste momento, ainda que

bastante vaga, é fundamental para a equipe de educadores dar início ao planejamento do primeiro encontro com os participantes, cujo objetivo, invariavelmente, tem sido o de conhecê-los e dar oportunidade para que também se conheçam, condição fundamental para a realização do trabalho educativo. A partir do primeiro encontro, somam-se informações mais específicas pertinentes a cada jovem e adolescente, sistematicamente coletadas, durante as aulas, pelos alunos educadores.



O projeto é realizado das 14h00 às 18h00, às sextas-feiras, semanalmente. O trabalho com os jovens e adolescentes tem duração de duas horas e, no tempo restante, a equipe de educadores e a coordenadora procedem à avaliação do trabalho e ao planejamento do encontro subsequente.

As aulas ocorrem no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da USP, mas podem se estender a outros locais dentro e fora do *campus*, como museus e parques. Nesta perspectiva, já foram realizadas visitas aos Museus de Geologia e de Arte Contemporânea, ambos da USP, e ao Instituto Cultural Itaú.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A carga horária do curso perfaz um mínimo de 24 horas, ou seja, doze encontros semanais, mas este número pode aumentar de acordo com a necessidade do trabalho educativo. A aula é acompanhada por todos os educadores, tendo sempre um ou dois deles à frente como principais responsáveis pela regência e os demais como colaboradores. O protagonismo de papéis varia a cada semana, de acordo com a autoria da aula e o perfil dos educadores, mas todos o exercem em algum momento.

Para garantir a autonomia dos alunos mestres e a crescente consolidação da equipe, a coordenadora não permanece na sala durante as aulas, retornando à mesma após a saída dos alunos para a reunião com a equipe de educadores. Neste momento, todos conversam sobre suas impressões, apontando aspectos positivos e negativos da experiência, com vistas à melhoria do trabalho. Este exercício de reflexão é alimentado pelos trabalhos produzidos e as fotografias e gravações dos vários momentos da aula.

Nos dias subsequentes à aula, os alunos mestres e a coordenadora compartilham, via internet, os registros críticos e reflexivos relativos ao encontro e as suas hipóteses de trabalho para o encontro seguinte, até que o novo plano de aula se estruture e possa ser assumido por todos, e assim sucessivamente, até o final do semestre, quando cada educador realiza um registro global aprofundado do processo, por meio do qual avalia o trabalho realizado com os jovens e o seu próprio processo formativo.

Os participantes avaliam o curso continuamente, sobretudo ao final de cada encontro, e na penúltima semana de aula, a partir da exibição de fotos das aulas e dos trabalhos realizados, é realizada uma avaliação mais abrangente, que tem início com uma retrospectiva do processo vivenciado, em que se busca identificar junto aos participantes as experiências mais e menos significativas e os elementos a serem aperfeiçoados no projeto como um todo.

O curso finaliza-se com uma exposição dos trabalhos produzidos, acompanhada de uma confraternização entre os educadores, os participantes, seus familiares e amigos. Nesta ocasião, a coordenadora, os educadores e os jovens e adolescentes



fazem uma retrospectiva do curso, para a qual muito contribuem os trabalhos expostos, as fotos e os vídeos produzidos ao longo do processo. O trabalho dos educadores continua por mais uma ou duas semanas, voltando-se à organização dos registros, planos de aula, fotos, vídeos, materiais, ferramentas e instrumentos de trabalho.

Algumas dificuldades enfrentadas

Ao iniciar o projeto, enfrentamos um grande desafio. Alunos de áreas distintas, muitos dos quais não se conheciam, juntos, pensariam formas de desenvolver um processo de trabalho com a arte para um grupo de jovens e adolescentes entre 13 e 18 anos, com o objetivo de propiciar-lhes vivências significativas, ampliando e aprofundando a idéia do que pode vir a ser uma experiência artística.

A busca por formas de implementar este propósito nos levou à pesquisa de referenciais teóricos e experiências já desenvolvidas que pudessem nos auxiliar na realização do trabalho interdisciplinar a que nos propúnhamos, porém, pouco ou nada encontramos sobre o assunto. Este desafio se manteve ao longo dos dois primeiros semestres, mas não demorou que concluíssemos que ele só poderia ser enfrentado com o trabalho das próprias equipes de educadores e a vinculação deste ao campo da pesquisa, o que vimos nos esforçando para realizar.

Outra dificuldade tem sido a característica flutuante da participação de alguns adolescentes e jovens, sobretudo os mais velhos e moradores de bairros distantes da USP. De acordo com os jovens e adolescentes nestas condições, há dificuldade para se locomoverem até a USP e, por vezes, para arcar com o preço da passagem de ônibus. Outro motivo é o acúmulo de atividades escolares que ocorre nos finais do semestre, tais como trabalhos e aulas de recuperação.

Entre os inscritos até o presente momento, não houve jovens trabalhadores, talvez pelo horário em que o curso se realiza, entretanto, vale mencionar que na turma do segundo semestre de 2010, um estudante de escola pública, de dezessete anos de idade, que desenvolvia plenamente suas potencialidades, especialmente no campo da gravura, teve de abandonar o curso para trabalhar. Algo parecido havia ocorrido, no primeiro oferecimento do curso, com alguns adolescentes moradores da



Comunidade São Remo, quando algumas meninas se desligaram do curso, ou para fazer serviços domésticos na própria casa, ou para participar de cursos que as famílias consideravam mais “úteis” à preparação ao mercado de trabalho, como inglês e informática. Em ambos os casos, sentimo-nos impotentes para fazermos frente à dura realidade em que estes jovens vivem, realidade essa que parece se contrapor ferozmente à alegria e à satisfação propiciadas pelo trabalho com a arte, dos quais, infelizmente, muitos acabam por ficar alijados.

Resultados parciais

Em seus dois anos de realização, o projeto tem alcançado plenamente seus objetivos. Observam-se resultados positivos relacionados tanto à formação dos jovens e adolescentes participantes e à sua relação com a arte, quanto à formação dos futuros professores de arte, ou seja, aos estudantes dos cursos de licenciatura em artes da ECA.

O estudo, a pesquisa e o exercício regular de reflexão crítica sobre as aulas fazem com que os educadores persigam, no trabalho realizado com os participantes, aspectos qualificadores da experiência artística, entre os quais, o sentido de continuidade e completude, a não dissociação entre o fazer e o pensar e a vinculação com a vida e o meio sociocultural.

Os mestres professores percebem que a aula de arte envolve, num mesmo espaço e num mesmo tempo, ação, reflexão, elaboração, imaginação, cognição, sensibilidade, percepção e intuição, o que os desafia a formular proposições capazes de, entre outras coisas, provocar nos aprendizes a manifestação poética. Isso só é possível porque os educadores buscam, nas expectativas e nas necessidades dos estudantes, e em seus próprios repertórios pessoais, a motivação para produzir e compartilhar experiências tendo a arte como mediadora.

Tal processo ganha objetividade com a elaboração dos encontros. Como esses não seguem um planejamento que contemple o conteúdo do primeiro ao último dia, há abertura para que o imprevisto seja trabalhado. No início, esta dinâmica provoca ansiedade e certa instabilidade nos alunos mestres, mas em pouco tempo, todos ganham confiança no próprio trabalho e deixam de se assustar com o indeterminado

e o imprevisível.

A experimentação faz parte do processo de conhecimento em arte, aliás, muitas descobertas advêm e se alimentam deste procedimento levado a cabo por todos os artistas. Ainda que não se possa reduzir o aprender ao fazer, não há como negar que a prática coloca desafios inesperados que exigem articulações, construções e ações possíveis apenas no fazer. Ao lidarem constantemente com a experimentação, os educadores passam a reconhecê-la como parte do trabalho em educação, como o princípio de algo que, assim como ocorre na arte, pode levar à pesquisa e ao aprofundamento, além, é claro, de ajudar a desenvolver o pensamento criativo.



O lugar em que as linguagens artísticas se encontram para uma reunião produtiva não é facilmente acessível. Encontrá-lo requer que educadores e aprendizes percorram, com esforço, sem medo de errar, o vasto labirinto das artes, passando por possíveis espaços de habitação da genuína experiência artística. Em suas proposições, os alunos educadores esforçam-se por estabelecer relações entre as linguagens artísticas, as práticas artísticas propostas e a produção cultural desta e de outras

épocas, estimulando os jovens e adolescentes a desenvolverem sua capacidade de reflexão e de ação no mundo, bem como a expressão de seus pensamentos.

Este esforço culmina em crescente autonomia dos participantes, observada tanto na forma como passam a se relacionar com os educadores, os colegas e a própria situação de aula, como em suas produções artísticas, cada vez mais autorais. Também observa-se um maior interesse pela agenda cultural da cidade e uma



ampliação do conceito de arte. Vale destacar que os jovens e adolescentes demonstram grande satisfação com a realização das propostas, ainda que alguns cheguem com expectativas relacionadas a uma ou a outra área de atuação, o que, a princípio, os deixa resistentes às experimentações. Aos poucos, contudo, abrem-se para as experiências com as várias linguagens artísticas, realizando trabalhos coletivos e individuais e buscando seu próprio caminho poético. E embora não seja um objetivo do curso, alguns jovens despertam para a arte como campo profissional e prestam vestibular para ingressar em um dos cursos de arte da ECA.

As reflexões realizadas pelos licenciandos, ao final dos semestres, evidenciam, entre outras coisas, o potencial da abordagem interdisciplinar para a formação do adolescente, do jovem, do educador e do artista, em uma perspectiva inventiva e criadora, pois que sua dinâmica leva às últimas conseqüências a exploração da pluralidade de possibilidades de abordagem do ato educativo em arte, dá a autoria da aula ao professor e ao aluno e impede que uma linguagem artística se sobreponha às demais.

Referências

MATTAR, Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus, 2010.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. (Dissertação de mestrado)

Sumaya Mattar

Docente da Escola de Comunicações e Artes – USP

Diana M. do Nascimento Cruz

Licencianda em Artes Cênicas – USP

Isabella P. Chiavassa

Licencianda em Artes Visuais – USP

Natalia Pineiro Bressan

Licencianda em Artes Visuais – USP

Patrícia R. de Almeida

Mestranda do PPGAV – USP



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**MAPEANDO ESPAÇOS/CONSTRUINDO NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS
ETNOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES**

Leda Guimarães
Universidade Federal de Goiás/bolsista CAPES
ledafav@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1491866271915819>

Justin Sutters
Southern Illinois University
<http://www.siu.edu/artsandsciences/art/faculty/Sutters.html>

RESUMO

Este trabalho reflete sobre duas experiências de estágio supervisionado, uma no Brasil e outra nos Estados Unidos, que utilizaram estratégias etnográficas de mapeamento e construção de narrativas na imersão do espaço escolar no contexto urbano. A primeira experiência pautada na confecção de mapas dos contextos visitados, no uso de mídias portáteis resulta da pesquisa de doutorado de Justin Sutters nos EUA com quatro estudantes estagiários. A segunda experiência que trabalha com mapeamentos e cartografias visuais foi elaborada pela professora Leda Guimarães para o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG. Ambas as propostas visam uma mudança do paradigma temporal para o paradigma espacial na formação de professores de artes.

Palavras Chave: Formação de Professores, Etnografia, Contexto da Escola.

ABSTRACT

This work reflects about two supervised internship experiences, one in Brazil and another in the United States, who used ethnographic strategies and construction of mapping in the narratives of the immersion school space in the urban context. The first experience guided in making maps of the contexts visited, in the use of portable media results of doctoral research Justin Sutters us with four trainees students. The second experience working with mappings and Visual cartography was designed by Professor Leda Guimarães for the degree course in Licensure Visual Arts of the UFG. Both proposals aims shift temporal paradigms into spatial paradigm in training arts teachers program.

Key words: Teacher Education, Ethnography, School Context.

Encontros e parcerias: UFG e The OSU

O encontro entre os dois autores desse texto aconteceu devido a um Acordo de Cooperação Internacional mantido entre a Universidade Federal de Goiás e a The Ohio State University que compartilham experiências pedagógicas/investigativas



com ênfase em ensino de arte em contexto de comunidade. Fazem parte desse acordo os professores Leda Guimarães (UFG); Vesta Daniel (The OSU) e Christine Balengee-Morris (The OSU). Em 2011 veio na comitiva da The OSU o professor Dr. Michael Parsons e seu doutorando Justin Sutters. Em diálogos desenvolvidos verificamos que a pesquisa em andamento de Justin Sutters revelava conexões com concepção de estágio curricular desenvolvido pela professora Leda na FAV/UFG. Assim surgiu a proposta de colocarmos lado a lado nossas experiências na escrita de um texto procurando enfatizar princípios pedagógicos e metodológicos comuns na formação de professores de artes visuais.

Justin Sutters: Tomando posições/Mapeando espaços: Como estudantes em pré-serviço veem, documentam e representam o espaço "estrangeiro".

Como alguém comprometido com programas de formação de professores e com a maneira como estes preparam futuros professores para atuarem em escolas urbanas, questiono a eficácia de vários paradigmas em curso no campo da arte-educação. Tendo ensinado e observado aulas em numerosas escolas primárias, continuo a explorar modalidades divergentes que aproveitam a sensibilidade visual inerente aos estudantes do ensino de arte.

Como tal, minha pesquisa me permitiu realizar consultas em várias estruturas institucionais — nacionalmente (USA) e no Brasil — afim de verificar em que medida a academia está se adaptando a contínuas mudanças demográficas de estudantes e de professores bem como verificar em que medida ambos estão sintonizados com as mudanças tecnológicas. Minha investigação sobre formação resultou no exame das seguintes questões: 1) O que faz a nossa atual população estudantil e de professores parecer como parecem? 2) Qual é o papel do visual nas observações de campo durante o início das experiências nos programas de arte/educação? 3) Como o nosso (des)conhecido espaço pedagógico "estrangeiro" (escolas urbanas) é visualmente representado?

Alterando a paisagem: Mudando a demografia



Semelhante à maioria dos alunos em programas de graduação em educação arte nos EUA, eu sou branco, tive acesso a uma educação de qualidade em uma escola

de um distrito suburbano na qual eram oferecidas muitas oportunidades associadas à classe média. Em 2007-2008, 83% dos professores da rede pública nos Estados Unidos eram brancos (2010 Digest of Education Statistics, 2011). O indicador 23,2 do Status and Trends in the Education of Racial Ethnic Groups (2011) afirma que, em 2008, 44% de brancos entre 18-24 anos de idade foram matriculadas em faculdades e universidades em relação a 1980, onde apenas 28% foram matriculados. Em 2019, a força de trabalho de educação será composta por quase 13 milhões de professores brancos quase enquanto nenhum outro indicador demográfico se constituirá mais 3 milhões. Basicamente, a força de trabalho da escola pública americana vai continuar a ser principalmente composta por professores brancos, suburbanos e de classe média.

Raça, status sócio-econômico (SES) e localização geográfica são fatores inter-relacionados na demografia de estudantes que estão mudando radicalmente as escolas urbanas / centro da cidade. Outro fator, juntamente com raça e condições socioeconômica -SES- que eu estou utilizando para analisar os dados recolhidos é a localização geográfica de professores e alunos. Inerentemente, há um elevado grau de sobreposição entre estas três variáveis e as estatísticas também falam sobre isso.

Em 2008-09, o percentual de estudantes em escola de extrema pobreza que frequentaram escolas urbanas era quase duas vezes maior que o percentual de todos os alunos que frequentaram as escolas da cidade (58 contra 29 por cento). Isto é significativo em nosso atual clima econômico em termos de emprego futuro, pois muitos dos cargos disponíveis serão em escolas de extrema pobreza, principalmente em áreas urbanas. Portanto, é vital que a academia equipe melhor potenciais educadores para ensinar em tais contextos. À luz de todas essas estatísticas, sugiro que o nosso campo leve em conta o modo visual em que nossos alunos entram, se envolvem com e representam diversos lugares pedagógicas e



aqueles que irão ocupá-los. Como futuros educadores veem raça, lugar, SES, e talvez mais importante, a si mesmos?

Há vários problemas que podem criar divisão entre professores e alunos nos EUA, mas para o propósito deste artigo eu quero isolar e se concentrar naqueles que podem ser associados a fatores físicos e / ou espaciais e identificar como eles são vistos e representados por estudantes de arte-educação. Enquanto muitos serviços de práticas pedagógicas focam as estruturas inerentes temporais da educação, tais como horários; diários e calendários acadêmicos, enfatizo uma abordagem mais crítica em relação a experiências de campo com base em métodos etnográficos de análise dos dados visuais que os estagiários reúnem enquanto estão dentro das salas de aula das escolas urbanas.

Sendo um professor de arte:

Como resultado de minha pesquisa, sugiro que uma mudança para um paradigma espacial com ênfase ontológica poderia permitir estudantes em pré-serviço se concentrarem em ser um professor de arte em vez de se tornar um. A noção de se *tornar* é muito prevalente no discurso de arte educação e me pergunto se "o espaço é visto como *sendo* e tempo como se *tornando*" (Doreen Massey, 2005, p. 29 *italico* adicionado), então como o foco em *tornar-se* professor de arte tem abrigado uma epistemologia temporal? Espaço e tempo estão indissolúvelmente entrelaçados e não estou sugerindo que fatores temporais devam ser ignorados. Em vez disso, examinemos as possibilidades teóricas e implicações práticas de uma abordagem de formação de estudante em pré-serviço que enfatiza o estar (ou ser) no lugar e no espaço.

O trabalho de Doreen Massey, um geógrafo contemporâneo e crítico britânico, tem sido fundamental para enquadrar os dados coletados durante o estudo. Posicionando as escolas urbanas como estrangeiras, eu caracterizaria os estudantes em pré-serviço como turistas para deixar claro a ideologia consumista predominante que se manifesta durante suas experiências de campo.

Durante o ano letivo 2011-2012, eu acompanhei quatro estudantes do Departamento de Arte Educação da Ohio State University. Eles estavam no quarto ano de curso e



estavam começando a observações de campo em várias escolas, a fim de prepará-los para a prática pedagógica no ano seguinte. Demograficamente, dois eram do sexo masculino e dois eram do sexo feminino, eram todos estudantes brancos nascidos e crescidos em áreas suburbanas ou rurais em Ohio e que poder ser classificados em algum grau como classe média. Sem surpresa, eles representavam exatamente a perspectiva predominante dos alunos de graduação em arte educação nos EUA.

Os participantes concordaram em ser colocados em uma escola urbana no centro da cidade para aquele semestre, bem como em reunir-se periodicamente para discutir suas experiências através de entrevistas gravadas, tanto individuais como em grupo. Foram estimulados a coletar dados visuais através do uso de dispositivos portáteis, tais como smartphones, tablets, câmeras, etc. Durante as reuniões do nosso grupo, eu mostrei a eles como documentar sua trajetória no campo usando o Google Maps e como qualitativamente, os dados etnográficos poderiam ser visualmente acrescentados através de várias características inerentes aos softwares de código aberto (OSS).

Os participantes foram incentivados a entrevistar o professor colaborador e aventurarem-se na vizinhança de forma a obter uma melhor compreensão da comunidade local de onde os alunos estavam vindo. A todos os quatro foi dada plena autonomia quanto à forma de como eles iriam representar visualmente a sua experiência após a conclusão do estudo e por sua vez, os resultados foram igualmente variados. Em outro artigo, eu demonstrei o produto final dessa pesquisa, mas para este artigo, optei em concentrar a discussão mais sobre as implicações filosóficas e pedagógicas para essa abordagem, de modo a fornecer uma diferente perspectiva sobre as práticas de pré-serviço no contexto de formação de professores de arte educação nos EUA.

Considerando o Local: Empreendimentos Turísticos

Atribuições típicas durante o trabalho de observação consistem em diário, notas de campo, e da escrita de artigos reflexivos. Considerando que os estudantes universitários são treinados em múltiplas formas de artes visuais, bem como são



tecnologicamente alfabetizados, sugeri uma alternativa tanto para reunir quanto para analisar suas experiências enquanto estivessem nas escolas-campo. Devido a estrutura atual dos numerosos programas de formação de professores (TEPs), os alunos tem experiência limitada no campo antes do exercício da prática pedagógica onde eles estarão em uma sala de arte durante todo o dia por 8-10 semanas, observando práticas educativas. Estudantes iniciam sua imersão na profissão com o que eu chamo de "voar sobre" (fly-by's), onde eles entram em um lugar como um estrangeiro com o entendimento de que sua presença irá ser ocasional, como afirma Bauman (1998). A base dessa lógica pedagógica é a de que eles venham a conhecer melhor o lugar, mas há um desconhecimento implícito. Bauman afirma que esta "experiência enervante" epistemológica e ontológica desde o seu *estar em* um lugar "distante" (sala de aula), fora de seu saber (casa) é diretamente responsável pelos sentimentos posteriores de medo, preocupação, e / ou mal estar.

Descobri que perceber os estudantes em pré-serviço como estrangeiros é significativo em uma variedade de maneiras, mas talvez a mais eficaz é a forma como isto revela motivos consumistas para a entrada em escolas urbanas, semelhantes aos que um turista teria um espaço exterior. Também emprego esta metáfora para me referir àqueles que frequentam escolas como "estrangeiros" ou "estranhos", mas a metáfora tem suas limitações. No entanto, uma infinidade de códigos em dados vivos reforçam como o capitalismo tem imbuído gerúndios particulares com operações unidirecionais: "tirando" fotos, "adquirindo" cultura, "ganhando" experiência, etc.

Por isso, eu descobri que o método etnográfico sugerido desafiou os estudantes universitários a serem críticos de seu consumo visual ao visitar o espaço que os alunos ocupam. Os projetos finais dos participantes representam artisticamente os incidentes críticos, onde uma ruptura do esperado ocorreu. Em vez de apenas se concentrar no que eles poderiam "ganhar" a partir da experiência, os participantes estavam mais conscientes do seu impacto no espaço compartilhado. Além disso, os participantes foram mais sensíveis à forma como eles eram vistos como pessoas de fora e os efeitos subsequentes sobre a sua pedagogia.



Além de perceber a eficácia deste método em contextos locais, eu também observei resultados semelhantes quando acompanhava 14 alunos de graduação da Universidade Estadual de Ohio para um programa baseado na comunidade em Goiânia, Brasil. Como um estudo piloto para a minha pesquisa final, eu conduzi observações de campo dos futuros professores, como turistas literais, a fim de, simbolicamente teorizar mais sobre como estudantes em pré-serviço poderiam ser vistos como turistas em escolas no centro da cidade. Colecionei uma quantidade significativa de narrativas que revelaram suas expectativas e perspectivas do que é desconhecido. Um exemplo de um incidente crítico foi quando um grupo de 5 estudantes tentaram pedir sorvete por conta própria.

Aparentemente os jovens brasileiros que trabalhavam no balcão tiraram sarro dos cinco estudantes estadunidenses como resultado do limitado português. Quando voltaram alguns dos nossos alunos estavam visivelmente frustrados. Quando mais tarde perguntei a uma sobre isso, ela declarou: *"Eu nunca havia sentido como se alguém estivesse tirando sarro de mim por quem eu era, e pelo país a que eu estava associada. Foi uma sensação completamente diferente"*. Encarnando o que sentia ao ser o estrangeiro, o seu olhar para o exterior foi voltado para dentro e, pela primeira vez, a sua auto-identificação com um lugar (casa) foi negativo.

Como a demografia de nossos alunos e professores continua a mudar, a academia precisa igualmente ajustar as práticas pedagógicas que preparam futuros educadores. Enquanto o paradigma dominante historicamente tem exigido essas formas consumistas de observações, sugiro, que mapeamentos visuais etnográficos, tanto do campo do ensino (longe) bem como da sua cidade natal (perto) podem fornecer os meios para uma compreensão mais reflexiva, crítica de si mesmo empregando também meios expressivos de representação que utiliza suas sensibilidades artísticas. Além disso, defendo não só experiências mais cedo e mais frequente em escolas de campo, como também sugiro que experiências internacionais, tais como programas de estudo no exterior fornecem outro contexto para futuros educadores para entrar e navegar através de um espaço que realmente



é estranho, de modo não só para perturbar equívocos, mas também examinar criticamente sua visão de si mesmo em relação ao espaço e / ou lugar que ocupam.

Leda Guimarães: mapeando e narrando as trilhas do percurso formativo.

Como professora de cursos de Licenciatura em Artes Visuais estou continuamente envolvida com a formação de futuros professores para esta área. Mas foi a partir de 2005 quando pela primeira vez lidei com disciplinas de Estágio Curricular que as questões epistemológicas e metodológicas dessa formação tomaram espaço proeminente na minha agenda. O Estágio é regido por normas, finalidades escritas e aprovadas. Mas também por um rol de percepções que compõe um imaginário sobre o mesmo nem sempre levado em conta ou discutido com clareza dentro dos cursos de formação.

Comecei tateando o terreno em que eu estava pisando "assuntando" junto aos alunos/as sobre suas percepções de como percebiam o processo da ida a campo, como eram recebidos nas escolas, como elaboravam as propostas para as escolas-campo, de onde partiam em que se baseavam, etc. As respostas que tive foram na sua maioria desanimadoras. Desabafos tais como: "o estágio não nos prepara para a realidade da escola", "sinto que nos olham como se a gente atrapalhasse..."; "a professora se sente vigiada com a nossa presença" me fez perceber que algo não estava bem nessa relação. Outro fator de desencanto apontado era o da extrema dificuldade das condições da estrutura física e materiais da escola (turmas cheias, espaços precários, ausência de espaços específicos para aulas de artes, etc.) além de apontarem a falta de formação específica dos professores encarregados das disciplinas de artes, geralmente, formados em outras áreas de conhecimento ou com a formação defasada.

Embora reconhecessem a importância de ir a campo o que predominava era uma visão negativa da experiência de estágio, especialmente em relação a escola pública. Sentimentos de frustração, impotência ou indiferença marcaram os depoimentos recolhidos. Passei a refletir sobre as possíveis razões para este percepção negativa do processo de estágio.



Na relação escola x universidade esta última é claramente o par dominante na hierarquia produção do conhecimento gerando um sentimento de auto defesa ou de fechamento por parte da comunidade escolar. Os estudantes das Licenciaturas compreendiam as disciplinas de estágio como o momento de "observar" a prática na escola e, geralmente, as expectativas da universidade em relação ao desempenho dos professores de arte nas escolas não são as melhores. A partir disso, imbuídos da "missão" salvacionista de levar a "verdadeira arte" bem como a "maneira correta de ensinar arte" os estagiários chegam com seus planos como estrangeiros em terras alheias. Enfim, o estágio é visto como o momento de "transmitir" o conhecimento acumulado até então no processo de formação que se "adquire" no ensino superior. Com certeza pesei nas tintas na maneira irônica como enumerei estes itens, e também é fato que esta visão tem mudado nos cursos de Licenciatura de Arte. No entanto estes argumentos ainda podem ser identificados no presente em maior ou menor grau nas práticas de Estágio Curricular.

Outros olhares - outras práticas possíveis

Esta proposta tem sido trabalhada nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais tanto na modalidade presencial (2005 a 2009) como na modalidade a distância (2009/2012). Ao longo desses anos tenho investido nesse campo e sempre mapeando as percepções iniciais sobre estágio antes de propor ações que tragam novos olhares para práticas possíveis. Sem a mudança desse olhar, as propostas podem cair num tecnicismo pedagógico. Em primeiro lugar, acredito que é fundamental entender o estágio como processo, o estagiário não está na escola para "transmitir" conhecimentos "adquiridos" na universidade, e sim para aprender, para se deixar atravessar pelo contexto. Para que tal aconteça é necessário que haja uma reflexão sobre os efeitos da sua presença nos espaço em que irão compartilhar, é preciso pensar nas formas de entradas na escola, e que uma escola não é igual a outra. O estágio pode ser o momento para rememorar e refletir sobre o processo de formação que cada pessoa (estudantes), revelando heranças estéticas, influências, formação formal e não formal, fatos, situações, influências que contribuíram para as escolhas do campo de formação.



Adentrar no espaço escolar requer um "pisar devagarzinho" embasado em processos etnográficos: sondar, dialogar, anotar, perceber, rever, reconsiderar, indagar, refletir... Etc. Inserir na concepção de estágio o tempo para a imersão na cultura e nas sub culturas de cada escola e de cada sala de aula. Tempo para investigar as conexões entre escola e comunidade, se existe, se não existe, como existe. Posturas dialógicas para levar em consideração os saberes e experiências dos diferentes atores que trabalham na escola, como agem, como trabalham, quais os seus ritmos, etc. Tempo para perceber o tempo da escola: calendário, atividades extra curriculares, etc. Perceber a pulsação dos corpos no espaço físico bem com o silêncio de espaços não aproveitados. Considerar dificuldades e potencialidades. E acima de tudo, as possibilidades de troca de conhecimento entre quem chega e quem já está naquele lugar. Enfim, entender a experiência do estágio como momento de construção docente requer desconstruções do paradigma tradicional de observação/semi/regência/regência herança da relação pedagógica hierarquizada universidade/escola.

Trilhas etnográficas: imersão, mapeamento e narrativa do processo formativo.

Procedimentos etnográficos de imersão no contexto pedem ferramentas, estratégias e atitudes para que tal processo aconteça. Geralmente se usa anotações em diário de campo, registros de imagem, gravações, uma sequência de observação participativa afim de se reunir dados que nos informem sobre aquele contexto. As primeiras idas a campo com essa orientação geram atitudes de desconfiança, tanto por parte dos estudantes da universidade como também por parte da escola. Os universitários costumam perguntar: "-mas... isso é estágio?". "Quando vai começar?" Por sua vez a escola não vê com bons olhos alunos fazendo perguntas, observando e interagindo na escola para além da sala de aula, conversando, levantando dados. A expectativa da escola é que os estagiários cheguem com um plano definido, aliás, é isso que a documentação oficial requer. Mas, como chegar com uma proposta de ação pedagógica sem conhecer o contexto da escola campo? Sem conhecer suas dinâmicas, culturas, conflitos e possibilidades? Esse lado imediatista remete a um pragmatismo vazio e tarefeiro.



Passamos a explorar o potencial de construção de narrativas visuais tanto para as anotações de campo como para as reflexões do processo de imersão e construção de uma relação dialógica com o contexto em pauta. Textos sobre experiências pessoais, cartografias, mapas de percurso foram utilizados e ajudaram a criar novos

significados do campo de estágio que depois eram "reutilizados" pelos estagiários na elaboração nos planos de ação pedagógica desenvolvidos a partir dos dados levantados de cada contexto. Por isso utilizamos a metáfora do estágio como atelier, por considerar a ida a campo não como execução de um plano, mas como instância de criação, com as dificuldades, pesquisas e redesenhos do processo:

(...) o estágio é o ateliê da prática pedagógica que, assim como a prática artística, também desperta dúvidas e inquietações sobre a possibilidade da sua existência num curso na modalidade à distância. Acreditamos que cada um tem sua maneira própria de expressão, que se dá na forma peculiar de como cada um constrói suas poéticas e transforma matérias em imagens. Da mesma maneira, acreditamos firmemente que cada um constrói a sua trajetória pedagógica, sua poética pedagógica e que é diferente o jeito que cada um de nós vai-se tornando professor ou professora!" (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 2009,P.109).

Os resultados vivenciados ao longo de sete anos em diversas turmas nos levam a pensar na validade desse processo não como um receituário a ser executado, mas como possibilidade outros olhares para esse momento da formação de professores de artes visuais. As experiências aqui relatadas tiveram como principal objetivo quebrar paradigmas assentados em processos tradicionais de formação de professores para o ensino de artes visuais. As estratégias de investigação etnográfica do contexto aliadas a construção de narrativas visuais tem proporcionado uma mudança do paradigma temporal para o paradigma espacial o que ajuda aos estudantes a adentrarem na "terra estrangeira" (contexto escolar) com posturas menos hegemônicas ao mesmo tempo em que aguça a percepção para questões sócio econômicas e culturais e de localização geográfica. Acreditamos que fazer perguntas é mais importante do que ter respostas prontas e que ativar uma



visão mais holística ao longo da formação leva a percepção de que as aprendizagens estão sempre em processo e que nunca se completam.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 27-82.

BAUMAN, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.

GUIMARÃES, Leda e OLIVEIRA, Ronaldo. Estágio Supervisionado I. Licenciatura em Artes Visuais. FAV/EAD. FUNAPE/CEGRAF. UFG. 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNANDEZ, Fernando. (orgs.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. –Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

MASSEY, Doreen. *For space* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2005.

National Council of Educational Statistics. Beginning teacher attrition and mobility: Results from the first through third waves of the 2007-08 beginning teacher longitudinal study. (2011) Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011318>

National Council of Educational Statistics. (2011, Mar). Projections of education statistics to 2019. March/ 2011.

Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011017>

PARSONS, Michael. Currículo, Arte e cognição integrados. in: BARBOSA, Ana Mãe (org.) - *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2006.

ZIMMERMAM, Enid. Avaliando autenticamente os estudantes. In: BARBOSA, Ana Mae. *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. Cortez: São Paulo, 2006.

Autor (es)

Justin Sutters

Doutor em Arte Educação pela The Ohio State University. Lecionou arte e computação na Escola Pan Americana em São Paulo. Tem ampla experiência com o ensino de arte em escolas de educação básica nos Estados Unidos. Atualmente é professor na Universidade de Illinois. Membro da National Art Education Association (NAEA).

Leda Maria de Barros Guimarães.

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Implementou coordenou a Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância na FAV/UFG. EAD e dos programas UAB. Pós-doutoranda na Universidade Complutense de Madri- Bolsa CAPES.



DESENHAR SE APRENDE DESENHANDO

Silvana De Col Dalazoana
Secretária de Estado e Educação -SEED.
silvanadecol@gmail.com.br
CV: <http://lattes.cnpq.br/264146777343474>

Ana Luiza Ruschel Nunes.
Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR
analuzaruschel@gmail.com.br
CV: <http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

RESUMO

A intencionalidade deste estudo propõe uma reflexão sobre o ato de desenhar na escola. O processo realizado com educandos de 5ª série do ensino fundamental estabeleceu uma pesquisa-ação com o objetivo de redimensionar a atividade do desenho alicerçada nos estudos dos hemisférios cerebrais. A fundamentação teórica foi balizada em Edwards (2005), Lowenfeld e Brittain (1981), Derdyck (1989). A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa e delineada pela investigação-ação, realizada no Colégio Dr. Claudino dos Santos- Ipiranga/PR. Os instrumentos de coleta de dados foram o portfólio e processofólio de cada educando organizado pela professora pesquisadora e a proposta consistiu em atividades compartilhadas em sala de aula em que desenvolveu-se o processo de ensino aprendizagem do desenho, fazendo-se uso de um material pedagógico pertinente. Considerando-se a diversidade encontrada, o grupo apresentou resultados relevantes no processo criativo e diferenciado de desenhar, em que a aprendizagem foi mais qualitativa.

Palavras-chave: Desenho. Aprendizado. Cérebro.

ABSTRACT

The intentionality of this study proposes a reflexion about the act of drawing at school. The process was accomplished with 5 th grade of elementary school students that established a search-action with the purpose to redefine the draw activity to be base upon in hemisphere brain studies. The theory found was mark in Edwards (2005), Lowenfeld and Britain (1981), Derdyck (1989).The technique of learning approach was qualitative and delineada in investigation – action, accomplish at Dr. Claudino dos Santos School in Ipiranga. The inform collection instruments and permanent observation in process were the student’s portfolio and process folio organized by the researcher teacher and the proposal consist in share activities at class that developed the teach learning draw process, mad used pedagogical specific material. Considering the whole group diversity it shows us relevant results bout the different creative process to draw.

Key words: Draw. Learning. Brain.



Introdução

O PDE, Programa de Desenvolvimento educacional do Governo do Estado do Paraná tem como objetivo principal a formação continuada do educador através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial dando-lhe condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos.

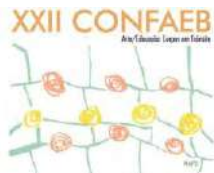
As Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica(2008) fazem referência à escola como um espaço democrático onde o educando possa refletir e discutir sobre sua realidade, partindo de uma prática social que leve a reflexão e a mediação do conhecimento.

Especificamente dentro dos conteúdos de Artes Visuais existem várias linhas divergentes que confundem a disciplina, levando a tal desconsideração no meio escolar que a caracteriza com objetivos decorativos, com o belo e perfeito. Em se tratando do ato de desenhar, educadores e educandos ainda estão presos a tais concepções.

Educadores, pressionados pelo contexto escolar, com suas propostas, muitas das quais obsoletas, objetivando o resultado e o belo na produção artística, tendem a encarar as metodologias em ambiente de trabalho com o mesmo caráter enfadonho, deixando caminhos diferenciados, para outros momentos ou desencorajados a tais vivências.

Educandos que ao fazerem parte do mundo escolar precisam urgente de uma concepção criativa na maneira de apropriar-se do conteúdo pois sofrem a cada momento as influências e variações midiáticas que os torna mais alheios ao perfil que a escola apresenta na atualidade.

Quando se trata do desenho como desdobramento dos conteúdos específicos em artes visuais, emerge dentro do contexto uma série de equívocos mesmo por professores de arte, o que, dentro destes pensamentos e teorias apresenta-se como estudo uma simples fração do complexo mundo do desenho, enfocando o educando, o educador e o ambiente escolar.



Neste ambiente, quando se tem uma proposta de caráter investigativo, a observação e análise podem ocorrer por períodos determinados, resultando em questionamentos e ações que podem ser transformadoras ou não. A intencionalidade desta investigação-ação oportunizou uma intervenção pedagógica; colaborativa e compartilhada no desenvolvimento do processo do desenho dos educandos da 5ª série F do ensino fundamental do Colégio Estadual Dr. Claudino dos Santos de Ipiranga/Paraná, tendo como enfoque principal a aprendizagem do desenho subsidiado pelo estudo dos hemisférios cerebrais. Saliendo que o problema do estudo estaria em desenvolver uma proposta fundamentada teoricamente a qual produzisse resultados consideráveis em relação ao aprendizado visual e a produção do desenho dos educandos.

Contexto e prática educativa: o desenho como conhecimento e linguagem gráfica

Faz-se necessário priorizar o conhecimento da realidade escolar para direcionarmos algumas linhas de ação de apoio ao Projeto de Implementação. Assim, a quinta série F está localizada na sala número cinco do prédio principal da escola, funcionando no período da tarde com 42 alunos.

As faixas etárias dos mesmos variam entre 10 e 17 anos: com idade de 10 anos: 9 educandos, com 11 anos: 16 educandos, com 12 anos: 8 educandos, com 13 anos: 4 educandos, restando um educando com idade de 14 anos e um com 17 anos. Dentre os 42 educandos da quinta série, 26 residem no interior do município e dependem de transporte escolar para chegarem até a escola e 16 residem na cidade. Após alguns questionamentos sobre o que é, e onde encontramos arte seguiu-se uma proposta de composição com o tema “Onde encontramos Arte?”, através da qual se observou a satisfação dos educandos em desenhar e se deu a primeira anotação no Diário de arte.

Iniciou-se assim a série de atividades propostas no Caderno Pedagógico “Desenhar se aprende Desenhando”, as quais foram desenvolvidas dentro da linha



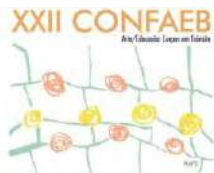
pedagógica histórico crítica e, no referencial teórico, o qual se apresenta como suporte direto para o trabalho e resultados.

Na intencionalidade de GRINSPUM, (2007, p.31) “Desenhar é várias coisas. É lançar a linha no espaço, anarquicamente, mas com aquela ordem interna que só quem faz sabe”. A linha é o elemento essencial da linguagem gráfica, sendo assim a atividade que abrange o conhecimento e o trabalho com a linha se faz primordial para uma educação visual que comparada à alfabetização podemos dizer que se refere às vogais do alfabeto. A dinâmica do barbante é uma atividade criativa e ao mesmo tempo reflexiva, os educandos exploraram todas as possibilidades possíveis e ao final da proposta conseguiram identificar a linha, suas posições e sua maleabilidade na produção do desenho. Como define Ostrower em relação à linha “cada trecho linear funciona como se fosse uma seta dizendo-nos „siga por aqui, siga por lá”, (OSTROWER, 1998, p.204).

Na proposta de rabiscar o papel e deixar que a mão conduza o movimento a maioria dos educandos trabalhou com tranquilidade, curiosidade e em silêncio, as formas estereotipadas já se fazem presentes, como nos desenhos de Deivid, o traço tenso e reforçado chama a atenção no trabalho de Everlei. Enfim a linha surgiu nos trabalhos de várias formas e intensidade, indicando a completa fixação do conteúdo desenvolvido.

O ponto, linha ou plano quando visíveis se tornam forma, distinguindo-se pelas características internas ou externas que as constituem, pelo espaço e pelo uso que fazemos delas. Em uma composição visual os primeiros elementos que identificamos são as formas. As formas podem se apresentar como Geométricas e Representativas. As formas geométricas podem ser regulares e irregulares e as representativas podem se distinguir como figurativas e não figurativas (NUNES, 2005). O explicitado acima requer do educando uma percepção que abrange a criatividade como nos diz Ostrower(1998).

“Na verdade, qualquer percepção abrange um ato criador. Este se evidencia, sobretudo, no fato, de a cada instante sermos capazes de criar contextos sempre novos.” (OSTROWER, 1998, p.73)



Os educandos participaram com interesse na proposta de observar as nuvens no pátio da escola e as formas produzidas por elas. Copiaram algumas nos seus cadernos e concluíram as formas na sala. Trocaram os cadernos para socializar as formas produzidas com os colegas, numa proposta dinâmica. Como atividade complementar os educandos num segundo momento pesquisaram formas produzindo uma pequena lista dos objetos de sua casa que se aproximassem as formas geométricas do quadrado, retângulo e círculo.

O trabalho com formas geométricas e formas da natureza aconteceu com a mesma mediação do encontro anterior, observando-se o interesse dos educandos pela proposta de desenho e a classificação das formas pelos mesmos. Foi curiosa a maneira que Jean organizou as suas formas apresentando prédios e árvores no mesmo plano. Como na atividade anterior os estereótipos surgiram na maioria dos trabalhos como de Aline, entre eles: flores com carinhas, casinhas, sol com carinhas, aves muito grandes no céu, nuvens de floquinhos de algodão entre outros.

O desenho e a palavra são linguagens e na aprendizagem dos signos verbais se tem um processo muito semelhante ao de desenhar signos configuracionais, não é simplesmente desenhando as nuvens que se aprende a observá-las. Para os autores segundo ARNS (2002, p.16):

A criança aprende a fazer signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento – de – fazer – signos -configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos verificando, então, a maneira pela qual são feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura.

Sendo assim tais signos podem ser também observados ou lidos em obras de arte, desta forma, foram apresentadas aos educandos algumas paisagens paranaenses de vários artistas e épocas através da TV Multi mídia, instalada na sala de aula. Os alunos observaram com atenção, fizeram comentários sobre os elementos de cada composição e através da leitura mediada pela educadora, chegaram à definição do termo paisagem. Posteriormente, desenharam paisagens de memória com todos os elementos que caracteriza uma paisagem, usando lápis de cor.



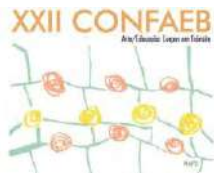
Até então os educandos estavam contentes com suas produções livres, pois a educadora não lhes tinha sido feita nenhuma problematização relacionadas às propostas que desenvolviam, pois desenhavam paisagens sem maiores questionamentos. Ao ser provocada a leitura das imagens das produções dos educandos e os desenhos estereotipados com a realidade, a insatisfação foi generalizada, pois ao mesmo tempo em que observavam seus elementos estereotipados no desenho, reconheciam nele o erro e descobriam como representar realmente os elementos no desenho de uma paisagem. Para alguns a insatisfação foi completa, com comentários como: "parece que tudo o que fiz está errado", "não tinha visto assim", ninguém me ensinou a ver assim", entre outros.

Ainda é possível constatar que na escola o desenho é concebido como exercícios que apresentam uma utilidade pedagógica definida, enfatizando-se a destreza e a técnica, o que faz com que o mesmo perca o seu significado lúdico e sua função simbólica cultural. Acompanhando os resultados muitas vezes se atribuem conceitos como: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado, impedindo assim o desenvolvimento do imaginário pessoal e a leitura de mundo do educando (DERDYK,1989). Este esvaziamento da pesquisa natural do educando é a estereotipia, símbolos e imagens que foram processados na vivência pré-escolar, tendo continuidade no decorrer do período escolar e que perduram muitas vezes até a idade adulta, que muitas vezes têm como único recurso pictórico que continua a justificar o chavão "eu não sei desenhar".

A capacidade para o desenho está diretamente ligada a capacidade que o artista, neste caso o educando tem para ver, esta forma especial de ver é que se torna na maioria das vezes difícil de explicar, ela precisa ser exercitada.

Edwards (2005 p.30) esclarece este processo da seguinte maneira:

Os exercícios visam ajudá-lo a empreender a transição mental e a obter uma vantagem dupla. Primeiro, abrir acesso por volição consciente, à modalidade de raciocínio visual e perceptivo a fim de experimentar um enfoque de sua consciência; segundo, ver as coisas de maneira diferente. Estes dois elementos lhe permitirão desenhar bem.



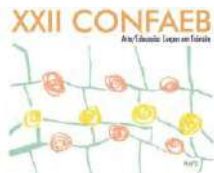
As atividades seguintes foram alicerçadas no ato sensível de ver bem como em exercícios mentais que induzam a desistência do ato de desenhar pelo hemisfério esquerdo, deixando assim o hemisfério direito assumir esta tarefa, dando acesso a uma parte da mente que funciona como forma de levar ao raciocínio criativo e intuitivo, colocando no papel o que você enxerga diante de seus olhos (EDWARDS, 2005).

Os desenhos preliminares, como o do autorretrato e o desenho de uma pessoa desenhada de memória, registram a capacidade atual para o desenho, que servirá para comparação dos desenhos futuros dos educandos (EDWARDS, 2005)

Toda turma apresentou facilidade em observar os traços do rosto no espelho, executando a atividade da execução de seu autorretrato com tranqüilidade e interesse. Os educandos Carlos Luan e Everlei se distanciaram um pouco anexando ao seu autorretrato detalhes como piercing e brincos que na realidade não usam. Alguns não gostaram do resultado final, comentando que não souberam desenhar o nariz ou que ficou feio.

A atividade seguinte, alicerçada em Edwards (2005): “Desenho vaso/rostos”, exercita a produção de um conflito mental que tem por objetivo fazer com que o educando passe por um possível travamento mental que ocorre quando as instruções para a tarefa são inadequadas. Ao produzir o desenho “Vaso/Rostos”, o primeiro perfil foi desenhado com o comando do hemisfério esquerdo, o segundo perfil foi desenhado conforme a modalidade do hemisfério direito. O processo ficou confuso no momento de se dar nome às partes do rosto. Seria mais fácil deixar de lado o desenho como rosto e guiar-se pela forma e espaço entre os dois perfis. A proposta de aprender a desenhar segundo a autora acima mencionada significa acessar involuntariamente o sistema cerebral apropriado para o desenho. O acesso à modalidade visual do cérebro que é apropriada para o desenho leva o educando a ver com a mesma visão espacial que os artistas veem (EDWARDS, 2005).

Ao realizar esta mesma atividade em sala de aula com processo investigativo, o incentivo inicial para os educandos foi a apresentação de imagens que enganam o cérebro deixando o consciente confuso por alguns instantes. Em um segundo



momento foi trabalhado a atividade do desenho vaso/rostos, o qual foi apresentado aos educandos, propondo que primeiro olhassem no espaço em branco e depois nos espaços em preto, assim todos poderiam visualizar o vaso e os rostos. O resultado dos trabalhos foi satisfatório, apenas seis trabalhos ficaram muito deformados, as sensações como conflito ou confusão ao produzirem o desenho foram relatados no Diário de Arte pelos educandos.

A atividade seguinte foi o desenho de cabeça para baixo, que segundo Edwards (2005), objetiva apresentar uma imagem invertida que parece estranha e torna-se difícil de ser identificada. O hemisfério esquerdo frente a um desenho complexo e quase indecifrável desiste de fazer uma leitura visual mais detalhada, assim a modalidade D (lado direito do cérebro) tem a chance de assumir o comando do cérebro por mais tempo. Este exercício caracteriza duas etapas importantes, primeiramente a consciência de como se dá a transição de E (lado esquerdo do cérebro) para D (lado direito do cérebro), mesmo que não exista a percepção do momento exato que a mesma se dá a outra etapa corresponde a ver com os olhos do artista e desenhar aquilo que vemos. Este exercício de desenho como propõe Edwards (2005) tem por objetivo fugir do combate das modalidades conflitantes, como o tipo de conflito que causou o exercício da proposta de “Vaso/Rostos”. Quando a modalidade E (lado esquerdo do cérebro) desiste por vontade própria não existe conflito e a modalidade D (lado direito do cérebro) assume na íntegra a tarefa que é desenhar o que se vê na imagem.

O que é muito comum muda de aspecto quando é visto de cabeça para baixo. Quando a imagem está invertida os sinais visuais não são os mesmos, o cérebro se confunde, pois a mensagem não nos parece reconhecível, sendo assim um desenho complexo visto de cabeça para baixo torna-se quase indecifrável, o cérebro, simplesmente desiste de entendê-lo (EDWARDS, 2005). O desenho de cabeça para baixo tem como objetivo reduzir o conflito mental. Os educandos relutaram em um primeiro momento a desenhar de cabeça para baixo, sugerindo que com o retrato normal conseguiriam mais facilmente. Foi proposto que iniciassem o desenho por uma das partes e continuassem unindo as linhas vizinhas, através de uma observação intensa das formas. Três educandos apresentaram dificuldade extrema



em produzir o desenho e optaram por desenhar a “Dama com o arminho” do pintor renascentista Leonardo da Vinci, reprodução usada na incentivando ao alunos na aula. Em outro momento a proposta foi repetida com a utilização de gravuras com formas simples e estilizadas de animais como girafa, galo, elefante. A rapidez e desenvoltura com que produziram tais desenhos foram excelentes, concluindo que o exercício é realmente imprescindível para a continuidade do processo.

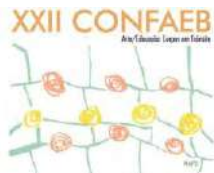
Os educandos observaram com detalhes as cores das frutas e objetos que foram expostos na sala de aula distribuídos em três carteiras, para a memorização do conteúdo. A proposta, que veio dos próprios educandos foi a de desenhar uma natureza morta, agora, de cabeça para cima (fala dos educandos). A atividade apresentou resultados surpreendentes no que se refere à observação de formas e cores. Neste estágio pode-se concluir que os educandos já passaram a utilizar uma porcentagem maior de sua visão deixando assim de lado os signos configuracionais, o que é altamente significativo. O ensinar a ver é precioso no processo de ensino aprendizagem do desenho, pois classificando cores, linhas e formas o educando começa a reconhecer algo que até então lhe parecia inexistente registrando assim aos poucos o novo que lhe é apresentado. Considerando-se o número de educandos da turma, se observou a transferência citada por EDWARDS 2005 neste estágio em oito educandos (Jean, Elizeu, Fabrício, Ana Paula, Vagner, Everlei, Fábio e Gabriele), os quais apresentaram características de um perfeito domínio do lado direito com ótimos trabalhos. Em relação aos fatores externos que interferem na atividade do desenho aprendizagem foi inferido que desenho requer sobre tudo silêncio. A atividade do Desenho de Meros Contornos teve como objetivo levar a modalidade E (lado esquerdo do cérebro) a rejeitar a tarefa, permitindo assim que se faça a transição para a modalidade D (lado direito do cérebro). A observação prolongada e minuciosa de informações muito limitadas desafiam a descrição verbal o que é incompatível com a modalidade de pensamento do hemisfério esquerdo.

Ao usarmos as modalidades do nosso cérebro, a modalidade E (lado esquerdo do cérebro) se caracteriza por reconhecer com rapidez, dar nomes e estabelecer categorias e escolher detalhes, já a modalidade D (lado direito do cérebro), busca o entendimento de como as partes se encaixam, percebendo



configurações inteiras. O Desenho de Meros Contornos, leva a modalidade E (lado esquerdo do cérebro) a sair de campo, pelo simples enfado do ato, assim a possibilidade para a modalidade D (lado direito do cérebro), perceber cada detalhe que passa a ser compreendido como um todo, composto de partes (Edwards,2005). Os educandos se apresentaram concentrados e não olharam para os resultados antes do momento estipulado. No primeiro intervalo quando pararam o desenho e olharam para o papel houve um grande espanto. Após a retomada do desenho, a proposta pareceu ficar mais fácil, pois agora eles já não se preocupavam tanto com o resultado obtido. Cada educando deu um nome ao seu desenho, assinando-o e datando-o. Neste encontro ainda foi possível a construção de um visor a ser usado na proposta do encontro seguinte.

O visor construído foi utilizado para pesquisas de espaços na sala de aula e descrição dos mesmos, direcionando a sua utilização ainda para mais duas atividades de produção de naturezas-mortas, com objetos diferentes em quatro carteiras na frente da sala de aula. Após a última atividade do Caderno Pedagógico da Professora Pesquisadora, a atividade denominada “visor” surgiu a necessidade de um retorno aos estudos de Edwards (2005) para trabalhar a percepção da forma e de espaço: os aspectos positivos do espaço e o negativo, que provavelmente complementou as propostas do Caderno, levando em consideração os excelentes resultados. A atividade teve início com contornos de formas geométricas e o preenchimento do espaço restante com lápis HB, para uma maior percepção dos espaços positivos e negativos. Em seguida foi proposto aos educandos que produzissem o desenho de uma cadeira branca de plástico (PVC), e que sombreassem os espaços negativos. Ao se referir ao ver e desenhar, ainda pode-se concluir que a capacidade de ver delimita qualidades, associa coisas, ordenando fundo/figura e assim gera consciência sobre o que foi visto. Exercer tal capacidade é a definição primordial do desenho (RESENDE, 2007). Desenho que, com o findar do processo de implementação em si, sofreu uma substancial modificação, deixando enfim, no esquecimento os padrões estereotipados, tão conhecidos e engalinhados nas formas dos educandos.

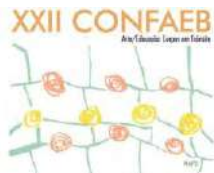


Considerações finais

Ao longo do processo da aprendizagem do desenho, ocorreram mudanças reais em relação à concepção de desenho que cada educando tinha no início do ano letivo. Arnheim (1989, p. 250) caracteriza estas mudanças como “desafios perceptivos”, onde segundo o autor “as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de aprender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas”. Assim, a imagem mental reapresenta o que foi percebido, que pode ser materializado, através das linguagens gráficas, como bem nos fundamentou Derdyk (1989).

Nas várias etapas do processo, a observação da caracterização de um domínio quase total do lado direito do cérebro no processo do desenho dos educandos foi uma constante, podendo ser descrita da seguinte maneira: a classe silenciada; alguns educandos em perfeita concentração ao desenhar apresentando uma facilidade para tal que caracterizou o processo cognitivo e as habilidades na prática do desenho, demonstrando uma habilidade que caracterizou o uso do lado direito do cérebro; outros em um envolvimento com uma experiência diferenciada dos primeiros devido a fatores externos e/ou dificuldades em realizar a transferência da transição dos hemisférios cerebrais citada por EDWARDS (2005).

O Projeto de investigação na escola é uma ferramenta que dá suporte ao trabalho do educador como um permanente pesquisador em direcionar e redirecionar sua práxis em sala de aula, contribuindo assim para a construção de novas metodologias, as quais perpassam por discussões e transformações no ambiente da escola, interferindo e transformando o mesmo num processo de prática-teoria- prática de forma concreta. O processo de formação continuada, por meio de uma intervenção pedagógica na escola firmado na investigação-ação e um grupo interdisciplinar de apoio qualificou e transformou pressupostos e prática escolar levando o educador a uma reflexão constante, o que caracteriza um fazer e refazer metodológicos que tem como meta principal a diferenciação para um aprendizado significativo de seu educando, contribuindo assim para que diferentes linguagens



pedagógicas sejam transportadas para a escola onde já perpassa estes sinais de um novo conhecimento mediado, num círculo inovador e transparente para os que dele queiram fazer parte, atuando e modificando o que for possível para que na escola aconteça a metamorfose esperada.

Referências

ARNHEIN, R. **Arte e percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ARNS, C. O. **Processo de ensino e aprendizado do desenho com dois adolescente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2002.

DERDYK, E. **Formas de pensar o Desenho**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do Cérebro**. São Paulo: Ediouro, 2005.

GRINSPUM, E. **Do Desenho**. In: DERDYK, E. (Org). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

NUNES, A.L.R. **Artes Visuais e Educação Especial**. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Gráfica, Editora Pallotti, 2005.

OSTROWER, F. **A sensibilidade do intelecto. Visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência. A beleza essencial**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998, 7º edição.

REZENDE, J. In: DERDYK, E. (Org). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

Ana Luiza Ruschel Nunes

Graduação em Educação Artística, Licenciatura Plena em Artes Plásticas e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Doutorado em Educação- Universidade Estadual de Campinas-SP (1997). Atualmente é Professora adjunto do Departamento de Artes e atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG/PR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC- Diretório dos Grupos do CNPq/UEPG/PR

Silvana De Col Dalazoana

Graduação em Educação Artística pela Universidade do Oeste Paulista (2003) e especialização em Arte Educação pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (2005). Atualmente é professora do quadro próprio da Secretaria do Estado de Educação do Paraná- SEED/PR. Membro do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC- Diretório dos Grupos do CNPq/UEPG/PR



**TALENTO FEDERAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTE
E INTERAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL**

Márcia Maria de Sousa
IFTM – Campus Uberlândia
marciasousa@iftm.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/2789178602113412>

Iury Nogueira Ribeiro
IFTM – Campus Uberlândia
nogueira_iury@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3595266222552329>

RESUMO: Este trabalho traz algumas reflexões sobre a presença e o papel da cultura, da arte e do ensino de arte no âmbito do Ensino Técnico-Profissional. Toma como base as referências culturais e as práticas artísticas expressas por alunos e servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia –, que foram analisados na pesquisa *Talento Federal: perfil artístico-cultural de alunos e servidores do IFTM – Campus Uberlândia*, realizada entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012 com o apoio do PIBIC-EM/CNPq. Tal pesquisa nos possibilitou perceber que reconhecer e promover a diversidade artística e cultural em espaços educativos de formação profissional possibilita a valorização e compreensão da arte e de seu ensino como mediação, interação e ampliação do repertório cultural e artístico de alunos e servidores. Palavras-chave: práticas artísticas; cultura; diversidade.

ABSTRACT: This paper reflects on the presence and role of culture, art and art education in the Vocational and Technical Education. Builds on the cultural references and artistic practices expressed by students and employees of the Federal Institute of Education Science and Technology of Triângulo Mineiro - Uberlandia Campus - which were analyzed in the Federal Talent Search: artistic-cultural profile of students and employees of IFTM - Campus Uberlândia, conducted between October 2010 and February 2012 with the support of PIBIC-EM/CNPq. Such research has enabled us to realize that recognize and promote the artistic and cultural diversity in educational spaces training enables the appreciation and understanding of art and its teaching as mediation, interaction and expansion of cultural and artistic repertoire of students and employees. Key words: artistic practices, culture, diversity

Introdução

O estudo sobre a cultura e a arte produzidas num determinado grupo social é uma das formas de perceber a capacidade dos sujeitos que a ele pertence, de se expressar, de dar vazão à criatividade, de exercitar o imaginário, subverter a ordem, enfim, de se comunicar, seja objetiva ou subjetivamente, individual ou coletivamente.



Podemos dizer que Cultura e Arte são campos de conhecimento complementares e importantes de serem apreendidos por todo e qualquer sujeito em sua formação humana, uma vez que nos ajudam a compreender quem somos e o mundo de imagens, matérias, sons e gestos que nos cercam e nos constituem.

Segundo Aranha & Martins (2003, p. 413):

A cultura aponta para o mundo como ele é, com hábitos, costumes, valores que nos aproximam dos outros indivíduos do grupo. A arte aponta para possibilidades do mundo, tira-nos dos hábitos, rompe os costumes, propõe outros valores. A arte nos faz estender e ampliar aquilo que somos porque passamos a ver o mundo e a nós mesmos sob luzes diferentes.

No âmbito do Ensino Técnico e Tecnológico atual – que tem o trabalho como um princípio educativo integrador de todas as dimensões da prática social (CIAVATTA, 2005) – explorar o universo das práticas artísticas e das manifestações culturais contribui para que a formação profissional se desenvolva de forma integrada à formação geral.

A esse respeito, Ramos (2010, p. 55) comenta que o trabalho é um princípio educativo do ensino profissional na atualidade

porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. A essa concepção de trabalho se vincula a de conhecimento e cultura como produtos (científicos, tecnológicos, éticos e estéticos) da práxis humana orientada por suas necessidades e possibilidades de apreender e transformar o real.

Nessa perspectiva educativa, propor trabalhos que envolvam arte e cultura, em diferentes momentos do espaço educativo de formação profissional, corrobora com a construção da subjetividade na formação de profissionais críticos e autônomos que não apenas reproduzem informações, mas que são capazes de construir conhecimentos e de transformar a realidade em que vivem a partir da interação com outros sujeitos.

Além disso, o universo cultural do qual participa o homem contemporâneo, a cada dia se apresenta mais amplo em termos de referências, possibilidades expressivas e de meios de comunicação, implicando nas relações sociais e de trabalho. No entanto, o acesso cada vez mais irrestrito a bens culturais dos mais diversos lugares



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

e tempos não têm garantido o seu efetivo entendimento, ou mesmo instrumentalizado jovens e adultos para a constituição de uma identidade cultural significativa, que corresponda a experiências e análises próprias, escapando da reprodução acrítica de produtos gerados no âmbito da indústria cultural (COSTA, 1998).

Por sua vez, ações culturais cuja fundamentação se ancora nos aspectos interativos e educativos da produção artística, tanto em ambientes formais de educação como em instituições não formais de ensino, têm possibilitado o desenvolvimento e a valorização de talentos e expressões artísticas individuais e coletivas que promovem tanto a interação cultural como social.

A esse respeito Ana Mae Barbosa afirma que

No Brasil, todas as organizações não-governamentais (ONGs) que têm obtido sucesso na educação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano (In BARBOSA & COUTINHO, 2009, p. 21).

Nas duas últimas décadas, muitas instituições e empresas brasileiras têm promovido ações culturais e criado fundações que patrocinam manifestações artísticas populares, espetáculos e apresentações produzidos em espaços de difusão da cultura erudita, e eventos que promovem discussões e debates acerca da cultura de massa.

Isso nos mostra a importância que a cultura e a arte produzidas por um grupo social – independente de advindas da esfera popular, de massa ou erudita – têm ganhado espaço na sociedade e no mercado de trabalho como conhecimentos e formas de pensamento que agregam valores humanos, proporcionam o convívio e a interação social, geram produtos de significativa relevância econômica e despertam para a consciência das diferenças culturais como potencialidades educativas e não como fatores de discriminação ou preconceito.

Promover ações artístico-culturais em instituições de ensino que tem como foco a formação profissional contribui para aprimorar o processo de formação para o trabalho por meio da ampliação do campo de visão sobre o mercado e a sociedade



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

dos quais nossos alunos e servidores participam. É nesse sentido que propusemos a pesquisa sobre o perfil artístico-cultural de alunos e servidores do IFTM – Campus Uberlândia, uma vez que acreditamos ser a partir do levantamento das referências que constituem suas identidades culturais, que podemos mediar o diálogo e a interação entre diferentes modos de perceber e tratar as expressões artísticas, contribuindo com a ampliação do repertório cultural.

Objetivos

Procuramos, por meio da pesquisa *Talento Federal: perfil artístico-cultural de alunos e servidores do IFTM – Campus Uberlândia*, conhecer, analisar, elaborar propostas e fomentar a prática e a reflexão sobre manifestações artísticas e culturais no espaço educativo do IFTM - Campus Uberlândia. Tudo isso como uma forma de desconstruir a idéia de que a Arte é um campo de conhecimento restrito a poucas pessoas que possuem um talento nato, e, ao mesmo tempo, de incentivar o desenvolvimento da criatividade, da capacidade crítica e da interação social e cultural promovendo tanto a produção como a apreciação artística.

Para tanto, buscamos primeiramente fazer um levantamento das vivências, habilidades e conhecimentos artísticos e práticas culturais experienciados por alunos das turmas de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico (nas áreas de Agropecuária e Informática) e servidores (professores e técnicos administrativos) do campus em espaços familiares, de lazer e de cultura fora da instituição. Procuramos também mapear desejos de aprendizado em diferentes linguagens artísticas, assim como as preferências artísticas, culturais e de lazer.

Esses levantamentos iniciais tinham como propósito estabelecer parâmetros para trabalhar a diversidade de referências culturais, valorizar as especificidades das linguagens artísticas, suas formas de manifestação na cultura local e seus possíveis diálogos e interações por meio da promoção de cursos, oficinas, apresentações artísticas, visitas a espaços culturais da cidade, entre outras ações arte-educativas realizadas nas aulas de Arte.

Metodologia

Partindo do pressuposto de que as práticas artístico-culturais em ambientes educativos geram possibilidades de interação social e cultural que ampliam a



produção de saberes que circulam no espaço escolar, nesta pesquisa, o trabalho do pesquisador consistiu em promover a interação com e entre os sujeitos pesquisados, mediando os conhecimentos e as descobertas provenientes das experimentações artísticas identificadas.

Segundo Brandão (2003), uma pesquisa caracteriza-se por perguntas construídas “a várias mãos”, ou seja, surge de práticas e saberes de alguns sujeitos que, estendidas a outras pessoas do convívio cotidiano, ampliam constantemente e se constituem num movimento dinâmico, que parece nunca se encerrar. Cabe, então, ao pesquisador percorrer seu caminho para buscar informações, preservando a dinâmica do movimento que as constitui: um método de trabalho que pode ser aberto “[...] à incerteza e à indeterminação como princípio teórico e metodológico fundador do próprio pensamento científico” (BRANDÃO, 2003, p.74).

As informações que investigamos nesta pesquisa dizem respeito aos modos de conhecer e vivenciar a arte e a cultura em todas as nuances possíveis que possam se apresentar no IFTM – Campus Uberlândia, ou seja, em diferentes linguagens artísticas e na diversidade de referências culturais. No caso da presente pesquisa, perguntamo-nos: Que conhecimentos e práticas artísticas alunos e servidores do campus possuem? A quais referências culturais essas experiências artísticas estão vinculadas? Qual o significado desses conhecimentos e práticas artístico-culturais em suas relações cotidianas? Como esses conhecimentos podem ser potencializados e ampliados no sentido de promover a compreensão de sua identidade cultural e a interação social entre alunos e servidores?

Para responder a essas perguntas, buscamos um método que compreendesse o movimento dinâmico de constituição do conhecimento e encontramos na Epistemologia Qualitativa (REY, 2002), o aporte metodológico que tem como princípio o pesquisador como sujeito de pensamento e o teórico como lugar central na produção científica. Nesse sentido, adotamos a pesquisa qualitativa como aporte metodológico desta pesquisa, uma vez que

A pesquisa qualitativa, apoiada na epistemologia qualitativa, não se orienta para produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de



novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos. (REY, 2002, p.125).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa considerar a interpretação, a interação, o diálogo e a singularidade como princípios que levam a diferentes formas de produção do conhecimento (REY, 2002), apresentaram-se como imprescindível para compreender a subjetividade dos sujeitos investigados. Para Rey (2002), a subjetividade é um sistema complexo, processual, plurideterminado e contraditório de significações e sentidos produzidos na vida cultural humana e não um processo que caracteriza apenas o mundo interno do sujeito. Dessa forma, a subjetividade tem como características a flexibilidade, a versatilidade e a complexidade, visto que permite que o homem seja capaz de gerar sempre novos processos culturais que modifiquem seu modo de vida e reconstruam sua subjetividade individual e social.

Assim, o conhecimento que pretendemos construir com esta pesquisa pressupõe a comunicação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados como uma relação indispensável e constante, um processo de complexidade progressiva, necessário para que as condições, a qualidade e as singularidades de cada um dos sujeitos pesquisados fossem incorporadas como processos significativos na produção intelectual do pesquisador.

Como instrumental de pesquisa utilizamos o questionário, que nos permitiu tanto fazer um levantamento dos dados iniciais, como um apanhado das informações sobre o significado das ações realizadas. O questionário inicial – disponibilizado por meio eletrônico a alunos das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico dos Cursos de Informática e Agropecuária e a servidores (técnicos e docentes) do Campus Uberlândia – foi estruturado com cabeçalho sobre dados pessoais e institucionais do pesquisado, 5 perguntas de múltipla escolha e uma questão aberta sobre o conceito de Arte. As alternativas disponíveis nas questões de múltipla escolha procuraram abarcar várias manifestações e linguagens artísticas, podendo o pesquisado optar por mais de uma alternativa e ainda incluir possibilidades não mencionadas entre as alternativas disponíveis. O questionário avaliativo teve como foco verificar como as ações realizadas ocorreram e se atenderam à expectativa dos públicos específicos a que se destinaram. Visando



fazer um levantamento do envolvimento dos sujeitos nas ações realizadas, pontos positivos, pontos negativos e sugestões de melhorias para a continuidade do projeto no próximo ano. Esse questionário foi estruturado com cabeçalho sobre dados pessoais e institucionais do pesquisado, duas questões de múltipla escolha e 5 questões abertas, possibilitando a expressão de opiniões e sugestões para a continuidade e ampliação ou finalização das ações realizadas.

Resultados

A tabulação dos 248 questionários iniciais respondidos revelaram que mais de 50% dos sujeitos pesquisados (179 entre alunos e servidores) praticam alguma atividade artística ou gostariam de fazer algum curso ou oficina artística, seja em teatro, artes visuais, música ou dança, ou mesmo em mais de uma dessas linguagens artísticas.

A atividade artística mais praticada entre alunos e servidores é a prática com instrumentos musicais - 82 pessoas disseram tocar algum instrumento –, sendo que dentre este total existem algumas pessoas que afirmaram tocar mais de um instrumento. O instrumento mais citado foi o violão com 50 respostas, seguido da guitarra com 24 respostas, bateria com 10 respostas, contrabaixo com 7 respostas, teclado com 6 respostas, viola, flauta e percussão com 5 respostas cada, saxofone e piano com 4 respostas cada e violino com 2 respostas. Cavaquinho, gaita, berrante, berimbau, trompete, tarol, carron e violoncelo foram citados apenas uma vez cada.

20 pessoas citaram o Teatro como prática artística já experimentada sendo que 19 especificaram essa prática como Teatro Amador. No tocante à área de Artes Visuais, a fotografia e o desenho com 6 respostas cada, o artesanato com 5 respostas e a pintura com 4 respostas, se apresentaram como as experiências artísticas mais vivenciadas nessa linguagem.

A dança de salão foi citada como prática artística de 5 pessoas, sendo que a dança de rua é praticada por 2 pessoas. Já o balé clássico, a dança contemporânea, o *tecnotonic*, o *free step*, o pop e a capoeira foram citados uma vez cada.

Entre os desejos de aprendizado destacamos a prática com instrumentos musicais – principalmente com violão e guitarra –, fotografia, teatro e dança de salão como as manifestações mais solicitadas. Já as preferências levantadas como mais



significativas foram, a música sertaneja e o rock (com uma pequena diferença entre ambos), o artesanato e a arte figurativa nas Artes Visuais, a comédia no Teatro, a dança de salão e o cinema como espaço de lazer mais frequentado.

Esses dados subsidiaram as ações seguintes: reativação da Sala de Música da escola e reparos em alguns instrumentos musicais; organização de servidores e alunos em grupos de música, teatro e dança; programação de eventos artísticos e culturais em consonância com as preferências culturais e desejos de aprendizagem artística expressos.

Considerando que as respostas apontaram para a prática com instrumentos musicais como a mais recorrente e significativa entre o público abordado na pesquisa, observamos a necessidade de agendamento de horários para ensaios de 5 grupos de alunos e para 1 aula de instrumento (teclado), oferecida por uma aluna a três outros alunos, na Sala de Música da escola, ambos durante o intervalo do almoço e horários livres.

Para fomentar a criação artística e a interação entre sujeitos por meio da experimentação, do conhecimento e da fundamentação artística e cultural dos sujeitos pesquisados, foi necessário também organizar o espaço do Auditório do campus para receber apresentações artístico-culturais produzidas por alunos ou convidados.

Entre as ações artístico-culturais desenvolvidas citamos também a criação de um grupo de teatro composto por seis alunos que se dispuseram reunir uma vez por semana para explorar possibilidades cênicas, porém sem a orientação de uma pessoa com conhecimento específico na área; a formação de um grupo de dança do ventre composto por quatro alunas sendo uma delas a professora do grupo; a formação de um grupo de dança – forró composto por cinco alunos e cinco alunas que prepararam uma única apresentação para a abertura do Encontro de Coordenadores de Curso e Equipes Pedagógicas dos Campi do IFTM; a formação de um grupo de dança tradicional gaúcha composto por três alunos e três alunas que prepararam uma única apresentação para compor a programação cultural da



Semana Multidisciplinar¹; a promoção de uma mostra competitiva de fotografia com o tema *Meio Ambiente em Foco*, que aconteceu no mês de junho em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente.

Ao longo do ano de 2011, promovemos também (com a colaboração de um bolsista, cuja bolsa contou com o apoio do PIBIC-EM / CNPq), duas apresentações musicais de bandas de rock formadas por alunos que ensaiavam na Sala de Música – uma no Dia do Estudante (11 de agosto) e outra no final do ano letivo –; uma apresentação solo (aluno) de música clássica (teclado) na abertura da Semana Multidisciplinar e uma apresentação de Teatro com grupo convidado – jovens que participam do Projeto *Ensino Encena* do Ponto de Cultura Trupe de Truões² e encenaram *Fragmentos de "A Odisséia"*.

Ao final do ano de 2011 foi elaborado um questionário avaliativo a ser respondido por alunos e servidores que participaram dos grupos e ações artísticas e culturais promovidas pelo projeto. A tabulação dos 20 questionários avaliativos respondidos pelos sujeitos que participaram dos grupos constituídos por alunos e servidores do campus apontaram a interação com colegas, a aprendizagem e troca de conhecimentos e a oportunidade de participar e desenvolver atividades da área cultural como pontos positivos. Entre os pontos negativos foram destacados a falta de estrutura física e de manutenção constante de equipamentos, o pouco tempo para ensaios e produção artística e a necessidade de uma pessoa com conhecimento específico na área para aprofundamento dos trabalhos.

Considerações

Pesquisar os campos de conhecimento e de experimentações da cultura e da arte exige que tenhamos clareza das formulações teóricas que cercam esses dois conceitos e como estas podem contribuir para a compreensão dos significados que as práticas e preferências citadas adquirem para os sujeitos pesquisados.

¹ A Semana Multidisciplinar, na qual os alunos participam de palestras, minicursos, debates e oficinas, acontece todos os anos no mês de outubro durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

² A Associação Trupe de Truões Instituto de Educação, Pesquisa, Arte, Cultura e Informação – ATT possui uma sede na cidade de Uberlândia e é composta por um grupo de atores com formação acadêmica em Teatro que, além de realizar espetáculos cênicos, participa do Programa Mais Cultura – Pontos de Cultura do Estado de Minas Gerais com o projeto *Ensino encena: formação e multiplicação no teatro infanto-juvenil*.



Ao buscar compreender os conhecimentos e práticas artísticas que os sujeitos pesquisados possuíam encontramos uma diversidade de termos que nos revelaram a complexidade de bens culturais produzidos e vivenciados no cotidiano de nossos alunos e servidores. Esse dado nos levou a refletir que a contemporaneidade estabelece pensar o conceito de cultura num sentido antropológico, ou seja, como tudo que o homem faz para construir sua existência. Porém, é necessário as contribuições de algumas teorias contemporâneas como o Multiculturalismo (MCLAREN, 2000) e os Estudos Culturais (HALL, 1997) na perspectiva do reconhecimento e valorização de diferentes instâncias e matrizes culturais, inclusive como forma de atuação político-social, tendências essas que promovem a diversidade cultural como uma riqueza e questionam a dominância e hegemonia histórica da cultura erudita sobre a cultura popular e a cultura de massa.

Fazendo uma breve reflexão sobre esses conceitos categorizados de cultura percebemos que a referência ao conceito de cultura pode ser feita no plural, ou seja, culturas, uma vez que, mesmo pertencente a uma determinada esfera de atuação social e econômica, podemos circular pelos ambientes em que se produzem e consomem outras categorias culturais, entrar em contato com seus códigos absorvendo-os em nossas práticas culturais.

Ao buscarmos compreender a quais referências culturais as experiências artísticas manifestadas se vinculavam, observamos que as mesmas apresentavam uma série de conexões entre as categorias tradicionalmente conhecidas como Cultura Erudita, Cultura de Massa e Cultura Popular (SANTOS, 2006).

Constatamos, por exemplo, entre as preferências citadas, uma forte influência da cultura de massa, principalmente na apropriação e difusão de expressões da cultura popular mencionadas pelos sujeitos pesquisados como a música sertaneja, a dança de salão e a dança de rua, a comédia no teatro e o artesanato nas artes visuais.

Observamos que o significado dos conhecimentos e práticas artístico-culturais para os sujeitos pesquisados em suas relações cotidianas está relacionado ao convívio e ao lazer, sem uma preocupação com a dimensão estética mais apurada ou um conhecimento mais aprofundado. As respostas à questão sobre o conceito de Arte,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que em sua grande maioria fizeram alusão à arte como apenas uma forma de expressão individual, subsidiam essa nossa percepção (COLI, 1995).

Por outro lado, diante da movimentação cultural provocada pelas ações realizadas, observamos que os conhecimentos revelados podem ser potencializados e ampliados no sentido de promover a compreensão da identidade cultural e a interação social. Assim, destacamos a importância de oportunizar espaços de exposição das manifestações artístico-culturais referentes à variedade de referências citadas pelos sujeitos pesquisados, reforçando suas identidades e práticas culturais, como também trazer produções distintas dos padrões apontados nas preferências mencionadas. Desse modo buscamos proporcionar a ampliação do repertório artístico-cultural dos sujeitos por meio de experiências diferentes das vivenciadas nos ambientes culturais cotidianos. Muitos alunos, por exemplo, relataram informalmente nunca ter assistido um espetáculo teatral até a apresentação realizada pelo grupo convidado.

Ao proceder às investigações e ações realizadas, foi possível promover também, principalmente com os participantes dos grupos de dança e teatro, a reflexão sobre a ideia corrente de que o professor de Arte conhece todas as linguagens artísticas (no sentido do ensino polivalente) e da necessidade e importância de suporte estrutural e da formação e conhecimentos específicos para que essas ações aconteçam com qualidade estética.

Nesse ponto, compreendemos que, para que ações e práticas artístico-culturais se efetivem, é necessário que aconteçam em ambientes pautados pela conexão entre saberes e práticas já adquiridos e conhecimentos construídos em processos interativos, com espaços aptos a experimentações e mediados por orientações fundamentadas em leituras e estudos consistentes na área, caso contrário, tornam-se atividades sem sentido, “espetáculos”, reproduções de modelos e padrões empobrecidos de significados e referências, produções sem coerência ou qualidade.

Concluimos enfim, que adentrar os campos de conhecimento e de experimentações da cultura e da arte exige que tenhamos a percepção de que a tanto a produção como a fruição de uma produção artística prescinde das trocas culturais presentes



no contexto em que foi produzida e do deslocamento e contexto de quem a aprecia, num processo constante de diálogo e interação entre sujeitos.

Referências

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, 346p.

BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência de pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-102.

COLI, J.. **O que é Arte?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos).

COSTA, C. **Arte**: resistências e rupturas: ensaios de arte pós-clássica. São Paulo: Moderna, 1998, 103p.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 1-23. 1997.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Prospectiva, v. 3).

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

REY, F. L. G. **Sujeito e Subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

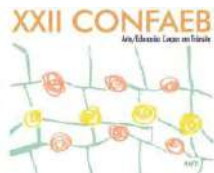
SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006, 110p. (Primeiros Passos).

Márcia Maria de Sousa

Possui Graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (1996), Especialização em Ensino de Artes Plásticas (1998) e Mestrado em Educação (2006), todos pela Universidade Federal de Uberlândia - Minas Gerais. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia desde 2009, onde atua na área de Artes Visuais.

Iury Nogueira Ribeiro

Aluno do 3º ano do Curso Técnico em Suporte e Manutenção em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberlândia. Bolsista do PIBIC-EM / CNPQ de outubro de 2010 a fevereiro de 2012.



**POR UMA ARTE-EDUCAÇÃO ATIVISTA
CONTRA A NEUTRALIDADE E O VAZIO DO SER**

Sissa Aneleh Batista de Assis

Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará

sissadeassis@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3790836865385979>

RESUMO: Este artigo, *a priori*, visa convidar a docência em arte para uma atuação ativista diária, responsável e ética. *A posteriori*, versará sobre a neutralidade e o vazio do ser. Pretende incitar, primordialmente, reflexões acerca da importância do labor dos arte-educadores ativistas, os quais objetivam promover com suas ações educativas melhorias na sociedade em geral. Por conseguinte, far-se-ão presentes ideias que poderão ser usadas nas aulas de história da arte, como a arte das mulheres, a noção de ampliação dos saberes culturais e estudos sobre as representações de nossa produção artística local, nacional e continental. A fim de unir outros campos de saberes e deveres para uma expansão da arte-educação. Este trabalho objetiva incentivar a responsabilidade educativa desde a escolha do conteúdo disciplinar às posturas éticas que os profissionais devem adotar.

Palavras-chave: Arte-educação, História da Arte e Ativismo.

ABSTRACT: This article, first, aims to invite teaching art for a daily performance activist, responsible and ethical. Subsequently, will address the neutrality and emptiness of being. Intends to incite primarily reflections on the importance of the work of art educators activists, which aim to promote improvements with their educational actions in society in general. Thereafter, far-will present ideas that might be used in classes of art history, like the art of women, the notion of expanding the knowledge and cultural studies on the representations of our local, national and continental artistic production. In order to join other fields of knowledge and an expansion of duties for art education. This work aims to encourage educational responsibility from the choice of disciplinary content to ethical stances that professionals should adopt.

Key words: Art education, Art History and Activism.

Introdução

Faz-se imprescindível ressaltar que este trabalho não nutre um incentivo a favor de uma militância política com vertentes partidárias ou panfletar discursos dúbios; tampouco, exaltar interesses de classes sociais e de gêneros sexuais favorecidos, ou usar uma duvidosa moral pré-estabelecida como verdade e ferramenta de poder ideológico das elites intelectuais, *et cetera* e tal.



Ao contrário, a política que eu plasmo nestas páginas é a que verte para a liberdade e o respeito por todos. Por um pensamento político humano, liberto e igualitário. Incentivo uma militância a favor do crescimento da arte-educação brasileira. Professores (as) e alunos (as), muitas vezes, caminham distantes um do outro. Conseqüentemente, consomem-se, mutuamente, anulam-se. A estagnação da educação está na história da humanidade entre descasos e imoralidades, ocultamentos e anulações. Esta história já deveria ter sido ultrapassada, mas a desejada evolução atualmente caminha em passos lentos.

Sabemos há tempos a luta da humanidade contra a sua própria condição desarmonica, das lutas da guerra contra a paz, das trevas contra a luz, do mesmo contra o diferente. Entrementes, a educação contribuiu para a evolução do pensamento humano e foi o pilar de grandes revoluções que mudariam o rumo da história da humanidade noutras épocas. Essa história aconteceu no tempo do pretérito mais que perfeito. A pausa se faz presente em nossa atual história, por isso a cada tempo devemos lembrar que ainda e, outrossim, a educação pode e deve fazer novas revoluções.

A pretensão é continuar lembrando que se faz necessário o constante desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e crítico não somente de discentes, mas de docentes de todos os níveis educacionais para que possam ser tomados por um crescimento interior constante, positivo e progressivo. No entanto, uma docência ativista se faz necessária para que isso ocorra. Mas afinal, o que é a arte-educação ativista? É o que elucidarei a seguir. Para complementá-la, nos tópicos seguintes, versarei sobre a neutralidade e o vazio do ser que nortearam os meus pensamentos para o desenvolvimento deste artigo.

Sobre a arte-educação ativista

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para a assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

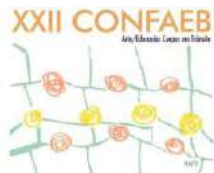
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Primeiramente, precisamos entender por profissionais ativistas aqueles engajados no desenvolvimento qualitativo de sua profissão e de sua área de atuação. A professora e o professor verdadeiramente ativistas são leais a si mesmos e desleais com todos os demais. Pois são desleais ao mecanicismo, formalismo, determinismo e discriminações limitadores. Entendem que a linha curva e a linha reta, que são as letras da arte, não são limitadas ao desenho, mas também querem ser discurso a favor da arte.

A educação escolar é um processo contínuo de aprimoramento das faculdades intelectuais, cognitivas, psíquicas e éticas do ser humano, almejando uma melhor integração na sociedade e ao seu grupo social. Acima de tudo, o seu maior objetivo é humanizar. O mais interessante a notar sobre a palavra educação, são alguns de seus sinônimos eloquentes: afabilidade, amabilidade, atenção, cortesia, gentileza e instrução. São ações e condutas que fazem a grande diferença no cotidiano de quem recebe e trabalha com a educação.

Humanizar também é compreender que uma aprendizagem evolutiva exige uma posição político-crítica dos educadores, no sentido de responsabilidade social. Encontra-se aí mais um sentido do ativismo. Longe de uma visão reducionista, a responsabilidade não é somente do educador (a) e da escola em que ele atua, portanto, "a escola não é o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão e sim um dos segmentos que contribuem para isso." (Ferraz & Fusari, 1993, p. 46). Uma contribuição de relevante importância à sociedade.

Precisamos lembrar constantemente que os professores (as) de arte e os alunos (as) são agentes sociais que podem modificar o seu ambiente social para melhor. É um dever dos educadores criarem em seus educandos "um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida." (Durkheim citado por Morin, 2003, p. 47). Nesta linha de pensamento, as palavras da professora brasileira



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

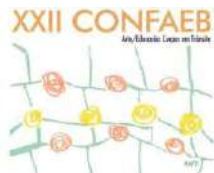
Noêmia Varela são categóricas e magistrais ao explicitarem a relevância da arte-educação:

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (Varela citado por Ferraz & Fusari, 1993, 20 a 21).

Professor e professora, como agente transformador da sociedade e da escola, têm a possibilidade de desenvolver uma visão mais crítica, estética e cultural em seus alunos, para que eles possam perceber e compreender melhor o meio social em que vivem, atuam e modificam. Desenvolvendo uma aprendizagem evolutiva, uma aprendizagem cidadã, não apenas em seu aspecto racional e cognitivo, mas contribuindo para que os alunos se desenvolvam plenamente em suas dimensões emocionais, observacionais, psicológicas, e evidentemente, sociais. Sociedade e escola coexistem internamente em ambos os sistemas.

Os educadores com um posicionamento de vida profissional ativista permitirão aos educandos um desenvolvimento crítico e intelectual mais disposto a mudar, solucionar, concordar, discordar, visionar, criar um novo e melhor mundo para vivermos. A educação intelectual e crítica serão complementadas pela educação estética e cultural elevada dos educandos nas aulas de arte que apresentem múltiplas expressões artísticas e temáticas. Permitirão, conjuntamente, adquirir todo esse progresso ao desenvolvimento profissional de si.

O verdadeiro ativismo só existe em sua total potência na ação cotidiana. O ativismo profissional não é um devir, é o agora. O agora é o momento certo para agirmos e iniciarmos a nossa própria revolução pessoal e social. A vida interna do sujeito deve estar numa constante agitação energética e benéfica, espalhando-se para todos que habitam ao seu redor. Quando nos falta vida, falta-nos o coração que



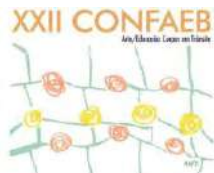
"vive apenas por suas próprias regras, as regras que estabelece no curso de sua vida, e é surdo ou corajosamente desobediente a todas as outras." (Bauman, 2009, p. 65). Num ato de desobediência contra o modelo pré-estabelecido, molda a si mesmo. Num ato de coragem, reinventa-se. Não podem agir de outra maneira.

Sobre a neutralidade

Revoluções podem ser iniciadas em salas de aulas com um simples ato de escolher um conteúdo para ministrar uma dada disciplina. Neste caso, a escolha do conteúdo deve ser sempre pensada como um ato de responsabilidade, no que ele pode proporcionar a mais, se ele pode instigar um debate produtivo e um desenvolvimento crítico e ético acerca do assunto abordado. Logo, mil e três possibilidades podem surgir com um simples ato de pensar em proporcionar benefícios ao outro que aguarda receber o conhecimento.

O niilismo da neutralidade deve ser combatido pela escolha, é imprescindível ressaltar que não devemos esquecer que o "não escolher" também é um ato de escolha, resume-se numa ação de permanecer em posicionamentos acrícos, irresponsáveis a cada caso, medíocres e improdutivos. Escolher certo para uma professora ou um professor ativistas seria alcançar o bem de todos, é ir contra a alienação mental de si mesmo e do outro. É desejar ir aonde ninguém foi, quis, almejou. É pensar numa existência ativa, mas ter a consciência de que "o que é verdadeiramente impensável é a existência passiva, é dizer, uma existência que sem ter a força nem de se produzir nem de se conservar se perpetue." (Sartre, 1954, p. 11). É querer ser concreto e presente, ao invés de abstrato e ausente. Tese dominando a antítese. É ousar ou não.

Deste movimento em produzir novas abordagens acerca de assuntos que possam promover um desenvolvimento positivo da sociedade, beneficentemente surgirá uma compreensão produtiva e equilibrada do mundo. Com efeito, é desejar colocar em prática a mudança para melhorar a sociedade por meio da educação com a arte. Visto que podemos perceber que a arte existe como um "movimento dialético da relação homem-mundo." (Ferraz & Fusari, 1993, p. 23). Entretanto, para



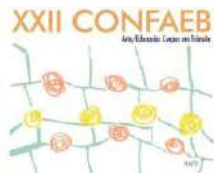
a educação o diálogo se faz numa tríade inseparável: professora (o), aluno (a) e sociedade.

A neutralidade é como o silêncio repentino de uma discussão fervorosa e a pausa brusca de uma música estridente. O neutro não representa nada. Não há vida ativa, energia pulsante, vibrante, intensa. Ele pode estar no lado do bem ou do mal, simultaneamente na aba de ambos ou escondido na beira da saia de um dos dois por vergonha. Então, pode-se presumir que é um erro previsível se manter neutro, vazio, não habitado. Casa abandonada, cidade fantasma. Dentro da neutralidade está a negação da dúvida, do questionamento, do ponto de interrogação. Oculta erros vulgares sem se culpar. Quem evita a dúvida, tem culpa. Quem evita a vida, também tem.

Sobre o vazio do ser

Sempre à espera de ser preenchido, tomado, morado está o vazio do ser. Assim como a luz aguarda silenciosamente invadir as trevas. Invasões benditas, galgadas, logradas. A mesma claridade espera ocupar qualquer espaço em que ela se faz ausente, como o ar que se faz presente sem ser visto. Aprender a conviver com outro e com as suas diferenças, eis a grande aventura humana, a qual nos parece uma jornada sem fim, num sem-número de tentativas dentre acertos e erros, pausas e recomeços. É a intensa ventura de desejar a plenitude do ser, o qual deve estar no mundo não somente para si, mas para o outro, sobretudo.

Entretanto, a história da humanidade nos confirma mais erros do que acertos, ainda assim "é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova." (Foucault, 1999, p. XXI). O desuso desta forma humana vazia, oca e vulnerável dará lugar a este novo ser superior a tudo que o inferioriza. Que venha, então, este ser humano superior da forma que imaginamos tão desejável e invejável. Talvez, impossível.



Contra a luz a história do pensamento humano é a história da negação da vida - numa elucidação nietzscheana. A favor da luz iluminando os quereres niilistas de nosso tempo, os pensamentos aqui lançados exigem uma reflexão cotidiana do que fazemos de nossa vida. Se a consideramos na ideia do bem, do mal ou se nem mesmo pensamos nisso. A seguinte questão está encarcerada na negação, muitas pessoas estão andando no caminho do meio, naquela neutralidade que já fora citada; porém, a maioria está num permanente dualismo. Não sabemos até quando.

Afinal, o que tudo isso tem haver com a educação? Mais do que podemos imaginar. A educação deve ser o acerto, o possível, o caminho correto, a ideia do bem, a morada desejada, o conteúdo deste vazio. E mais, anseia em ser completo, procura pela metade que lhe falta, que lhe foi negada por ele mesmo ou por outrem. Este vazio de existir pode ser positivamente transmutado pela conscientização e pelo conteúdo.

Para elucidar estas proposições, foi enunciado pelo filósofo francês Jean-Paul Sartre (1954, p. 8) que "a lei de ser do sujeito cognoscente é ser-consciente. A consciência não é um modo particular de conhecimento, chamado sentido interno ou conhecimento de si: é a dimensão de ser transfenomênica do sujeito.". O sujeito cognoscente tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento. O filósofo alemão Edmund Husserl nos aponta que toda consciência "é consciência de algo. Isto significa que não há consciência que não seja posição de um objeto transcendente ou (...) que a consciência não tenha conteúdo." (Husserl citado por Sartre, 1954, p. 8). Husserl considera todas as consciências como transcendências. Portanto, consciência sem conteúdo é permanência no vazio do ser.

Podemos concluir que para o sujeito transcender a si mesmo precisa ter consciência, conteúdo e saber disso, como uma condição necessária e recíproca. Nasce daí o ser consciente, empregando a expressão de Sartre. Para mim, o grande segredo está na qualidade deste conteúdo e o que fazemos com ele. Sem esquecermos, por fim, que definitivamente "toda existência consciente existe como consciência de existir" (Sartre, 1954, p. 10). Outra condição *sine qua non*.



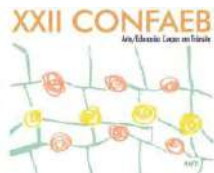
A arte, incentivadora de novas percepções de mundo, não poderia deixar de estar presente como um fator de proteção por nos salvar do vazio e de nós mesmos. Pois "a 'arte' obriga o vazio atrás da porta fechada a se manifestar." (O'Doherty, 2002, p. 114, aspas do autor). Considero que o único prazer puro que o ser humano possa ter neste mundo está no belo, no bem e na verdade. Em relação à arte, essa trindade se faz viva na beleza presente na boa índole da arte, na ideia do bem que ela nos inspira e na verdade que a arte pode nos apresentar. A necessidade da arte é essencial; sua verdade, vital. Afinal, quem se atreveria a nos convencer, que poderíamos viver sem arte perpetuando o vazio de nossos seres? Há poucos que se lançam em tamanho atrevimento.

Por uma identidade artística local, nacional e continental.

Outro ponto indispensável na atuação do educador (a), particularmente é a ampliação dos seus saberes e estudos sobre representações artísticas locais, nacionais e continentais. Todavia, sabemos mais sobre o global do que é nosso de fato. Aliás, a grande questão da humanidade nos últimos tempos é o que deixaremos às gerações futuras. Será que deixaremos pelo menos a nossa herança cultural? Mas de qual cultura estamos falando? Para respondermos estas pertinentes perguntas, precisamos conhecer a nossa identidade e cultura local, nacional e continental. É nesta identidade que devemos investir, antes que por nós invistam. Ou seremos como filhos pródigos que não desejam a sua herança.

Portanto, os educadores (as) devem pensar nos conteúdos de suas aulas que abordem aspectos regionais, locais, nacionais e continentais de nossa herança cultural e artística. Segundo as proposições de Thomas Munro:

A herança cultural deve ser apresentada aos estudantes gradualmente, em tal qualidade e seleção que possa ser melhor apreendida, entendida e apreciada em cada fase de desenvolvimento... O estudante deve comparar os trabalhos da população da sua localidade com a de outras, para tornar-se sabedor de seus diferentes valores e limitações e de como a arte de sua localidade pode ser desenvolvida e enriquecida sem perda de suas características. (Ferraz & Fusari, 1993, p. 62).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Os professores (as) de arte devem posicionar seu conhecimento e o conteúdo de suas aulas não apenas no global, mas pesem definitivamente a importância de incluir a expressão artística, cultural, social e histórica da sociedade em que eles vivem e atuam a fim de construir um sentimento de pertencimento e identidade dos alunos (as) à região, país e continente em que habitam. Ao passo de galgar a construção de nossa tradição artística para não sermos mais apenas o reservatório do mundo, usado em momentos de esgotamento e tédio na arte ocidental. Com isso, os docentes permitirão aos discentes – e a si mesmos - um desenvolvimento crítico e autocrítico, uma educação dos sentidos, uma disposição para refletir sobre o local, o regional e o global.

Entretanto, a grande questão é sabermos como contextualizar e globalizar sem excluir. Uma atitude necessária para o processo de conhecimento global e o saber expandido, dos quais tanto necessitamos, é aprendermos a incluir. Seria incluir o global ao regional, caso esta globalização não exclua as peculiaridades regionais, mas deixar em segundo plano o global quando este não considerar o regional. Ademais, a atitude de tudo globalizar pode liquidar nossa originalidade, tornando-nos neutros nesse processo e neutralizados para sairmos do lugar que nos colocaram. Portanto, apenas considerar a tal arte universal – nomeação dominada pela cultura europeia e norte-americana, faz-nos esquecer a originalidade da arte brasileira, e ainda, das características particulares da produção artística local e regional que atuam na formação de cidadãos e cidadãs ativos em suas múltiplas realidades.

Neste caso, o resultado negativo de tal universalização da arte é perdemos o nosso contexto original e criativo num processo que não está verdadeiramente nos incluindo, mas nos consumindo como produtos exóticos pela segunda vez descobertos; por conseguinte, mais uma vez podemos ser embalados com o rótulo da globalização e vendidos como pertencentes a eles. Neste momento é que entra a força do nosso local, regional e continental, como uma reação positiva e protagonista com todo o conhecimento e expressão que lhe pertencem, não com a intenção de destruição do global, mas como força construtora e participativa.



Queremos o papel de novos protagonistas nessa história restrita e dominada por poucos. Queremos o que podemos ser.

A Arte de Mulheres

A História da Arte teve uma singular participação das mulheres artistas, que mesmo ocultas, submersas no domínio patriarcal e inúmeras vezes usando pseudônimos masculinos para expor suas obras, por vezes se fizeram presentes diante da dominação da narrativa, do discurso e da representação masculina na arte. O hiato na História da Arte na catalogação e na citação da participação de mulheres artistas permitiu que essa lacuna deixasse a história da experiência e expressão do universo feminino numa obscuridade secular. As perdas desse patrimônio da humanidade para a arte feminina e masculina durante esses séculos foram inconsequentes, irreparáveis e irrecuperáveis.

Podemos constatar que muitas artistas estão sendo reconhecidas mundialmente, consagradas pela crítica internacional e marcando presença há décadas nos livros de teóricas e pesquisadoras, atuantes em exposições e no mercado de arte. Mesmo com tanta presença e informação disponível acerca da arte de mulheres ainda é fácil verificar que a maioria das aulas de artes não possui a presença constante desta arte, de sua importante sensibilidade e produção artística.

Diante do contexto desta problemática é que história, obras de arte, narrativas, expressões e poéticas femininas das mulheres artistas devem ser incluídas no currículo das aulas de educação em arte. Sim! Isto é um protesto. Porque ao apresentarem uma análise sobre a representação do feminino pelo olhar das artistas regionais, locais e internacionais, os docentes em arte ampliarão seu campo de conteúdo disciplinar ao desvelar as múltiplas identidades femininas, sentimentos, experiências e discursos do feminino, a construção da identidade artística da mulher, as narrativas e diálogos do universo feminino com a arte e os modos de representação simbólicos da mulher.



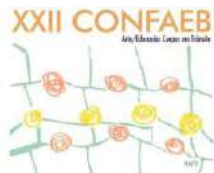
A importância dessas obras de arte é a possibilidade de compreendermos como se estruturam certos modos de ver, agir, sentir, construir e pensar da mulher. Foram expressões artísticas de artistas mulheres e a percepção desse olhar feminino que provocaram uma alteração nos discursos dominantes, conseqüentemente, todos os campos de atuação humana sofreram mudanças profundas no modo de conduzir e construir temas, discursos, estéticas, polêmicas e políticas.

Indubitavelmente, não afirmo que os homens não possam expressar o feminino, muito menos que as mulheres não possam expressar o masculino. Acredito que ambos possam expressar múltiplas identidades-identificações por toda a vida. Mulheres e homens são uma constante construção e desconstrução de um mosaico de si mesmo. Cada um carrega em si as experiências que lhe são próprias e permitidas a cada tempo de nascimento e morte do seu eu interior. Nossas vidas são um intenso processo de identificações e transformações de si em outras possibilidades de existências.

Considerações finais

Diante do exposto, tão importante quanto essas discussões poéticas, filosóficas ou didáticas acerca da arte-educação, é a conscientização de educadoras e educadores sobre sua fundamental importância no papel de profissional responsável e engajado no desenvolvimento da área em que atuam. Isto posto, o presente trabalho teve por objetivo principal contribuir com o debate acerca destas questões e provocar uma profunda reflexão crítica acerca do domínio de atuação da arte-educação. Sendo assim, a intenção era de provocar pleno comprometimento na busca de uma ação profissional mais ativa, produtiva e ativista.

Esse dever, missão, utopia, profecia de perpetuação além dos tempos de uma educação de qualidade indivisível está nas mãos dos educadores como um dever insubstituível. Para que ultrapassem os vícios e anseios dessa humanidade ao cumprirem o seu papel com primazia. Por isto, convém considerarmos a expressão



cognitiva e a identidade do ser humano - sendo feminino ou masculino ou ambos no mesmo corpo - em todas as suas dimensões e relações subjetivas como indivíduos privados, públicos e universais. Não há mais como voltar atrás depois destas reflexões, pensei. Este é um caminho sem volta, falei: que bom!

Este presente artigo pretendeu frisar a importância do ativismo produtivo e a vontade de existir, induzindo-os a ir contra a neutralidade e o vazio do ser. Doravante, desejo a todos que tenham um espírito livre, visionário, que está além de si, indo contra o seu próprio peso de existir; porventura, liberta-se ao levitar. E deve estar mesmo, além de tudo, contra a sua neutralidade e o seu vazio de ser. Nesta vontade a arte-educação ativista é potência incentivadora de novas existências a tudo que flama.

Referências

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 247.

BAUMAN, Zygmunt. A arte da vida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FERRAZ, Maria F. de Rezende e & FUSARI, Maria Heloísa C. de T. Arte na educação escolar. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O'DOHERTY, Brian. No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte. Tradução Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. El ser y la nada. 2ª ed. Buenos Aires: Iberoamericana, 1954.

Sissa Aneleh Batista de Assis

Mestre em Artes pela UFPA, documentarista e atriz. Possui artigos científicos publicados internacionalmente em livro, periódicos, congressos e disponíveis *on line* pela Universidade de Nova York, Universidade de Santiago do Chile, Universidade de Belas Artes de Lisboa, Universidade de Belas Artes do Porto. Realizou estágios em docência em Teoria das Artes, Estética, História da Arte, Cinema e História do Cinema II na Universidade Federal do Pará.



**O MUSEU E A ESCOLA:
REVISITANDO OS ANUÁRIOS DO MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES**

Rossano Antenuzzi de Almeida
Museu Nacional de Belas Artes
Rossano.Almeida@museus.gov.br
<http://lattes.cnpq.br/6938376791717547>

RESUMO

Nossa proposta é apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa histórica realizada nos anuários do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), publicados no período de 1938 a 1958, com o objetivo de resgatar as ações educativas relacionadas às exposições de artes. As fontes dos dados para análise foram os textos editados nos anuários nos quais se buscou descobrir como se dava a relação do museu com as escolas, durante o período escolhido. Este trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado intitulada O Museu Nacional de Belas Artes e as práticas pedagógicas dos professores de artes visuais do ensino médio do município no Rio de Janeiro.

Palavras – chaves: artes visuais; relação museu escola; anuario

ABSTRACT

Our purpose is to present the first results of historical research conducted in the annuals of the National Museum of Fine Arts (NMFA), published between 1938 to 1958, with the aim of rescuing educational activities related to arts exhibitions. The sources of data for analysis were published in the texts in which annuals sought to discover how was the museum's relationship with the schools during the period selected. This work is part of a research Masters titled The National Museum of Fine Arts and the pedagogical practices of teachers of visual arts school in município of Rio de Janeiro.

Key words: visual arts; relation museum school, annual

A relação dos museus de artes com as escolas teve início no século XIX, em especial na Europa e nos Estados Unidos. Historicamente, Barbosa (2007) nos sinaliza de que as primeiras experiências tiveram início a partir do século XIX, no Victoria and Albert Museum (1852), em Londres e posteriormente nos Estados Unidos, no Metropolintam Museum (1872), Nova York e no Museu de Belas Artes de Boston (1876), entre outros. Mortara (1997) refere-se à criação do serviço educativo permanente do museu do Louvre, ainda no século XIX, em 1880.



No Brasil, o primeiro serviço educativo de museu foi criado por Edgar Roquette – Pinto em 1927, no Museu Nacional localizado no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro. Porém, o primeiro museu de artes a promover visitas guiadas de escolas ao seu acervo foi o Museu Nacional de Belas Artes, do Rio de Janeiro, em 1940.

O Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) foi criado pelo Decreto Lei Nº 378 de 13 de janeiro de 1937, para atender ao objetivo de “[...] recolher, conservar e expor as obras de artes pertencentes ao patrimônio federal” (BRASIL, 1937).

A criação do MNBA se deu no período do Estado Novo (1937-1945). Segundo Gomes (2010), foi um período que podemos assinalar como um período de modernização das áreas econômica e social, comprovada pelo avanço da industrialização e urbanização, assim como da racionalização do aparelho burocrático estatal. Também se fizeram notar, nesse período, a adoção de políticas sociais nas áreas da regulamentação do trabalho, da saúde, da educação e também da cultura. Porém, não podemos nos esquecer do excessivo controle estatal através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939 e que tinha entre outras funções, a censura e a produção de eventos exaltando a Pátria. Também Luppi (2002) nos explica que, na tentativa de unir modernização e tradição, tinham os intelectuais um destacado papel. Muitos viam o Estado como um tutor e salvador de uma sociedade desorganizada composta de um povo bom, puro mas analfabeto e imaturo. Sendo assim, esse povo seria trabalhado pelo Estado, que lançava mão não apenas dos meios clássicos da educação formal – como a escola e a publicação de livros didáticos, mas também de espaços museológicos.

No campo educacional, quando da inauguração do MNBA, as reformas nos anos de 1930 e 1940 de Francisco Campos e Gustavo Capanema vão apresentar a busca por novas diretrizes para as escolas e o ensino em geral. Divulgava-se ainda, nessa época, as proposições pedagógicas da Escola Nova trazidas por Anísio



Teixeira, quando da sua estada nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey. Os pressupostos da escola nova vão buscar a experimentação do processo educacional em espaços além da sala aula, que até então, sob o predomínio escolarização tradicional, tinha a sala de aula como o cerne do processo educacional. Para Santos (1989), as influências da Escola Nova se fizeram presentes nos trabalhos de Venâncio Filho, E. Sussekind de Mendonça e de José Valadares, todos da geração de Anísio Teixeira, onde propunham que os acervos dos museus fossem usados como recurso didático.

O primeiro dirigente do MNBA foi o professor e pintor Oswaldo Teixeira (1904-1974), que permaneceu à frente da direção por mais de duas décadas. Durante a sua gestão, foram editados uma série de Anuários. Nessas publicações, foram registradas todas as atividades ocorridas na Instituição, ao longo dos anos como: compras, doações e incorporações de obras de artes; exposições de artes realizadas pelo museu, com a participação do museu e particulares (onde a Instituição apenas cede o espaço); textos referentes a história da arte produzidos pelos conservadores e textos alusivos às exposições de artes; estatísticas de visitação; listagem de funcionários; obras de arte do patrimônio do museu autorizadas para reprodução; programas de difusão artística-cultural através dos cursos, palestras e seminários, além das atividades e logística para a recepção das escolas no museu.

Com relação as atividades educativas, o quadro seguinte mostra o tipo de atividades educativas registradas nos anuários, no período de 1938 a 1958.



TIPO DE AÇÃO					
ANUÁRIO	VISITA	CONCURSO	CURSO	OUTROS	OBS:
Nº 1 1938/39					
nº 2 ; 1940					
nº 3; 1941					
nº 4; 1942					
nº 5; 1943					
nº 6; 1944					
nº 7; 1945					
nº 8; 1946					
nº 9; 1947/48					
nº 10; 1949/50					
nº 11; 1951/52					
nº 12; 1953/54					
nº 13; 1955/56					
nº 14; 1957					
Nº 15; 1958					

A partir desse quadro geral dos Anuários, passamos a uma descrição dessa documentação, que registra as atividades educativas no MNBA, na gestão do professor Teixeira.

No Anuário de nº 1 – (1938-1939), abrangendo os primeiros anos da criação da Instituição, não se menção registra nenhuma ação educativa. Nesse Anuário, foi publicado um organograma da Instituição, onde não consta seção alguma voltada para a área da educação.



No Anuário de nº 2 - 1940 (p.22-23), registra-se convite aos alunos e professores do Instituto de Educação para visitarem uma exposição de arte francesa, que foi inaugurada em 29 de junho de 1940. Também podemos verificar que ocorreram visitas de escolas da rede particular. Vimos que os alunos e os professores foram recebidos pelos curadores que lhes explicaram a história e a evolução da pintura francesa. Os curadores eram formados em museologia (o curso teve início em 1933) porém, não nos ficou claro se esses curadores tinham também uma formação pedagógica.

Entre os Anuários de nº 3 (1941) ao de nº 8 (1946), não foi registrada nenhuma atividade voltada para o público escolar. Observamos que as demais atividades ocorreram normalmente, como montagens das exposições. O que teria acontecido nesse período no museu?

A partir dos Anuários de nº 9 (1947- 1948, p.260); nº 10 (1949- 1950, p. 97); nº 11(1951 – 1952, p. 121-122), observamos que os convites às escolas retornaram.

No Anuário de nº 12 (1953- 1954, p.123), verificamos a realização de um concurso para os estudantes dos cursos clássico, científico e ginasial. Nesse concurso, os alunos teriam que visitar os circuitos expositivos previamente selecionados - Circuito Sala da Missão francesa e todas as galerias dos artistas brasileiros, abrangendo os trabalhos dos artistas franceses que organizaram o ensino artístico entre nós e toda a evolução da arte brasileira pelo museu, que ocorreu no 7 de junho. Posteriormente, em 14 de junho, escreveram uma redação, onde destacaram o que mais gostaram. Participaram desse concurso, 144 alunos (78 do sexo feminino e 66 do sexo masculino) dos seguintes cursos e séries: do curso clássico e científico – 12; do curso ginasial - 1ª série 29; 2ª série 20; 3ª série 34; 4ª série 49, das diversas escolas das redes pública e privada do Rio de Janeiro como: Colégio Cruzeiro, Santo Inácio, Colégio Municipal Paulo de Frontim, Colégio Pedro II, entre outros. As premiações se deram em forma de dinheiro.



Também foram realizadas conferências sobre história da arte nacional e internacional para o público.

No Anuário de nº 13 (1955-1956, p. 133-37), em 1955 registra-se que ocorreu um concurso de visitação às Galerias do MNBA. Participaram 198 candidatos que, divididos por séries, participaram de uma aula sobre arte brasileira e finalidades do museu; posteriormente, realizaram prova intitulada visita às galerias. As premiações ocorreram por séries escolares e os prêmios foram em dinheiro. Participaram escolas das redes pública e privada: Colégio Metropolitano, Colégio Santo Agostinho, Colégio Paulo de Frontim, Colégio Mendes de Moraes, entre outros.

Ainda nessa edição (1956, p.109-120), destacamos a ocorrência do 1º Congresso Nacional de Museus, realizado em Ouro Preto, MG, entre 24 e 31 de julho de 1956. O seminário foi dividido em 5(cinco) sessões: ciência, história, arte, educação e generalidades. O professor Mário Barata apresentou o trabalho intitulado, A função educativa dos museus e o problema das visitas guiadas no Brasil. Dos temas do relatório Geral do Encontro, destacamos: Visitas guiadas aos museus, com destaque para a importância das visitas guiadas, assim como a formação dos monitores para tal fim.

Alusiva ao 10º aniversário da UNESCO foram realizadas as seguintes atividades: exibição de documentários e concurso de desenhos e pinturas infantis.

Segundo Barreto (1956, p.121-127) a mostra de documentários, voltada para o público infantil, foi realizada em parceria com as Embaixadas de países amigos como França, Itália, Dinamarca, Japão e Bélgica, entre outros. Os documentários exibidos tratavam dos seguintes temas: indústria, agricultura, agropecuária, ciência e artes. Para a UNESCO, a educação teria que ser transmitida em todos os aspectos da sua extensão.

Com relação ao Concurso de desenhos e pinturas infantis (p.138-149), o tema foi O circo. Esse concurso foi realizado com lápis de cor ou aquarela. Os trabalhos



foram posteriormente expostos no museu, sendo mediados pelas próprias crianças. Ocorreram premiações em dinheiro como nos demais concursos.

Juntamente com a exposição dos desenhos e pinturas infantis, ocorreu uma exposição de 26 trabalhos a guache das crianças da tribo Karajás. A conservadora Elza Peixoto nos fala do caráter experimental da atividade, da escassez de recursos e de pessoal e da necessidade de se criar uma Seção de Extensão cultural ou educativa.

No Anuário de nº 14 (1957), observamos o registro das seguintes atividades: exposição de desenhos infantis para Nova Delhi (p.90-95), visitas guiadas e um curso de introdução à museologia (p. 102-107).

A exposição de desenhos infantis foi um concurso de desenho a nível nacional, organizado pela Divisão de Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura, em parceria da revista “ Chan-Kar’s News” com o Museu. Nesse concurso, foram selecionados 43 desenhos, de estudantes na faixa etária de 2 a 13 anos, tendo sido expostos entre os dias 12 e 22 de outubro de 1957. Essa exposição foi noticiada dentro da seção de exposições realizadas pelo MNBA. Nas visitas guiadas, foi dado um destaque especial a essa atividade, que era realizada pelos conservadores. Segundo a nota (1957, p.103),

estamos na era da visão; assim como o cinema e a televisão, os museus precisam estar em condições de atrair a atenção da infância e da adolescência; nós que os acompanhamos através dessas visitas, podemos afirmar que há interesse pela arte por parte da juventude brasileira – o que precisamos é organizar, desenvolver esses espaços educativos para que eles possam corresponder às suas altas finalidades.

Com relação ao curso de Introdução a Museologia, foi realizado em parceria com a Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura. Segundo Barreto (1958, p. 104-107), foram inscritos 212 participantes. Esse curso, de caráter experimental, foi destinado a educadores e teve a participação de técnicos do Museu Histórico Nacional e do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista,



além dos curadores do MNBA. Para os conservadores, o museu complementaria as aulas escolares. Era a continuação da escola. Cumpre destacar a realização de uma prova, com o seguinte título: O valor educacional do Museu para a infância, o adolescente e o adulto.

No Anuário nº 15 (1958, p. 112-114), observamos o registro do relatório da curadora Elza Gomes Peixoto como participante no seminário regional intitulado - **Função Educativa dos Museus** (grifo nosso), realizado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM RJ), sob os auspícios da UNESCO, entre os dias 7 a 30 de setembro de 1958. Segundo Peixoto(1958, p.112)

Miss Morley, diretora do museu de arte de São Francisco falou da importância do papel do Conservador na parte educacional “ foi uma satisfação ver que ela, como nós, acha que o Conservador, depois de naturalmente especializado com cursos ou estudos de pedagogia aplicada pode, melhor do que qualquer educador, por conhecer profundamente e amar o patrimônio que tem sob sua guarda, transmitir às novas gerações os ensinamentos que desse patrimônio provém e que nos legaram nossos antepassados. Isto constituiu, repetimos, um estímulo muito grande para nós Conservadores brasileiros do Museu Nacional de Belas Artes e dos Museus Históricos, que de há muito vimos realizando esse importante serviço educativo em nossos Museus, embora ainda não estejam alguns deles devidamente organizados como deveriam.

A outra atividade ocorrida no MNBA em outubro de 1958 , foi um outro concurso (p. 107-110) de desenho e pintura, cujo tema era Carnaval, para a faixa etária 7-12 anos com a realização de uma prova. Foram inscritas 404 crianças. Podemos perceber a importância que foi dada na época, a esse concurso, não só porque teve sua divulgação pelo rádio, circulares às escolas e nos jornais da capital mas também porque os melhores trabalhos (286) participaram de uma exposição no MNBA. Ainda segundo o Anuário, a maioria das crianças eram provenientes de escolas públicas e pertenciam à classe social economicamente menos abastada.

Finalizando, a conservadora se diz convencida da importância da criação de um setor voltado para essas atividades específicas.



Considerações:

Através dessa pesquisa documental aos Anuários editados pelo Museu Nacional de Belas Artes, entre 1938-1958, podemos perceber a relação da diretoria do Museu Nacional de Belas Artes com as escolas em convidá-las para visitarem as exposições e também, a preocupação em estruturar toda uma logística de recepção aos estudantes e professores, pelos curadores da Instituição.

Podemos perceber que a questão da recepção de estudantes e professores ao MNBA faz parte da sua trajetória, basicamente desde a sua criação. Aliás, se nos reportarmos a Lei que o criou, constatamos que o MNBA foi caracterizado como uma instituição voltada para a educação extra-escolar.

Um fato a ser destacado é o entendimento da curadora Elza Peixoto com relação à função do curador na interface com a recepção das escolas, ou seja, o curador seria o profissional mais bem qualificado para guiar estudantes e professores nas exposições do museu, tendo em vista a sua familiaridade com o acervo. Interessante que ainda assim, realizaram um curso para educadores em conjunto com museus de acervos distintos como o Museu Nacional e o Museu Histórico.

Fica claro que o Museu Nacional de Belas Artes não tinha um serviço estruturado para receber as escolas e os professores. Todo o serviço era realizado pelos curadores, com formação em museologia.

Finalizando, fica explícito nas atividades e nos relatos dos curadores que a visão que se tinha do museu era o de ser uma instituição que complementasse o ensino escolar.



Referências:

Anuário do Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: MEC. 1938-1958. Anual.

ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 10, p. 50 a 56, set/dez 1997.

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 136p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Lei Nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

GOMES, A. de C. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: *Cultura política e leituras do passado; historiografia e ensino de história*. ABREU, Marta, SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs). Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 43-63.

OLIVEIRA, L. L. Cultura e identidade nacional no Brasil do século XX. In: *A República no Brasil*. ALBERTI, Verena; GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 339-384.

SANTOS, M. C. T. A. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador, Bahia: Centro Editorial Didático da UFBA, 1993. 91p.

ROSSANO ANTENUZZI de ALMEIDA

Mestrando PPG UNESA – Políticas Públicas e Gestão, especialista em Estudos de Museus de Artes - MAC USP, graduado em Educação Artística pela - UERJ. Professor de Artes Visuais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Técnico do Museu Nacional de Belas Artes /seção educativa e membro da Rede de Educadores de Museus.



PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA COM/NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Virgínia Peralta

Mestrando do PPG em Arte e Cultura Visual

virginiappcunha@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6966262202900284>

RESUMO: O artigo apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre tópicos de método de pesquisa com o cotidiano com fins em explorar a relação entre metodologia de pesquisa qualitativa e pesquisa em educação através da perspectiva do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa qualitativa; cotidiano; experiência.

ABSTRACT: The article presents a brief literature review on topics of research method with everyday purposes in exploring the relationship between qualitative research methodology and research in education through the perspective of everyday school life.

Keywords: Qualitative research; everyday; experience.

Este artigo é resultado de uma revisão bibliográfica acerca de tópicos que têm sido explorados com a finalidade de situar uma investigação sobre cotidiano escolar no encontro entre os campos da cultura visual, pesquisa qualitativa e pesquisa com/no/do cotidiano. Esta pesquisa trata de investigar reações de alunas e alunos de uma escola pública de Goiânia sobre imagens que retratam o cotidiano da escola, veiculadas em um caderno especial sobre educação de um jornal de circulação local, e como estas alunas e alunos interagem com essas imagens e refletem acerca dos temas das notícias. Pretendo, com isso, discutir aspectos do processo de escolarização partindo da visão dos alunos e ressaltando a experiência social do ver com base em princípios da cultura visual. Esta investigação busca destacar se - e como - os colaboradores associam imagens sobre educação com o seu cotidiano escolar, e que sentidos essas imagens têm para suas experiências.

Após um período frequentando a escola, realizando anotações e atividades junto aos alunos – mas principalmente observando e ouvindo -, novas questões surgiram e têm me aproximado do que exatamente quero saber destes alunos e alunas. Partindo da discussão das possíveis relações que os colaboradores estabelecem entre seus



cotidianos e as imagens da mídia impressa, quero saber, de acordo com as experiências que elas/eles vivem, o que não é dito sobre suas rotinas, o que é delegado à segunda ordem de importância dentro do espaço da escola e que, às vezes, habita a escola como suporte ou atividades extracurriculares na tentativa de sustentar as demandas que os alunos trazem para dentro da escola -, os sentidos e significados que não são revelados às experiências das quais resultam. Neste sentido, importa menos – à pesquisa - que temas e histórias os alunos têm a contar, mas, principalmente, de que forma constroem estas narrativas e que sentidos e significados tais experiências conferem ao processo de escolarização.

Neste sentido, apresento a seguir ideias que tem me acompanhado e auxiliado na elaboração do suporte teórico-metodológico tanto para inserir-me no campo da pesquisa quanto para interpretar e compreender o que lá vi, ouvi, senti,... Enfim, vivi. Paralelo à apresentação da discussão que proponho, deixo que minha narrativa seja marcada por memórias do que foi a inserção no campo da pesquisa e, em decorrência disso, o que desse processo (re)definiu pesquisadora o pesquisa.

Experimentando e investigando abordagens a partir das pistas do campo

Os episódios que testemunhei em campo foram fundamentais para (re)delinear os contornos do que considero como cotidiano escolar de um colégio estadual de Goiânia. Este novo olhar tornou-se possível a partir do momento em que passei a exercer uma compreensão elementar à pesquisa qualitativa: "(...) os bricoleurs dão muita atenção ao ato de interpretação na pesquisa qualitativa, apreciando a distinção entre descrever um fenômeno e entendê-lo. (KINCHELOE, 2007, p. 102).

Buscando reunir essas vivências e experiências numa unidade significativa que forneça precedentes para aprofundarmos seus sentidos e significados para os sujeitos desta pesquisa, proponho uma reflexão - introdutória - a partir do conceito de currículo oculto (SILVA, 2007). Silva apresenta os elementos constituintes desse currículo, destacando as noções de comportamento e valores morais, não explicitados no conteúdo das disciplinas e no programa das atividades escolares. Entretanto, estas



noções têm sua via de troca e transmissão no âmbito das relações interpessoais entre os diversos sujeitos de uma escola: alunos, professores, coordenadoras, merendeiras, etc. O autor argumenta que um momento de atenta lucidez pode nos revelar ensinamentos que estão sendo realizados no espaço das relações interescolares, conhecimentos estes dos quais não houve nenhuma antecipação intencional. Contudo, na medida em que se “revela” o currículo oculto ele não mais será oculto.

A ideia de Silva parece convergir com o argumento de Kincheloe (2007) acerca dos discursos dominantes, e com o que devemos, enquanto pesquisadores, estar sempre atentos:

Os bricoleurs observam cuidadosamente enquanto o poder opera para privilegiar os dados oriundos de determinados cenários acadêmicos ou político-econômicos. A forma insidiosa como esse poder opera dá testemunho do axioma de que o poder funciona melhor quando não é reconhecido como tal. [...] Certamente resistimos a tal processo, mas, muitas vezes, nem cientes estamos de que ele opera. Na verdade, ele funciona melhor quando tudo parece normal e confortável. (KINCHELOE, p. 21).

Ou seja, se passamos a reconhecer aspectos do currículo que fogem ao domínio das atividades e conteúdos do planejamento escolar, o currículo não apenas deixará de ser oculto como não funcionará tão bem quanto funcionava quando tudo parecia “normal e confortável”, ou, pelo menos, passará a ser questionado. Pondo em perspectiva a discussão e levando em consideração o momento em que estamos vivendo, Silva conclui:

Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista. (SILVA, 2007, p. 81).

Valendo-me dos argumentos apresentados por Silva e Kincheloe, proponho a seguinte reflexão: o que está oculto no currículo hoje? De certa forma podemos dizer que este currículo “assumidamente capitalista” não funciona assim tão bem se refletimos sobre os constantes conflitos entre alunos, professores e coordenadores da escola e as inúmeras negociações entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação. Embora exposto a exames críticos sobre suas falhas e negligências, tanto por pesquisadores quanto por seus próprios sujeitos, ainda assim, este currículo



continua operando. E se não é o caso de dizer que ele não opera bem, talvez seja o caso de afirmar que ele não é uma questão bem resolvida dentro da escola.

Acredito que uma boa questão para suspender e tentar desarmar os dispositivos de controle e organização interna da escola – por um breve momento e apenas como um exercício de reflexão – é retomar a pergunta anterior fazendo apenas uma (não tão) sutil alteração de foco: o que está oculto na escola hoje? Enquanto pesquisadora, esta é a questão a partir da qual me mobilizo diante dos objetivos da pesquisa que realizo. Acredito que a conceituação de Kincheloe (2007) sobre pesquisador bricoleur auxilia a compreender como venho me posicionando no campo para sustentar uma discussão no sentido dessa questão:

Todas as observações do mundo são moldadas, consciente ou inconscientemente, pela teoria social, a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado. [...] Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou. A tarefa do bricoleur é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os bricoleurs atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo - ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo (p. 16).

Ciente da complexidade e multiplicidade de temas e possibilidades de interpretação dos dados gerados em campo percebo sentidos que emergem das experiências na escola na medida em que me relaciono com seu *espaçotempo*. Estes dados permitem que conheça e possa conectar visualidades que alunos e alunas compartilham em relação a aspectos de suas experiências cotidianas de escolarização. Para ampliar, ao passo que complexificamos, o acesso às narrativas que podem ser conformadas a partir da interação entre os sujeitos da pesquisa – incluindo a pesquisadora -, este trabalho propõe a utilização de imagens da mídia impressa para despertar as memórias dos alunos acerca de suas visualidades do cotidiano escolar. A questão fundamental para muitos pesquisadores (GARCIA, 2003, p.11) é saber se devemos elaborar um método para ir à pesquisa ou se este método deve ser elaborado ao mesmo tempo e correspondentemente às experiências de campo. Essa pergunta é importante quando se considera que a realidade vivida, a realidade experimentada,



nos apresenta coisas que antes não percebíamos, sinais que são inéditos à nossa compreensão a priori do espaço em que e sobre o qual realizamos a pesquisa.

No campo da metodologia de pesquisa com o cotidiano – na qual esta investigação é desenvolvida – não há prática despida de teoria ou teoria desconstituída de prática, pois é um método que se preocupa com e busca contribuir para a transformação do mundo. Nesse sentido, a melhor extratécia para inserir uma metodologia qualitativa que leve em conta elementos do cotidiano é exercitar o círculo dialético da práticateoriaprática (LEITE, 2003, p. 12). Nesse sentido, devemos nos propôr a lançar novos olhares ao campo e aos dados da pesquisa ao longo de todo o trabalho de análise das pistas que surgiram na investigação. A importância das leituras que acompanham a rotina e o cotidiano de uma pesquisadora é de auxiliar na compreensão do que é vivido, visto e sentido na trajetória da pesquisa.

Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. [...] nesse processo de reaproximação entre prática e teoria, quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, freqüentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam a nossas indagações. Esta a razão de nossa defesa da prática como locus de teoria em movimento. (LEITE, 2003, p.12)

É precipitado dizer que estou construindo novas formulações teóricas a partir das experiências vividas na/com a pesquisa e da transformação do olhar sobre os sujeitos da pesquisa. Sinto-me mais à vontade em considerar que as teorias que me acompanham – novas para mim – são responsáveis por este novo olhar acerca de um evento que é cotidiano para muitos, embora seja vivido de maneira singular por cada um. Não sei dizer se este trabalho coloca a teoria em movimento, mas com certeza tem me colocado em movimento, bem como inquietado minhas reflexões e interpretações sobre os resultados obtidos até aqui. Apenas com a ajuda da teoria posso organizar os pensamentos em torno das experiências vividas e então arriscar elaborar uma narrativa que foi construída com e entre sujeitos. Assim, fico à vontade



em pensar que este trabalho pode contribuir para povoar a comunidade da pesquisa no campo da educação com histórias sobre coisas que têm sido pouco exploradas.

Nada tem sido conclusivo e este estatus tem sido evitado, o que torna ainda mais desafiadora a elaboração de um quadro geral do que se passou neste um ano de trabalho. A possibilidade de uma estratégia de intervenção transformadora tem sido considerada na medida em que o campo transformou o olhar da pesquisadora acerca de como se dá a inserção de uma pesquisa no cotidiano escolar, seus limites, possibilidades, desafios, pequenas conquistas... Neste contexto, uma perspectiva emancipatória está ainda distante, pois não é o horizonte para o qual nos colocamos a caminhar, mas está mais próxima do que podemos expressar, pois é pano de fundo e referência para cada *insight*, cada pergunta, cada novo passo na investigação. Wittgenstein, de acordo com Garcia, afirma que,

"Sentimos que inclusive depois de respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos." São esses problemas que nos interessam especialmente, pois, se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco. (GARCIA, 2003, p.10).

É essa a relação que busco estabelecer entre os eventos presenciados e as experiências que vividas até o momento e as teorias que vem me acompanhando: são elas que me ajudam a dizer, sobre um evento, um pouco mais do que antes conseguiria; ajudam a arriscar interpretações sobre possíveis relações que talvez não existam, ou que talvez seja apenas mais um dos vários sentidos que o mesmo evento pode conter em sua relação com todos os sujeitos com que, em maior ou menor medida, atravessam. Enquanto elaboro essas interpretações e crio laços entre sujeitos, episódios e imagens, busco superar os questionamentos que deram início a esta pesquisa em direção aos questionamentos que surgiram ao longo do trabalho de campo, informados agora pela experiência vivida com o/no cotidiano escolar do grupo de colaboradores.

Dialogando com ideias e (re)definindo estratégias – cotidiano, cultura visual, contemporâneo e experiência.



Uma das primeiras questões que precisamos enfrentar para projetar esta pesquisa diz respeito à compreensão de 'cotidiano', tendo em vista que é a partir deste conceito que pretendemos analisar as relações entre as notícias/imagens do jornal e o processo de escolarização. De alguma forma, precisávamos entender como este "espaçotempo de criação de conhecimentos" (SGARBI, 2008, p. 17) impacta e reverbera nos sentidos que alunos e alunas articulam sobre suas vivências na escola. O autor chamou atenção para um aspecto fundamental deste conceito:

Logo no terceiro parágrafo deste texto, intencionalmente dicotomizei cotidiano, dizendo que existe 'esse de todo mundo e de todos os dias' e um outro que, mesmo tendo por base 'esse de todo mundo e de todos os dias' não diz de todo mundo, pois é uma maneira que apenas algumas pessoas têm de compreender e estudar o mundo, diferentemente de outras pessoas que compreendem e estudam o mundo com base em outros pressupostos que desconsideram esse cotidiano de todo mundo e de todos os dias como espaçotempo de criação de conhecimentos. (SGARBI, 2008, p. 17)

O trecho me chamou a atenção pela simplicidade com que o autor elaborou a ideia de cotidiano, porém a complexidade do fenômeno social do qual trata. A citação me recorda o momento quando uma aluna da escola campo disse que o cotidiano dela no colégio é "*um dia-após-dia com as mesmas coisas de sempre*", onde nada especial acontece. É como se nesse dia-após-dia pouca coisa fosse percebida e refletida sobre a forma como esta aluna e seus colegas experimentam o cotidiano da escolarização, embora tanta coisa seja vivida e sentida.

Mas, o que aconteceria se algo "novo" - antes esquecido ou ignorado - desse dia-após-dia fosse percebido e se tornasse objeto de reflexão? E se os pressupostos sobre o cotidiano "que não diz de todo mundo" fossem negligenciados em favor deste "de todos os dias" através do qual um grupo de alunos de um colégio estadual de Goiânia dá sentido às suas experiências no cotidiano escolar? Que histórias poderiam ser contadas?

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2002, p. 94).



A curiosidade de conhecer o quê - no processo de escolarização destes jovens - nem sempre é dito, percebido ou facilmente compreendido me levou a refletir sobre a variedade de temas e sentidos que marcam minha própria memória escolar. Surpreendentemente, algumas dessas memórias se transformaram com as visitas à escola campo. Mas, se o lugar de onde falo não for compreendido como a construção de um lugar de um indivíduo no mundo, ao mesmo tempo e alternadamente genérica e particular, dimensionada pela materialidade de sua existência e pelas redes de sentidos que tanto possibilitam quanto emergem, ciclicamente, nas relações sociais (BRETAS, p. 30-31), provavelmente falharei em construir uma narrativa sobre estar no mundo com os alunos do Colégio Estadual Criméia Oeste.

Com esta reflexão, consideramos possível aproximar as ideias de cotidiano como *espaçotempo*¹ de produção de conhecimento (SGARBI, 2008) e as reflexões trazidas para este artigo acerca da construção da pesquisadora e de uma compreensão do objeto da pesquisa na perspectiva qualitativa.

Por trás desses termos [teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia], está a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica. (...). Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 32).

Pensando nas circunstâncias desta pesquisa, o lugar em que me situo, que entendo estar articulado com o espaço onde nos encontramos – pesquisadora, pesquisa e sujeitos da pesquisa -, aponta para os caminhos epistemológicos que são a razão de ser desta investigação e para as metodologias que a tornarão compreensível a outras pessoas. Embora a noção de cotidiano enquanto *espaçotempo* de construção de saberes e enquanto construção do lugar de um indivíduo no mundo decorra da compreensão de que os conhecimentos são – ou deveriam ser – constantemente transformados e que o lugar não é – ou não deveria ser – fixo e fechado, o que pode nos causar sensações de insegurança em relação a este estar no mundo, é a

¹ Grifo meu para sinalizar uma expressão utilizada por Sgarbi (2008) no texto de referência.



efemeridade que possibilita uma delimitação – momentânea e transitória – dos locais desta pesquisa.

Apesar de reconhecer que me cabe, enquanto pesquisadora comprometida em tornar compreensível este “novo mundo” da escola campo da pesquisa, através do cuidado e exploração de possibilidades interpretativas e narrativas, penso que tanto pesquisadores como colaboradores são sujeitos da pesquisa, já que “os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e porque o fizeram.” (DENZIN e LINCOLN, p. 33). O quanto conseguimos narrar de nossas interpretações dos episódios que observamos quando os deslocamos para diferentes situações de tempo, espaço e circunstância? Esta questão não deve ser um dilema paralisante. Ao contrário, deve mobilizar e instigar pela expectativa do que se pode conhecer nas buscas que a pesquisa deflagra. A responsabilidade por construir uma narrativa que torne tangível o que está oculto e indecifrável do cotidiano dos colaboradores possibilitando que alunos e alunas se transformem, é um chamado constante nas rotinas de pesquisa: como e que retorno podemos oferecer com uma pesquisa? Mas, antes disso, o que é este oculto que procuro? Como alcançá-lo? Podemos alcançar? Ou apenas vê-lo à distância enquanto possibilidade?

Quem me ajuda a compreender o que pode ser este oculto e como posso utilizá-lo – ou a busca por ele – como objeto e abordagem é Agamben e suas reflexões acerca do contemporâneo.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, *essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo.* (AGAMBEN, 2009, p. 50).

Essa relação de anacronismo resulta em que o verdadeiro contemporâneo não está totalmente adequado às pretensões de seu próprio tempo. Isso não significa que é um nostálgico. O contemporâneo sabe que tempo lhe foi dado viver, mas não coincide a este. Neste enquadramento, onde o contemporâneo pertence ao seu tempo, mas não se adequa, ele habita ou busca pelas sombras, ou seja, o que não está à luz do



tempo. Com isso, percebe e apreende muito mais de seu tempo que as demais pessoas, fixas e apegadas ao tempo em que vivem.

É a busca pelo escuro da contemporaneidade que me interessa enquanto reflexão para as abordagens teórico-metodológicas da pesquisa. Buscar o escuro é não se deixar cegar pelas luzes do século (p. 63), mas não apenas isso. Não é um estado de inércia onde, se esperarmos e nos maternos atentos, nos alcança. Buscar o escuro é o esforço de entrever que nas sombras das luzes não ha trevas, mas ocultos que estão ofuscados pela própria luz da qual não podemos dissociá-los. Ao se deparar com o escuro, o contemporâneo percebe que este não lhe é estranho ou diferente, mas é parte constituinte e significativa do que ele é em seu próprio tempo. O que está oculto nas trevas da luz de nosso tempo diz algo mais sobre nós que antes não enxergávamos. Portanto, o verdadeiro contemporâneo, em sua relação difusa e anacrônica com o tempo que lhe é dado, percebe e apreende mais sobre este tempo do que outras perspectivas.

Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém de seu tempo. (p. 64).

O escuro não é apenas algo que buscamos, é principalmente algo que nos busca, pois diz de nós é quer nos fazer sentido, mas está ofuscado. Para a pesquisa, este equilíbrio entre as medidas de percorrer as trevas de nosso tempo e deixar que ela nos alcance é delicada, pois, em termos de abordagens metodológicas e interpretativas do campo, pode gerar expectativas reducionistas ou uma vertigem diante dos dados.

Nesta busca, um bom ponto de partida parece estar nas possibilidades de singularização da pesquisa (COSTA, 2002, p. 19). A ideia de singularização informa sobre o compromisso que pesquisadores qualitativos assumem, de fugir das grandes narrativas sobre a educação, ou seja, escapar dos pressupostos que desconsideram os conhecimentos criados no cotidiano. Singularizar não é dizer de um único caminho possível ou mais correto, mas, inventar, de forma responsável e criativa, caminhos próprios para interpretar e narrar episódios observados e vividos. Esta possibilidade



de singularização é trazida à pesquisa, em primeira instância, pela abordagem dos textos que alunos produziram para cada imagem de jornal, em paralelo com a entrada da perspectiva da cultura visual ao percurso teórico-metodológico que orienta o vínculo das imagens com o cotidiano dos colaboradores.

Oriunda dos esforços para ampliar o campo de investigação da arte-educação, bem como explorar diferentes abordagens educativas para este campo, a cultura visual coloca em perspectiva não apenas obras, imagens e técnicas das belas-artes, mas todas as formas de imagens e objetos que podemos conhecer. Uma noção que antecede a de cultura visual e que fornece subsídios a esta é a chamada “culturas de imagem”. Empregada nos anos 70 e oficializada nas diretrizes nacionais da Dinamarca, este conceito inclui “imagens e desenhos feitos por crianças e jovens, ‘culturas para crianças e jovens’ feitas por adultos e voltadas para o campo visual, além de desenhos e imagens oriundos dos universos das belas-artes e da mídia em massa” (Danish Ministry of Education, 1991, p. 21. ARVEDSEN e ILLERIS).

Ao buscar afirmar a relação interdisciplinar que a arte-educação guarda com outras áreas a cultura visual possibilita o caminho inverso, permitindo que pesquisadores de outras áreas travem diálogos criativos com seus temas de interesse a partir de abordagens da cultura visual. Essa noção abre precedentes para a incorporação de conteúdos e de imagens da mídia, por exemplo, a partir de uma perspectiva também interdisciplinar. Dessa forma, imagens extraídas de uma determinada mídia impressa podem ser observadas além da estrutura que os caracteriza enquanto conteúdos jornalísticos para os quais foram pensados – neste caso, fotos de jornal.

Arvedsen e Illeris (2011) apresentam uma noção de cultura visual, a partir do diálogo entre fenômenos visuais e eventos visuais, que considero adequada para ampliar as possibilidades de investigação de narrativas sobre o cotidiano escolar a partir de imagens de mídia impressa. De um lado, a noção de fenômenos visuais considera tudo aquilo com o que nos relacionamos, conscientemente ou não, por meio da visão, incluindo os espaços que habitamos. Essa premissa é particularmente interessante,



tanto à arte-educação quanto às demais áreas de pesquisa e produção de conhecimento, na medida em que não dá privilégios às obras de arte, mas abarca todos os fenômenos visuais existentes considerando-os em sua importância em si mesmos. De outro lado, enquanto eventos visuais a cultura visual toma como ponto de partida todas as complexas interações estabelecidas entre observador e o que/quem é observado, estando essas interações “sempre geográfica, histórica, social e culturalmente situadas, bem como sempre implicam modos específicos de ver (olhares)” (ARVEDSEN e ILLERIS, 2011).

Com isso, então, posso encarar o cotidiano escolar enquanto campo da cultura visual na medida em que é um fenômeno visual onde eventos visuais ocorrem. Explorando melhor essa ideia, ao se investigar narrativas sobre o cotidiano escolar a partir da interação de alunos de uma escola com imagens extraídas de uma mídia impressa, estaremos lidando com diferentes variáveis da cultura visual: as imagens de jornal, o próprio espaço da escola e as possíveis relações que os alunos/sujeitos podem estabelecer com estas imagens a partir da reflexão das relações que já estabelecem – nem sempre de forma consciente - com a experiência de escolarização em suas vidas.

Para que esta investigação seja possível devemos compreender cotidiano não na perspectiva de um espaço ou tempo em que coisas acontecem, mas como um *espaçotempo que acontece*. Como e quando o cotidiano acontece é único na medida das circunstâncias e dos sujeitos que o tecem.

Talvés pelo próprio conteúdo da vida cotidiana, seu estudo tem sido ao mesmo tempo objeto e desencadeante (ainda que não exclusivo) de uma reflexão epistemológica com pressupostos diferentes daqueles da ciência, ou seja, desconfiada das construções teóricas de corte racional, mais preocupada em acompanhar empaticamente a sociedade que submetê-la à lógica redutora e totalizante dos conceitos, que valoriza o sentido comum no processo cognitivo e que trata de introduzir na análise do social as dimensões do mítico, do imaginário, do irracional que a epistemologia racionalista expurgou. (PETERSEN, 1995, p. 31).

E assim, mantendo em perspectiva a singularização da narrativa em construção com/no cotidiano escolar - com os colaboradores da pesquisa -, sustentada na defesa do cotidiano como espaço de construção de saberes e utilizando o referencial da



cultura visual para estabelecer relações entre as imagens da mídia impressa e o cotidiano escolar dos alunos, a partir das relações que eles próprios constroem, projetei um retorno à escola que é campo da pesquisa.

Neste retorno retomo a ideia de experiência, acreditando que é através dela que alcançarei aspectos dos sentidos e significados do cotidiano escolar experimentado pelos alunos. Esta ideia não consigo pensar destituída de uma noção de contemporâneo. Parece-me que o desvendar dos processos da experiência revela algo que nunca foi dito ou percebido de um processo que foi tão banalizado, como o de ter uma experiência – banalizado, embora não seja em nada banal ou sequer tenha perdido sua capacidade de atuação na mente e na ação humana. E para não perder o hábito de questionar, encerro o artigo com perguntas que levo para os momentos finais do trabalho de campo: Que emoções consolidam as experiências desses alunos, e que unidades significativas estes atribuem a elas?

Coisas físicas, vindas dos confins da Terra, são fisicamente transportadas e fisicamente levadas a agir e reagir umas sobre as outras, na construção de um novo objeto. O milagre da mente é que algo parecido ocorre em uma experiência sem transporte nem montagem físicos. A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. (DEWEY, p. 120)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: O que é o contemporâneo? - e outros ensaios. Vinícius Nicastro Honesko (Trad.). Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 55-73.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: *A invenção da escola a cada dia*. Nilda Alves e Regina Legina Leite Garcia (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 7-20.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

BRETAS, Beatriz. Interações cotidianas. In: GUIMARÃES, César e FRANÇA, Vera (Orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 20 - 42.



COSTA, Maria Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber et Al (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber et Al (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-117.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. DENZIN, N.; LINCOLN, Y (Orgs.), O planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DEWEY, John. Ter uma experiência. In: Arte como experiência. Vera Ribeiro (Trad.). Martins Editora, p. 109-141.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: *Método: pesquisa com o cotidiano*. Regina Leita Garcia (Org.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 199-212.

GARCIA, Regina Leita. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: *Método: pesquisa com o cotidiano*. Regina Leita Garcia (org.). DP&A Editora, 2003, p. 10-16

KINCHELOE, J e BERRY, K. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: *Pesquisa em Educação – conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-34.

KINCHELOE, J e BERRY, K. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: *Pesquisa em Educação – conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 101-121.

MAFESSOLI, Michel. Epistemologia do cotidiano. In.: *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Aluizio R. Trinta (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2010, 295 p. 195-241.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. O cotidiano como objeto teórico ou o impasse entre ciência e senso comum no conhecimento da vida cotidiana. In: *Territórios do cotidiano – uma introdução a novos olhares e experiências*. Zila Mesquisa e Carlos Rodrigues Brandão (Orgs.). Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Ed. Universidade/UFRGS/Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, 1995, p. 30-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 21-81.

SGARBI, Paulo. Era uma vez um cotidiano que se queria epistemologia ou modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidiano?. In: Estudos do cotidiano e educação. Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarbi. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, Coleção Tramas & Educação, p.13-66.

Virgínia Perini Peralta Cunha

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás e Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, UNESP Araraquara.



O USO DA IMAGEM.

Mirian Souza Rodrigues.

Licenciada em Letras – Uniceuma e discente do curso de Licenciatura em Teatro-Ead.- UFMA.

mirianrodrigues43@gmail.com.

<http://lattes.cnpq.br/4271864834074774>

Vera Sonia de Souza dos Santos.

Discente do curso de Licenciatura em Teatro- Ead.- UFMA.

RESUMO.

Este artigo tem seu foco voltado para inclusão do uso da imagem na escola como tema de discussão no contexto escolar atual enfocando a inserção deste recurso pedagógico. Perpassando também por reflexões do papel da arte na escola atual, verificou-se que hoje apesar dos avanços ainda é evocado pela sociedade o desafio de ser professor de arte na contemporaneidade. O texto foi construído a partir de revisão bibliográfica, recolhido em fontes primárias como livros, publicações na internet, obedecendo-se o pensamento teórico: aspectos gerais da educação; dificuldades enfrentadas pelos professores com a educação em imagens, importância imagem na formação profissional e contribuições destas no processo educativo.

Palavras-chave: imagem. Ensino. Teatro

SUMMARY.

This article has its focus to include the use of the image in the school as a topic of discussion in the context of current school focusing on the inclusion of this teaching resource. Permeating also reflections of the role of art in school today, it was found that even today despite advances society is evoked by the challenge of being an art teacher in contemporary. O text was constructed from literature review, collected as primary sources books, the Internet, according to theoretical thinking: general aspects of education; difficulties faced by teachers with education in images, image importance on training and these contributions in the educational process.

Keywords: Teaching Theatre image.

INTRODUÇÃO

O mundo atual vivencia um processo de transformação na transmissão de conhecimentos, abrindo-se nesse sentido um leque de possibilidades e expectativas na transmissão de conhecimento, na busca de melhores condições de vida e da educação. Mudanças acontecem de forma rápida, em todos os campos criando um



novo panorama mundial. Desde modo até nas artes cênicas estes preceitos fazem presentes na construção de cenas e personagens, como é o caso da telepresença, que o ator pode estar presente na cena mesmo não estando na mesma localização geográfica.

A imagem mostra-se singular como uma porta que desde a pré-história o homem faz uso dela de muitas maneiras, onde o mesmo nesse período histórico nem tinha total domínio da linguagem verbal, mas já demonstrava seus anseios e desejos em desenhos nas cavernas, com rituais de celebração, de agradecimento ou perda, atribuindo de certa forma um olhar para a interpretação do seu cotidiano, almejando entender e reagir aos acontecimentos.

Neste sentido percebe-se que desde então o ser humano faz uso de seu potencial comunicativo utilizando-se de muitos recursos (gestos, cores, sons silêncios, etc.) na transmissão e recepção de conhecimentos em busca das transformações em relação, ao que hoje pode ser percebido como barreiras, físicas, emocionais, intelectuais, estruturais. Daí o fato de acreditarmos que dentre os primatas, só o homem sapien, conseguiu desenvolver a linguagem por meio dos sentidos, desenvolvendo-se até conseguindo viver em grupos, até chegar ao estágio que chamamos civilização.

Como o objetivo neste momento não é analisar todo este processo de evolução do ser humano fez-se esse breve resgate apenas para ilustrar os desenvolvimentos com o passar do tempo. E concatenar assim com a arte de representar que nasce do desenvolvimento do homem.

Nesse cenário a educação também é influenciada pelos processos vividos pela sociedade, sempre buscando romper com o paradigma, onde na contemporaneidade percebe-se a ênfase no prazer e a satisfação do alunos em se movimentar em participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, estudando de forma contextualizada sem muros e paredes ou espaço para limitação, incluindo a participação afetiva e efetiva de toda a comunidade, onde o sentido coletivo e o individual se misturam, minimizam a idéia de valorização de tempo estabelecido e de espaço.

Tudo parece ser um grande jogo de imagens que são construídas coletivamente e de forma colaborativa, sem violência ou frustrações. Aproximando assim a escola da realidade da comunidade escolar, não tendo nela o papel de detentores do saber, ou a idéia de que só o aluno aprende, mas todos. E os resultados são visíveis.

A disciplina Teatro também não está fora deste contexto, cabendo ao professor saber articular esses domínios e essa sociedade de imagem a fim de conhecer a si mesmo e ao mundo, tornando mais reflexivo.

A IMAGEM.

Os conceitos de imagem vêm evoluindo de acordo com o aperfeiçoamento cultural, social e tecnológico do homem. Até o surgimento das modernas formas de transmissão e captação de imagens, as televisões e os computadores são exemplos desses aparatos.

Mas o que é mesmo imagem? Segundo o dicionário Aurélio é uma representação de uma pessoa ou uma coisa pela pintura, a escultura, o desenho etc. ou pequena estampa que representa um assunto religioso ou qualquer outro. Ou reprodução



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

visual de um objeto dada por um espelho, um instrumento de óptica. (HOLANDA, 2002). Vendo como um fenômeno humano, sendo um denominador da criatividade e expressividade humana.

Para Platão imagem é uma projeção da mente humana, adquirida pelos sentidos. Implica dizer que imagem é um termo ligado a expressividade englobando toda visualização construída

Se pensarmos na idéia de imagem, acabamos recaindo ate mesmo na visão bíblica “Deus criou o homem sua imagem “ atrelando-se a idéia de semelhança.

Por outro enfoque, a imagem se concebido dentro da escola evoca varias dificuldades e lacunas, por exemplo, na experiência ofertada aos discentes e docentes, veremos uma semente que luta para germinar em meio a muitas pedras, mas que por força da natureza mostra seu esplendor fraco na vegetação educativa, onde a falta de recursos, de espaços adequados são alguns empecilhos.

A imagem no ensino de artes vem sendo debatida desde o surgimento do Movimento das Escolinhas de Artes, começou a ser valorizada nos anos 80, quando deu-se inicio discussões sobre a criação de componente do currículo escolar, o que muito se solidificou com a criação da abordagem triangular por Ana Mae (ROSSI, 2009) que influenciou tanto o uso da imagem nas arte visuais quanto no teatro.

Se refletirmos sobre as experiências que ela evoca é possível inferir que o ensino da leitura de imagens auxilia muito na compreensão, interpretação de forma subjetiva e sensível do mundo em que o sujeito faz parte , bem como do entendimento dos códigos presentes em uma encenação teatral, com os elementos e signos visíveis e invisíveis. Configurando-se em uma proposta transformativa para o ensino de arte tendo relação intrínseca com a pedagogia do teatro.

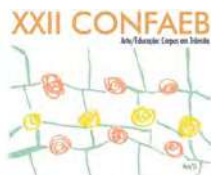
Levando-se em conta aspectos culturais dos alunos, em aulas dinâmicas, mais próximas da realidade, que ligue teoria e pratica, interessante, motivadora, trazendo como soma para o olhar do mesmo percepções, lembranças de conhecimentos anteriores e concatenada com a abordagem triangular, ou seja, a versatilidade da arte, apreciando, contextualizando e fazendo. (MARTINS, 2009)

Nesse sentido é possível escolher uma imagem e através dela, dialogar e expressar didaticamente e pedagogicamente as possibilidades e caminhos dentro do fazer teatral, exemplificando que é tarefa da escola dentro de sua escassez de tempo e espaço fazer com que o aluno busque conhecer a si mesmo e ao mundo em que vive, compreendendo seu lugar.

Diante do que fora até aqui exposto, não é difícil inferir que as imagens podem e devem acompanhar a educação, pois influem significativamente todos os aspectos da formação do indivíduo, seja de ordem natural, psicológica, social ou cultural, tudo perfaz o conceito de alicerce para um aprendizado constante, além de caracterizar-se como oportunidade de firmeza na escolarização e sociabilidade, considerando cada um individualmente, porém inseridos em seu respectivo grupo social (ROSSI,2009).

Como dissertado até aqui, na escola deve ser ofertado recursos para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social do aluno, fazendo uso dessa abordagem desde cedo para reforçar a tese de utilização delas como recurso fundamental para o desenvolvimento da educação.

Se observarmos as fases do desenvolvimento do pensamento, desde o período sensório-motor ao operatório-formal, veremos que os estímulos externos contribuem



para que o aparelho psíquico se adapte a realidade externa, aumentando cada vez mais a importância dos órgãos sensoriais, surgindo assim, a atenção, memória e pensamentos. E nesse cenário o uso da imagem liga-se a esse desenvolvimento sendo uma ferramenta de aquisição de uma concepção do mundo e enriquecida por signos, onde os indivíduos podem fazer uso dela como podem usar as linguagens da arte, como indica Pierre Levy (1996, 34): “ Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade.”

2.1 A imagem e a educação –diálogos .

Por muito tempo a educação pela arte levava os alunos a pensar para reproduzir, como uma espécie de cópia, levando-os a ser um repositório de conhecimentos, sendo vista como um subsistema à parte da educação. Como bem expressa (ROSSI, 1999. p.13)

“ Até meados do século XIX, acreditava-se que a aprendizagem em arte se dava pela imitação, pelas percepções e ideias que o aprendiz captava do seu meio. A educação se realizaria pela instrução. Ao nascer, o ser humano seria como uma folha em branco, onde as informações, e apropria cultura, seriam inscritas, seguindo os pressupostos do empirismo. Por isso não havia preconceito algum em usar imagens como modelo para produção da arte.”.

Para entender melhor esse olhar para o ensino da arte, faz-se necessário destacar que o mesmo não era visto na sua totalidade de linguagens, os professores na maioria das vezes não tinham formação apropriada. Só ocupando a vaga, sem nenhuma preocupação com a qualidade ou o tipo de ensino que se propagava. O que até hoje ainda necessita de um olhar mais direcionado pelo poder público, pensando na concepção da arte como possibilidade de ressignificação do mundo. A admissão de um olhar mais valorativo necessita de uma urgente transformação na educação formal de maneira que esta possa organizar os recursos necessários para alcançar os objetivos da proposta de educação da arte e que apontam para as necessidades de uma redefinição de atitudes e práticas pedagógicas de forma que se adequem às necessidades educativas e o uso da imagem nesse contexto é bem vindo. Afinal apenas o profissional de arte tem formação para fazer trabalho fundamentado e leitura de imagens usando, mesmo que outros professores façam a análise estarão fazendo de forma muito restrita ligando apenas ao lado histórico ou ao conhecimento do pintor em questão, pois a arte(cênica, musical, dança, visual) tem especificidade para a leitura de imagem com seus contextos e técnicas. O uso da imagem é um tema atual no contexto educacional que aponta para mudanças na educação formal em todos os níveis ao mesmo tempo e que orientam para a garantia do equilíbrio deste processo, pois estamos em uma sociedade da imagem. “ que diariamente somos cercados por imagens, que vem tanto da arte, quanto de fontes comerciais, e do entretenimento. Elas contem mensagens que podem influenciar mais do que aquelas contidas em textos verbais.” (ROSSI, 2009, p. 7)



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9304/96) abre um leque de possibilidades para o ensino e para a arte, onde apresenta detalhamentos fundamentais que favorecem o aluno, perpassando ideias de cidadania, educação para todos e pública. Mas, apenas sugere incorporações de princípios melhoria e valorização da educação e da arte. Mas vale ressaltar que aparecem como sugestão e não com princípios obrigatórios, além de suscitar diferentes interpretações.

Entretanto, a educação passa por barreiras e dificuldades que são vivenciadas pelos professores que trabalham com alunos no sistema falho e muitas vezes obsoleto. Que não valoriza, com salários que não propiciem ao professor a dignidade. Onde muitas acabam sendo levados pelo sistema e não desempenham com proficiência seu papel, como formador de opinião e de mentes.

Sabe-se que uma das condições de funcionamento da escola é o professor bem preparado e nesse novo momento, o uso da imagem passa a exigir deste, outros conhecimentos e habilidades ampliando a bagagem que já receberam nos cursos de formação para a docência, sempre se qualificando. A grande maioria dos professores que hoje trabalha com as imagens, até sem perceber, tenta, mas sabe-se que muitos cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito nem de estagiar com alunos com base ao uso da imagem. Daí muitos resistirem a trabalhar com esse recurso ou trabalhando como entendem.

Por outro lado, os órgãos gestores da educação algumas vezes não oferecem o apoio necessário aos professores para desenvolverem um trabalho com qualidade junto a clientela, o que prejudica o desempenho dos alunos.

Onde se percebe que nesse cenário surgem iniciativas como professor comprometido com seu fazer, que fazem uso da imagem na sala de aula, montando ateliê, amostras, releituras, performances, improvisação, avatar, dentre outros muito bem explanados no site da nova escola, no portal do professor, no site arte na escola, dentre outros, além de experiências como as com kit BR.

3. Relações imagem teatro.

O teatro é de certa forma imagem, mas de forma plural, onde atores fingem, encenam um texto, criando uma verdade ao público. Se pensarmos na imagem do espetáculo podemos perceber que é vital sua harmonia à idealização pela direção ou pelos atores, para a interpretação e entendimento da platéia, sugerindo indicando significados. E nesse sentido as artes plásticas somam muito com seus sentidos e conceitos.

Convém ressaltar que a encenação baseia-se em um conjunto de linguagens e a não verbal se faz presente.

Na encenação há diálogos com outras linguagens artísticas, fazendo uso de cores, sons, luzes enfim, aspectos musicais, visuais, corporais, abarcando muita informação que se configura num todo em ação. Onde os mesmos estão junto com igual valor e não como um mero suporte do texto, mas sim num diálogo onde ambos funcionam aos olhos do público.

Não sendo aprisionado em um texto, estética ou temas, levando em conta a liberdade criadora.



Assim ao nos debruçarmos sobre a caracterização teatral podemos perceber que ao compor um personagem na verdade transformamos um indivíduo em algo imagético, cheio de símbolos e sentidos.

Onde Mona Magalhães (2010) indica que o ato cênico carrega consigo peculiaridades onde evoca apatia ou não do público, pois ele é criado para mostrar algo, evidenciando significados ao público. E a maquiagem circunda esse universo, onde também valoriza sentido no plano da expressão e do contexto. Perpassa a ideia de que a maquiagem pode ser um texto onde a criação do rosto torna-se um suporte aos atores, materializando ou desmaterializando a vida, usando cores claras e escuras, tanto no figurino quanto na maquiagem, tudo para fazer com que o público reaja a ação vendo-a como uma verdade cênica.

Ao recairmos o olhar sobre a cenografia e o figurino, elementos que utilizam muito a linguagem visual, com técnicas de desenhos, ilustração, textura, formas, percepção de cores, confrontando o corpo do ator com esses elementos. Além de uma preocupação com a história deles em épocas diferentes para explicar com maior proficiência. Por exemplo, ao propor encenações que falem do teatro grego dependendo das indicações da direção e do grupo de atores, primeiramente necessita-se ater aspectos físicos a figura daquele período com os cabelos, figurinos, comportamentos, costumes. Que muito vem a somar ao compor espetáculo e os personagens, não que seja uma obrigação fazer uso de todas estas informações, mas conhecê-las será recorrente na montagem. Cabendo a direção e o grupo decidirem qual a abordagem da peça.

Alguns espetáculos fazem uso da fotografia da época. Sugerindo no espetáculo, usando como uma imagem referencial para composição da figura a ser encenada.

Imagem também pode ser muito usada na concepção da maquiagem pensada com a ideia de revelar ou esconder sexo, cor, emoção, função, formas de rosto, etc..

O que Renata Cardoso(2008 p.11) aponta como uma experiência importante “O aluno deve vivenciar um processo de grande complexidade o de encenação de um texto clássico da dramaturgia universal, atendendo em seu trabalho de interpretação de personagem, a padrões técnicos e artísticos”

E nesse sentido a boa utilização de cores e efeitos ofertam muitas possibilidades de criação de sentido. Nesse sentido se for pensado nas técnicas de envelhecimento é possível perceber que cores e as combinações auxiliam muito nesse efeito ou na concepção do que se é desejado, como uma tela o rosto se modifica com tintas de cores, transformando, criando um adorno que só o tempo poderia dar, assim essa com concepção de valorizar os efeitos dos elementos visuais a cena fazem surgir um profissional chamado visagista que trabalha com figurino e maquiagem, preocupado com que o público consiga vê a cena como se fosse uma verdade.

Nesse sentido Ratto(1999) evoca que o espetáculo possui a magia de sugerir, onde o espectador assemelharia-se a um leitor por possuírem com mesma intensidade a imaginação criativa (ofertada até pelo espaço vazio), que o faz vê, senti, e criar o que o texto traz implícito e explícito, criando textos, lugares, imagens, espaços, enfim significações.



Conclusão.

O artigo relata sobre a importância do uso da imagem e da valorização do ensino de arte, fazendo-nos refletir a sua relevância para que o aluno construa seu conhecimento.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorra, é importante a estimulação através do uso das imagens, pois os alunos sentem prazer nesse aprendizado. Por meio deles o aluno passa a conhecer a si mesmo e o outro.

O uso da imagem na educação realmente contribui para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual do aluno.

Espera-se que este trabalho possa servir de fundamentação para que os educadores que queiram inovar sua prática tenham nas imagens aliadas permanentes, possibilitando aos alunos uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que este recurso é de grande contribuição para o contexto da aprendizagem.

REFERENCIAS

AVELLAR, José Carlos. **Imagem e Som, Imagem e Ação, Imaginação**

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo. Edusc, 2003.

DEBRAY, Régis. **Morte e vida da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis, Vozes, 1994

Dicionário Aurélio

Dicionário de Filosofia

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Dos outros espaços**. Conferência proferida no *Cercle d'Études Architecturales*, em 14 de Março de 1967. Disponível em Rizoma.Net

<http://www.rizoma.net/interna.php?id=169&secao=anarquitectura>. Acesso em 02 de julho de 2008.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LEVI, Pierre, **O Que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LINKE, Inês. **O espaço performático**.

MARTINS, Miran Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo, FDT, 2009.



MAGALHAES.M.F.A **construção da identidade figurativa do personagem na peça teatral O Carrasco: um processo semiótico**, São Paulo , 2010.

MUNIZ, Rosane. **Vestindo os nus- o figurino em cena**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2004

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas. SP. Papyrus, 2009

PICON-VALLIN, Béatrice. Os novos desafios da imagem e do som para o ator. Em direção a um "super-ator"?. In: Folhetim, nº 21, p. 07-23. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno gesto, 2005.

PRENAFETA, Beato. DIAS, Jamil. PIEDADE, Milton. **Iluminação Cênica**, Fragmentos da História. São Paulo: AbrIC, 2005.

PAVIS, Patrice. **A análise do espetáculo: teatro, mimica, dança**. São Paulo, 2005

RATTO, Gianni. **Antitratado de Cenografia – Variações Sobre o Mesmo Tema**. São Paulo: INAC, 1999.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre, 2009

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro: Zahar

SANTAELLA, Lucia. **A percepção: uma teoria de semiótica**. São Paulo, 1993.
Pedagogia do teatro 1- livro modulo.

SILVA, Edson Santos, ARAUJO, Orlando Luis. **A semiótica no/do teatro**. São Paulo, 2008..

Pedagogia do teatro 2- livro modulo

Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE ; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro: Letras, 2006;

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais: “Genoveva Visita a escola ou Galinha assada”** – (cap. VI, começando na pág. 105): Perspectiva, 1984.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Mirian Souza Rodrigues

Licenciada em Letras pelo Uniceuma; pós-graduada em Perspectiva Crítica da Literatura Contemporânea pela UEMA e graduanda em Teatro- Ead- UFMA, professora da rede estadual do Maranhão de ensino desde 2006. Contribuindo também no nível acadêmico em instituições como Uniceuma, IFMA e UEMA.

Vera Sonia de Souza dos Santos

Graduanda em Teatro- Ead- UFMA, professora da rede estadual do Maranhão de ensino há 25 anos.



OBJETO E MEMÓRIA: FORMAÇÃO EM ARTE E O REENCONTRO DE SI

Ronaldo Alexandre de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
roliv1@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4495429040106879>

Fernando Amaral Stratico
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
fernando.str@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5356230142671788>

Resumo

Com base em perspectivas voltadas para o *Dialogismo*, de acordo com Paulo Freire, também para a *Estética Conectiva*, defendida por Suzi Gablik, assim como para a *Estética Relacional*, postulada por Nicolas Bourriaud, este artigo avalia a noção de Multiculturalismo e sua ressonância nestas perspectivas. Por meio da análise de experiências de ensino desenvolvidas no âmbito da educação continuada, o artigo resgata a perspectiva multiculturalista para o ensino de artes, de modo a demonstrar possibilidades de construção de ações centradas numa metodologia que torne o sujeito da aprendizagem mais presente em seus próprios processos. Objetos, imagens e histórias pessoais são encarados como ponto de partida para a localização do outro e de sua cultura.

Palavras-chaves: Formação Docente, Objetos, narrativas

Abstract

Based on perspectives of *Dialogism*, according to Paulo Freire, of *Connective Aesthetics*, presented by Suzi Gablik, and of *Relational Aesthetics*, postulated by Nicolas Bourriaud, this article evaluates the notion of Multiculturalism and its resonance in these perspectives. By means of analyses of experiences developed in the sphere of continuing education, this article rescues the multicultural guidelines for art teaching, so that to demonstrate possibilities for the elaboration of practices that contribute to a methodology in which the subject of learning become more present in his/her own processes. Objects, images and personal histories are taken as a departure point for the localization of the other and his/her own culture.

Keywords: Teaching Formation, Objects, Narratives

Partindo de ações voltadas para a formação continuada de educadores em arte, este artigo discute perspectivas de ações formativas que tomam objetos pessoais enquanto elementos autobiográficos e desencadeadores de processos *dialógicos, conectivos e relacionais*¹. Tais perspectivas fazem com que memórias

¹ As abordagens e experiências aqui descritas são advindas do projeto de pesquisa *Produzir Arte, Produzir Educação na Perspectiva da Estética Conectiva e da Arte Relacional*, e também de ações desenvolvidas no PARFÔR – 2011. O projeto trabalha diretamente com os conceitos de *dialogicidade*, de Paulo Freire, *estética conectiva*, de Suzi Gablik, assim como a *estética relacional*, defendida por Nicolas Bourriaud.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

presentes e narrativas do educando façam parte do processo de formação. Esta é uma oportunidade de se incluir histórias e subjetividades que nem sempre fazem parte dos conteúdos escolares. Trata-se de uma dimensão multicultural da educação que aposta num ensino de arte que acolhe conteúdos que vivem à margem dos processos legitimados pela história e pela arte. As culturas advindas do universo pessoal dos estudantes passam, assim, a fazer parte do desenho curricular das disciplinas e das experiências do ensino de arte.

Todos sabemos o quanto o ensino de arte no Brasil, assim como as práticas artísticas, sofreram e ainda sofrem uma grande influência e domínio estrangeiros. Isto se dá como consequência de nosso processo de colonização, que se iniciou com as grandes navegações a partir do chamado “Velho Mundo” em direção a terras “nunca antes habitadas”. Neste período, dá-se o início do confronto entre as culturas europeias e a cultura nativa das nações conquistadas. A hegemonia cultural, política e econômica europeia estabelece seu poder para os séculos que se seguem após o suposto “descobrimento”.

O predomínio da cultura branca do hemisfério norte sobre a diversidade cultural do Brasil foi estabelecido como universal, de modo que outras manifestações culturais passaram a ser consideradas como menores, selvagens, populares, tradicionais, folclóricas e miríade de termos empregados com o intuito de diminuí-las, ou como tentativa de exterminá-las, ou de relegá-las a um espaço marginal. É fundamental lembrarmos que, como parte desse processo, nações indígenas inteiras, que aqui habitavam, foram exterminadas.

Conforme Francisco Soderro Toledo (2003) no Brasil, o fenômeno da europeização, iniciado com a chegada dos portugueses, foi responsável pelo aparecimento de uma sociedade de aparências. Aos nativos e também aos descendentes aqui nascidos, por efeito do processo colonizador, foram impostos modos de ser que seguiam a matriz cultural dos europeus advindos da Península Ibérica. Disto resultou a formação da sociedade brasileira à imagem e semelhança dos europeus. A cultura brasileira nascente tornou-se, assim, em grande parte, um prolongamento do “velho mundo”. Como consequência, de acordo com Soderro, os preconceitos oriundos da dependência sócio-cultural tornaram-se profundos,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

assumindo formas variadas. Para o autor, houve uma completa desvalorização do trabalho manual, aliada ao desprezo pelas manifestações culturais populares. Cultivou-se ao longo dos séculos a noção de “povo-massa” em oposição à “elite” – de um lado, passa a prosperar a cultura erudita, espelhada em modelos externos, e, de outro, a popular, entendida como secundária, e inferior.

Esta herança aponta desafios a serem superados: seremos capazes de vencer os preconceitos, de modo a atuar e transformar a realidade em busca de um ensino que possa considerar a diversidade cultural? Seremos capazes de delinear uma organização curricular de modo a contemplar as diversas culturas, de modo que um grupo cultural possa aprender com o outro? Seremos aptos a reconhecer as diferenças, sabendo que estas são exatamente o que confere a riqueza humana?

A partir destas considerações percebemos o quanto a educação pode assumir um papel importante no processo de valoração dos saberes ditos “populares”, dos saberes que ao longo da história têm ficado à margem da história oficial. Vemos que o caminho a ser trilhado é o da construção de currículos que possam contemplar esses saberes, de modo a validá-los nos seus processos construtivos, na história dos indivíduos e grupos. É necessário, neste panorama, reinventar a própria história.

Segundo Toledo (2003), esse caminho possibilita que cada escola, ao construir o seu projeto pedagógico, procure afirmar sua identidade cultural, considerando a heterogeneidade dos processos de construção do conhecimento e a diversidade cultural, étnica e social. As diferenças de gênero são, neste panorama, importantíssimas nos processos de aprendizagem. Fundadas no respeito pelas pessoas e no estímulo à participação de todos no processo escolar, reside o reconhecimento de que a educação pode favorecer a construção da identidade cultural.

Infelizmente, quando elaboramos os currículos escolares essas diferenças não são consideradas. Ao invés de um currículo heterogêneo, assistimos, participamos e praticamos um currículo homogêneo, que não mostra a diferença entre as pessoas, tampouco salienta a multiplicidade cultural com a qual convivemos na contemporaneidade.



Para Jurjo Torres Santomé, a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas, raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem nas construções curriculares. Para o autor, o vazio é mais evidente nos momentos atuais, quando diferentes etnias compartilham o mesmo território. A instituição escolar, do mesmo modo, evidencia a carência de experiências, reflexões e ações na direção de abordagens anti-racistas e programas que incluam a pluralidade linguística, por exemplo (SANTOMÉ, 2001, p 167).

Para Ivone Richter, é a partir das questões como as que foram postas acima, que podemos pensar o ensino de artes na escola. A arte, como comportamento e como área de conhecimento, inclui e engloba todas as manifestações artísticas dos seres humanos, nas suas mais variadas formas, nas suas mais diversas manifestações culturais.

De acordo com Richter, essa possibilidade de se pensar a questão da diversidade cultural com a qual nos deparamos na atualidade a partir do ensino de arte é um campo fértil e promissor, pois as linguagens artísticas trazem no seu cerne a possibilidade da criação, da compreensão e do exercício de um pensamento que não lida somente e nem principalmente com a racionalidade técnica. A arte dá vazão ao potencial criador humano. As artes nos levam a repensar o mundo por meio da materialidade artística, a dar forma às contradições deste mundo e reinventar a realidade; reinventar o cotidiano. Nesse reinventar da realidade, o humano também se atualiza, se humaniza, faz com que compreendamos as diferenças, as diversas e diferentes maneiras pelas quais o humano se faz no mundo (RICHTER, 2002).

A noção de *multiculturalidade* no ensino da arte tornou possível a ampliação do conceito de arte, “*de um sentido mais restrito e excludente, para uma visão mais ampla da experiência estética. Somente nesta perspectiva é possível combater os conceitos tais como “belas artes” ou “arte maior”, em contraposição à idéia de “artes menores” ou “artes populares”*”(RICHTER, 2002, p.91).

A perspectiva estética, promulgada por Richter, encontra reverberação e um sentido prático no conceito de *dialogismo*, de *estética conectiva* e de *estética relacional*, empreendido por Paulo Freire, Suzi Gablik e Nicolas Bourriaud respectivamente. A idéia de *dialogismo* apresenta relações no âmbito do ensino, em



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que a troca de experiências e conhecimento torna-se o foco principal das abordagens pedagógicas. A divisão hierárquica entre “aquele que sabe” e “aquele que não sabe” é substituída por relações de igualdade e respeito, sendo que toda a bagagem - seja cultural, empírica ou científica - é valorizada (FREIRE, 2004). Ao invés da imposição do conhecimento, busca-se a troca e a construção coletiva de saberes, assim como de habilidades. No mesmo sentido, a *estética conectiva*, busca o encontro com o outro. No lugar de uma arte elaborada em ateliês dentro dos limites da subjetividade de um gênio criador, temos processos de construção que compartilham experiências. O/a artista compartilha seus processos criativos com o outro, a quem busca conhecer e tornar visível para si mesmo e para os demais. Longe das articulações de mercado que hipervalorizam a comercialização de objetos de arte, a *estética conectiva* cria obras que possuem um sentido social que diz respeito diretamente a indivíduos e a grupos sociais (GABLIK, 2005). Na mesma base de pensamento, a *estética relacional* identificada por Bourriaud, avalia que “o mais urgente não é mais a emancipação dos indivíduos, e sim a da comunicação inter-humana, a emancipação da dimensão relacional da existência” (BOURRIAUD, 2009, p 84). Bourriaud refere-se à possibilidade de relações entre as pessoas, o que, em diferentes graus, sempre foi uma das características da própria arte, a saber, o *fator de sociabilidade* assim como o *diálogo* (BOURRIAUD, 2009, p 21). Para o autor, a humanidade, em sua essência, é *transindividual*, e caracterizada pelos “laços que unem os indivíduos”. Além de ser constituída como forma material, a obra de arte é um *fato social*, que possui um *princípio de aglutinação dinâmica*. Conforme Bourriaud, a prática artística reside na *invenção de relações entre sujeitos*. Trata-se de uma proposta embutida em cada obra de arte, de *habitar o mundo em comum*, fundada em relações específicas com o mundo, as quais desencadeiam outras relações sucessivas (BOURRIAUD, 2009, p 29-32).

As pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos, assim como as abordagens atuais de nossos projetos, são norteadas pelas propostas de Freire, Gablik e Bourriaud. Vemos nos três autores, pontos em comum, no que diz respeito aos processos que envolvem o encontro com o outro e com as diferenças culturais. Os argumentos destes autores vão de encontro às perspectivas multiculturais para o



ensino, na medida em que instaura relações que são estabelecidas sobre bases de respeito mútuo, trabalho colaborativo e intercâmbio social.

Por uma história íntima do objeto

Apresentamos a seguir algumas experiências desenvolvidas junto a uma turma de estudantes (professores) do PARFOR, ano 2011, na disciplina de Metodologia do Ensino de Artes Visuais, da Licenciatura em Artes Visuais - UEL. O trabalho com estes alunos-professores, em formação continuada, completou-se com atividades na disciplina de gravura, em que puderam explorar criativamente as mesmas temáticas e o universo imagético gerado ou abordado na disciplina voltada para a metodologia do ensino e artes. O resultado desta pesquisa tem sido discutido em outros artigos, os quais salientam aspectos diversos e importantes identificados nesta prática.

O exercício em questão diz respeito a uma tentativa de experienciar e construir junto aos estudantes, elementos próprios de uma metodologia que inclua a presença (inclusive cultural) do educando. Trata-se, sobretudo, de uma busca por uma *metodologia da presença*, que esteja alinhada à perspectiva multicultural para o ensino².

Num mundo em que as coisas perdem, a cada dia, o seu valor afetivo, sendo cada vez mais valorizadas por sua função na ordem (status) social, o objeto, como preservador de memórias e afetos torna-se uma preciosidade. Num mundo em que tudo se torna descartável e de vida bastante curta, aqueles objetos que preservam relações afetivas são preciosas provas da preservação do humano e das relações transindividuais. Assim, entendemos que o objeto possibilita o resgate e o encontro com aspectos afetivos da pessoa, e pode aproximar o indivíduo de si mesmo e também do outro. O objeto pessoal é catalizador; é um ponto de encontro entre as pessoas.

A partir da articulação de uma proposta feita pelo professor, todos os estudantes-professores trouxeram para o espaço da Universidade, objetos de algum

² Nesta perspectiva, como argumentam Gablik e Bourriaud, também estão diversas obras de arte, cujo enfoque é o encontro com o outro e sua cultura. Trabalhos, como *6 Bilhões de Outros*, de Yann Arthus-Bertrand, serviram-nos como referência para a incursão pelo universo das relações transindividuais.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

valor afetivo. Trouxeram também imagens fotográficas que, de algum modo, se associassem a este objeto - tanto imagens de obras de arte, como imagens de lugares, cidades, etc. O exercício partiu de uma pergunta-chave inicial: *Qual objeto e imagens você escolheria para estabelecer a relação entre suas vivências e a cidade em que você viveu?*

Em sessões marcadas pela profusão de objetos e imagens, os estudantes foram convidados a falar, para o grupo, sobre suas motivações e histórias envolvidas em seu processo de escolha por pertences específicos. Abaixo discutimos alguns exemplos³ que, como a maioria dos objetos resgatados neste exercício, lançam seu foco sobre a família, a infância e o lugar.

André, por exemplo, contou-nos a respeito de uma vida ligada à zona rural. Aos seis anos de idade, quando sua casa teve que ser reconstruída, foi obrigado a morar numa tulha; daí uma intimidade com a terra, com o campo e a natureza. O estudante apresentou-nos uma machadinha de pedra, presenteada por um tio, e relatou que este é o objeto que ele tem há mais tempo:

Uma pedra polida em formato de “machadinha” encontrada ao acaso nas caçadas de meu tio (irmão mais velho de minha mãe) que vivia a sete quilômetros do sítio em que eu atualmente moro e vivi minha infância.

Por meio deste objeto, André demonstrou, além do valor histórico do objeto, um valor agregado, afetivo, e sentimental. O objeto evocou, inevitavelmente, lembranças da infância, dos quintais de menino, da mata, dos riachos de sua cidade. O objeto revelou, de maneira indireta, a intimidade com a terra em que nasceu. As lembranças e o saudosismo unem-se, para ele, a uma ideia de qualidade de vida, que talvez tenhamos perdido na contemporaneidade. Por meio de suas narrativas, o estudante revelou traços da sua identidade, sua origem e lugar onde se formou.

A pintura apresentada por ele também nos remeteu à terra e à paisagem rural. Esta era uma pintura mediúnica, realizada por uma senhora, em sua própria cidade, Jaguapitã. Tal pintura era, em sua opinião, como a representação da sua terra – paisagem da infância. Sob a orientação posterior do professor, estas referências artísticas, muito restritas no início, ampliaram-se para outros artistas e a

³ Assim como *6 Bilhões de Outros*, em um segundo momento (após longas conversas em grupo sobre os objetos e imagens) nossas ações foram guiadas por perguntas e respostas. Algumas foram gravadas em vídeo, porém, o material aqui apresentado foi fruto de respostas realizadas por escrito pelos participantes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

temática do lugar e paisagem, tais como Paul Cézanne, William Turner, e outros contemporâneos tais como Anselm Kiefer. André foi, deste modo, estimulado a localizar sua própria experiência e vivência em relação à de artistas, em tempos e lugares diferentes. A paisagem, como não poderia deixar de ser, refere-se a um lugar presente, a uma localização do eu no tempo e espaço.

Elizabeth, ao apresentar seus objetos, abriu-nos uma caixa com uma variedade enorme de peças de porcelanas herdadas de sua mãe. Tais objetos ajudaram-na a contar a história da família, de origem japonesa. Sua mãe emigrou para o Brasil, passando quarenta e nove dias em um navio. Depois de chegada a este país, conheceu seu pai, também um jovem imigrante japonês. O pai de Elizabeth faleceu quando esta tinha apenas seis anos de idade. Há questão de dois anos, faleceu também sua mãe. As imagens fotográficas de Londrina, da estação Ferroviária e da Rodoviária, simbolizavam, de algum modo, segundo a própria estudante, a sua infância. Em Londrina, moraram na Vila Nova, sendo que este endereço acarretava um preconceito de classes terrível à época. Elizabeth nos apresentou um pinguim de porcelana, e nos contou que tal objeto era proveniente de uma ação de marketing de uma determinada marca de geladeira. Quando perguntada sobre o valor do objeto, a estudante argumentou:

A lembrança que esse objeto me traz é de alegria, pois ele veio acompanhado junto com nossa primeira geladeira, que era um sonho almejado há anos.

Elizabeth relacionou o pinguim – um objeto industrializado - ao trabalho da ceramista Lucia Eid, e de Fernanda Nicácio. A partir destas referências, sob a orientação do professor, outras conexões foram estabelecidas, de modo a vincular sua experiência ao trabalho de outros artistas. A partir da imagem do seu objeto, Elizabeth desenvolveu investigações fotográficas, feitas de vários ângulos deste mesmo objeto, que foram, posteriormente, recortadas e montadas numa sequência. Sua produção de desenhos e gravuras também atestou o potencial desencadeador deste objeto, enquanto possibilidades de entrelaçamento do sujeito com a história e também com processos criativos.

Experiência semelhante foi descrita por Evelise, que apresentou uma profusão de imagens fotográficas de sua família, assim como imagens da cidade de



Tibagi, lugar em que sua família sempre viveu. Entre os vários objetos trazidos pela estudante (uma pequena jarra pertencente à avó materna, que veio da França aos quatro anos de idade, entre outros) Evelise trouxe uma plaina manual que pertenceu a seu avô - um fabricante de brinquedos de madeira. A partir dos objetos e imagens da cidade de Tibagi e de muitas pessoas da família, Evelise nos falou das lembranças dos seus antepassados. Contou-nos sobre “*um tempo de sossego, amor e lembrança de uma infância feliz*”. A plaina manual – um objeto bastante carcomido pelo tempo – sempre era guardada por ela, com cuidado, dentro de um armário, sendo que assim o fazia por causa da relação que tinha com seu avô.

A estudante relacionou sua coleção de fotos antigas de família, às fotografias de Gaspard Félix Tournachon (1853) conhecido por Nadar. Outras relações, tanto do objeto como das imagens fotográficas foram estabelecidas, com a ajuda do professor, de modo a se criar um elo maior entre a experiência pessoal e a história da arte.

As experiências descritas acima apontam para a importância da infância, da família e do lugar em que estas relações são estabelecidas. Os relatos dos estudantes, em sua grande maioria, nos remetem ao “tempo de criança”, uma infância que muitos hoje não tem o privilégio de ter. A calma e segurança, parecem ser tônicas importantes deste tempo, que contrasta de maneira sutil com as experiências vividas na atualidade. Embora nenhum dos participantes aponte diretamente para o estado de violência a que nossas crianças são sujeitas hoje em dia, é bastante claro o quanto a tranquilidade de suas vivências foi emoldurada pela segurança e ausência desta violência e medo.

Os objetos e imagens apresentados possibilitam um resgate momentâneo de sensações e memórias muito longínquas, e ao mesmo tempo oferecem um retrato de identidades, que poderiam passar despercebidas, caso este exercício não fosse realizado. As narrativas pessoais destes participantes revelam, de maneira generosa e confiante, um pouco mais da intimidade e identidade destes estudantes, caracterizando um compartilhar no espaço da educação que raras vezes encontramos.



O encontro com o outro, a conexão com o outro por meio do diálogo e experiência transindividual tornou possível também a localização da individualidade e experiência pessoal no panorama e cenário de outras experiências, inclusive as artísticas. A partir dos estímulos oferecidos, tal localização pôde ser conectada à experiência de artistas, cuja obra tem sido legitimada e reconhecida no âmbito das artes visuais. O importante diálogo entre o estudante e a obra de outros semelhantes, ofereceu muito mais além de um mero conhecimento de conteúdos; tal diálogo aproximou a experiência do eu à dimensão estética e histórica.

Considerações Finais

Ao tomarmos o objeto pessoal enquanto nucleador da formação, apostamos num sentido profundo de reencontro e localização do eu. Este processo torna possível compreender o sentido da produção e da história da arte numa dimensão dialógica, relacional e conectiva. A partir das narrativas de estudantes-professores, acreditamos que a experiência da formação possa legitimar os objetos pessoais do sujeitos enquanto cultura material, e, conseqüentemente, legitimar as histórias e processos individuais.

A função do ensino numa dimensão multicultural tem como mote possibilitar que a escola, por meio da organização curricular, cumpra a função de formar o cidadão com um olhar mais sensível às questões do cotidiano e das artes. Tal olhar é derivado de uma consciência que abarca a diversidade cultural que nos constitui e com a qual convivemos diariamente. Ao invés de construir um olhar preconceituoso e excludente, que só dimensiona e valida os códigos tradicionais e clássicos da arte, as experiências aqui apresentadas buscam construir um olhar que enxerga a beleza e a riqueza que está presente na cotidianidade, nos hábitos, fazeres e saberes familiares, assim como nas mais variadas manifestações culturais. Este é um olhar e um ouvir desprendido de amarras; um olhar e um ouvir renovados em que a estética do cotidiano e os códigos eruditos se encontram; cada um sendo a representação fiel das diferentes culturas que compõem a humanidade.

A experiência aqui analisada evidencia a atualidade, pertinência e necessidade de uma abordagem multicultural para o ensino de artes. As



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

perspectivas pedagógicas encontradas na noção de *Dialogismo*, *Estética Conectiva* e *Estética Relacional* apresentam alternativas viáveis para abordagens voltadas para a diversidade cultural. Neste espaço, a atitude de solidariedade, de respeito e convivência caracteriza o encontro da diversidade humana e suas representações simbólicas.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- GABLIK, Suzi. *Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo*. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. 2005, pp 601 -610.
- _____. *A Estética da Vida Cotidiana*. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. 2005, p 629 -640.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo, Cortez, 2004.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. IN: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TOLEDO, Francisco Sodero. *Cultura e Educação: Pontos para Reflexão*. Disponível em: <http://www.valedoparaiba.com/nossagente/artigos/CULTURA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PONTOS%20PARA%20REFLEX%C3%83O.pdf>. Acesso em 29/09/2012.

Ronaldo Alexandre de Oliveira

Graduado em Educação Artística (Santa Marcelina – 1987); Especialização em Arte Educação pela ECA/USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Atuou em todos os níveis de ensino com o ensino de arte e atualmente atua enquanto professor adjunto “C” do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina.

Fernando Amaral Stratico.

Graduado em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas; mestrado e doutorado em Artes Cênicas, pela University of Central England in Birmingham (2000); professor associado do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina. Atua e desenvolve pesquisa na área da performance junto ao bacharelado em Artes Cênicas.



INTERAÇÃO ENTRE CULTURAS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Carla Cunha Rodrigues
Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd/UERJ
carla.drrigues@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2413872738631894>

RESUMO: Este trabalho problematiza a enunciação do significativo *interculturalidade* presente no discurso que vem sendo articulado, desde a década de 80 no Brasil, em torno da tendência denominada pós-modernista no ensino de Artes Visuais. A partir do levantamento de produções textuais sobre o tema, foi realizada uma análise sobre os sentidos de cultura, diálogo e diferença presentes no referido contexto.

Palavras-chave: arte, interculturalidade, diferença.

ABSTRACT: This paper discusses the announcement of the significant interculturality present in the discourse has been articulated since the 80s in Brazil, around the trend known as postmodernism in the teaching of Visual Arts. From the survey of textual productions on the subject, an analysis was performed about the meanings of culture, dialogue and difference present in that context.

Key words: art, interculturality, difference.

Introdução

O presente trabalho faz parte da minha pesquisa de mestrado, atualmente em andamento, intitulada *Diferença e Currículo de Artes Visuais: uma análise do discurso pós-modernista*, orientada pela professora Miriam Leite e vinculada ao grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* do ProPEd-UERJ.

Para a realização deste trabalho trago contribuições dos estudos de matrizes pós-estruturais e pós-coloniais para pensar discursivamente a construção de sentido em torno da interculturalidade de ensino da arte. Entendendo as produções textuais como enunciações, como fechamentos provisórios de sentidos que são articulados nos discursos de pesquisadores e professores do ensino de arte, atenta a sua condição híbrida, precária e ambivalente, procuro compreender e analisar os sentidos de cultura, diálogo e diferença em publicações do campo da arte/educação.

A centralidade da cultura e os Estudos Culturais



Ao longo do século XX, a cultura vem ganhando crescente centralidade nas transformações das relações sociais, em níveis locais e globais. A revolução no campo da tecnologia e da informação vem comprimindo o tempo-espaço nas relações da sociedade, de modo que o fácil acesso aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação tem um impacto considerável nos modos de pensar e agir dos sujeitos. Neste sentido, as trocas culturais - que já ocorriam desde que o homem fora obrigado a se deslocar de um espaço a outro em função de sua alimentação e proteção – aumentam consideravelmente em território e intensidade.

Segundo Hall (1997), através da cultura, de modo discursivo e dialógico, nossas identificações e subjetivações são constituídas. O autor sugere que elas formam-se a partir de um diálogo entre o que nos é representado pelos discursos da cultura e o nosso desejo de responder aos apelos feitos pelos significados destes discursos. Apesar de sermos, possivelmente, levados a pensar em um processo de homogeneização causado pelo acesso quase total de todos a tudo, Hall segue na direção contrária, acreditando na formação de alternativas híbridas, que unem o novo e o velho em novas identificações locais e globais, que se dão em ritmos diferentes em diferentes localidades.

Diante da percepção do crescente impacto do aspecto cultural sobre a vida em sociedade, mostrou-se inevitável a revolução do pensamento em relação à noção de cultura e ao seu poder analítico e explicativo em relação à vida social. Este momento de transformação foi compreendido como a *virada cultural* (HALL, 1997). Esta virada proporcionou discussões acerca de uma nova noção de cultura, que só foi possível através de um novo posicionamento em relação à linguagem – a *virada linguística* -, invertendo a lógica representacional da linguagem e adotando uma postura antirrealista, antiessencialista, na qual, segundo o autor a linguagem ocupa “uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (p.9), na constituição da realidade. Neste contexto, a cultura é um sistema de significação,



que recorre à linguagem para dar sentido às experiências dos sujeitos e através do qual identidades e subjetividades vão sendo construídas.

A crescente atenção dada à noção de cultura, aos processos de identificação e significação e ao seu impacto sobre a vida em sociedade contribuiu para o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Tendo a cultura, seus significados e suas práticas como objetos de investigação, os Estudos Culturais buscam, de uma forma geral, articular dimensões antropológicas, históricas, sociológicas, lingüísticas e políticas. Este novo campo interdisciplinar articula questões vindas, por exemplo, do estruturalismo, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, do feminismo, do pós-colonialismo –que se aproximam através do que Hall (1997) chama de mudança *epistemológica* no campo da cultura. Esta mudança decorreu da revolução do pensamento humano em relação à noção de cultura. O seu poder explicativo sobre a vida social, as relações que mantém com os aspectos políticos, sociais e econômicos, conferem-lhe um papel constitutivo na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais.

Diferença e significação

A perspectiva com a qual busco compreender a questão da centralidade da cultura no ensino de Artes Visuais está ancorada nas discussões que se iniciam com os EC e especialmente no posicionamento linguístico do pós-estruturalismo ou dos “pensadores da diferença” (NASCIMENTO, 2004). Esta perspectiva entende a cultura é compreendida como um sistema de significação, que recorre à linguagem para dar sentido às experiências dos sujeitos e através do qual identidades e subjetividades vão sendo construídas. Dessa forma, a linguagem, a cultura e o social são intimamente relacionados e atravessados por esses processos de significação. Como sugere de Gay (*apud* HALL, 1997), “(...) o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação”.



O pós-estruturalismo entende que não há nada próprio ao significante que possa lhe garantir um significado. Partindo da perspectiva estruturalista de Saussure, na qual a atribuição de significado a um determinado significante se dá a partir da sua diferença em relação a outros significantes, os pensadores da diferença vão além, na medida em compreendem que essa estrutura de significação diferencial e relacional não é fixa, por não serem fixos os sentidos de cada um dos significantes presentes no jogo das diferenças (DERRIDA *apud* NASCIMENTO, 2004).

Esse jogo das diferenças – a *différance* – afasta qualquer possibilidade de essencialismo no processo de significação e atribuí-lhe um caráter histórico e social sempre contingente, pois ele:

“(...) é o que faz com que o movimento da significação seja apenas possível se cada elemento dito ‘presente’, aparecendo na cena da presença, se relacionar com outra coisa diferente dele próprio, guardando em si a marca do elemento passado e logo se deixando escavar pela marca de sua relação com o elemento futuro’. A *différance* interrompe a referência ao presente absoluto como fundamento último da significação, que só pode ser entendida como um processo de remissões – impossível de serem interrompidas num significado transcendental.” (2004, p.56)

A prática de significação pode ser entendida, neste contexto, como a enunciação de um discurso (BHABHA, 2001), sendo esta significação, paradoxalmente, ao mesmo tempo impossível e necessária. Como aponta Bhabha, ao ser enunciado um discurso cria-se um centro provisório, interrompendo o fluxo de sentidos e fixando-os momentaneamente. Porém, esse mesmo centro abre-se, no exato momento em que foi fixado, a novas possibilidades de sentidos. Isto só é possível porque o discurso é atravessado pela *différance*, que configura a cisão entre o eu enunciado e eu da enunciação, criando um terceiro espaço,

“que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmo signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2001, p.68).



Na mesma direção, ao falar sobre a noção de cultura com a qual opera, Bhabha (ibid.) a define como prática de enunciação ou fluxo cultural, compreendendo a não existência de uma fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Segundo o autor, a leitura – dos símbolos de uma cultura, por exemplo – já é em si uma enunciação, porque envolve processos de negociação e reapropriação. Para o autor, na verdade, os sentidos e símbolos estão sempre sendo produzidos em processos de hibridização, nunca propriamente reproduzidos. Dessa forma,

“o sentido do enunciado não é, literalmente, nem um nem o outro. Essa ambivalência é enfatizada quando percebemos que não há como o conteúdo da proposição revelar a estrutura de sua posicionalidade, não há como deduzir esse contexto mimeticamente do conteúdo.” (BHABHA, 2001, p.66)

Para além da prática de significação, a enunciação de um discurso é também estratégia de dominação (BHABHA, 2001; HALL, 2003), são tentativas de controle da significação, sempre parciais porque “envolvem o reconhecimento do outro que se quer dominar e, portanto, põem em cheque a completude que as justificaria” (MACEDO, 2011 p.12). Esta necessária negociação de sentidos faz do hibridismo a condição do discurso colonial na sua enunciação, porque subverte o conceito de origem ou pureza da autoridade dominante.

Currículo e Enunciação

Entender o currículo a partir da matriz pós-estruturalista é questionar e buscar desconstruir as tradições quem vêm definindo o que é o currículo. Abandonando a noção de seleção cultural, Macedo (2011) vem trabalhando há alguns anos com noção de currículo como espaço-tempo de enunciação cultural, em detrimento das separações dicotômicas – que implicam hierarquização, dominação e resistência - entre currículo formal e vivido, cultura como reprodução e produção. A autora define o texto curricular, fazendo referência à pintura *Full Fathom Five*, de Jackson Pollock, como uma estrutura que “interrompe o fluxo de sentidos criado pelo diferimento infinito, fixando-os momentaneamente” (MACEDO, 2011, p.11). Essa fixação de



sentidos carrega em si uma ambivalência, porque é “marcada pela cisão entre o eu enunciado e o eu da enunciação” (ibid. p.11-12). Essa condição ambivalente da enunciação permite múltiplas significações, impedindo, portanto, a possibilidade de controle total dos sentidos do discurso.

Entendo, com Macedo (2011), desse modo, que as produções textuais são enunciações, são fechamentos provisórios de sentidos articulados nos discursos. Neste trabalho serão analisadas produções de pesquisadores e da área de ensino de arte, buscando compreender os sentidos de cultura e diferença que são enunciados nos textos selecionados, sem deixar de considerar sua condição híbrida, precária e ambivalente, afastando-se, portanto da tentativa de se chegar a uma verdade reveladora sobre tais questões.

Cultura, diálogo e diferença

Nos últimos vinte anos, as questões de identidade e diferença ganham força e complexidade no campo pedagógico, por meio da problematização da educação a partir da ótica cultural, em estudos e teorias dos estudos culturais, dos estudos pós-coloniais, da perspectiva pós-estruturalista, entre outros. Essas perspectivas entendem que identidade e diferença são interdependentes, inseparáveis, “produzidas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados linguísticos que as instituem” (COSTA, 2008, p.491).

Para Costa, identidades e diferenças se estabelecem simbólica e discursivamente através das relações de poder envolvidas nas lutas pela significação das práticas sociais dos diversos grupos assimetricamente posicionados. A autora aponta ainda:

“É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença. No jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias, um dos polos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como a “norma”. Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – impõe aos ‘outros’ – a diferença” (COSTA, 2008. P.491).



Esses *outros* são, portanto, produzidos discursivamente nas narrativas da política, da economia, da geografia, da cultura e, entre outras, da escola inclusiva. São os atrasados, os subdesenvolvidos, os pobres, os populares, os desvios, os indisciplinados, os problemáticos, os desatentos.

No contexto brasileiro de redemocratização nos anos oitenta, intensificam-se as discussões acerca da cultura e das identidades culturais, os movimentos sociais ganham força e obtêm mais espaço dentro das universidades. Estudos sobre as questões da diversidade intensificam-se ou têm início a partir dos debates em relação aos direitos à igualdade e, principalmente, à diferença.

Internacionalmente, Graeme Chalmers teve bastante impacto e aceitação entre os arteeducadores. O autor descreve como os programas de arte/educação podem promover o cruzamento de fronteiras culturais, reconhecer a diversidade racial e cultural, reforçar a auto-estima na herança cultural dos alunos e abordar questões do etnocentrismo, estereótipos, discriminação e racismo.

No Brasil, Ana Mae Barbosa, desde o final dos anos 70, vem dedicando seus estudos a uma nova perspectiva de ensino da arte. A tendência denominada pela autora de pós-modernista tem um compromisso com a diversidade cultural. A autora considera fundamental para o ensino da arte “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2003, p.24).

A Proposta Triangular para o ensino de arte é constituída em meio a esse movimento em busca da valorização das diferenças culturais, num primeiro momento mais focada nas diferenças de classes, sendo ampliada depois para as questões de gênero, religião, sexualidade, etnia etc. E, neste sentido, as políticas educativas desenvolvidas em museus e escolas vão sendo orientadas no sentido de buscar um maior diálogo entre culturas, a níveis locais e globais.

No entanto – longe de ser um campo homogêneo – estudos têm apontado que os termos usados para a denominação de políticas multiculturais, em seus mais diversos âmbitos, trazem em si uma polissemia, que não permite o desenvolvimento



de uma discussão mais aprofundada sem que haja uma problematização dos sentidos de cultura, identidade e diferença que são enunciados por esses discursos. Quando se fala em “diferença cultural” são diversos os interesses que se relacionam com a sua defesa e, portanto, não são os discursos idênticos ou congruentes necessariamente. As respostas para esta mesma questão podem variar de modo considerável e implicam posicionamentos políticos distintos.

Diante dos conflitos encontrados no tratamento dado ao tema, considero fundamental a distinção de Bhabha (2001) sobre *diversidade cultural* e *diferença cultural*. Para o autor, “a diversidade cultural é um objeto epistemológico” (...), “é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas” (p.63), ela opera com noções de conteúdos e costumes pré-dados, de culturas reificadas e identidade coletiva única que permite o diálogo, o intercâmbio entre culturas. A diferença seria então “um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p.63, grifos do autor).

A distinção feita por Bhabha se relaciona com as críticas realizadas por Macedo (2006a) sobre a noção de *diálogo intercultural*, que rejeitam a ideia de somatório ou equivalência entre repertórios partilhados e discute a noção de uma interação entre culturas como espaço de enunciação, considerando a descontinuidade nas interações, a leitura sempre parcial e o entendimento sempre instável, não controlável.

Interculturalidade e educação

Os estudos sobre a diferença cultural surgem, em diferentes locais, através de reivindicações por um ensino bilíngüe para povos indígenas na América Latina, através de preocupações e discussões para responder às diversidades culturais produzidas pelo acesso das massas à escolarização e pela imigração do pós-guerra, especialmente na Europa, e através do movimento negro pela igualdade de oportunidades nos Estados Unidos.



No entanto, é possível perceber conflitos e diferentes orientações quanto aos sentidos atribuídos à cultura, à diferença, ao diálogo nestes contextos. Com frequência utiliza-se o significante *diferença* com o sentido de *diversidade* e de diálogo intercultural como tradução ou troca entre culturas reificadas, coisificadas.

São muitas, portanto, as possíveis respostas dadas a uma mesma questão sobre a diferença cultural. No Brasil, Candau (2008) refere-se a três perspectivas que considera fundamentais: multiculturalismo *assimilacionista*, que, assumindo as posições hierárquicas existentes na sociedade, defende a integração dos desprivilegiados à cultura hegemônica, por uma questão de direito à igualdade; multiculturalismo *diferencialista*, que, em oposição à perspectiva anterior, busca o reconhecimento das diferenças, de modo a garantir que as diversas identidades culturais tenham seu espaço-tempo de expressão; e a perspectiva *intercultural* ou multiculturalismo *interativo*, que tem como principal característica “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p.51). A autora assume uma perspectiva não essencialista das culturas e das identidades culturais, definindo-as como produções históricas que estão em constante processo de elaboração e reelaboração, mas não as concebe como produções discursivas (apud LOPES & MACEDO, 2011).

Macedo (2006b) argumenta sobre as relações entre a educação e os projetos que lidam com as diferenças culturais. Sem negar a necessidade de interação, a autora critica as perspectivas de diálogo e tradução presentes em projetos liberais, conservadores e multiculturais, por tratarem a diferença como diversidade e a cultura como um repertório de sentidos partilhados. Macedo (*apud*) expõe, portanto, a tensão existente entre a incomensurabilidade entre as culturas e a necessidade de articulação entre elas. Esta tensão se apresenta também ao se pensar o ensino de Artes Visuais, particularmente em sua tendência mais contemporânea, com a ideia da cultura visual.



No ensino de arte, desde os anos 80, as discussões acerca da cultura, da diversidade cultural e do diálogo intercultural vêm tornando-se princípios de uma perspectiva de ensino denominada pós-modernista¹ que tem como princípios norteadores a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem de conhecimentos artísticos através do ler, do contextualizar e do fazer (pilares da proposta triangular).

A interculturalidade é um dos princípios que tem sido de alvo freqüentes discussões quando se fala em ensino de arte. Duas recentes publicações organizadas por Barbosa (2003; 2010) têm partes ou capítulos exclusivamente dedicados ao tema da interculturalidade, que vem sendo tratada em termos de diversidade – conforme a diferenciação feita por Bhabha -, de diálogo entre as culturas reificadas. Conforme afirma a Richter (apud BARBOSA, 2003):

“Atualmente utiliza-se o termo ‘interculturalidade’, que implica em 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” (p.86).

“A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ou invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência” (2003, p.88).

A partir da perspectiva com a qual opero, considero problemáticas estas definições de interculturalidade e diálogo intercultural. Primeiro pela noção de cultura com a qual operam, como um repertório partilhado de sentidos, identidades culturais estáveis e unificadas. Segundo pela noção diálogo que utiliza, de maneira otimista – e até ingênua –, que além de pressupor culturas reificadas, não considera as descontinuidades e os ruídos dessa inter-relação, não considera a possibilidade de um ‘terceiro espaço’ (BHABHA, 2001). Terceiro pela visão assimilacionista da

¹ Essa denominação está relacionada ao Modernismo, movimento artístico do final do século XIX e início do século XX, que trouxe a renovação da cena artística da época e também uma série de estudos acerca da criatividade, da espontaneidade, da livre expressão artística.



educação intercultural, que apesar de estar em busca de igualdade de direitos e oportunidades, não permite que as diferenças ganhem projeção, além de salientar a ideia de fronteiras entre as culturas.

Mas em alguns anos é possível encontrar um discurso modificado em relação a algumas das questões. Chalmers (apud BARBOSA, 2010) analisa em seu texto *Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturais visuais, educação e multiculturalismo crítico*, algumas mudanças necessárias: “Nós, arte/educadores, em geral mudamos da visão do multiculturalismo de ‘contaminação’ para pensá-lo como ‘celebração’ (e espero que eu tenha tido pequena participação nisso). Mas agora precisamos ir além.” (p.255). O autor sugere um enfoque mais crítico às abordagens educativas *transculturais*, ressalta a importância de se reconhecer a condição híbrida das sociedades atuais e aponta para uma noção de que “culturas são simultâneas e diferentes internamente e estão em constante mudança” (p.258).

Na análise realizada foi possível perceber que a diferença vem sendo tratada de maneira otimista no sentido de diversidade, apoiada na crítica de Bhabha (2003), e que, de uma forma geral, as noções de interação cultural presentes neste contexto implicam um entendimento de cultura como um conjunto de símbolos e valores de um determinado grupo ou sociedade que, apesar de estarem em constante transformação, são pré-dados antes mesmo do estabelecimento do diálogo. O que se propõe neste trabalho não é desconsiderar ou negar a existência de uma interação entre as culturas, mas refletir sobre a forma de pensar esta interação, de modo que considere as discontinuidades e os ruídos nela presentes, que a perceba como um espaço de enunciação, de negociação (MACEDO, 2006b), onde identificações de um sujeito – não identidades – fazem parte de um processo ativo e contingente.

Referências

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.



_____ (Org.). *Arte/Educação Contemporânea*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. *Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença*. In: XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul. *Anais Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Rio Grande do Sul: PUC, p.490-503, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A. 2006.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Filosofia Passo-a-passo 43. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 285 – 296, 2006a;

_____. Curriculum as enunciation. In: PINAR, W. (org.). *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006b.

_____. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Carla Cunha Rodrigues

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco, atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, bolsista CNPq. É também professora substituta da Faculdade de Educação na UERJ e professora de Artes Visuais da Rede Pública de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.



O ENSINO DE MATERIAIS EM ARTE: OS RESULTADOS DAS PESQUISAS DA MANUFATURA DE MATERIAIS

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti
Universidade de Brasília/Instituto de Artes/Departamento de Artes Visuais
therese.hofmann@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6716704101303638>

RESUMO

A disciplina Materiais em Arte compõe a grade curricular de disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em artes da Universidade de Brasília. Ministrada para alunos do segundo semestre do curso sua ementa prevê: *“Estudo das técnicas tradicionais, iniciação da produção e análise dos materiais que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de expressão e suas aplicabilidades na arte.”* Ao longo de 21 anos de docência na UnB pude trabalhar o desenvolvimento e atualização da proposta programática da disciplina mantendo a ementa usada desde a década de 1970. A prática da manufatura dos materiais em arte possibilita ao aluno, futuro professor de artes, a experiência da “cozinha” das artes integrando as receitas tradicionais com as pesquisas de novos materiais.

Palavras-Chave: materiais em arte, licenciatura, manufatura

ABSTRACT

The discipline Art Materials in the curriculum is a compulsory for Licenciante in Arts degree at the University of Brasília. It is offered to students in the second semester and the main goal is to: *“Study of the traditional techniques, initiation of production and analysis of materials that enable the development of new ones and their applicability in art.”* During 21 years of teaching at UnB I could work in the development and update of the proposed program of the discipline, which is used since the 1970s. The practice of manufacturing of materials suitable for arts allows the students, future arts teacher, the experience of the “kitchen” of arts, integrating traditional recipes with the research of new materials.

Key- words: art materials, licentiate degree, manufacture

O ensino dos materiais em arte na Universidade de Brasília remonta a década de 1970 dentro da disciplina Análise e Exercício dos Materiais Expressivos que integrava a grade curricular do curso, à época, de licenciatura em “Educação Artística”. Ministrada pelas Profas. Ligia Saboia, Cathleen Sidki e a partir do segundo semestre de 1983, pela Profa. Zuleica Medeiros, a disciplina tinha como ementa o *“estudo das técnicas tradicionais, iniciação da produção e análise dos materiais que*



possibilitam o desenvolvimento da capacidade de expressão e suas aplicabilidades na arte". Atualmente, após reformas curriculares, a disciplina chama-se "Materiais em Arte 1", faz parte do curso de licenciatura em Artes como disciplina obrigatória, e segue com a mesma ementa.

Como aluna da UnB cursei a disciplina em 1986 e desde então fui monitora da mesma durante toda minha graduação (até 1990). Aprendi muito com a Profa. Zuleica e com os demais professores que a substituíram quando ela deixou a UnB. Na minha época também ministraram a disciplina o Prof. Léo Dexheimer e a Profa. Ligia Saboia.

Desde o início a proposta do resgate da "cozinha" das artes plásticas foi muito forte.

Esta proposta é trabalhada na disciplina nas vertentes principais: suportes, pigmentos, aglutinantes e resinas, e na proposta de instrumentos: pincéis e penas.

O tema suportes é o conteúdo introdutório da disciplina e destaca os diferentes tipos de suportes utilizados pela humanidade ao longo dos tempos. Com diversos materiais, entre eles o acervo criado pelo artista plástico Otavio Roth, que conta a história dos suportes através dos materiais utilizados pelas diversas culturas, os alunos da disciplina conhecem a variedade de suportes usados ao longo da caminhada da humanidade na trilha da difusão do conhecimento. Este acervo foi doado ao laboratório pela família do artista após seu falecimento prematuro em 1993. Com elementos como o papiro, a seda, o pergaminho, ossos, pedras, conchas, entrecascas de árvores, amatl, diversos papéis artesanais e industriais, etc., podemos apresentar aos alunos a diversidade de materiais usados para o registro das idéias dos homens nesta caminhada pelo planeta.

Como professora da disciplina desde 1991, e tendo intenso trabalho na pesquisa de papel e sua manufatura, a temática "papel artesanal" recebe destaque e é forte componente na disciplina.



Nossas pesquisas sobre o tema resultaram em duas patentes registradas junto ao INPI: PI nº 9605508-1: Reciclagem de Papel-Moeda com utilização de anti-resistência a úmido e PI nº 0305004-1: Reaproveitamento das Fibras de Acetato de Celulose - *Bitucas de Cigarro* (HOFMANN-GATTI, 2007). E o trabalho tem sido difundido em oficinas e núcleos de produção artesanal de papel destacando-se a oficina instalada em Tremembé (SP) em parceria com a Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel (ABTCP), e os núcleos de produção de Tabatinga (DF) e Brazlândia (DF) onde atuam agricultores familiares e estudantes de nível médio da zona rural e que contou com o patrocínio do Ministério da Ciência e Tecnologia na sua implementação.

Ao longo destes 21 anos de docência temos experimentado diversas fontes de obtenção de celulose desde a reciclagem básica de papel incluindo nas pesquisas matérias como sacos de cimento, coadores de café, aparas de gráfica, papelão, jornal, caixas de ovos e o já citado papel moeda (dinheiro velho retirado de circulação, triturado e descartado pelo Banco Central) e as bitucas de cigarro, entre outros. Pesquisamos também resíduos agrícolas, como soja, cana de açúcar, feijão, milho, café, abacaxi, cebola, alho; flores tropicais como as helicôneas, strelitzias, alpineas; e plantas invasoras do cerrado como a Cana do Reino (*Arundo Donax*).

Na temática pigmentos e corantes temos dado ênfase a pesquisa da utilização de pigmentos naturais (minerais, vegetais e animais) e o re-aproveitamento de pigmentos na manufatura artesanal de tintas. A investigação da utilização de componentes vegetais para extração de pigmentos e corantes (beterraba, jenipapo, sementes de goiaba, sementes de laranja, café, urucum, jambolão, chá, anileiro e açafreão) tem sido bem explorada. Quanto ao reaproveitamento de materiais temos pesquisas que se utilizaram das sobras de maquiagem, cargas de canetas hidrográficas, e sobras dos cartuchos e tonners de impressoras. Quanto aos pigmentos animais já tivemos a utilização da casca do ovo (natural, pré-torrada e torrada), cochonilla e sangue.



As pesquisas sobre as resinas e exsudados vegetais se enquadram na tentativa de encontrarmos alternativas para a substituição da goma arábica (*Acacia Senegal*) importada e utilizada na composição de várias tintas e na pesquisa de resinas e vernizes que venham a ser utilizados como aglutinantes ou como acabamento de pinturas.

Na temática instrumentos temos os pincéis e as penas de nanquim. Vários tipos de pelos, cerdas e cabelos tem sido estudados pelos alunos com resultados bem interessantes na fabricação de diferentes pincéis. E as penas tem tido abordagens desde a utilização de material animal (aves) e vegetal (cana do reino e bambu) até a proposta de confecção de bicos de pena utilizando diversos plásticos e acetatos.

A cada semestre os alunos são estimulados a apresentar trabalhos em qualquer uma das temáticas estudadas. O conteúdo programático também é disponibilizado na plataforma moodle dentro do site da UnB no “Ambiente de aprendizagem dos alunos da UnB”. Esta integração do presencial com a plataforma on line tem possibilitado o intercâmbio das idéias e propostas dos alunos e das diversas turmas ao longo do semestre, bem como tem enriquecido muito a disciplina.

A disciplina é disponibilizada integralmente com textos, vídeos, imagens e a cada semana uma temática é introduzida. São dezesseis semanas, com duas aulas por semana com 1h50m cada. Cada aula já esta programada e à disposição dos alunos desde o primeiro dia do semestre.

Na tabela 1, abaixo, temos um exemplo de como se organiza a disciplina.

Aula	Semana	Dia	Assuntos
1	1	13/03	Apresentação da disciplina - Orientações sobre o Seminário de Pesquisa e Técnicas
2		15/03	Histórico de Vidas e Portfólio apresentado em Habilidade Específica
3	2	20/03	Materiais Artísticos I: Passado x Presente x Futuro
4		22/03	O que são materiais em arte ?
5	3	27/03	Papel Artesanal - reciclagem



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

6		29/03	Papel Artesanal – fibras naturais
7	4	03/04	Papel Artesanal - tingimento
8		05/04	Papel Artesanal – marmorização
9	5	10/04	Encadernação
10		12/04	Encadernação
11	6	17/04	Ferramentas – pincel, pena e sopraete
12		19/04	Ferramentas – pincel, pena e sopraete
13	7	24/04	Tintas - Pigmentos
14		26/04	Tintas - Aglutinantes
15	8	03/05	Bastões - Carvão
16		08/05	Bastões - Carvão
17	9	10/05	Bastões – Giz de Cera
18		15/05	Bastões – Giz de Cera
19	10	17/05	Bastões - Pastel
20		22/05	Bastões - Pastel
21	11	24/05	Tintas - Aquarela
22		29/05	Tintas - Guache
23	12	31/05	Tintas - Nanquim
24		05/06	Tintas - Nanquim
25	13	12/06	Tintas – Têmpera
26		14/06	Tintas - Óleo
27	14	19/06	Tinta – Óleo / Acrílica
28		21/06	Tinta - Acrílica
29	15	26/06	Seminário de Pesquisa - Preparação
30		28/06	Seminário de Pesquisa
31	16	03/07	Seminário de Pesquisa
32		05/07	Seminário de Pesquisa

Tabela 1–Plano da Disciplina Materiais em Arte 1

(<http://aprender.unb.br/mod/book/view.php?id=252025&chapterid=9346>)

Por estarmos em uma Universidade bem completa que conta com 25 unidades de ensino, pesquisa e extensão, organizadas em Institutos, Faculdades e Centros, abrangendo diversas áreas do conhecimento a possibilidade de intercâmbio é enorme.



Desde o início da nossa atuação como docente na UnB temos adotado como política explorar intensamente as possibilidades de intercâmbio com institutos e faculdades que possam auxiliar nosso trabalho. As parcerias com o Instituto de Química, de Ciências Biológicas, a Faculdade de Tecnologia, com destaque para o Departamento de Engenharia Florestal e a Faculdade de Ciências da Informação com destaque para o curso de Museologia são bem frequentes e recorrentes.

Os alunos destas unidades frequentemente vem assistir aulas no nosso laboratório de papel e no laboratório de materiais expressivos. Também vários alunos destes e de outros cursos se matriculam na disciplina. E contamos com diversos colegas docentes que vêm nas aulas explicar a parte química e botânica das plantas e pigmentos que trabalhamos.

Com estas parcerias nossos alunos frequentemente usam os laboratórios das outras unidades nas suas pesquisas.

Como disciplina de segundo semestre, onde os alunos ainda estão se familiarizando com este mundo novo que é o curso superior esta proposta de pesquisa e o estímulo à integração com outras unidades da Universidade, tem sido extremamente positivas resultando no interesse dos alunos em aprofundarem as temáticas pesquisadas.

Como resultado temos o incremento de alunos interessados nos Programas de Iniciação Científica e a participação de mais alunos em eventos, seminários, congressos e cursos de extensão. A demanda por vagas de estágio não obrigatório também cresceu muito nos últimos semestres sendo que atualmente contamos com 20 bolsistas de estágio nível de graduação, 16 bolsistas de estágio nível médio, 04 alunos de Iniciação Científica e 03 bolsistas de permanência. Também a cada semestre a procura por monitoria é intensa.

O desafio que a disciplina Materiais em Arte 1 apresenta aos alunos, já no início do curso, de aprofundarem seus conhecimentos nos diversos materiais que compõem o universo das artes, com ênfase nos materiais de desenho e pintura, mas com a



liberdade de pesquisar qualquer material expressivo que seja de interesse do aluno tem resultado em trabalhos bem interessantes.

A perspectiva de já ingressarem no curso sendo instigados a pesquisar nas artes tem propiciado uma nova visão do universo de possibilidades que o curso oferece a cada graduando.

Vale ressaltar que os alunos dos demais departamentos do Instituto de Artes, como Artes Cênicas, Desenho Industrial e Música, ao cursarem a disciplina, são estimulados a pesquisar as temáticas relacionadas a cada curso. Neste primeiro semestre de 2012, por exemplo, tivemos um aluno de música que pesquisou e produziu uma marimba de vidro.

Vamos destacar (tabela 2) alguns trabalhos dos últimos anos incluindo alunos das turmas das Profas. Daniela Oliveira e Mariana Pagotto que também atuaram usando a mesma metodologia e seguindo a disciplina na plataforma moodle.

Aluno	Semestre	Tema da pesquisa
Valdinei Bezerra	1º/2010	Aplicação do papel artesanal de bananeira, casca de eucalipto e sisal para gravura
Eva Botar	1º/2010	Utilização do exsudado do Barbatimão e Aroeira Salsa na manufatura de tinta guache
Ivan Henrique Souza e Marisa Mendonça	1º/2010	Utilização do óleo de carnaúba e mamona na manufaturada da tinta óleo
Pamela Nunes Otanásio	1º/2010	Utilização do Chá de canela como aglutinante na manufatura do giz pastel
Ricardo Mauro de Matos Ribeiro	2º/2010	Utilização da babosa como aglutinante na manufatura do giz pastel
Maisa Rabelo Vieira	2º/2010	Utilização do óleo de Pequi na manufatura da tinta óleo
Ingrid Orlandi Meira	2º/2010	Utilização do pó de serragem e lascas do falso Pau Brasil como pigmento para aquarela
Iara Lagos Unganelli	2º/2010	Utilização de polvilho como espessante para marmorização



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Ana Paula Vasconcellos Moreira	1º/2011	Utilização de cola branca, gelatina, água de trigo e gel de cabelo como espessante para marmorização
Ciro Naum Rockert dos Santos	1º/2011	Utilização da Babosa para manufatura artesanal de papel
Fellipe Souza	1º/2011	Aplicação dos matérias em artes no ambiente escolar: papel artesanal (aparas pós-consumo, fibras, tingimento e branqueamento), giz de cera e tempera ovo
João Tadeu Maia Junior	1º/2011	Manufatura de papel a partir da raiz e da palha do milho
Sandra Lucia Rodrigues da Rocha	1º/2011	Utilização das folhas e caules da mamona para fabricação artesanal de papel
Talitha Monfort Pires	1º/2011	Comparação da utilização de aparas de papel pós-consumo e fibras de bananeira na manufatura de argila de papel (paperclay)
Carolina Elizabeth Sayuri da Rocha Maia	1º/2011	Utilização de sementes de goiaba para produção de pigmento utilizado na manufatura de nanquim
Danielle Monteiro Correa Amorim	1º/2011	Reaproveitamento de canetas hidrográficas
Lana Rodrigues Aguiar	1º/2011	Espécies arbóreas Pau Ferro, Jaqueira, Pajeú, Pata de Vaca e Abacateiro para fabricação de lápis carvão
Leonor M Câmara	1º/2011	Utilização do “Crocín” presente na cúrcuma e açafrão na manufatura de tintas
Mariana Brites	1º/2011	Utilização de temperos e sobras de maquiagem na manufatura de giz de cera
Naira Johansson Carneiro Larrea	1º/2011	Utilização de temperos de cozinha como pigmento substituto do pó xadrez para a realização de giz pastel e têmpera ovo
Luisa Malheiros	1º/2011	Utilização da casca de ovo (natural, pré-torrada e torrada) como pigmentos
Ana Flávia do Valle Silvestre	1º/2011	Utilização do óleo de girassol na manufaturada da tinta óleo
Barbara de Souza Araujo	1º/2011	Utilização do óleo de castanha-do-pará na manufatura da tinta óleo
Camila Lopes Marques	1º/2011	Utilização do Palmiste (óleo de palma) e azeite na manufatura de tinta óleo



Camila Sugai Mortozza Macedo	1º/2011	Utilização de água de trigo e soja fermentada (nattô) na manufatura do giz pastel
Daniela Mariano da Silva Tonaco	1º/2011	Utilização do exsudado de flamboyant na manufatura de giz pastel
Érica Barros Cavalcante	1º/2011	Utilização do exsudado do Cajueiro na manufatura de tinta aquarela
Juliana Lovato	1º/2011	Utilização de gelatina comestível na manufatura do giz pastel
Niele Fernades Pires	1º/2011	Utilização do exsudado de flamboyant na manufatura de aquarela
Pedro Faria Lopes	1º/2011	Utilização da resina de jatobá como verniz e fixador
Rafael Benjamin da silva	1º/2011	Utilização da baba do quiabo na manufatura do giz pastel
Flávio Rodrigues	1º/2012	Marimba de Vidro
Helga Valeria	1º/2012	As possibilidades da cola de isopor na produção de tintas
Anna Paula da Silva	1º/2012	A utilização de Nanquim solúvel e Nanquim Resistente a lavagens na marcação de obras em suporte de madeira
Poliana Ferreira Rocha	1º/2012	Aplicabilidade do giz pastel produzido com aglutinante feito da água da batata inglesa.

Tabela 2 - Relação de algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos semestres na disciplina Materiais em Arte 1 sob a orientação das Profas. Thérèse Hofmann, Daniela Oliveira e Mariana Pagotto.

CONCLUSÃO

Os resultados das pesquisas nem sempre são positivos no que concerne a encontrar alternativas novas para as "velhas" receitas. Mas todo processo que engloba a escolha do tema, a revisão bibliográfica, as etapas de investigação, elaboração e apresentação do trabalho final envolvem o aluno e nos mostram claros benefícios pedagógicos e técnico - científicos.

A apresentação do seminário de pesquisa exige organização, capacidade de sintetização e de expressão e já coloca para o aluno o desafio de se apresentar em público. Pelas avaliações de final de curso, feitas a cada encerramento de



semestre, temos como retorno que os seminários têm contribuído para reforçar os conceitos e as funções dos diferentes materiais na composição de cada tinta, bastão, suporte, etc. Acreditamos que a atividade de pesquisa estimula os alunos a conhecerem o universo da investigação científica, incentivando a busca por respostas por meio da proposição de metodologias e da experimentação prática. Apesar de alguns temas pesquisados não resultar em "novidades" o simples fato do resgate da manufatura e da história dos materiais já propicia aos nossos alunos o entendimento e a criatividade necessários para a sua futura atuação docente.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Valdinei, HOFMANN-GATTI, Thérèse e OLIVEIRA, Daniela de. Utilização da fibra de bananeira para manufatura artesanal de papel para xilogravura. Painel submetido ao XXI CONFAEB, 2011.

BOTAR, Eva, HOFMANN-GATTI, Thérèse e OLIVEIRA, Daniela de. Aglutinantes Naturais para Tinta Guache. Painel submetido ao XXI CONFAEB, 2011.

GARCIA, Pierre. **Le métier du peintre**. Dessain et Tolra, France, 1999.

GOUTRY, Bruno. **Peintures et enduits bio: conseils, recettes de fabrication et mise em oeuvre**. Terra Vivante, France, 2010.

HOFMANN-GATTI, Thérèse, CASTRO, Rosana e OLIVEIRA, Daniela de. **Materiais Em Arte: Manual de Manufatura e Prática**. Brasília, 2007.

HOFMANN-GATTI, Thérèse. **A História do Papel Artesanal no Brasil**. ABTCP, São Paulo, 2007.

HOFMANN-GATTI, Thérèse, OLIVEIRA, Daniela de, e BREYER, Lacê. Utilização de exsudados vegetais do bioma cerrado como componentes aglutinantes para tintas e bastões. Comunicação de Pesquisa submetida ao XXI CONFAEB, 2011.

KRUG, Margaret. **Manual para el Artista: médios y técnicas**. Art Blume, Barcelona, 2008.

MAYER, Ralph. **Manual do Artista: de técnicas e materiais**. Martins Fontes, São Paulo, 2002.



MICHEL, Karen. **Green Guide For Artists: nontoxic recipes, green art ideas e resources for the eco-conscious artist.** Ed. Quarry Books, USA, 2009.

OTANÁSIO, Pamella Nunes, HOFMANN -GATTI, Thérèse e OLIVEIRA, Daniela de. Utilização de materiais alternativos como componentes aglutinantes para confecção de giz pastel. Painel submetido ao XXI CONFAEB, 2011.

RICARTE, Kenya Cristina T, HOFMANN -GATTI, Thérèse e GOIS, Fernanda Monteiro. Pigmentos Naturais: Durabilidade e permanência no contexto regional. Relatório Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq/UnB. Brasília, 2010.

SIDAWAY, Ian. **Enciclopedia de Materiales y Técnicas de Arte.** Ed. ACANTO, Barcelona, 2002.

SMITH, Ray. **Manual Prático do Artista: Equipamento, materiais, procedimentos e técnicas.** Ambientes & Costumes, São Paulo, 2008.

Thérèse Hofmann Gatti

Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1990), mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem pela Universidade de Brasília (1999) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável (2008) pelo CDS/UnB. Atualmente é Diretora Cultural da Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel e professora Adjunta Dedicção Exclusiva do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Sua area de atuação é Artes, com ênfase em Arte Educação. Atualmente é coordenadora do curso de graduação a distância de Licenciatura em Artes Visuais do Programa Prolicenciatura. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância do Programa UAB (2007 a 2011). Foi Decana de Assuntos Comunitarios da Universidade de Brasília (1997 a 2005) e Diretora de Esporte Arte e Cultura DAC/UnB (1994 a 1997). Sua linha de pesquisa é Materiais em Arte e Papel Artesanal, atuando principalmente nos seguintes temas: materiais para arte educação, papel artesanal, reciclagem, reaproveitamento, celulose e papel, materiais em arte e inclusão social. Detém duas patentes registradas no INPI, Reciclagem de Papel Moeda (1996) e Reciclagem de Bitucas de Cigarro (2003).



IMAGENS NA CIDADE: A DIVERSIDADE DE OLHARES NO ESPAÇO URBANO

Érika Sabino de Macêdo – PPGE/UFES
kika.sabino93@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1160231548811065>

Priscila de Souza Chisté – IFES/UFES
priscilachiste.ufes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9611050800865272>

RESUMO

Este artigo apresenta o processo de criação no percurso de elaboração do material educativo *Imagens na cidade: a diversidade de olhares no espaço urbano* que surgiu a partir da investigação da produção do artista plástico Raphael Samú e de cinco artistas do grafite capixaba: Ficore, Fredone, Renato Ren, Kika e Moska. O espaço urbano é o elemento que aproxima essas diferentes produções artísticas. Assim, a pesquisa analisou os diálogos e interações entre as representações da cidade de Vitória no século passado por Raphael Samú e as imagens contemporâneas nos muros do espaço urbano na visão dos grafiteiros pesquisados. O processo de criação desse material envolveu ações planejadas como entrevistas, elaboração de textos, registros fotográficos e análise de imagens.

Palavras-chave: Imagem; Espaço urbano; Ensino da Arte.

SOMMAIRE

Cet article présente le processus créatif d'un itinéraire de élaboration du matériel éducatif "Images de la ville: la diversité des regards dans l'espace urbain" que a surgi a partir de la recherche sur la production artistique de Raphael Samú et aussi sur le travail de cinq artists grafeurs capixabas: Ficore, Fredone, Renato Ren, Kika e Moska. L'espace urban c'est l'element que aproche ces différents productions artistiques. Alors, cette recherche a analysé les dialógues e les interactions entre les représentations de la ville de Vitória au cours du siècle dernier par Raphael Samú e les images contemporaine sur les murs de l'espace urban dans la perspective des artists grafeurs. Le processus de création de ce matériel a impliqué actions planifiées comme des entrevues, la rédaction des textes, des documents photographiques et l'analyse des images.

Mot-clés: Image, L'espace Urban, L'éducation artistique

Introdução: a leitura do urbano

Dentre as inúmeras temáticas da pintura europeia do século XIX, as transformações do espaço pela chegada da modernidade era tema recorrente nas telas dos pintores da época. Os impressionistas saíram da comodidade de seus ateliês e foram para



as ruas em busca do registro efêmero da luz. Na paisagem urbana encontraram e registraram o intenso crescimento industrial e as consequências das reformas urbanísticas provocadas pela industrialização e pela intensificação do capitalismo. Anteriormente, o realismo de Gustave Courbet já mostrava o conflito e os problemas gerados pela modernização do campo na França. Suas obras desmitificaram a imagem do campo como sinônimo de natureza e bem-estar e mostraram as condições de trabalho e as relações de poder na área rural.

Embora não tão engajados e envolvidos com projetos socialistas quanto Courbet, os impressionistas vivenciaram no cotidiano as transformações promovidas pelo barão Haussmann na cidade de Paris de 1850 a 1870. Segundo Blake e Frascina (1993) os pintores deixavam em suas telas, indícios desse “espetáculo da modernidade”. Manet registrou o surgimento do subúrbio e a transformação da periferia parisiense resultante das propostas urbanísticas promovidas em Paris. O politizado Pissaro foi um dos primeiros impressionistas a inserir em suas paisagens o símbolo da industrialização e da modernização: as chaminés das fábricas. Segundo o filósofo Henri Lefebvre (2001) a burguesia conquistou a capital após uma dura luta contra a opressão da aristocracia. No entanto, ela substituiu essa opressão pela exploração da classe operária com o domínio dos bancos, dos meios de comunicação, de produção e dos imóveis. Mas, essa classe em ascensão se incomodava em viver cercada pelo proletariado como ocorria na Paris do século XIX. Daí surge o projeto urbanístico de Haussmann que foi segundo Lefebvre, uma “Estratégia de classe” com a expulsão da classe operária para o subúrbio e a periferia. Falando de cidades imaginárias, Italo Calvino em sua obra *As Cidades Invisíveis*, ilustra e justifica esse processo de transformação do fenômeno urbano:

As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa (CALVINO, 2011, p.44).

Por esse motivo, Lefebvre (2001) afirma que a cidade se escreve e é escrita, no entanto, para que possamos lê-la, temos que recorrer ao contexto. Para o autor, este contexto envolve tanto as relações de classe e de propriedade quanto a vida



cotidiana, sexual ou familiar. O principal problema ocasionado pela relação industrialização/urbanização é a questão da fragmentação da vida social. A segregação social provocada pelas reformas urbanísticas e pela industrialização é representada principalmente pela criação de conjuntos habitacionais. A classe trabalhadora, transferida do centro para essas construções periféricas, vive em um ambiente artificial, sem idosos e adolescentes, sem troca e diálogo entre essas faixas etárias ou sociais. Os famosos *guetos*, característicos das grandes cidades americanas, também são exemplos dessa segregação que separa a sociedade em grupos: os negros, os judeus, os intelectuais, os operários, os ricos, os artistas etc. eliminando assim, a possibilidade de troca ou confronto entre os grupos: “A vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos dos modos de viver, dos padrões que coexistem na cidade” (LEFEBVRE, 2001, p. 22).

Frutos desse contexto apresentado por Lefebvre, chegamos ao século XXI absorvendo as consequências desse cenário. Problemas citados pelo autor marxista na década de 1960, como transporte urbano, segregação, saúde do trabalhador ainda permanecem e se agravam. Por esse motivo, teóricos na atualidade continuam questionando e problematizando a questão da segregação. A juventude dos guetos das grandes cidades é ilustrativa do conceito de *Pré-contratualismo* postulado por Santos (2007) que assim o define: “É o bloqueamento do acesso à cidadania a grupos sociais que tinham a expectativa fundamentada de nela ingressar” (SANTOS, 2007, p.81). De acordo com autor, a cartografia urbana contemporânea, dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas separam, distinguem e conseqüentemente geram injustiça social. Esta divisão, segundo o autor, é fruto do *Pensamento Abissal*:

Divisão da sociedade em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e do ‘outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2007, p.71).

De acordo com o autor, esse pensamento foi característico do período colonial e persiste no mundo moderno ocidental. Santos (2007) defende o pensamento *Pós-abissal* como proposta de enfrentamento das desigualdades e exclusões sociais.



Este se caracteriza pelo entendimento do mundo e seu conhecimento a partir das diversidades culturais; pelo reconhecimento da inesgotável pluralidade de formas de conhecimento existentes no mundo; e pela defesa do conhecimento como intervenção no real. Dentro dessa proposta o autor destaca a importância de promovermos a *Justiça cognitiva*, ou seja, oportunizarmos as produções culturais e as formas de conhecimento que não são oriundas das classes hegemônicas ou científicas, ou seja, darmos relevância ao que é produzido no *outro lado da linha*. “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global, também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. (SANTOS, 2007, p. 77). Como vimos, os teóricos que dialogam com a pós-modernidade, como Santos, não acreditam no enfrentamento dessa problemática através de movimentos movidos por uma causa única defendidos pelos marxistas. No entanto, observamos que os questionamentos e a busca por uma sociedade mais justa permanece entre eles.

Notamos que a *inexistência* do outro, citado por Santos (2007) é consequência do processo industrialização/urbanização que criou através de suas *regras absurdas e discursos secretos* (Calvino, 2011) esses *abismos* e a *segregação* citada por Lefebvre (2001). No entanto, para o filósofo francês, o mais grave é a passividade e falta de consciência sobre o fenômeno urbano. E ele ressalta um aspecto ainda mais perigoso: ninguém mais sonha ou idealiza a cidade ideal. Estes dois fatores: a segregação e a falta de uma utopia não contribuem para amenizar ou combater a crise nas grandes cidades.

Se a classe operária se cala, se não age, quer espontaneamente, quer através da mediação de seus representantes e mandatários institucionais, a segregação continuará com resultados em círculo vicioso. A segregação tende a impedir o protesto, a contestação, a ação, ao dispersar aqueles que poderiam protestar, contestar, agir (LEFEBVRE, 2001, p. 123).

Dessa forma, a fragmentação do espaço urbano, da vida cotidiana, da vida social, do trabalho pode se relacionar com o reflexo na formação da identidade do sujeito contemporâneo que é, segundo Stuart Hall (2006), fragmentada, formada por várias identidades, com características contraditórias e provisórias.

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante



e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Se pensarmos nas causas dessa crise de identidade do sujeito contemporâneo, os fatores anteriormente citados por Lefebvre podem facilitar o entendimento do contexto da sociedade atual, visto que a segregação urbana pode ser vista como provocadora do surgimento dessas inúmeras identidades que nos são ofertadas. A *globalização* também pulverizou esse processo, deslocando as identidades culturais nacionais. Ou seja, a ideia de *povo* relacionada a uma identidade unificada, não corresponde mais a atualidade, pois as nações são formadas por uma grande variedade de etnias que são cada vez mais segregadas pelo fenômeno urbano.

Segundo Hall (2006) como consequência da chegada da globalização, vivemos hoje em dia a relação de oposição do conceito de global *versus* o conceito de local. Sendo assim, observamos identidades nacionais que se desintegram, perdendo sua identidade original e outras se fortalecem na resistência a homogeneização, criando formas perigosas de nacionalismos, apoiados em ideias racistas e fundamentalistas.

O Projeto *Imagens na Cidade*: a leitura do espaço urbano através da leitura de produções artísticas

Diante desse cenário complexo e contraditório, o papel da arte na escola se torna fundamental no sentido da formação de sujeitos críticos. Como foi citado anteriormente, para ler a cidade, segundo Lefebvre, é preciso recorrer ao contexto que envolve tanto a luta de classes quanto o cotidiano. A ideia do *Projeto Imagens na Cidade* é atingir esse contexto por meio da problematização das imagens do cotidiano urbano provocando o questionamento sobre a sociedade contemporânea.

Apresentamos assim, produções imagéticas que se mostram como narrativas da cidade e imagens que são escritas na cidade. Dessa forma, o objetivo é provocar a consciência do espaço urbano através da arte. Acreditamos que a análise dessas imagens pode fazer re-surgir nos sujeitos a utopia que segundo Lefebvre, é essencial para o surgimento de projetos, objetivos e ações que visem a transformação da sociedade. Nossos sentidos, embotados e anestesiados pela

repetição da vida cotidiana não percebem nem mesmo a necessidade de uma sociedade mais justa e democrática, se acostumam e naturalizam o cenário imposto. Além dessa visão crítica diante do fenômeno urbano, as crianças e os jovens devem entender as contradições e as diversidades existentes no âmbito social, cultural, econômico e artístico da cidade:

[...] o urbano como forma e realidade nada tem de harmonioso. Ele também reúne os conflitos. Sem excluir os de classes. Mais que isso, ele só pode ser concebido como oposição à segregação que tenta acabar com os conflitos separando os elementos no terreno (LEFEBVRE, 1999, p. 157).

Diante dessas afirmações, apresentamos alguns questionamentos. Será que no ensino da arte imagens também podem ser segregadas e nesse sentido estarem contribuindo e repetindo o discurso da segregação social? Quais imagens levamos para sala de aula? Elas são representativas da diversidade de vozes da sociedade contemporânea ou provocam os sujeitos a pensarem sobre essas questões? Nesse sentido, o *Projeto Imagens na Cidade* procurou investigar, problematizar e colocar em diálogo imagens que estão dispersas de maneira espacial e conceitual no cenário urbano da cidade de Vitória. Para tanto, pesquisamos e analisamos as produções de cinco artistas do grafite capixaba, Fredone Fone, Ficore, Kika, Moska e Renato Ren e as obras do artista Raphael Samú.



Fig. 1 – *Vitória 18:35*. Raphael Samú. Acervo do artista

Quais contradições e aproximações existem entre essas imagens? De um lado encontramos os painéis de mosaico e gravuras de Samú. Estes surgiram a partir de encomendas e das pesquisas desenvolvidas ao longo de sua trajetória artística. Do outro lado, nos deparamos com o graffiti, imagens artísticas criadas por atores sociais que encontraram nessa expressão uma forma de quebrar os bloqueios criados e dessa forma atuar e interferir na sociedade. Será que podemos criar uma ponte entre esses dois tipos de produção artística?



Fig. 2 – *Humanourbano*. Renato Ren. Acervo do artista



Fig. 3 – *Homenagem ao Samba*. Ficare. Acervo do artista

Embora, sejam de tempos diferentes, pois muitas produções de Samú são da década de 1960 e 70, elas falam sobre e para o mesmo espaço: a cidade de Vitória. Possuem objetivos, propostas, ideias, suportes, técnicas e histórias diferentes, mas foram aproximadas pela proposta do *Projeto Imagens na Cidade*.

A intervenção no espaço urbano através das imagens e palavras expostas nos muros da cidade representam uma forma desses artistas serem vistos, compreendidos e existirem nessa sociedade excludente. Se constituem também como uma forma de poder questioná-la. As imagens de Samú fazem um outro percurso. Assim como as obras impressionistas do século XIX, as produções desse artista não possuem um engajamento político explícito, a prioridade é a experimentação técnica e a poética do artista. No entanto, em suas representações sobre a cidade encontramos, de forma latente, um potencial para provocar questionamentos importantes sobre ecologia, industrialização, comunicação urbana e sobre uma questão recorrente e preciosa para Lefebvre: a moradia. Segundo o autor ela esconde os objetivos da classe dominante, a segregação. E através dela impedimos a troca, o conhecimento, o diálogo e assim, tornamos o outro *inexistente* (SANTOS, 2007). Dessa forma, essas imagens ao serem problematizadas em sala de aula, já se aproximam pelo potencial que elas possuem em comum: a conscientização do espaço urbano.



Fig. 4 – *Humanourbano*. Fredone Fone. Acervo do artista



Fig. 5 – Sem título. Kika. Acervo do artista.



Fig. 6 – Sem título. Moska. Acervo do artista.

Após a definição conceitual do projeto, após as entrevistas e a construção de um acervo fotográfico sobre o tema, nos deparamos com a seguinte questão: como ler as imagens? Acreditamos que, somente através de leituras dialogadas e transdisciplinares atingiríamos o objetivo do projeto. Sobre esse processo,



entendemos, a partir dos estudos de Foerste (2004) que alguns pontos precisavam ser considerados. Era preciso buscar a gênese das imagens – falar da história da vida do artista, sem tomá-la como curiosidade ou espetáculo. Ou seja, compreendê-las como produto histórico, localizado no tempo e no espaço, bem como estabelecer relações sociais que determinassem/desvelassem arranjos de interesses, poder e dominação. Foi preciso também identificar nas imagens, os traços e elementos que nos possibilitassem ficar frente à questões humanas importantes. Diante disso, percebê-las como uma representação do artista, inserido no conjunto da evolução da humanidade, identificando-as como expressão de um mundo exterior e interior, do universal e do singular.

Outro ponto importante relativo à análise das imagens relacionou-se a necessidade de dedicar tempo à elas, o que Vigotski (2010) denomina de “vivência lenta” das obras de arte. Foerste (2004) também aponta a importância de definirmos os objetivos e a metodologia da análise. No caso dessa pesquisa, percorremos o caminho da semiótica plástica, por nos permitir um modo de olhar essas imagens que fosse além de uma leitura superficial. O que pretendíamos foi partir das visualidades para o contexto, semiotizando-o, e vice-versa. E nesse movimento relacionar o particular ao universal, tendo em vista que as imagens carregam consigo todo contexto social, histórico, psicológico e cultural na qual estão inseridas, apesar de serem também uma particularidade, obra única originada pelo pensamento do artista.

Considerações finais

Acreditamos que esses artistas, por meio de suas produções, apresentam suas ideias e sentimentos não só sobre a cidade, mas também sobre o mundo e sobre o outro. Essas ideias e sentimentos foram esclarecidos e entendidos por nós, na medida em que pudemos analisar suas produções pela via da leitura de imagem, ou como dissemos, relacionando-as com os contextos sociais, culturais e históricos nas quais estavam inseridas e também com os referenciais teóricos que iluminaram nossas investigações. Após a publicação do livro, elaborado com o apoio da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SECULT – Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo, iremos distribuir o material nas escolas da rede pública da cidade. Acreditamos que os professores possam encontrar nas imagens e nos textos, as questões que envolvam e que problematizem sua própria comunidade e que através delas, as crianças e os jovens possam ter mais consciência de sua cidade, de si e do mundo.

Referências

BLAKE, Nigel & FRASCINA Francis. **As práticas modernas da arte e da modernidade**. In: Modernidade e Modernismo. A Pintura Francesa no Século XIX. São Paulo: Cosac&Naify Edições, 1998.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **A Revolução Humana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Leitura de Imagens. Um desafio à educação Contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal**. Novos Estudos – CEBRAP, [S.l], nº 79, p. 71-94, nov. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Érika Sabino de Macêdo

Professora de Arte e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Fez mestrado em Letras na UFES e tem experiência na área de Arte, com ênfase em Fotografia e Semiótica, atuando principalmente nos temas de história da Arte, crítica de Arte e ensino da Arte.

Priscila de Souza Chisté

Professora de Arte do Instituto Federal do Espírito Santo e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Fez mestrado em Educação na UFES e atuou como pesquisadora e curadora em museus de Arte.



**AUDIOVISUAL NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O
ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Danilo Nazareno Azevedo Baraúna
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
danilo.barauna@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955270468814327>

RESUMO: Objetivamos analisar propostas curriculares de inserção do audiovisual no ensino de artes visuais na 1ª série do ensino médio no que se refere à construção dos conteúdos e suas propostas metodológicas. Encaminhamos metodologicamente a pesquisa a partir de levantamento bibliográfico e documental, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como planos de curso da disciplina arte (na linguagem artes visuais) de quatro instituições públicas de ensino básico da cidade de Belém, além de realizarmos um relato da experiência do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais na 1ª série do Ensino Médio, refletindo sobre a proposta de ação para o estudo do audiovisual realizada na regência deste estágio.

Palavras-chave: Audiovisual, Ensino Médio, Currículo.

ABSTRACT: Our objective is to analyze the curriculum proposals of audiovisual insertion on Visual Arts teaching to the High School first year, as regards the construction of content and its methodologic proposals. We methodologically escalated the research by its bibliographic studies, analyzing the National Curriculum Parameters to High School, as well as the course plans of Arts discipline (on Visual arts language) of four Public schools of Belém. Furthermore, we did an experience report related to the academic probation of the Visual Arts graduation course on High school first year classes, reflecting about the proposal for action to the audiovisual studies held on probation period regency.

Keywords: Audiovisual, High school, Curriculum.

Introdução

Esta proposta de pesquisa parte das inquietações surgidas na disciplina “Estágio em Ensino das Artes Visuais: Ensino Médio”, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Durante aproximadamente 04 meses de estágio, em que vivenciamos etapas de observação, participação e regência em sala de aula, pudemos entrar em contato com os procedimentos e contextos próprios do Ensino Médio, última etapa de ensino na Educação Básica.



Iniciamos os estudos a partir de uma perspectiva de mapeamento por amostragens estratificadas da situação do ensino do audiovisual na rede pública da cidade de Belém trazendo consigo a potencialidade de averiguar o estado da utilização destes conteúdos e de que maneira eles podem contribuir com o trabalho docente no ensino de arte, e como o professor tem encaminhado essas ações de modo a contemplar as três ações da Abordagem Triangular (Ler, Fazer e Contextualizar).

Assim, instituímos como objetivo geral de estudo: “Analisar propostas curriculares de inserção do audiovisual no ensino de artes visuais na 1ª série do ensino médio no que se refere à construção dos conteúdos e suas propostas metodológicas”.

A pesquisa é classificada em primeira instância como descritiva, na medida em que se vale da coleta de dados de certa maneira padronizados para o grupo de escolas que serão objeto de estudo. Em segundo momento, caracteriza-se como pesquisa explicativa, já que procura definir a natureza conceitual dos fenômenos a partir da análise dos dados anteriormente coletados. Desse modo, falamos de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa documental foi realizada a partir da coleta dos planos de curso das escolas selecionadas para a pesquisa, os quais foram, junto aos Documentos oficiais para o Ensino Médio do Ministério da Educação, os objetos de análise das propostas curriculares de inserção do audiovisual no ensino de artes visuais.

Pressupostos da inserção do audiovisual no Ensino Médio

Mediado pelas tecnologias audiovisuais, o ensino de artes visuais na educação básica encontra um terreno profícuo para a articulação das mais diversas práticas metodológicas proporcionadas pelas características intrinsecamente educativas da linguagem audiovisual.



A inserção dessas tecnologias audiovisuais na educação básica no Brasil tem seu marco histórico com a ascensão no país das propostas da *Pedagogia Tecnicista*, por volta de 1960/1970. Impulsionada pelo processo rápido de industrialização, fortalecimento de uma indústria cultural e o surgimento de projetos de educação de adultos via telecursos, esta linha de pensamento pedagógico primava pelo fomento ao sistema técnico de organização da aula, relegando para segundo plano a atuação do professor e do aluno no âmbito escolar. Ferraz e Fusari (1999) ressaltam que “faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de **recursos tecnológicos e audiovisuais**, sugerindo uma ‘modernização do ensino’” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 32).

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos encontrar as primeiras indicações de propostas para inserção dos meios audiovisuais como um importante elemento para o processo de ensino-aprendizagem, mantendo, ainda, algumas concepções tecnicistas no que se refere à preparação estudantil para o mercado de trabalho, como podemos identificar no trecho abaixo reproduzido:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes. (LDB, 1996, p. 33)

Essa indicação será então ampliada a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Especificamente na primeira parte deste documento, que se refere às “Bases Legais” de orientação para o Ensino Médio, vislumbramos uma série de indicações que remontam o nosso objeto de estudo. O texto do documento enfatiza a necessidade de se continuar problematizando questões teóricas frente às rupturas tecnológicas expoentes do que denominam a “terceira revolução técnico-industrial” ou “revolução informática”, e esse contexto histórico reverbera nas novas concepções de educação em função de novas compreensões do próprio papel social da escola a partir da inserção das tecnologias contemporâneas.



O Ministério da educação lança então os “Parâmetros Curriculares em Ação - Ensino Médio”, como orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais anteriormente publicados. Neste documento, a concepção de arte como linguagem privilegia abordagens de ensino-aprendizagem voltadas para o desenvolvimento das capacidades de produzir textos (emissor) e interpretar textos (receptor) em um processo contínuo de comunicação interpessoal.

É, portanto, segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a linguagem a responsável pela mediação das experiências comunicativas cotidianas e pela sistematização do conhecimento humano em suas mais diversas vertentes. Em primeiro lugar, os PCNEM apontam a inserção do texto como *Código*, e suas possibilidades de análise no que se refere aos elementos básicos das linguagens, a sintaxe (no que se refere ao ensino de artes visuais, aponta para o estudo dos elementos da linguagem visual). Referente ao texto como *Canal*, exploramos os diversos materiais, suportes que abrigam a mensagem. Quanto ao *Contexto*, devemos levar em consideração a análise das condições espaço-temporais e locais de produção do texto veiculado.

É no ensino de artes visuais que o professor tem a possibilidade (e deve estar atento para isso) de abarcar o audiovisual como texto em suas três dimensões formativas de comunicação. Como *Código*, podemos analisar, mas não nos deter a esses aspectos, as estruturas morfológicas e sintáticas. Contemplado como *Canal*, temos a possibilidade de problematizar o estudo das materialidades da produção audiovisual. No que se refere ao *Contexto*, vislumbramos a possibilidade de estabelecer um estudo das intermediações entre o âmbito de produção e recepção do conteúdo audiovisual.

Encontramos nas proposições dos Parâmetros Curriculares em Ação, indícios de contextos em que o ensino do audiovisual aparece como conteúdo substancial. No eixo *Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidas*, mais especificamente no item “1. Linguagem verbal, não-verbal e digital”, os conteúdos podem ser desdobrados segundo orientações como a abaixo reproduzida:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

- Arte e tecnologia: criação de novas poéticas que articulam imagens, sons, animações e possibilitam um novo tipo de interatividade, decorrente não só da codificação da linguagem digital (de base matemática) como também das tecnologias que suportam e veiculam essa linguagem (os multimídia). **Videoclipes, trabalhos artísticos em CD-ROM, instalações com dispositivos interativos, digitalizações são, entre outros, exemplos dessa interação** (PCNEM – AÇÃO, 1998, p. 184)

Os conceitos essenciais aos quais os PCN's se referem dizem respeito à construção do texto no ensino de artes visuais como constituinte da *Imagem*, do *Movimento* e/ou do *Som*. A linguagem audiovisual, portanto, ao agregar essas três instâncias conceituais articula potencialmente as premissas necessárias para a inserção deste como conteúdo. Ainda nos PCN-Ação vislumbramos a indicação das competências e habilidades a serem adquiridas pelo estudante do ensino, médio, dentre elas:

4. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes: Trata-se aqui de integrar à arte o uso das novas tecnologias da comunicação e de informação (NTCI), analisando as possibilidades de criação, apreciação e documentação que os novos meios oferecem. Para isso, cabe estimular o aluno a refletir sobre a produção de poéticas que se valem de meios como rádio, vídeo, gravador, instrumentos acústicos, eletrônicos, filmadoras, telas informáticas, assim como outras tecnologias integrantes das artes visuais, audiovisuais, música, dança e teatro. (PCNEM – AÇÃO, 1998, p. 187).

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação:

- Ao interagir com contextos socioculturais distintos, coordenar semelhanças e diferenças no intercâmbio de produções e recepções a distância, em redes informatizadas, selecionando e criando trabalhos de arte que respeitem a diversidade na produção e na recepção artísticas.

- Identificar e reconhecer as relações entre tecnologia e arte presentes no cotidiano e na vida de pessoas de diferentes épocas e culturas, analisando criticamente tanto o passado como o presente, considerando as possibilidades e as limitações geradas pelas tecnologias, ao longo da história e na contemporaneidade. (PCNEM-AÇÃO, 1998, p. 194).

Apesar da dificuldade em determinar os conteúdos que devem ou não ser ministrados na escola, podemos indicar esta organização privilegiando determinados



aspectos como: a colaboração para a produção dos trabalhos artísticos dos estudantes (Fazer); conteúdos que favoreçam uma compreensão dos aspectos históricos e sociais aos quais está inserida a produção de arte acumulada ao longo da história da humanidade (Contextualizar); conteúdos que garantam aos alunos subsídios teóricos para a análise dos objetos de arte (Ler) e finalmente, o trabalho com conteúdos que tragam a tona a realidade local desses estudantes em suas manifestações artístico-culturais, bem como a integração com conteúdos que promovam o diálogo com outras culturas e edifiquem assim uma atmosfera de valorização das diferenças.

Currículo e audiovisual: análise de propostas curriculares para a 1ª série do Ensino Médio

Neste momento nos deteremos em compreender como pode vir a ocorrer a apropriação desses documentos oficiais na construção dos planos de curso para o ensino de artes visuais, levando em consideração três critérios fundamentais de análise: os objetivos educacionais para a etapa de ensino, seus conseguintes conteúdos significativos e as possíveis metodologias adotadas pelos professores atuantes. Importante ressaltar que nossa análise se deterá à identificação desses fatores no que se refere ao ensino do audiovisual na disciplina Arte na 1ª série do Ensino Médio.

Para a realização deste procedimento, nos valem metodologicamente do que o pesquisador Antônio Carlos Gil denomina *amostragem estratificada*, ou seja, selecionamos aleatoriamente amostragens de um determinado universo de potenciais objetos de análise. Especificamente, coletamos quatro planos de curso de diferentes escolas da rede pública estadual e federal na cidade de Belém.

Antes de iniciarmos a análise dos objetos coletados, é importante que deixemos claras as concepções de currículo e objetivos educacionais que norteiam nosso trabalho. Para isso, trazemos a tona os estudos de Antoni Zabala em seu livro “A Prática Educativa: como ensinar”, fornecendo as bases para a compreensão das



novas propostas de construção do currículo escolar. Zabala define os conteúdos de ensino como:

(...) tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades (...) Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Assim, pois, será possível pôr sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino (...) Portanto, ao responder a pergunta “o que deve se aprender?”, deveremos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc. (ZABALA, 1998, p. 30)

Contextualizadas nossas concepções acerca dos critérios de análise dos planos de curso mapeados, partiremos então para o efetivo diagnóstico das possíveis interações existentes entre esses planos e os documentos oficiais propostos pelo Ministério da educação no Brasil em consonância com as discussões acerca do ensino de arte contemporâneo.

Pertencente à Rede estadual de ensino, o plano de curso da **Escola A** foca sua construção frente a três eixos principais, as Competências e os Conteúdos, ambos divididos por bimestres. É válido ressaltar a identificação realizada no texto do plano acerca da inserção da disciplina Arte na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, o que pode denotar conhecimento por parte do professor das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O estudo dos conteúdos elencados no plano de curso nos permitiu a identificação de possibilidades de configurações de ensino voltadas para o audiovisual na unidade “O universo Publicitário: internet, Cibercultura e propagandas”. No entanto, o plano de curso deixa a desejar na medida em que se restringe à discussão das competências a serem adquiridas pelos alunos, e não deixam claras as metodologias que serão utilizadas em sala de aula para o trabalho com esse universo publicitário.



Também pertencente à Rede estadual de ensino, na **Escola B** vislumbramos a presença dos objetivos educacionais, o conteúdo programático, as estratégias de ensino, os critérios de avaliação e muito importante, a bibliografia básica do plano. Os objetivos educacionais do plano, embora bem construídos, não revelam a necessidade específica do ensino de arte nesta etapa de ensino (1º ano do ensino médio), restringindo-se a variação de critérios entre a educação estética e o exercício da cidadania e construção de conhecimento. Em nenhum momento é citada a linguagem audiovisual.

Nas estratégias de ensino assinalamos um importante dado, o “Uso da multimídia na interação com os conteúdos ou recreativos”. Embora o professor indique a utilização de produtos de multimídia, o que possibilita a inclusão das produções audiovisuais, o termo “recreativo” pode vir a enfraquecer a prática docente, na medida em que traz consigo um cerne pejorativo, de utilização do audiovisual sem qualquer relação com os conteúdos específicos do ensino de artes visuais.

Na **Escola C** verificamos um amadurecimento no que concerne à inclusão do audiovisual como conteúdo de ensino. O professor reserva o 2º bimestre do período letivo para o estudo da linguagem do cinema, suas origens, ofícios, o cinema brasileiro, Charlin Chaplin e o cinema mudo e o Desenho animado. No entanto, as especificações da metodologia utilizada se restringem aos termos “Aula expositiva e exibição de filmes”, sem mencionar a abordagem metodológica adotada, bem como os objetivos não abarcam o fazer artístico como uma etapa importante para a compreensão do processo de produção audiovisual por completo.

Na **Escola D** não identificamos conteúdos conceituais que se refiram especificamente ao audiovisual, no entanto, vislumbramos alguns itens que podem de fato servir a esta discussão por incorporarem como elementos de construção a linguagem audiovisual, é o caso dos conteúdos “Tempo e espaço”, “Contemporaneidade” e “Hibridismo”. Identificamos também a utilização de um vídeo como material norteador mas que, no entanto, serve ao processo de ensino-



aprendizagem de outro conteúdo (Conceitos de Arte) que não está necessariamente vinculado ao audiovisual como conteúdo autônomo.

No segundo bimestre, outros conteúdos mostram-se como potenciais para a inserção do audiovisual, como os eixos “Arte e Propaganda”, que nos conteúdos procedimentais conta com a exibição de vídeos de propaganda. Aqui vislumbramos o estudo das especificidades da linguagem audiovisual em sua vertente publicitária, televisiva ou informática.

Os conteúdos conceituais “Instalação/intervenção” no terceiro bimestre e “Arte e produção”, “O olhar contemporâneo” e “A Arte hoje – as mostras locais” no 4º bimestre abrem também espaço para o estudo do audiovisual no seu caráter interdisciplinar de diálogo com as mais variadas vertentes de produção nas artes visuais.

Experiência com o audiovisual na 1ª série do Ensino Médio: o estágio curricular como formador de uma identidade docente

Durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2009 as relações entre objetivos e práticas em sala de aula puderam ser vistas de perto a partir do agente estagiário frente ao contexto da Escola C, já citada anteriormente.

Como então contribuir para a construção junto à professora de um ensino de arte naquela escola que dialogue com o que vem sendo pensado em nossa área? Em primeiro lugar, nos deparamos com conteúdos ministrados referentes à linguagem do Teatro, enquanto estamos em um contexto de formação de professores voltados para o ensino da linguagem das artes visuais. A situação foi resolvida a partir da inserção de novos conteúdos que criassem um diálogo entre conceitos do teatro e das artes visuais, então tomamos como norte o elemento “Corpo”, e estabelecemos relação com essas “imagens corporais” a partir dos estudos de “videoperformances”, inserindo a partir desse momento a possibilidade de lançar uma proposta de estudo do audiovisual nessa etapa de ensino.



As aulas foram preparadas para culminarem na produção de um pequeno curta de até 90 segundos pelos alunos focando aspectos do conceito do corpo no tempo, com material fornecido pelo estagiário. Em função da não disponibilização de aulas, tornou-se inviável envolver em 02h/aula as três etapas da triangulação, e infelizmente a proposta de produzir um vídeo experimental com os estudantes não pode ser realizada. Dessa maneira, buscamos apresentar as obras audiovisuais com o intuito de discutir seus próprios elementos constitutivos, tomando como ponto norteador para a avaliação de uma possível aprendizagem os processos referentes ao Tempo Real e ao Tempo Presente nas produções em videoarte.

Em ambas as turmas os trabalhos foram iniciados com a formulação de um panorama da produção videográfica brasileira e seus desdobramentos no campo da arte contemporânea. O objetivo principal da aula era identificar junto com alunos a partir das produções exibidas a diferença entre tempo real e tempo presente estabelecendo momentos de leitura da imagem e reconhecimento das características inerentes à produção do artista em questão. As proposições foram diferenciadas no momento de análise dos vídeos. Na primeira turma o vídeo exibido foi *Ahora* da artista visual paraense Melissa Barbery. O vídeo abriu possibilidade para a discussão referente a meio ambiente como tema transversal, já que exhibe uma mão, que é o corpo em voga, retirando pouco a pouco as folhas de uma pequena planta, em que os próprios alunos fizeram alusão ao desmatamento da floresta amazônica. Na turma seguinte o vídeo exibido foi *Via Crucis*, do artista pernambucano Paulo Bruscky. Para este vídeo as discussões em sala de aula centraram-se também nas prioridades de tempo real e presente, mas também se estenderam aos questionamentos do corpo “ausente” no vídeo, mas que é presença em imagem mental.

Os vídeos serviram para exemplificação de uma categoria de tempo real, o qual consiste na simultaneidade da passagem do tempo no espaço real e no espaço do próprio vídeo. Para exemplificar a categoria de tempo presente, no qual se observa a simultaneidade entre o tempo de gravação do vídeo e o tempo de exibição, conhecido por tempo *ao vivo*, utilizamos como instrumento a webcam conectada ao computador, e projetamos imagens da própria turma ao mesmo tempo



em que as ações aconteciam. Para as duas turmas propomos a elaboração de um texto identificando as relações de tempo encontradas nos vídeos exibidos (tempo real ou tempo presente).

Mediante esta experiência percebemos que enquanto professores e formadores precisamos ter consciência de nosso papel de facilitadores desse processo, mas não esquecer que o estudante também deve tomar papel de protagonista em sua própria formação. Em arte ainda vivenciamos um momento onde conteúdos estão fragilizados, precisamos definir objetivos em relação ao que é significativo ensinar, e são os conteúdos que assim os explicitam.

É papel nosso enquanto professores tomar consciência e delimitar os tipos de práticas e concepções a que vamos servir, estando atentos a dispor condições básicas para a construção efetiva de conhecimentos significativos por parte do público estudantil, através da apresentação que faremos do conteúdo, a ajuda a que lhes proporcionaremos através de seus conhecimentos prévios e sempre levando em consideração a diversidade, propondo desafios que serão superáveis de maneira distinta a cada um, mas que igualmente implicarão em uma aprendizagem de caráter significativo.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho viemos discutindo a potencialidade da linguagem audiovisual como importante mecanismo que poderia vir a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em artes visuais. Percebemos a partir dos planos de curso mapeados que a educação básica, especialmente o ensino de artes visuais, tem se preocupado com a interconexão dos conteúdos escolares do ensino médio com as novas práticas tecnológicas vigentes.

Embora essas ações ainda não sejam bem construídas teoricamente nos planos de curso, pudemos em algum momento evidenciar o aparecimento de conteúdos que potencialmente remetem aos estudos da linguagem audiovisual, e salientamos, com isso, a importância do professor entrar em contato com os



documentos oficiais de orientações curriculares lançados pelo Ministério da Educação do Brasil. Não podemos perder de vista a dimensão estética que a produção audiovisual contempla para não nos restringirmos a ver estes processos como meras ferramentas em sala de aula, mas sim conhecer as especificidades do audiovisual para então abarcá-lo como conteúdo em âmbito interdisciplinar.

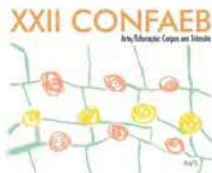
Na sala de aula, é papel do professor oportunizar ao estudante a prática de reflexão acerca de suas relações pessoais com essas mídias, bem como suas possíveis abordagens no âmbito da comunicação interpessoal, deixando clara a importância de não agir de maneira ingênua e vislumbrada frente às tecnologias contemporâneas e suas possibilidades macro de realizações, mas sim, atuar de maneira ativa na elaboração de novos códigos que interpelem as convenções dessas mídias e as coloquem a favor de suas necessidades verdadeiras como agente comunicativo, ampliando, assim, seu campo de atuação em uma perspectiva de formação para uma cidadania efetiva frente às suas relações sociais.

Referências

- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERRES, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MACHADO, Arlindo (org). **Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultura, 2007
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

Danilo Nazareno Azevedo Baraúna

Bacharel e Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Educação – Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é professor substituto da disciplina Arte no Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA).



O DESAFIO DE SER MENINO DIANTE DA ADVERTÊNCIA E SUSPENSÃO ESCOLAR

Luciana Borre Nunes

PPGCV/UFG

lucianaborre@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9232357001079673>

Raimundo Martins

PPGCV/UFG

raimundomartins2005@yahoo.es

<http://lattes.cnpq.br/1270126774554014>

RESUMO

Este texto apresenta um recorte da pesquisa sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Os dados foram produzidos em uma escola da rede pública de Goiânia, Goiás, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. O texto tem como foco uma discussão sobre a constituição de masculinidades através de artefatos visuais presentes na escola buscando entender como os discursos normativos da instituição influenciam os comportamentos dos estudantes e seus relacionamentos sociais. A perspectiva pós-estruturalista associada a princípios da cultura visual sustenta os referenciais teóricos da pesquisa.

Palavras-chave: Cultura Visual, Masculinidades, Sala de Aula

ABSTRACT

The text presents partial results of an investigation being developed in the Graduate Program in Art and Visual Culture in the School of Visual Arts at the Federal University of Goiás. The data was produced in a public school in Goiânia, Goiás, with students from the 3rd year of Elementary School. The paper discusses the constitution of masculinities through visual artifacts in school trying to understand how school's normative discourses influence students behaviors and social relations. A poststructuralist perspective associated to visual culture principles grounds the theoretical orientations of the investigation.

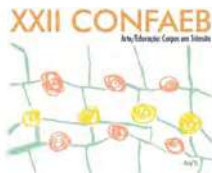
Key-words: Visual Culture, Masculinities, Classroom



Foto tirada pelo estudante durante processo de pesquisa (2011)

Estávamos Gustavo, Leonardo, Pedro, Thales, Vitor Hugo e eu sentados ao redor de vinte e cinco fotografias espalhadas sobre a mesa da sala de aula. Minha intenção era observar e registrar as interações dos meninos (8 a 11 anos) entre eles e com as fotografias que eles haviam tirado e escolhido, atividade pedagógica desenvolvida como parte de um projeto com imagens de fotografia. Leonardo viu que uma de suas fotos, impressa, estava sobre a mesa. Imediatamente, pegou a foto e começou a chorar. Fiquei intrigada com a situação e perguntei por que ele estava chorando. Ele respondeu: *“Se a tia Naira ver isso eu vou ser expulso da escola!”*

O clima ficou tenso porque o menino continuou chorando e queria rasgar a foto. Dois colegas tentavam consolar e impedi-lo de rasgar... Ainda chorando, ele disse: *“Eu já tenho duas advertências... Se ela ver isso eu tô ferrado! Não mostra essa foto pra tia!”* Diante dessa situação tentei acalmar o menino e explorar suas razões para chorar e repudiar a foto que ele escolheu anteriormente para expor. Perguntei: *“O que tem de errado nessa foto?”*. Um colega respondeu prontamente: *“Tem gente se beijando!”* Leonardo, um pouco mais calmo, negou que tinha tirado a foto e disse: *“A tia Naira não vai querer porque tem muita criança pequena. Não combina. Aquela foto, tia, é sem vergonha. Isso sim!”*



O que fez Leonardo chorar? Quais seus temores com a possibilidade de mostrar uma de suas fotos para os colegas da escola? Por que ele acreditava que seria punido ao mostrar a imagem de um casal se beijando? Essas questões produzem incômodos porque nos faz pensar sobre o poder disciplinador que determinadas ações e pessoas exercem na escola. Tia Naira, a supervisora escolar, também desempenha a coordenação de turno e é responsável pela organização das crianças no pátio, na hora de entrada e saída. Para ela, são encaminhados alunos/os que não cumprem regras escolares como usar uniforme, não brigar com os/as colegas, respeitar as professoras e, também, realizar as atividades propostas em sala de aula.

Leonardo, que tem onze anos e cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental, foi encaminhado diversas vezes para os “cuidados” da tia Naira. Ele recebeu duas advertências em 2011. Uma, por brigar com um colega de outra turma, e outra, por não realizar suas atividades escolares na sala de aula. Sabia que a terceira advertência resultaria em suspensão, pois, além de ser alertado pela supervisora, conviveu com um colega de outra turma que foi suspenso depois da terceira advertência. Com a suspensão Leonardo não poderia entrar na escola por alguns dias e teria que vir acompanhado pelo pai, mãe ou responsável no seu retorno.

Qual o significado das palavras “advertência” e “suspensão” para Leonardo e seus colegas? Como esses conceitos permeiam o imaginário das/os alunos/os? Como os meninos percebem atos de “indisciplina” na escola? Como masculinidades são constituídas nesse contexto?

A cena narrada fornece pistas para pensarmos sobre a constituição do ser menino na escola através do respeito e do atendimento às normas disciplinares. No âmbito escolar, os meninos aprendem que não podem falar tudo que pensam ou desejam e nem mostrar tudo aquilo que tem, nesse caso, uma fotografia. Suas falas e atitudes são controladas por mecanismos de disciplinamento que permeiam o ambiente, tais como: lista de regras fixadas nas salas de aula, orientações da equipe diretiva, ordens das professoras, olhares que recriminam, alerta dos colegas e, até



mesmo, um imaginário sobre as consequências que uma imagem considerada inadequada pode provocar.

Leonardo chorou ao temer os efeitos daquilo que não chegou a dizer e mostrar. Seu medo, revelado por lágrimas e pedidos, era ser repreendido e receber mais uma advertência. Naquele momento, o menino estava aprendendo que há certas imagens que não se mostram na escola porque ela é frequentada por crianças e, supostamente, a cena de um beijo seria inapropriada para o ambiente escolar.

Nessa instituição de ensino frequentam somente crianças e pré-adolescentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as fotos tiradas pelas/os alunas/os do 3º ano durante um projeto pedagógico seriam expostas na escola. O medo de ser repreendido fez com que Leonardo impedisse que sua foto fosse exposta e, ao chorar, ele demonstrou que estava aprendendo a condição para pertencer aquele grupo escolar. Estava aprendendo que não poderia falar e mostrar certas coisas/imagens na escola (e para seus colegas ainda infantis) e que existem punições para aquelas/es que não cumprem as regras estabelecidas.

Leonardo realizou uma aprendizagem que define aspectos de sua masculinidade e que deve ser aprendida pelos meninos que ali convivem e interagem. Nesse ambiente escolar, falar sobre beijo, namoro ou qualquer outro tipo de assunto relacionado à sexualidade é um tabu. Ele justificou a proibição de mostrar sua foto afirmando que ali é lugar de crianças pequenas e ele, por ser um dos meninos mais velhos, não deve expor informações consideradas inapropriadas – nesse caso a foto de um beijo - para os demais colegas menores e ainda “inocentes”.

Ao dizer que a *“tia Nelis não vai querer porque tem muita criança pequena. Não combina. Aquela foto, tia, é sem vergonha. Isso sim!”* Leonardo expressa sua compreensão sobre suas responsabilidades diante dos colegas menores reconhecendo que eles devem ser protegidos de certas imagens ou assuntos. Diante desse comentário, construído a partir do que a escola e outros âmbitos sociais constroem sobre a maneira adequada de viver e abordar a infância, outras questões surgem: como dizer que as crianças são ou devem ser? Como e do



quê pretendemos protegê-las? Por que Leonardo ficou preocupado em não mostrar a imagem de um beijo para os colegas das outras turmas? Como são essas crianças que estão inseridas no âmbito escolar? Através do olhar e da preocupação de Leonardo quero problematizar como as infâncias são socialmente construídas dentro da escola e, como interferem nas ações pedagógicas que constituem maneiras de ser menino.

No momento do grupo focal, onde ocorreu a cena narrada, não havia nenhum representante da direção da escola e a professora da turma não estava presente. Mesmo assim, o aluno sentiu-se ameaçado pelos mecanismos normativos da escola que não necessitam da presença física do professor para que sejam reforçados. O colega Vinicius advertiu Leonardo sobre esses mecanismos ao gritar: *“É porque a foto é muito saliente pra menores de idade.”* Ambos aprenderam que determinados assuntos devem ficar escondidos, ser ocultados e jamais mencionados para não influenciar negativamente os colegas menores. Eles, Leonardo e Vinicius, conhecem por experiência própria, como a escola pune alunos que não cumprem as normas.

Diante dessas problematizações iniciais e partindo da cena na qual Leonardo chorou por temer uma suspensão da escola, desenvolvo um ponto específico sobre normas escolares e artefatos culturais como ferramentas para a constituição de gênero na instituição escolar.

Apontamentos sobre os estudos de gênero e cultura visual

Ao chorar por temer que a supervisora da escola o repreendesse com advertência e suspensão, Leonardo explicitou sua compreensão sobre como as práticas pedagógicas determinam comportamentos considerados ‘adequados’ para cada situação. Por ser o aluno mais velho da turma, condição que pressupõe certa responsabilidade perante os demais, ele ficou com receio de que a foto de uma cena de beijo influenciasse negativamente os colegas mais novos. Ao dizer que os *“...pequenos não podem ver esse tipo de coisa”* Leonardo demonstrou que uma de suas atribuições enquanto colega “mais velho” é proteger os demais colegas de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

assuntos e imagens consideradas inapropriadas para as infâncias. Essa e várias outras condições comportamentais destinadas aos meninos são constituídas nas relações de salas de aula, produzindo o que Subirats (1986, p. 23) denominou sistemas de gênero que descrevem e prescrevem atitudes específicas em cada contexto:

Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.

Homens e mulheres são produzidos no interior de sistemas de regras e padrões de comportamentos que distinguem e prescrevem ações específicas para cada sexo, delimitando como devem atuar em situações sociais diversas. Esses padrões constituem aspectos da construção de gêneros e Leonardo, assim como seus colegas, aprendem a conviver segundo normas específicas comportando-se como meninos e meninas na escola. Segundo Connell (2003, p. 36) “El genero es una forma de ordenamiento de la practica social.”

O enfoque pós-estruturalista nos estudos de gênero e da cultura visual aponta que nos constituímos enquanto homens e mulheres ao longo da vida por diversas instituições e práticas sociais que narram comportamentos masculinos e femininos. Discutem que é “...no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2007a, p. 22).

Isso implica dizer que não nascemos homens e mulheres, tornamos-nos homens e mulheres. E, ainda, a “construção de gênero é histórica e está em constante mudança, sendo assim, estamos construindo gênero” (LOURO, 2007b, p. 35). De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, os estudos relacionados a gênero procuram problematizar a diferença e as relações de poder em que o feminino e o masculino são produzidos, buscando transcender ao objetivo inicial de luta pela diminuição da dominação masculina.

Em sintonia com a perspectiva pós-estruturalista, este estudo procura explorar e desestabilizar determinados olhares consolidados através de regimes de



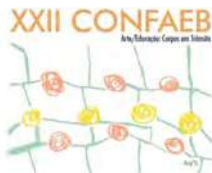
verdade. Martins (2009, p. 115) afirma que a cultura visual como “campo transdisciplinar”, (...) “alinhado às abordagens pós-estruturalistas”, aborda as visualidades enquanto práticas culturais e as relações que os sujeitos estabelecem com elas. Para a abordagem pós-estruturalista não interessa se algo é verdadeiro, mas, como se tornou verdadeiro. Determinados discursos perduram por um longo tempo sem nenhum tipo de problematização, perpetuando certezas e ‘verdades’.

A escola, através de suas práticas educativas e, no caso desta pesquisa, através da advertência e suspensão escolar, produz conhecimentos e contribui para a constituição de representações. Ela fala sobre como são ou devem ser meninos e meninas contribuindo para formar um imaginário social sobre comportamentos mais ou menos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas, gestos e comportamentos para as mais diversificadas situações.

O desafio de ser menino diante da suspensão e da advertência escolar

Um aspecto que ganhou evidência durante a realização dos grupos focais é que determinados assuntos e experiências não devem ser compartilhados no âmbito escolar, principalmente temas relacionados à sexualidade. Através de vários mecanismos de punição reforçados em sala de aula, os meninos aprendem que não podem falar e mostrar certos objetos/imagens. Essas aprendizagens acontecem no cotidiano escolar e, geralmente, estão ligadas a ameaças, a repulsa dos professores e sustentados por sistemas de punição tais como suspensão, advertências, ficar sem recreio, enviar bilhete para os pais e até mesmo receber o dobro de atividades/tarefas escolares.

Uma dessas situações aconteceu durante observação participante na aula de educação física e mostra como gêneros são produzidos pelas ações pedagógicas, principalmente no que se refere ao que os meninos devem aprender a não falar. A professora propôs uma brincadeira de roda na qual cada criança deveria se imaginar como uma árvore. Dois meninos, Vitor Hugo e João, decidiram compartilhar com os colegas e a professora o tipo de árvore que imaginavam ser em “tom de piada”: “*Eu sô a bananeira!*”, “*...e eu sô o pé de pepino!*”, fazendo referência ao pênis. A professora os repreendeu com rispidez e retrucou: “*Pepino não dá em*



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

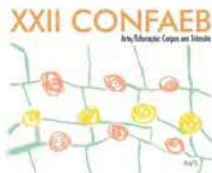
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

árvore!”. Em seguida, a professora decidiu nomear os tipos de árvore para cada criança e disse que os meninos não deveriam voltar a repetir piadinhas semelhantes, pois, caso o fizessem, ficariam fora do jogo, sentados, apenas olhando os colegas brincarem.

Nesta situação, mais uma vez, os meninos tiveram uma lição sobre temas que não podem ser abordados na escola. Aprenderam que podem ser punidos ao abordarem ou falarem sobre esses assuntos. Com esses exemplos, não pretendo julgar negativamente as ações das educadoras, até mesmo porque não sei como reagiria diante de situação como essa e, provavelmente, tomaria atitude semelhante se estivesse na posição da referida professora. Todavia, quero enfatizar que maneiras de ser menino são construídas nas salas de aula e que, situações como essas, comuns no cotidiano escolar, devem ser problematizadas pelos educadores. Quero por sob suspeita atitudes cotidianas nas salas de aula abrindo espaço para problematizar falas, gestos e comportamentos percebidos como naturais e corriqueiros nas práticas pedagógicas. As duas últimas situações que dei como exemplo e diversas outras que vivenciei com os estudantes acontecem nas escolas sem que seja feito nenhum tipo de reflexão. Sutis, são ignoradas ou, intencionalmente, passam sem serem notadas, mas, estão presentes como fortes demarcadores de posicionamentos de gênero.

Práticas de disciplinamento, através de ameaças de suspensão e advertências, são comuns nesta escola e funcionam como um dos mecanismos que mantém as/os estudantes obedientes às normas explícitas implícitas na escola. Embora não sejam simplesmente passivos às determinações escolares porque estão imersos nas teias relacionais do poder, as/os estudantes aprendem o que devem ou não falar, fazer e mostrar na escola. Além disso, elas/es também reproduzem essas aprendizagens e exigem os comportamentos considerados adequados uns dos outros.

As normas da instituição estão fortemente introjetadas nos estudantes e não é necessário que a supervisora ou pessoa da escola faça tais ameaças. Esta situação exemplifica o que Louro (2007) chama de “identidades escolarizadas”. O



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

sistema disciplinar está tão arraigado nos estudantes que eles mesmos reproduzem e cobram as normas uns dos outros.

Sujeitos “escolarizados” aprendem que a instituição é local de determinadas práticas sociais. Há horários a serem cumpridos e preenchidos com atividades específicas e, no caso das turmas pesquisadas, oriundas do livro didático e da cópia de textos e exercícios do quadro verde no caderno. As/os estudantes sabem que ficarão sem recreio se não mantiverem silêncio durante a oração ou, se saírem do seu lugar na fila na hora da entrada. Ao sentar na cadeira, a postura deve ser ereta, a atenção deve estar voltada para a explicação da professora que, com frequência, exerce controle sobre a turma impondo suas vontades e convicções através de ameaças, gritos, bilhete para os pais, cancelamento do recreio ou da aula de educação física ou, como mencionei anteriormente, passando o dobro de atividades no caderno, fazendo advertências, suspensões... Brigas e discussões nas salas de aula são inadmissíveis. Meninas e meninos vão ao banheiro apenas com a permissão da professora e somente depois de uma hora após iniciar a aula. Devem sentar um atrás do outro, perfilados e longe dos amigos/as. Materiais escolares não podem ser emprestados. As roupas ou, o uniforme, é padronizado sinalizando de maneira velada uma expectativa de uniformização de comportamentos, gestos, falas e pensamentos.

A escola pretende educar sujeitos com base em comportamentos, aprendizagens e conhecimentos homogêneos. Quem fica fora desses padrões é considerado “indisciplinado”. No caso dessa escola, somente os meninos são indisciplinados, pois, segundo a supervisora, as *“meninas não dão problema, só os meninos que ganham advertência”*. As/os estudantes aprendem o que podem falar, pensar, mostrar e fazer na sala de aula e “Um longo aprendizado vai, afinal, ‘colocar cada um no seu lugar’” (LOURO, 2007, p. 60).

Entre outros âmbitos sociais, os estudantes são marcados pela escolarização, pois, a “escola define espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2007, p. 58).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

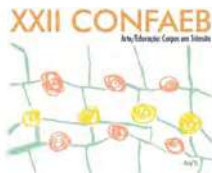
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Existem, ainda, mecanismos produtores de gênero e sexualidade silenciados nas relações escolares, pois, ao privilegiar somente assuntos e projetos delimitados pelos conteúdos previstos nos planos de ensino, educadoras/es desconsideram temáticas recorrentes no cotidiano das/os estudantes. Deixam de problematizar ideias, interesses e desejos que circundam e compõem o universo das crianças. Diante da repercussão dos encontros e das discussões dos grupos focais, perguntei diretamente aos estudantes: existem coisas que os meninos não podem falar ou mostrar? Quais?

As respostas deixam evidente que assuntos ligados à sexualidade são corriqueiros entre eles, mas, vetados nas discussões em sala de aula. Em resposta a minha pergunta, Vinicius afirmou: *“Muita saliência de falta de vergonha na cara. As meninas e os meninos não podem falar. Não pode falar palavrão e saliência”*. Intrigado com a resposta do colega, Leonardo perguntou: o que significa “saliência”? E Vinicius respondeu: *“Saliência é muita falta de vergonha na cara. Você não sabe nada porque você só sabe falar essas coisas de saliência”*.

Nos encontros dos grupos focais, em vários momentos os meninos utilizaram estratégias para se referir ao tema sexo sem pronunciar a palavra. Respondendo a minha pergunta sobre o que os meninos não podiam falar e mostrar, João pediu caneta e papel para escrever a palavra “sexo”. Ao ler a palavra, imediatamente um colega disse: *“Se a tia sabe ela mata nós”*. Desse modo, “(...) a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2007, p. 62).

Para essas turmas, a discussão de assuntos relacionados à sexualidade será abordada somente no 4º ano do Ensino Fundamental. Segundo as professoras e a supervisora, nessa etapa, o plano de estudos contempla a temática, enfatizando aspectos biológicos. Mas vale ressaltar que “(...) essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 2007, p. 133).



Apontamentos finais

Para finalizar estas reflexões acerca da produção de masculinidades através de artefatos culturais no âmbito escolar e de suas normas disciplinares, destaco que as reflexões do campo da cultura visual põem em perspectiva a análise e discussão de significados que estão imersos em relações de poder. Significados que regulam percepções, gestos, sentimentos, pensamentos, hábitos e maneiras de perceber a si e aos demais, definindo como os indivíduos devem agir socialmente em determinados contextos.

Leonardo está imerso em uma extensa rede de imagens e de práticas escolarizadas que regulam seus comportamentos e, portanto, não podem ser ignoradas como constituidoras de seu imaginário e de suas identidades de gênero como aluno e menino mais velho da turma...

Referências Bibliográficas

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In: LOMAS, Carlos (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 64-81.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: Costa, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 – 4. Edição.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007a.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis(RJ): Vozes, 2007b, p.87-102.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo;



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 101-120.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editoraufsm, 2011, p. 51-68.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23- 44.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007, p. 34-50.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de gênero actuales. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986, p.67-81.

Luciana Borre Nunes

é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É Mestre em Educação pela PUC-RS, Especialista em Gestão Escolar pela PUC-RS e Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. É autora do livro “As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual” publicado pela Editora Ideias & Letras.

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 e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás.



O MEU, O VOSSO E O NOSSO SONHO

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Associação Nosso Sonho

aatbb@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4277360D7>

RESUMO:

Esse artigo é um recorte da minha tese de doutorado “ALÉM DO CORPO: UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE/EDUCAÇÃO”. Nela apresento, mais detalhadamente, a experiência que desenvolvi na ONG Nosso Sonho, entre 2008 e 2011, ministrando aulas de Artes para um grupo de crianças cadeirantes e com paralisia cerebral na pré alfabetização. Exploramos os diferentes sentidos da sensibilidade, proprioceptivo, exteroceptivo, interceptivo sob a ótica da Abordagem Triangular. Palavras-Chaves: Arte/Educação; paralisia cerebral; percepção.

ABSTRACT

This article is part of my doctoral thesis “BEYOND THE BODY: AN ART/EDUCATION EXPERIENCE”. In it I present, more fully, the experience I had at a non governmental organization Nosso Sonho, between 2008 and 2011, teaching art to a group of children, all wheel chairs and cerebral palsy, in their pre-alfabetization. We explored the different levels of sensibility, proprioceptive, exteroceptive, interceptive under the light of Triangular Approach.

Key word: Art/Education, Cerebral Palsy, Perception

Antes de começar, quero deixar claro que, apesar de meus alunos terem paralisia cerebral, ou melhor, dizendo, terem lesões cerebrais, ou mais modernamente falando encefalopatia congênita, não sou arte terapeuta, não faço e nem pretendo fazer arte terapia, sou arte/educadora e o que eu faço é arte/educação. Mas, acredito que todo fazer artístico tem função terapêutica.

Com Umbertina Conti Reed (1997pag 305) aprendi que o “quadro motor sequelar da paralisia cerebral varia num mesmo indivíduo quanto à natureza semiológica e quanto à intensidade”. A autora ressalta o fato de as lesões não serem progressivas, o que é um elemento facilitador da educação.

Em Arte/Educação vislumbrei a possibilidade de trabalhar com o que Nitri (1997, p.12) chama de receptores sensoriais, também apoiada em Susanne Langer (1980), que considera os sentidos os órgãos da mente.

Para Nitri (1997, p.12) há três sistemas de sensibilidade: proprioceptivo, exteroceptivo, interperceptivo, que ele define da seguinte maneira.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“Os sistemas exteroceptivos, são responsáveis pela sensibilidade a estímulos externos e incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

Os sistemas proprioceptivos relacionam-se às noções de posição do corpo no espaço e dos segmentos do corpo em relação aos demais. Os sistemas interoceptivos responsabilizam-se pela sensibilidade a estímulos provenientes de vísceras, vasos sanguíneos e outras estruturas internas”.

Um dos objetivos que determinei para meu trabalho foi estimular a sensibilidade proprioceptiva e a sensibilidade exteroceptivas. Comecei a trabalhar com as crianças a partir do corpo no espaço. (sensibilidade proprioceptiva) A minha própria experiência comprovava a importância do reconhecimento do corpo em relação ao espaço.

Quando voltei a pintar um dos meus primeiros trabalhos foi um autorretrato. O meu médico o Dr. Ayres Teixeira, que procura sempre me estimular, me fez ficar em pé amarrada em uma cama ortostática frente a um espelho na vertical, para que eu me visse inteira. Ele me dizia: “olhe, seu corpo não se move, mas você tem corpo, você não é só cabeça”.

Realmente! Eu posso não mexê-lo, mas tenho corpo. A cadeira é um instrumento, e não a extensão do meu corpo. Não foi o primeiro profissional a me fazer encarar o espelho, mas foi "quando deu o click". Eu tinha que estimular as percepções sensoriais, corporal e espacial nas crianças. Elas precisam ter domínio do próprio corpo, apesar de ele ser manipulado por outros. Esse é o princípio da autonomia!



Figura 1. Autorretrato de Ana Amália 2006

Esta experiência em relação à negação de meu próprio corpo coincidiu com o início do trabalho com as crianças. Uma das primeiras atividades que projetei para elas não era nenhuma novidade metodológica, mas aprendi com a Abordagem Triangular (Barbosa, 1992, Barbosa e Cunha, 2010) que na experiência da arte na educação não é a novidade



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que temos que priorizar, mas o contexto, e as necessidades do grupo com o qual se trabalha. Pedi para colocarem um rolo de papel Kraft no chão e propus as crianças deitarem sobre o papel enquanto seus cuidadores desenhavam o contorno de seus corpos no papel, depois recorta-los e pinta-los e por fim construir cenas, nas quais as representações de seus corpos se interrelacionam uns com os outros, dialogam, brincam, exploram o espaço como não podem fazer na vida real, pois estão presos a cadeiras de rodas. Através da representação e da imaginação eles vão além das limitações que lhes são impostas.

Carmela Gross (Barbosa, 1984 pág. 110) já havia trabalhado com o contorno dos corpos dos alunos em uma atividade na Pinacoteca do Estado nos anos 80, quando era diretor Fábio Magalhães. A diferença é que as crianças desenhavam o contorno dos corpos umas das outras, o que as crianças com quem eu trabalho não podem fazer. Portanto para, uma percepção mais aguda do corpo no espaço acrescentamos o trabalho de criação de diferentes cenas com os desenhos dos corpos das crianças. Foi uma atividade muito prazerosa e divertida para eles e também valiosa para desenvolver a relação uns com os outros e com o espaço. A ida ao Instituto Tomie Ohtake para verem, perceberem o movimento de seus corpos e da cadeira de rodas, instrumentalização de seus corpos, em relação ao espaço expositivo e ao movimento das esculturas de Tomie Ohtake, assim como a ida ao Parque da Luz também foram guiadas pelo mesmo objetivo, desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva para mobilizar a mente, ampliar o campo de referências e estimular o interesse cultural.

Recentemente houve um grande retorno ao estudo do desenho em relação ao desenvolvimento para investigar a forma de relacionamento intercerebral que o desenho provoca.

Nos dias 28 a 30 de outubro de 2011 houve no Departamento de Arte/Educação do Teachers College da Columbia University, onde estudei e com o qual me mantenho em comunicação um encontro de pessoas que pesquisam o desenho como forma de pensamento. Estão criando na Inglaterra um robô que seja capaz de demonstrar as funções cerebrais que um desenho mobiliza. Um dos trabalhos feitos neste encontro foi deitar as pessoas em papel Kraft como eu fiz com as crianças, e propor que eles



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

desenhassem com as duas mãos ao redor de si mesmos sem se levantar, só desenhar até aonde seus braços e mãos tivessem alcance ao redor de si mesmos. O objetivo era outro, mostrar como as soluções gráficas variam de indivíduo para indivíduo. A pesquisa com o robô é muito complexa para dar conta desta diversidade.

Portanto, uma mesma atividade proposta também varia de acordo com a diversidade dos objetivos a serem atingidos tornando-se outra atividade, semelhante apenas na forma.

Outros trabalhos como o brincar com as cores foram programados para estimular a sensibilidade exteroceptiva, responsável pela captação de estímulos externos que incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

É muito difícil determinar a amplitude da cognição, da capacidade de aprender de crianças que nasceram com paralisia cerebral. O sistema escolar tende a rejeita-los ou a abandona-los na sala de aula. Pelo que aprendi com Jerome Bruner e Elliot Eisner, cujos livros não cito pois os li antes do AVC e minha biblioteca foi roubada por quem ficou em minha casa, que a melhor atitude pedagógica é alternar atividades muito simples com outras de mais alta complexidade pois a capacidade cognitiva da criança filtra aquilo que pode aprender. Eu garantia a mobilização cognitiva com as atividades muito simples, como colocar cores diferentes com um pincel no papel uma experiência que todos podiam processar, porém com a ida aos espaços culturais proporcionava experiências mais complexas que não sabia até onde nem o que eles poderiam processar. A ideia era garantir o mínimo e ousar o máximo, nunca nivelar por baixo com a desculpa de que eles não entendem. Na videografia internacional há vários documentários de mães lutando para que as autoridades escolares reconheçam que seus filhos com paralisia cerebral têm capacidade de aprender mesmo se não conseguem falar. O mais impressionante deles é o *As autoridades estão sempre certas* apresentado no Festival Assim Vivemos de 2009 no CCBB de São Paulo que mostra a luta da mãe de um menino que teve paralisia cerebral ao nascer para matricula-lo em uma escola inglesa de crianças normais. Seu filho fora encaminhado para uma escola de deficientes mentais. Quando consegue vencer juridicamente, depois de anos a decisão chega tarde, o menino acabara de morrer.

O site E-HOW procura mostrar o que devem os professores saberem sobre a Paralisia Cerebral. Neste site, Dr. Greene, no artigo "Cerebral Palsy Source: Teaching", diz que



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

75% das crianças com paralisia cerebral tem inteligência normal. Ele menciona relatos de mães, como a mãe que é entrevistada no vídeo inglês acima mencionado, demonstrando que há enorme dificuldade em se aceitar que eles podem aprender. Minha mãe tem esta experiência. Mesmo pessoas eruditas a olham com piedade quando ela afirma que eu tenho a cognição e a memória perfeitas. A próxima pergunta do interlocutor é quase sempre: “Ela entende o que eu digo?”...pronunciado com evidente incredulidade .

Uma recomendação que o Dr. Greene faz é que nunca devemos presumir que uma criança com paralisia cerebral não pode fazer ou entender alguma coisa. *“Many times the child will surprise you with what they can indeed accomplish, despite disabilities”*¹.

Ele acrescenta que a maior parte das crianças com paralisia cerebral, pode se desempenhar tão bem ou possivelmente melhor do que estudantes de capacidade média. Como muitas vezes eles não podem falar, como a maioria dos meus alunos, ficam impossibilitados de facilmente demonstrar suas capacidades cognitivas. Outros podem lutar mais por causa de déficits mentais, mas eles devem ser encorajados a atingir altas expectativas também.

Outro dos meus objetivos foi a ampliação do campo cultural dos alunos como já me referi anteriormente . A Pedagogia vem dando muita ênfase ao desenvolvimento cultural como fator propiciador do desenvolvimento cognitivo com bases em Vygotsky, Paulo Freire e outros culturalistas.

A “privação cultural” vem sendo apontada como uma das causas das dificuldades de aprendizagem. Meus alunos tem dificuldade de locomoção, seus pais trabalham e tem pouco tempo para levá-los a entretenimento e espaços culturais. São pais com uma sobrecarga enorme de trabalho doméstico e responsabilidades. Para vencer a “privação cultural” e assim ampliar o desenvolvimento cognitivo não é necessário apenas expô-los a cultura, mas leva-los a pensar sobre ela, a se conscientizarem dos valores culturais aos quais são expostos.

Isto é tarefa da escola que deve se constituir em um laboratório de experiências.

¹ Bibliografia consultada na internet no endereço
http://www.ehow.com/about_5266377_should-teachers-cerebral-palsy.html
Acessado no dia 07/11/2011 às 14:15.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

No site Le Sueur consultoria e cursos a distância encontrei um texto sobre o trabalho de REUVEN FEUERSTEIN com crianças órfãs dos campos de concentração nazistas depois da segunda guerra mundial. Infelizmente o texto não tem autor nem bibliografia mas diz categoricamente, “Feuerstein (1997) rompe com os paradigmas de que a idade e fatores orgânicos como a herança genética, anomalias cromossômicas, emocionais, sejam impeditivos para a modificabilidade cognitiva e afetiva, sejam irreversíveis e a causa central da falta de aprendizagem” (GOMES², 2002).

Realmente ele vem trabalhando com mediação cultural ou com a consciência cultural como fator gerador de desenvolvimento cognitivo como pesquisador e diretor do Internacional Center for the Enhancement of Learning Potential em Jerusalém. No site citado há um relato atribuído a Feuerstein

“Durante a Segunda Guerra, vivi em campos de concentração e depois em prisões nazistas. A guerra acabou e dediquei-me às crianças sobreviventes do holocausto. Elas foram para Israel depois de passarem três, quatro anos nos campos de concentração. Seus pais haviam morrido em câmaras de gás. Algumas chegaram em Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar que fossem retardadas ou idiotas. Passei mais de sete anos trabalhando com essas crianças. Não conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações. Uma noite, em Jerusalém, um dos meninos, com oito anos, deitou-se ao meu lado e então começamos a ler filosofia juntos. A mudança era possível³”.

Este é o relato de um caso extremo de privação cultural e de todos os direitos humanos, mas a Pedagogia Cultural (DAVID TREND, 1992) baseada em Paulo Freire e Henry Giroux vem demonstrando no cotidiano escolar a força da cultura conscientizada para o desenvolvimento da cognição.

Como surgiu a pesquisa?

Em meados de 2007, como parte do meu tratamento de reabilitação junto à terapia ocupacional no Instituto de Medicina Física e de Reabilitação IMREA do Hospital das Clínicas HC da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo FMUSP, antiga DMR, Divisão de Medicina de Reabilitação, comecei a ministrar oficinas de arte. Eram adultos com alguma deficiência física. Eu preparava a aula por escrito, imprimia uma cópia para cada aluno e levava. O professor responsável que me acompanhava lia junto

² http://www.cursosadistancia.pro.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_reuven_feuerstein.htm. Acessado dia 15/12/2011 às 16:16.

³ http://www.cursosadistancia.pro.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_reuven_feuerstein.htm (Idem).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

com os alunos, eles pegavam o material e trabalhavam, no fim olhávamos todos os trabalhos, eu levantava algumas questões, mostrava a obra de algum artista e conversávamos.

Eu não imaginava que seria possível retomar a docência afinal eu estava tetraplégica e muda, a convivência com os alunos, foi uma reviravolta na minha vida. Como não posso comer usava uma sonda naso-enteral que me dava aspecto de doente. Depois das oficinas que dei no IMREA fiz a gastrostomia para poder tirar a sonda naso-enteral e retomar um aspecto mais saudável.

Na mesma época me inscrevi para o doutorado na ECA/USP.

No início de 2008 a Marisa Hirata (terapeuta ocupacional que me atende desde 2004) e a Suely Katz (gerente da ONG Nosso Sonho) me chamaram para lecionar arte a um grupo de seis crianças, três meninos e três meninas, na Associação Nosso Sonho. São crianças na pré-alfabetização, cadeirantes, todos com déficit visual e de força muscular, tetraparesicos sendo um diparético, cinco crianças são mudas, as quais foram diagnosticadas com paralisia cerebral, uma é hidrocefálica, duas tiveram anoxia de parto, uma delas sequela de bilirrubina, outra sequela de toxoplasmose, e um prematuro e gêmeo.

Fiquei em pânico, mas extremamente desafiada. Afinal, tanto a faixa etária (na época em que iniciamos elas tinham 7, 8 ou 9 anos, hoje são pré-adolescentes) quanto a paralisia cerebral me eram totalmente desconhecidas. Estudei, respirei fundo e aceitei. O meu médico Dr Ayres Teixeira me deu uma bibliografia sobre disfunções cerebrais. Dessa bibliografia o que mais me ajudou foi o livro de Ricardo Nitrini, *A Neurologia que todo médico deve saber* (1997).

No começo eu dava aula acompanhada da arte terapeuta, da terapeuta ocupacional e da coordenadora pedagógica. Aos poucos elas foram me deixando sozinha com a professora. Não me apavoro mais, tenho meus artifícios como a buzina (que eu aciono com a cabeça e que eu uso para que prestem atenção a algo). Paralelamente, eu estava cursando as disciplinas do doutorado e o projeto foi sendo alterado até chegar no projeto que deflagrou o trabalho com as crianças que apresentei.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Trata-se de pesquisa colaborativa, com a participação de especialistas das diversas áreas da escola, especialmente da professora de classe. Associei à pesquisa a Arts Based Research in Art Education, abordagem metodológica lançada por Elliot Eisner nos anos oitenta e revista nos anos dois mil por Ricardo Marin (2010) que a vem praticando com seus orientandos na Universidade de Granada, Espanha. Trata-se de pesquisa que seja explicitada através da imagem. O que apresento aqui é uma pesquisa cujo relato integra texto e imagem de forma a ambas as linguagens se integrem e se completarem para o entendimento do leitor.

Algumas vezes citei textos que escrevi no meu Blog, no calor da hora, imediatamente depois da experiência, porque dele também veio muita resposta positiva e muito estímulo nos momentos mais difíceis desta jornada em direção a um pensamento mais estruturado. Pesquisa é pesquisa qualitativa e sua qualidade essencial é a transparência da subjetividade do pesquisador. No exame de qualificação me perguntaram onde eu estava, dando a entender que eu devia mostrar mais integralmente minha idéias e circunstâncias, não apenas o resultado do trabalho com os alunos.

À primeira vista meu trabalho de doutorado não tem relação com minha pesquisa anterior de mestrado, que foi sobre a interdisciplinaridade possível entre o ensino de inglês e ensino de arte. Minha pesquisa agora não é a interdisciplinaridade de conteúdo mas, introjetei a interdisciplinaridade como atitude definida por Ivaní Fazenda (1994):

“... uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo -ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio -desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho -Atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.” (FAZENDA, 1994, pp. 31.)

Minha experiência de retornar a ensinar Arte depois de cinco anos de mudez e tetraplegia como, resultado de um AVC de tronco cerebral foi fundamental para a reabilitação da identidade perdida de professora que marcou minha vida desde os 15 anos de idade, quando dava aulas de Arte nas praças de São Paulo com um grupo de professoras da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em um projeto de Educação Popular.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Aquelas eram aulas para crianças nos tempos do modernismo expressionista em Arte/Educação bem diferentes das aulas que eu planejava para a oficina de artes do IMREA mais informadas culturalmente e mais contextualizadas.

Como já disse, no IMREA eu preparava a aula e levava escrito para os alunos, o professor responsável já sabia por e-mail do que se tratava e providenciava o material com antecedência. Os alunos eram adultos com algum déficit motor, sequelas menos severas que as minhas e a dos alunos com quem convivo hoje. A seguir algumas aulas no IMREA:

OBSERVAÇÃO

VAMOS TENTAR OLHAR TUDO QUE NOS RODEIA DE FORMA DIFERENTE, COMECAMOS COM UM OBJETO COMUM, O PREGADOR DE ROUPA.

ANTES DE DESENHAR, PEGUEM UM PREGADOR E SINTA O PESO, A TEXTURA E VEJA COMO ELE FUNCIONA.

AGORA, COM UM LÁPIS, DESENHE, DETALHADAMENTE, UM PREGADOR. VC TEM 5 MINUTOS.

MUDE A POSIÇÃO DO PREGADOR E DESENHE DENOVO, AGORA VC TEM 1 MINUTO.

MUDE A POSIÇÃO E DESENHE MAIS UMA VEZ. AGORA VC TEM 30 SEGUNDOS.

AGORA DESENHEM, NOVAMENTE, POR 5 MINUTOS.

OLHEM OS DESENHOS DOS OUTROS.

VAMOS CONVERSAR UM POUCO:

-VC JÁ TINHA VISTO UM PREGADOR DE ROUPA?

-QUANTAS VEZES VC OLHOU ATENTAMENTE PARA UM PREGADOR DE ROUPA?

-QUE OUTROS OBJETOS OU PESSOAS VC GOSTARIA DE OLHAR DE UM JEITO DIFERENTE?

VÁRIOS ARTISTAS TRABALHARAM A PARTIR DE OBJETOS COMUNS. O ARTISTA QUE EU ESTOU MOSTRANDO É APENAS UM.

ANA AMÁLIA

26/09/07

Apresentava então a obra de Claes Oldenburg que eu introduzia assim:



Figura 2. Obra de Claes Oldenburg.

Depois de estimular a observação de um objeto de uso cotidiano, um dos mais baratos no mercado de utilitários domésticos, busquei impulsionar a imaginação:

**VCS JÁ FIZERAM DESENHO DE OBSERVAÇÃO E DE MEMÓRIA DOS PREGADORES.
TEM UM ARTISTA, O CLAUS OLDEMBURG, QUE FEZ UMA ESCULTURA GIGANTE DE UM PREGADOR.**



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**E VC O QUE FARIA? USE SUA IMAGINAÇÃO E CRIE UM DESENHO EM QUE APAREÇAM PREGADORES. USE COR SE QUISER, E TODO O ESPAÇO DO PAPEL.
ANA AMÁLIA 31/10/2007.**

Estas oficinas me fizeram re-acreditar no poder organizador da arte para mim e para os adultos com quem trabalhei.

Fiquei tão entusiasmada que propus um projeto de desenho para todos os usuários da piscina do IMREA. Segundo Maurício Koprowski Garcia diretor da hidroterapia do IMREA ,que introduziu no Brasil o método Halliwick:

“Mais de mil pessoas com deficiência foram atendidas pelo Projeto Halliwick na piscina da unidade Lapa do IMREA desde sua implantação há 4 anos.

O controle da respiração, do equilíbrio e dos movimentos na água são os principais objetivos do Método. As atividades são elaboradas levando-se em consideração a habilidade de cada grupo, portanto o programa inclui todos, independentemente de sua deficiência.

Com apoio da Associação Halliwick Internacional e Associação Brasil Halliwick este é um projeto pioneiro no Brasil. Foram mais de 68 mil atendimentos e inúmeros benefícios aos usuários, exclusivamente pessoas com deficiência.”
(Maurício Koprowski Garcia em depoimento a Ana Amália Barbosa em 2008)

Maurício Koprowski Garcia é não só muito competente, mas muito cuidadoso com os pacientes. Quando minha mãe desesperadamente procurava hidroterapia para mim e fui recusada em todos os lugares, inclusive na AACD, ela ligou para o então Secretario de Estado da Saúde, Dr Barradas, que garantiu que em quinze dias iria conseguir o melhor hidroterapeuta do Brasil para mim. Era Maurício Koprowski Garcia que acabava de ser contratado por Dra. Linamara Batistella para o IMREA, naquele tempo chamado DMR. Realmente Maurício é o melhor profissional que eu poderia ter encontrado. Ele e Moacir Simplício meu colega e amigo de todas as horas foram os principais colaboradores do projeto de desenho e júri do processo de avaliação e escolha

O tema era “Como você se sente estando na piscina”. Nós, a totalidade dos usuários das piscinas do IMREA, não temos piscina em casa. Para mim, estar na água é uma libertação. Meu corpo torna-se tão leve que qualquer membro pode ser manipulado a vontade do terapeuta.

Ao contrário, fora da água minhas mãos se fecham a ponto de doerem muito e para alguém dobrar minha perna muitas vezes é impossível. As aplicações de toxina botulínica melhoram muito as dores, mas a piscina é potencializadora dos efeitos positivos da toxina



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

botulínica. Imaginava que outros usuários como eu tinham na piscina uma fonte de prazer.

Entregamos a cada usuário papel sulfite A4, um lápis HB2, borracha e estojo de lápis de cera com cores primárias para levarem para casa, pois pensei também em estimular que continuassem a trabalhar autonomamente com desenho. Chegaram quase 150 desenhos. Os participantes haviam sido avisados que haveria um júri para seleção dos desenhos que iriam fazer parte de um grande painel, impresso em plotagem e material plástico e exibido “pro tempore” na piscina da sede da Lapa. A seleção dos trabalhos foi realizada, tomando como base critérios artísticos previamente determinados pelo júri. Classificamos em três grupos: GRUPO 1: Desenhos mais expressivos, menos estereotipados e mais pessoais; GRUPO 2: Desenhos que apenas respondem nossa pergunta e GRUPO 3: Desenho de usuários que mandaram mais de um desenho, que não responde nossa pergunta, ou que apenas descrevem o espaço.

Na inauguração do painel na Lapa estavam presentes os participantes, suas famílias, o júri, Dra. Linamara Batistella, Secretária das Pessoas com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo e sua equipe e até o Secretário de Estado da Saúde, Dr. Barradas, um grande incentivador dos meios de Reabilitação propostos pela Dra. Linamara. Foi muito estimulante.



Figura 3. Painel dos desenhos

Quando no início de 2008 a Marisa Hirata Terapeuta Ocupacional me propôs levar a experiência de Arte para uma classe do Nosso Sonho eu estava muito estimulada pelo trabalho que o IMREA me levou a fazer para minha própria reabilitação.

Marisa justificou sua indicação e descreveu a minha atividade da seguinte maneira: “O trabalho da terapia ocupacional iniciado com Ana Amália Barbosa, em setembro/2004,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

baseou-se no retorno às atividades como artista plástica, propondo adaptações para viabilizar maior autonomia. A avaliação motora sugeriu o uso do queixo para realização da pintura, concomitantemente a base (mesa) necessitou de ajustes para melhor percepção do espaço e controle do pincel. Sua evolução motora caminhou junto com suas perspectivas enquanto artista plástica, possibilitando a proposta de reinserção no mercado de trabalho, não em intensidade que lhe permita a sobrevivência econômica, pois isto seria impossível, mas que lhe permita se sentir útil na sociedade.

Crianças com paralisia cerebral com comprometimento motor e bom nível de compreensão foram beneficiadas com seu trabalho. Ana Amália contou com outros profissionais para execução do seu trabalho. A terapia ocupacional teve uma participação mais efetiva no início através da indicação e elaboração das adaptações dos materiais utilizados pelos alunos e também nas alterações da proposta de trabalho para que houvesse maior participação dos alunos.

O resultado foi evidenciando não só a nível gráfico como também no aspecto afetivo, emocional e motor. É visível o interesse e a atenção de cada aluno, mesmo aqueles com déficit visual e observou-se a evolução das crianças mais comprometidas motoramente, não somente nas aulas de artes como também no desempenho de outras atividades.” Depoimento de Marisa Hirata a Ana Amália Barbosa em junho de 2011.

No dia do convite para dar aula na Associação Nosso Sonho escrevi no blog através do qual me comunico com os amigos que restaram e os novos que muito me estimulam, mas que não têm tempo para um constante contato presencial.

29/01/2008

HOJE DE MANHÃ FUI À ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO. FUI CONHECER O GRUPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SÃO CRIANÇAS LINDAS E COM PARALISIA CEREBRAL, UM DESAFIO E TANTO! LEMBREI DE QUANDO COORDENAVA OS MEDIADORES DA EXPOSIÇÃO DO CASTELO RA-TIM-BUM. SEMPRE QUE VINHA UM GRUPO DE CRIANÇAS DA A.A.C.D., EU DAVA UM JEITO DE SUMIR. EU NÃO QUERIA ASSUMIR MINHA IGNORÂNCIA. HOJE EM DIA ADICIONO A ISSO, UM MEDO, GIGANTESCO, DE FRUSTA-LOS.

NA DMR FAZ PARTE DO MEU TRATAMENTO, E É MAIS FÁCIL COM ADULTOS. (<http://amaliabarbosa.zip.net>)

Começamos com as cores primárias e secundárias, e com o Expressionismo Abstrato. Eis os trabalhos finais do primeiro semestre de 2008.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figuras 4, 5 6 e 7. Trabalhos do primeiro semestre de 2008.

No segundo semestre trabalhamos o corpo como instrumento e suporte. Foram várias atividades, duas se destacaram. Uma em que pintaram os contornos dos corpos.



Figura 8. Contornos dos corpos.

E uma em que, a partir da performande de Yves Klein (que eles assistiram via Youtube - <http://www.youtube.com/watch?v=x0mYZbYdlpU>), eles usaram seus corpos para pintar.



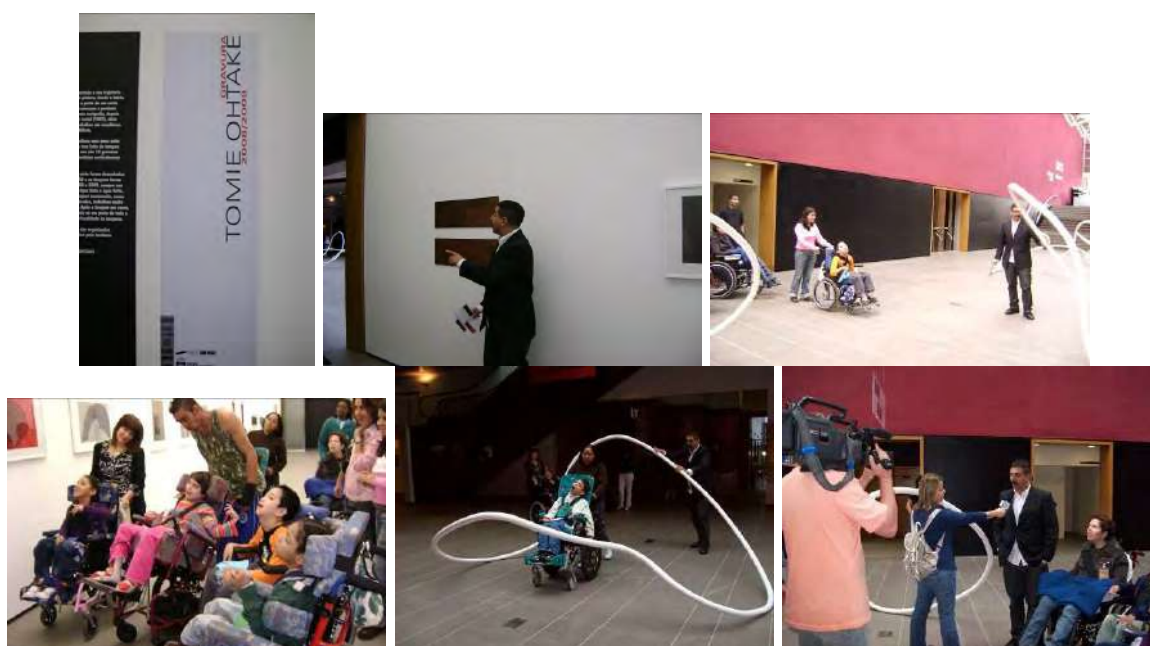
Figuras 9, 10, 11, 12, 13 e 14. Crianças trabalhando suas pinturas.

Em 2009 começamos com as formas, orgânicas e geométricas. Fizemos um móbile.



Figuras 15, 16 e 17. Imagens do móbile.

Minha intenção era de irmos ver o móbile do Calder, mas o local era inacessível. Resolvi, então, levá-los à uma exposição de Tomie Ohtake no Instituto Tomie Ohtake.



Figuras 18, 18, 20, 21, 22 e 23. Imagens da visita à exposição.

Em 2010 introduzi o tridimensional (usamos argila, massa de biscoito e chocolate) e fomos ao Jardim das Esculturas, no Parque da Luz.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista





XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figuras 24, 25, 26, 27, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42. Imagens da visita ao Jardim das Esculturas.

Na volta recebemos a visita do Caito (Um dos artistas cuja escultura havíamos visto) que fez a escultura conosco usando massa de biscoito e “a lá Oswald de Andrade”, comemos os biscoitos.





XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista





XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista





XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figuras 43 à 84. Imagens da visita de Caito e trabalho com a massa de biscoito.

Eu tinha pensado em irmos de trem ao Parque da Luz, mas não deu. No segundo semestre conseguimos, e depois de estudarmos o Impressionismo, fomos de trem da Barra Funda à Estação da Luz.

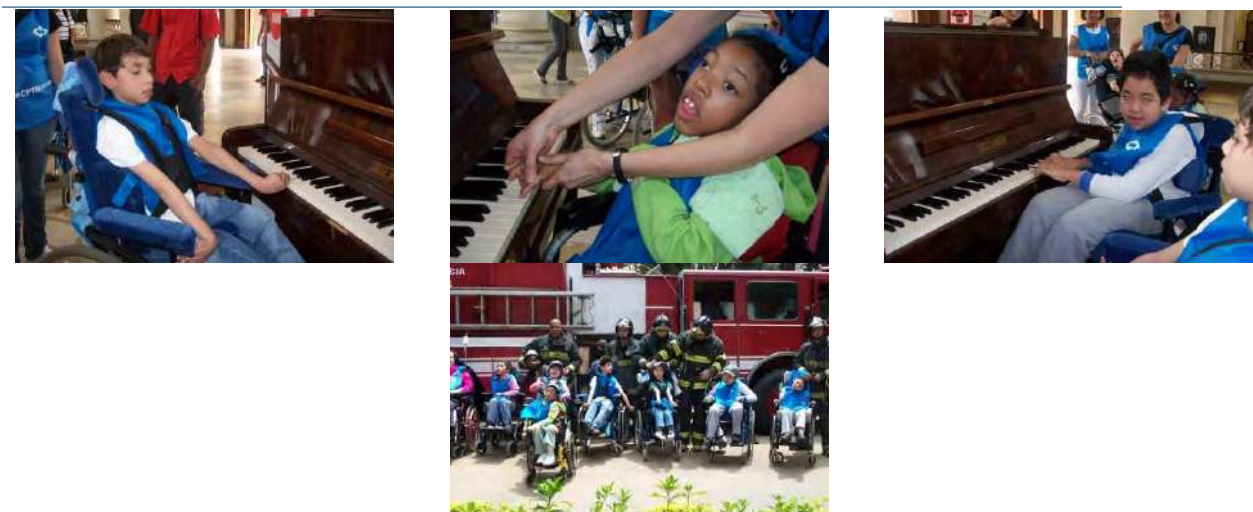




XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figuras 85 à 94. Imagens da visita à Estação da Luz.

Agora cabe a você tirar suas conclusões à partir da minha experiência. Eu continuo no nosso sonho. É um prazer ver essas crianças se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos-acertos*. São Paulo: Editora Max Limonade, 1984.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. SP: ED. Perspectiva, 2009

_____. e CUNHA, Fernanda P. *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. SP: ED Cortez, 2010.

BATEZAT, Maria Lúcia, *Desenho Infantil e Seu Ensino a Crianças Cegas Razões e Método*. Curitiba: Editora Insight. 2011.

BRAGA, Paula. "Conceitualismo e Vivência" em BRAGA, Paula.. (Org.). *Fios Soltos: A Arte de Hélio Oiticica*. São Paulo: Perspectiva, 2011. pag 259 a 287.

CAMNITZER, Luis .(Texto original de 2009).

"Art and Literacy" em ALLEN , Felicity , *Education*. Londres Whitechapel Gallery 2011. pág 108 – 110.

CAMPOS DA PAZ JUNIOR, Aloysio. *Jornal O Globo*, segunda feira , 25 de junho de 2007.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO JR, Edison COSTA , Jaderson Costa da . "As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura" em ARAUJO, Aloysio (org) *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências e Fundação Conrado Wessel, 2011. pág. 37-69.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly and ROBINSON, Rick. *The Art of Seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. California: A joint publication of the J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts. 1990.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. A 1ª Edição em inglês é de 1934.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas S.P., Papyrus Editora, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven

http://www.cursosadistancia.pro.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_reuven_feuerstein.htm. Acessado dia 15/12/2011 às 16,16

GARCIA, Mauricio Koprowski. *depoimento* a Ana Amália Barbosa em 2008.

GREEN, Dr. http://www.ehow.com/about_5266377_should-teachers-cerebral-palsy.html

Acessado no dia 07/11/2011 às 14:15.

KLEIN, Yves. <http://www.dailyartfixx.com/tag/yves-klein/> consultado no dia 19/12/2011 as 15:20.

LANGER, Susane. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

MARIN, Ricardo and ROLDAN, Joaquin "Photo essays and photographs in visual arts –based education research" in *International Journal of Education Through Art*. Vol 6 Number 1, 2010 pag 3 a 20.

MELLO NETO, João Cabral, *Museu de tudo*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1975.

NITRINI, Ricardo, BACHESCHI, A. Luiz, *A Neurologia que todo médico deve saber*. São Paulo: Maltese e Livraria e Editora Santos 1997.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. "Sobre o corpo social como espaço de resistência e reinvenção subjetiva" em LUGAR COMUM s/d No 21-22, pp. 57-72

[http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/21-22/09%20SOBRE%20O%20CORPO%20SOCIAL%20COMO%20ESPACO%20DE%20RESISTENCIA%20E%20REINVENCAO%](http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/21-22/09%20SOBRE%20O%20CORPO%20SOCIAL%20COMO%20ESPACO%20DE%20RESISTENCIA%20E%20REINVENCAO%20) Consultado dia 20/12/2011 às 20,59

PERKINS, David N. *The Intelligent Eye : Learning to think by looking at Art*. Santa Monica: The J. Paul Getty Trust and Harvard Project Zero, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. "Leitura e releitura", em Analice Dutra Pillar (org) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Ed Mediação, 1999 pág 7 á 19.

REED, Umbertina Conti. "Encefalopatia não progressiva da infância ou paralisia cerebral" em Ricardo Nitrini e Luiz A. Bacheschi. *A Neurologia que todo médico deve saber*. São Paulo: Maltese e Livraria e Editora Santos (1997) Pág 305-315.

Revista Cidadania Novembro /Dezembro, 2011 Edição 63 ano 8 São Paulo FUNDAÇÃO BUNGE)

SIMAS, Cláudia Gunzburger. Janelas expressivas em BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac e Sesc SP, 2008 pág 135-155.

SPERLING, David. "Corpo+Arte=Arquitetura" em BRAGA, Paula.. (Org.). *Fios Soltos: A Arte de Hélio Oiticica*. São Paulo: Perspectiva, 2011. pag 117 a146.

STOKROCKI, Mary. "Um dia escolar na vida de uma menina Navajo: Estudo de caso em forma de conto oral etnográfico" em BARBOSA, Ana Mae (org) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez, 2008 pág 159-174.

TREND, David. *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. New York; Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey, 1992.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ZIMMERMAN, Enid “Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade” em BARBOSA, Ana Mae (org) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2008 pág. 404-420.

WEBER, Suzi. V reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas

Departamento do Teatro da UFRGS

<http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Suzi%20Weber%20-%20Corpo%20social,%20corpo%20dan%E7ante.pdf> consultado 19/12/2011 pag 21,23.

Ana Amália

aatbb@uol.com.br

BLOG

<http://amaliabarbosa.zip.net/>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PRÉVIA: NOVAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARTE NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP

Karina Nakahara
Integrante do PRÉVIA - Curso Pré-vestibular do Instituto de Artes
k.nahara@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/0080480128078581>

Marília Carvalho
Integrante do PRÉVIA - Curso Pré-vestibular do Instituto de Artes
marilia.mac@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4823941851502392>

Mayara Wui Costa Firmino dos Santos
Integrante do PRÉVIA - Curso Pré-vestibular do Instituto de Artes
ma_wcfds@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9956033591898926>

RESUMO

O PRÉVIA é um curso pré-vestibular voltado aos interessados em ingressar em cursos superiores de artes visuais, organizado por um grupo de estudantes do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UNESP. Seu objetivo primeiro foi oferecer o conteúdo exigido pelos vestibulares específicos de artes das principais universidades públicas de São Paulo. No entanto, diante de questionamentos sobre o papel dos cursos pré-vestibulares, sobre o próprio sistema de seleção através do vestibular e sobre ensino de arte, o PRÉVIA foi se configurando como um espaço de reflexão e discussão sobre arte e educação. Trazemos aqui um pouco de nossos questionamentos, experiências e experimentações, carregando a vontade de sinalizar alternativas e outras formas de lidar com o conhecimento e as relações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: construção coletiva, arte-educação, vestibular

ABSTRACT

The PRÉVIA is a college-preparatory course aimed at people interested in joining Visual Arts colleges, organized by a group of students of Degree and Bachelor of Visual Arts at UNESP. Its primary aim was to provide the content requires by a specific vestibular of arts to the major public universities in São Paulo. However, faced with question about the role of college-preparatory courses, about the system of selection through the vestibular and about



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

the art teaching, the PRÉVIA was shaping up as a space for reflection and discussion about art and education. We bring here some of our challenges, experiences and experiments, carrying the will of signaling alternatives and other ways of dealing with the knowledge and relationships of teaching and learning.

Key words: collective construction, art education, vestibular

Em final de 2007, alguns de nós nos reunimos pelo interesse de começar um cursinho pré-vestibular no Instituto de Artes da Unesp, que até então era um dos poucos, senão o único, campus da Unesp, que não tinha um projeto como esse. Estávamos todos no primeiro ano do curso de Artes Visuais e cogitamos a possibilidade de um cursinho onde se estuda todas as disciplinas exigidas nos vestibulares, mas optamos por focar naquilo que entendíamos melhor e que era nosso diferencial no vestibular: a prova específica de artes.

Naquele ano estruturamos nosso projeto, que teria início no ano seguinte, partindo dos modelos das provas específicas de Artes das três universidades públicas estaduais de São Paulo: USP, Unicamp e, principalmente da Unesp. A prova teórica da Unesp exigia algumas associações entre nomes de artistas e movimentos artísticos com suas respectivas imagens e também algumas associações formais, sobre Gestalt.

Organizamos nosso cronograma de aulas de acordo com toda cronologia a partir da História da Arte Moderna exigida por tais provas. Elaboramos uma apostila com uma síntese de cada um dos principais movimentos artísticos desses que estão sempre nos principais livros das bibliografias obrigatórias.

Em 2008, começamos a história da arte com Realismo e seguimos sucessivamente falando de todas as vanguardas, mostrando uma sucessão de artistas e imagens,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

artistas e imagens, artistas e imagens. Da mesma forma que víamos acontecer na nossa própria formação acadêmica, as aulas de História da Arte que oferecíamos se configuravam num desfile de artistas, obras e movimentos artísticos, em geral europeus, ao longo de uma linha do tempo.

Difícil precisar quando ou o que nos fez começar a questionar esse formato. Mas o fato é que com o tempo que tínhamos nos proposto a realizar o curso e com essa cronologia que tinha início no final do século XIX, ficava muito difícil chegar aos dias de hoje, na contemporaneidade. Além disso, essa dificuldade também se mostrou como uma abertura para começarmos a questionar a forma linear e estática como até então vínhamos entendendo a história, a arte e a história da arte.

Outras crises existenciais surgiram diante de questionamentos sobre o papel dos cursos pré-vestibulares enquanto paliativos para insuficiências do ensino básico e também sobre o próprio sistema de seleção através do vestibular. E mais: um cursinho pré-vestibular para um curso de artes, cujo período é classificado como “diurno” e que, só por isso, já seleciona seus possíveis ingressantes: aqueles que podem se permitir passar os dias dedicando-se à vida universitária. Um cursinho seria (*necessariamente*) uma forma de reforçar essa estrutura excludente desenhada pelo sistema educacional?

Deparamo-nos então com um sem-fim de escolhas anteriores a nós que foram feitas em algum momento já perdido de vista: a escolha por um currículo escolar adequado ao vestibular, do vestibular adequado ao mercado de trabalho, da história e da história da arte contadas como verdades fixadas nos livros e, daí, a nossa consequente escolha por também nos adequarmos a esse sistema já dado.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Pensávamos de que maneira seria possível confrontar nossos questionamentos, nossas dúvidas com relação ao nosso projeto e nossa vontade de interferir nessa estrutura rígida na qual estávamos nos inserindo.

Experimentando

No ano de 2010, o grupo discutia as possibilidades de mudanças dentro do projeto que fossem mais ao encontro das questões que nos moviam e incomodavam. Cogitávamos não oferecer o cursinho naquele ano, enquanto pensávamos sobre o que fazer com ele e com nossos questionamentos e considerávamos um possível novo projeto: a criação de uma rede, através da internet, para reunir pessoas e trocar ideias sobre arte, tocar projetos, oferecer cursos, construir conhecimentos. Atuar longe da lógica dos vestibulares.

No entanto, havia um outro fator muito importante para o grupo: pessoas que já conheciam o cursinho e haviam entrado em contato conosco perguntando sobre as datas de inscrição. O sistema de seleção através do vestibular continuava existindo e continuavam existindo pessoas que precisam passar por ele para entrar na universidade pública e algumas delas vinham buscar nosso apoio.

Diante disso, um tanto às pressas, pois já estávamos em agosto, decidimos que o cursinho aconteceria.

Dentro daquele novo projeto que estávamos discutindo, imaginávamos a possibilidade de uma série de cursos ou de discussões sobre diversos assuntos relacionados à arte, abertos à participação de todas as pessoas interessadas: sejam estudantes universitários, pessoas que trabalham na área, curiosos ou pessoas interessadas em entrar numa faculdade de artes. O que, acreditávamos, supriria a



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

demanda do cursinho, mas ao invés de um curso específico para vestibulandos, abriríamos a possibilidade de que essas pessoas participassem diretamente de discussões que estão acontecendo dentro da universidade.

Com a intenção de começar a trabalhar dentro dessa nova possibilidade, abandonamos as aulas de história da arte organizadas por uma cronologia (com as quais também já não nos sentíamos confortáveis) e elaboramos alguns temas, partindo de nossos próprios interesses e inquietações em relação às discussões em arte. A esses temas, associamos assuntos presentes nas bibliografias das provas de habilidades específicas para os cursos de Artes Visuais da USP, UNESP e Unicamp, junto com outras questões que tínhamos, genuinamente, vontade de discutir.

Sem maiores pretensões. Era uma tentativa de fazer algo de que realmente gostássemos. Somente algum tempo depois é que fomos começar a pensar no tipo de mudanças que estávamos propondo.

Até então, tínhamos um cronograma previsto de oito aulas e os seguintes temas: introdução, o que é realidade?, arte e expressão, movimento, arte e política, cotidiano, Brasil, apropriação.

Em geral, funcionava assim: começávamos com uma imagem e uma pergunta, disso se iniciava uma discussão e nós íamos acrescentando outras imagens, outras questões, às vezes algum texto, falando sobre movimentos e artistas consagrados na história da arte europeia e outros nem tão conhecidos, nem tão europeus, de acordo com uma lista que preparávamos na semana anterior às aulas ou trazendo outros elementos que alguém lembrava na hora. Depois, oferecíamos uma proposta de desenho inspirada em ou retirada de vestibulares, que estivesse relacionada com o tema daquele encontro.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Tudo como uma grande conversa, em que nem sempre apareciam os conceitos e as vozes dos autores cobrados nas provas e nós nos perguntávamos se estávamos cumprindo o nosso propósito de ajudar aquelas pessoas a enfrentar o vestibular.

Por outro lado, a experiência daqueles encontros havia sido incrivelmente prazerosa para nós, construiu-se um ambiente de amizade entre os participantes ao longo do tempo, o que permitia que as discussões acontecessem e se estendessem algumas vezes para muito além do que havíamos imaginado inicialmente, discussões que nos estimulavam. Houve também a fala de alguns participantes dizendo do quanto era importante para eles aquele momento de discutir sobre um assunto de interesse sem o clima de tensão e competitividade que, em geral, impera nos cursinhos e na vida de quem está se preparando para o vestibular. E nós quisemos continuar essa experiência.

No ano seguinte, nos empenhamos em divulgar as reuniões do cursinho, buscando juntar pessoas interessadas em colaborar na organização das aulas ou encontros (já que aula, talvez já não seja um termo adequado, muito embora continuemos a usar essa palavra). Apresentamos nossa trajetória aos recém-chegados e todos se mostraram também interessados em continuar nesse novo formato.

Ali, falando sobre o nosso trabalho e compartilhando com novos integrantes do grupo os nossos questionamentos, começava a ficar mais claro o que estávamos propondo. Não se tratava apenas do formato do curso. Tratava-se da forma como nos relacionamos uns com os outros e com o conhecimento.

O que começava nas relações estabelecidas durante o processo de organização do curso. Ao longo das reuniões iniciais de 2011, a parte do grupo que vinha da experiência de anos anteriores se esforçou para não ser vista como coordenadores



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

do projeto. Tudo ali estava em discussão, inclusive a forma como o cursinho havia acontecido no ano anterior, inclusive a existência de um curso pré-vestibular.

Era uma experiência difícil. Nossas reuniões eram sempre muito longas, evitávamos votações, perseguíamos sempre o consenso, que demorava a ser alcançado, algumas pessoas se afligiam diante das lacunas que permaneciam abertas, com as discussões que traziam mais dúvidas que soluções. Estar em relação é colocar-se em risco permanente.

Mas, em nossa experiência, a relação construída entre as pessoas era também o que nos motivava a continuar com o cursinho e um dos principais elementos que o diferenciava de outras experiências educacionais que vivemos, em que o conhecimento é entendido como algo dado e pronto e que deve ser adquirido por transferência daquele que o possui para o que não possui, a educação bancária de que nos fala Paulo Freire.

A vontade ali era que todos pudessem se sentir parte ativa de um processo em permanente construção.

“O equilíbrio não surge de maneira mecânica e inerte, mas a partir e por causa da tensão. Existe na natureza, mesmo abaixo do nível da vida, algo além de mero fluxo e mudança. A forma é atingida toda vez que se atinge um equilíbrio estável, embora móvel. As mudanças se entrelaçam e se sustentam. **Sempre que essa coerência existe, há persistência. A ordem não é imposta de fora para dentro, mas feita de relações de interações...**” (DEWEY, 2010, p.76, grifo nosso)

Os encontros com as pessoas que se inscreveriam para o cursinho (que também já não nos sentimos confortáveis em chamar de ‘alunos’) eram um prosseguimento dessa construção, ao menos, assim nós os entendíamos. E os inscritos para o



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

cursinho também deveriam ser parte ativa desse processo. Nossa aposta era que nesse processo de construção geramos conhecimento e aprendizado.

A essa altura, os integrantes do grupo que deram início ao cursinho em 2007/2008, já estavam no final da graduação, não éramos mais todos do primeiro ano, havia pessoas de todos os estágios do curso integrando a equipe. Já contávamos, pois, com a companhia desses autores apresentados nas disciplinas específicas da licenciatura complexificando nossas críticas e compondo nossos ideais. Havia aquilo que nos encantava como possibilidade de educação, de ensino de arte e (porque não?) de sociedade. O cursinho tornava-se também um espaço para experimentação de possibilidades, tentativas de práticas desses ideais.

Os encontros naquele ano tiveram vários formatos diferentes. Em um deles, começamos propondo intervenções por todo espaço do prédio e fizemos as discussões a partir dos trabalhos realizados, em outro começamos discutindo sobre representações de gênero em comerciais de televisão, em outro a proposta de desenho partiu de citações de um livro de Giulio Argan, em dura linguagem acadêmica que teve que ser decifrada, em outro ainda, fizemos um piquenique dentro da sala, cadeiras afastadas, cangas e toalhas no chão e três projetores ligados ao mesmo tempo para falarmos sobre movimentos que propunham formas de interação entre várias linguagens artísticas.

Em meio a tudo isso, reuniões semanais entre a equipe para avaliar os encontros passados e planejar os próximos. Reuniões que decidimos que seriam abertas e foram divulgadas entre todos os participantes, inscritos para o semestre e organizadores do curso.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Daqui pra diante...

Agora em 2012, o cursinho Prévia já tem 5 anos de vida, tendo passado por diversas formações e, a cada uma delas, se configurando como um espaço de pesquisa com novas questões e novas abordagens. Atualmente, integram a equipe tanto pessoas que acompanham o projeto desde o seu início, como alunos dos primeiros anos da , ex-alunos do IA e ex-alunos do cursinho, aprovados ou não nos vestibulares não só de artes.

Acabamos por encontrar no cursinho, além de um espaço para experimentação prática e reflexiva da Licenciatura em Artes Visuais, em curso pela maioria de nós , a construção de um espaço colaborativo propício para a discussão e estudo sobre arte, educação, sobre arte-educação e sobre as formas de nos relacionarmos uns com os outros e de buscarmos juntos alternativas e caminhos que não encontraríamos se estivéssemos sozinhos.

Agregamos novas ferramentas, principalmente a internet e seus recursos, e o próprio percurso das aulas já não era mais fixo, pois interferências e referências (feitas por "professores e alunos") poderiam ser introduzidas e visualizadas a qualquer momento.

Encontramos portanto, novas plataformas de criação didática, a partir deste ano, utilizamos como principal ferramenta os "mind maps", nos quais, obras, artistas, movimentos centrais ou "carros-chefe" foram escolhidos ao longo das reuniões de organização do curso e, a partir destes, definíamos as possíveis relações com outros conteúdos que precisariam ser expostos (segundo as próprias indicações bibliográficas dos vestibulares). Os temas já não surgiam mais como guia inicial, e sim, como resultado destas associações e do processo de discussão.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Acompanhando as mudanças ocorridas nas provas dos vestibulares, que apresentavam uma maior cobrança, além do conhecimento conceitual de História da Arte, de um desenvolvimento de pensamentos reflexivos, com uma tendência a questões da arte contemporânea, a nossa maneira de introduzir e relacionar os temas começou a se modificar. Optamos por ampliar a utilização de textos, da bibliografia ou não, afim de estimular reflexões, leituras e discussões e dissertações.

Mudanças de dentro, mudanças de fora que tentamos tornar em novas construções em meio aos questionamentos que se mantém acesos nesse caminho entre críticas e a impossibilidade de fugir dos padrões dominantes no atual sistema educacional escolar.

Como manter a abertura e a vivacidade das discussões e ao mesmo tempo esclarecer o tipo de entendimento que tem mais chance de ser aceito como resposta correta numa prova? E sem que esse entendimento ganhe o peso de uma verdade incontestável. E tudo isso diante de pessoas que, em sua maioria, estão cursando o último ano do ensino médio ou recém-saídas do sistema de educação básica que costuma construir e reforçar nas pessoas a ideia da resposta correta e da verdade dos livros ou do professor.

Não deixamos de ser e de ser visto como um cursinho e, como tal, não escapamos de ser avaliados algumas vezes pelos critérios da objetividade estatística dos números de aprovados, em verdade, nem sempre favoráveis. Olhares de quem acredita que se deva saber exatamente onde quer chegar enquanto nós estamos mais preocupados com o caminho do que com o chegar.

O que também não elimina o desejo de chegar. Segue o desafio de manter viva a construção de um caminho, de vários caminhos nesses entremeios.

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB

Site: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - e-mail: xxiiconfaeb2012@gmail.com



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Referências bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.157-186.

_____, Imanol. Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para America Latina y El Caribe. Bogota, 2006

BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 7 ed., 2009

_____. Tópicos Utópicos. Minas Gerais: C/Arte, 1999.

DEWEY, J. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 1987

Karina Nakahara

Cursando o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNESP. Atuou como oficina de no Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade da Unesp, no Ateliê de Artes para Crianças do CAP/USP e, atualmente, desenvolve uma oficina de experimentações em artes na Pinacoteca de São Bernardo do Campo, também voltada ao público infantil. Integrou a equipe do PRÉVIA nos anos de 2010 e 2011.

Marília Carvalho

Graduada em licenciatura em artes visuais pela UNESP e fez intercâmbio na Universidade do Minho em Portugal. Atua como educadora desde 2009, já tendo trabalhado como arte educadora no Sesc, na exposição Guerra e Paz, de Cândido Portinari, na exposição Lygia Clark e na 30a Bienal de São Paulo. Fez estágio o na Escola da Ponte, em Portugal, e na



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

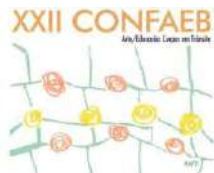
29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo) e idealizou e organizou o curso pré-vestibular para o curso de Artes Visuais da UNESP, onde dá aulas de História da Arte.

Mayara Wui Costa Firmino dos Santos

Cursando o 3º semestre de Artes Visuais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, trabalha desde o primeiro semestre de 2012 como assistente de produção teatral da Cia. Linhas Aéreas, em cartaz atualmente no teatro Alfa com o espetáculo infantil "A Pulga do Arquiteto". Paralelamente, faz parte do grupo de colaboradores do Cursinho Popular Prévia – Pré Vestibular da Unesp.



**REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TUTORES
PARA A PEDAGOGIA DO TEATRO EM REDE DO PROGRAMA PRÓ-
LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES UFMA E UNB.**

Kalina Lígia de Almeida Borba

Universidade de Brasília

E-mail: kalina.nied@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/6030113400079866>

Luzirene do Rego Leite

Universidade de Brasília

E-mail: luzirene@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0064644440999586>

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre o curso de Formação de Professores Tutores para a Pedagogia do Teatro em Rede, oferecido em parceria entre a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Maranhão. O curso visava à formação de professores de teatro e de profissionais da pedagogia do teatro para atuar na educação à distância. Os estudos teóricos e atividades práticas foram realizados no ambiente virtual de aprendizagem – Arteduca - de forma a contemplar o uso das tecnologias contemporâneas no ensino do teatro.

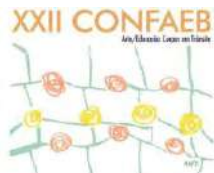
Palavras-chave: formação de professores de teatro; pró-licenciatura de teatro e EAD.

ABSTRACT: This article is to reflect on the teacher education for the pedagogy of theatre, offered by University of Brasília and the State University of Maranhão, Brazil. The course was aimed at training teachers of theater pedagogy and at theater professionals to work in distance education. The theoretical and practical activities were made in virtual learning environment (VLE) named Arteduca - in order to contemplate the contemporary technologies use in the teaching theater.

Keywords: teacher education in theater; licenciate degree in theater and distance learning

Introdução

As reflexões apresentadas são parte de estudos e observações extraídas do curso de **Formação de Professores Tutores para a Pedagogia do Teatro em Rede** do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília e da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo do curso foi promover a formação dos professores tutores que estavam atuando no Programa, além de oferecer vagas ao público externo -



professores de teatro e profissionais da Pedagogia do Teatro que pretendiam atuar na educação em rede (via Internet).

Os estudos e práticas foram efetivados por meio de estratégias de educação a distância, fundamentadas na autonomia da aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação com a prática profissional do aprendiz.

O curso caracterizou-se por estratégias de educação a distância, fundamentadas na autonomia de aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação dos estudos realizados com a prática profissional dos professores/estudantes matriculados no curso.

As atividades pedagógicas do curso foram desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Arteduca¹, com apoio do Grupo Arteduca (IdA/Vis/UnB) e em parceria com a UFMA.

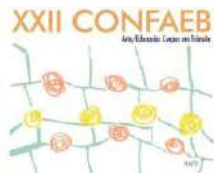
Programa Pró-licenciatura - a licenciatura de teatro à distância²

O Programa atua em diversas áreas do conhecimento e objetiva proporcionar melhor qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial, consistente e contextualizada, do professor em sua área de atuação, tendo como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, por meio de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A duração da licenciatura é igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O programa oferece ainda ao professor-cursista a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, como também vivenciar o intercâmbio com pesquisadores e professores das demais instituições envolvidas no projeto.

¹ <http://www.arteduca.unb.br/ava>

² Criado pelo Ministério da Educação, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Programa Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial, destinado a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura).



A seleção das Universidades participantes para o Programa ocorreu em 2005, com o encaminhamento ao Ministério da Educação (MEC), de propostas de cursos de licenciatura a distância de acordo com os critérios e os procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos exigidos pelo Programa Pró-Licenciatura.

A Universidade de Brasília enviou projetos de algumas áreas do conhecimento. O Instituto de Artes, a partir da experiência de educação a distância no curso de especialização *lato sensu* denominado “Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas (Arteduca)³, assim, foram elaborados projetos para as licenciaturas em artes visuais, teatro e música. Em 2006, os projetos das licenciaturas do Instituto de Artes (IdA) foram aprovados, em consórcio com as seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Desde então, a UnB tem realizado cursos de licenciatura a distância no Programa Pró-licenciatura nas áreas de Artes Visuais e Teatro, Educação Física, Biologia, dentre outros. Para este artigo, trataremos de uma das ações desenvolvidas na Licenciatura em Teatro a distância, falaremos em especial do Curso de Formação de Professores Tutores para a Pedagogia do Teatro em Rede, desenvolvido em parceria entre a Universidade de Brasília e Universidade Federal do Maranhão.

Especificidades da Licenciatura de teatro à distância

O projeto político pedagógico da licenciatura em teatro do Programa Pró-Licenciatura tem por princípio a formação ampla e aprofundada sobre arte-educação e aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. O programa do curso visa, ainda, a construção do conhecimento de forma colaborativa, que venha a reforçar a arte local e do Brasil, apresentando suas

³ Coordenação geral: Profa Dra Suzete Venturelli e coordenação pedagógica: profa Ms. Sheila Campello. Mais informações: <http://www.arteduca.unb.br/>.



estruturas e complexidades, ao longo do curso. Por aplicar-se na modalidade a distância, o curso utiliza-se de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e a multimídia, exigindo da equipe de trabalho e dos alunos o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas, imprescindíveis para a educação atual.

Em relação a licenciatura em teatro, as diretrizes do programa exigem:

a) ação de formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;

b) ação de formação teórica e prática, consistente e contextualizada, sobre a arte-educação, princípios e metodologias de ensino em arte;

c) ação de valorização do educador em arte como sujeito capaz de participar e efetivar as transformações políticas e pedagógicas nas escolas em que atuam;

d) ação afirmativa de inclusão digital dos professores de arte a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos/linguagens;

e) ação de estímulo ao trabalho colaborativo e à construção de redes interconectadas de educadores em arte e demais educadores, para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

O projeto inicial previu a composição de uma equipe multidisciplinar dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), composta de Coordenador Geral, Coordenador Pedagógico, Professor Autor, Professor Formador, Professor Tutor a Distância e Professor Tutor Presencial. É o professor tutor quem acompanha a distância/presencialmente o desenvolvimento teórico do curso e quem desloca-se para as aulas práticas realizadas nos Pólos (locais onde são desenvolvidas as aulas presenciais). É ao professor tutor que os alunos remetem as atividades realizadas para fins de avaliação. Assim, a relação entre os alunos e os professores tutores deve ser próxima, e acontecer também pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Na organização pedagógica para o início do curso realizou-se uma formação para os professores que iriam atuar na licenciatura de teatro e na licenciatura em artes

visuais. Durante o decorrer da licenciatura de teatro, percebeu-se a necessidade de uma formação específica para o exercício da tutoria no curso a fim de melhor atender as diretrizes do Programa.

O curso de formação de professores tutores para a pedagogia de teatro em rede

O curso foi elaborado para atender à demanda de formação de professores tutores para atuação no Programa Pró-Licenciatura de Teatro. Seu objetivo foi promover a formação de professores de teatro e de profissionais da pedagogia de teatro para exercer a tutoria em cursos de educação à distância.

O curso teve a duração de 10 semanas, totalizando uma carga horária de 100 horas. Foi desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Arteduca, na Plataforma Moodle, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília- UnB. Dessa forma, seu conteúdo programático foi distribuído em 05 módulos com aplicação em 01(uma) turma, composta por 30 professores de teatro do Estado do Maranhão.



The screenshot shows the Moodle course interface for 'Formação de Professores Tutores para a Pedagogia de Teatro em Rede'. The header includes the Arteduca logo (arte-educação a distância no instituto de artes / unb), the Instituto de Artes logo, and the UnB - Universidade de Brasília logo. The user is logged in as 'Luzirne Rego' (Mau Perfil) and is viewing the 'Programação' section. The main content area features a large image of a theater interior with the title 'Formação de Professores Tutores para a Pedagogia de Teatro em Rede'. To the left, there are navigation menus for 'Perfil do Usuário', 'Participantes', and 'Recursos Interativos'. To the right, there are sections for 'Últimas Notícias' and 'Próximos Eventos'.

Ambiente Virtual de Aprendizagem da Formação

A metodologia adotada no curso ancorou-se no projeto político pedagógico do Programa Pró-licenciatura de teatro (2005) no qual *“os estudos e atividades dos cursos serão realizados por meio de estratégias fundamentadas na auto-aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação de estudos teóricos com a prática profissional dos próprios estudantes”*



Desta forma, as atividades desenvolvidas nos módulos fundamentaram-se em leituras teóricas e atividades práticas, apresentadas nesta ordem:

- módulo 01: Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)⁴ - facilitar o contato do aluno com o ambiente virtual de aprendizagem, bem como auxiliar a navegação e interatividade por meio da familiarização com as ferramentas do Moodle;
- módulo 02: Fundamentos do Curso – apresentação do curso e dos fundamentos da educação a distância;
- módulo 03: Fundamentos do ensino e aprendizagem a distância - estudos das características pedagógicas e tecnológicas dos ambientes virtuais de aprendizagem, introduzindo as abordagens teóricas aplicadas à educação a distância e à metodologia colaborativa em ambientes virtuais.
- módulo 04: Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro - estudos teóricos e práticos do uso das tecnologias contemporâneas no ensino do teatro;
- módulo 05: Avaliação e Acompanhamento em EAD - reflexões sobre o processo de avaliação em cursos virtuais e criação de instrumentos de acompanhamento dos participantes em cursos a distância (atuação do professor tutor).

O módulo 05 foi o mais extenso do curso, com duração de 04 semanas, distribuído em 04 etapas de trabalho. Iniciado a partir das reflexões dos estudantes sobre seu percurso no curso, abrange o reconhecimento e utilização das ferramentas do Moodle até a última etapa na qual o aluno repensa e avalia seu processo de aprendizagem no curso e o exercício de sua prática como professor tutor da Sala Virtual.

Adotou-se a utilização de uma Sala Virtual (espaço aberto no AVA) para realização do trabalho colaborativo em grupo, cujo objetivo era a elaboração de uma disciplina

⁴ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - software livre de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual

virtual a partir do fluxograma da licenciatura de teatro. A sala virtual objetivava o exercício da função de tutoria para familiarizar o estudante (futuro professor do curso) com o planejamento da disciplina virtual e o uso das ferramentas do Moodle.

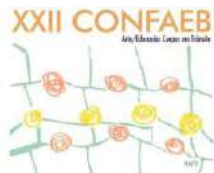


Sala Virtual – para elaboração de disciplinas e o exercício da tutoria

Esta sala virtual, espaço aberto para o desenvolvimento das atividades de exercício de grupo na atuação da tutoria, era integrada ao ambiente virtual do curso de Formação de professores tutores. Neste espaço específico, os professores estudantes, distribuídos em grupos, exercitaram a elaboração e execução de disciplinas do curso Pró-licenciatura.

Por meio da construção coletiva de cada uma das semanas da Sala Virtual, os professores estudantes trabalhavam colaborativamente na construção da disciplina escolhida, inserindo o material didático elaborado pelo grupo (textos, vídeos, imagens, tarefas, avaliações), bem como exercendo nela as funções de professor tutor, por exemplo, ao convidar os colegas para a interação e ao mediar os fóruns e avaliar as tarefas propostas.

As escolhas na construção e atuação na Sala Virtual eram feitas pelos grupos, por meio de debates realizados em fóruns próprios, no Ambiente Virtual do Curso de Formação de tutores.



Considerações Finais

Conclui-se que a oferta de cursos como este, vem a partir da necessidade de uma formação específica para os professores tutores dos cursos de licenciatura em teatro a distância que contemple não apenas as exigências e necessidades próprias do professor tutor apto a trabalhar na educação virtual, de forma generalizada, mas sobretudo uma formação elaborada para o professor tutor de teatro. Pretende-se por meio de ações como essa, o fortalecimento de uma rede de professores tutores para a pedagogia de teatro que contribua para o desenvolvimento e ampliação de ferramentas para o ensino de teatro em rede.

Referências:

ANTONELO, C. M.; VELOSO, G. **Fundamentos da licenciatura em teatro**. Módulo 1. Ministério da Educação, 2008.

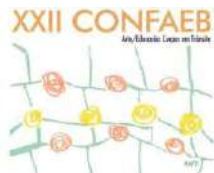
BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007

FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso (orgs). **Cartografias do Ensino de Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a Distância - o Estado da Arte**, Vol. 2. São Paulo: Editora Pearson Education, 2011.

PRÓ-LICENCIATURA. **Seleção pública de propostas para o programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio**, 2005



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço – Estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Kalina Lígia de Almeida Borba

Mestranda em Educação, linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Educação, FE/UnB. Especialista em Mídias na Educação na UnB (2011), em Tecnologias na Educação pela PUC-Rio (2008) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2005). Graduada em Comunicação Social pelo Uniceub (2000) e em Letras pela UnB (1998). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF desde 1998.

Luzirene do Rego Leite

Doutoranda em Arte, linha de pesquisa: processos composicionais para a cena, IdA/UnB; mestre em Arte e Tecnologia na UnB (2007), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2004). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1995). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1994 - atual). Pesquisadora no Pró-licenciatura em teatro da UnB/IdA/CEN.



**ATELIÊ DE ARTE PARA CRIANÇAS - USO DA LOUSA DIGITAL E DA
TECNOLOGIA EM AULAS DE ARTE PARA CRIANÇAS.**

Jurema Luzia de Freitas Sampaio

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP e
Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiá.

e-mail: jusampaio@usp.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6329519608438275>

Maria Cristina Bergonsini Ennser

Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, FEUSP

e-mail: maria.bergonsin@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6606380317110457>

Maria Christina de Sousa Lima Rizzi

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP

e-mail: mcsrizzi@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>

Silvia Zyngier

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP

e-mail: zyngiers@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0093538486937676>

Suellen de Sousa Barbosa

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP

e-mail: suellen.ssbarbosa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5580317340510431>

RESUMO:

Acreditando que a sistematização e registro de processos é parte inerente à atividade docente, nesta comunicação vamos relatar as propostas e práticas desenvolvidas, durante o primeiro semestre de 2012, no ateliê *Nosso Ateliê Animado*, curso de extensão departamental, vinculado à disciplina de graduação "Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados" oferecida pelo departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP para os alunos de Licenciatura. O Ateliê foi concebido para proporcionar a associação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a oportunidade dos licenciandos praticarem a docência. O grupo de alunos-professores do primeiro semestre de 2012 foi composto por três alunas de graduação em Artes Visuais da ECA-USP, uma aluna da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP e uma aluna da pós-graduação da USP. Os estudantes que frequentam o curso são da faixa etária de sete a doze anos, moram nos arredores da universidade e alguns são filhos de



funcionários da USP. O curso é organizado em encontros semanais de uma hora e meia de duração, em uma sala de aula do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes, especialmente preparada para receber crianças e acolher as propostas planejadas pelos licenciandos. O programa do curso não é pré-estabelecido, vai sendo elaborado no decorrer do semestre, no entanto, a concepção adotada no ateliê para a construção do conhecimento é a 'Proposta Triangular do Ensino da Arte', introduzida, no Brasil nos anos 90, por Ana Mae Barbosa. A proposta tem este nome porque adota o princípio de que três ações norteiam o ensino da arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Tomando em consideração a Proposta Triangular, os alunos-professores tiveram como objetivos: fazer uso da tecnologia digital e da lousa digital, refletir sobre a criação artística e o desenvolvimento de ideias na área de arte/educação dentro dos dispositivos da virtualidade e tecnologia, procurando investigar as potencialidades desses aparatos, propondo o uso poético e prático do conceito de sombra e seus desdobramentos, realidade-virtualidade, ausência-presença, memória, luz e projeção. A proposta do Nosso Ateliê Animado foi a criação coletiva de um 'Condomínio Mágico' (instalação) onde as intervenções plásticas são feitas em cima de fragmentos da "realidade" (fotos da casa dos alunos) utilizando as ferramentas tecnológicas (lousa, projeção, filmagem, fotografia). O resultado engloba teoria e prática acerca do uso pedagógico e artístico de tecnologias digitais em aulas de arte. Durante o curso, os alunos e os professores foram aprendendo e descobrindo as possibilidades de uso da lousa digital. Ela é uma ferramenta poderosa para proporcionar a interatividade dos estudantes entre si durante a execução dos trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem no ateliê infantil de arte; Tecnologias Digitais; Arte e Tecnologia.

ABSTRACT: Believing that the systematization and registration processes is inherent to teaching, this communication we report the proposals and practices developed during the first half of 2012, the studio Nosso Ateliê Animado, departmental extension course, linked to the undergraduate course "Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados" offered by the Department of Fine Arts, School of Communications and Arts at USP for students of BSc. The workshop is designed to provide the association between education, research and extension, allowing the opportunity to practice the teaching of undergraduates. The group of student teachers in the first half of 2012 was comprised of three undergraduate students in the Visual Arts ECA-USP, a student's undergraduate education at the Faculty of Education at USP and a graduate student at USP. Students who attend the course are aged from seven to twelve years, living around the University and some are children of employees of USP. The course is organized as weekly meetings of an hour and a half, in a classroom of the Department of Fine Arts, School of Communications and Arts, specially prepared to receive and welcome the proposals planned by undergraduates. The course program is not predetermined, is being developed as the semester progresses, however, the concept adopted in the studio for the construction of knowledge is the "Proposta Triangular do Ensino da Arte", introduced in Brazil in the 90s, by Ana Mae Barbosa. The proposal is so named because it adopts the principle that three actions guide the teaching of art: reading works of art, making art and contextualize. Taking the Triangular Proposal, the student-teachers had the following objectives: to make use of digital technology and digital whiteboard, reflect on artistic creation and development of ideas in art/education within the virtuality and technology devices, seeking to investigate the



potential of such devices, offering poetic and practical use of the concept of shadow and its consequences, reality-virtuality, presence-absence, memory, light and projection. The purpose of our workshop Lively was the collective creation of a 'Condo Magic' (installation) plastic where interventions are made up of fragments of "reality" (photos of home students) using technological tools (whiteboard, projection, shooting, photography). The result includes theory and practice of the pedagogical and artistic use of digital technologies in art classes. During the course, students and teachers were learning and discovering the possibilities of using digital whiteboard. It is a powerful tool to provide interactivity between the students themselves during the execution of the work.

KEY WORDS: Teaching and learning in children's art studio, Digital Technologies, Art and Technology.

INTRODUÇÃO - Como tudo começou...

“[...] a filha do oleiro Butades de Sicion... estava apaixonada por um jovem; quando este partiu para o estrangeiro, ela traçou uma linha ao redor da sombra do seu rosto projetada numa parede pela luz de uma lanterna.”

(Plínio: Textos de Historia del Arte, Ed. Visor, Madrid, pág. 124.)

O ateliê deste semestre pretendeu, ao fazer uso da tecnologia e da lousa digital, refletir sobre a criação artística e o desenvolvimento de ideias na área de arte educação dentro dos dispositivos da virtualidade e tecnologia, procurando compreender quais as potencialidades desses aparatos.

Nesta edição, do 1º semestre de 2012, a equipe foi composta por Diana Tsonis, Fabrícia Jordão, Jurema Sampaio, Maria Cristina Bergonsini Ennser, Maria Christina Rizzi, Margarete Nicolosi, Silvia Zyngier e Suellen S. Barbosa. Na Figura 1 apresentamos a equipe.



Figura 1. Da esquerda para a direita: Jurema Sampaio, Fabrícia Jordão, Suelen Barbosa, Maria Christina Rizzi, Diana Tsonis, Maria Cristina B. Ennser, Margarete Nicolosi e Silvia Zyngier.

O trabalho desenvolvido lidou com várias formas de dificuldades e resistências em relação ao uso das novas tecnologias. Para alguns membros da equipe, somente no primeiro encontro do semestre foi revelado o principal objetivo desta edição do atelier: a experimentação artística tecnológica com ênfase no uso artístico da lousa digital. Foi necessário reconhecer, no próprio grupo, a resistência ao uso de recursos desconhecidos, o apego às técnicas tradicionais e os questionamentos sobre os motivos para se utilizar técnicas digitais nas atividades artísticas com os alunos. Esse reconhecimento foi absolutamente necessário para estabelecer uma visão realista dos desafios a serem enfrentados, sem aumentar sua complexidade, sem tampouco subestimar o impacto que iriam causar no trabalho com as crianças, visto que a visão do adulto pode interferir no olhar da criança.

A primeira providência a ser tomada foi compreender o momento histórico pelo qual passam várias redes públicas de educação, que buscam na inovação tecnológica uma forma de enriquecer seu trabalho junto aos alunos em todas as áreas, inclusive a arte educação. A partir dessa compreensão, tornou-se necessário para o grupo entrar em contato direto com o recurso da lousa digital que seria utilizada pelas crianças. Alguns de nós já havia participado de uma breve apresentação à



ferramenta, mas foi necessário para todos explorar com mais profundidade suas possibilidades.

A lousa digital mostrou-se um recurso muito útil para aulas expositivas; permite que o professor integre e utilize vários recursos multi-meios em sua aula, agregando aos textos outros elementos como: vídeos, imagens e sons. No entanto, o professor que faz uso da lousa, em geral o faz de forma individual, a partir de si para os alunos. Para nós, seria necessário transcender a ferramenta para podermos utilizá-la de forma criativa e, com um desafio a mais, de forma coletiva.

Por meio da pesquisa de trabalhos de diversos artistas que fizeram uso de novas tecnologias em sua arte percebemos que seria necessário associar outras técnicas e instrumentos ao uso da lousa para atingir nossos objetivos. Também ficou clara a necessidade de compartilhar o processo com as próprias crianças. Essas, de certa forma, nos guiaram no sentido de estabelecer um rumo ao trabalho, demonstrando seus interesses e motivações frente aos trabalhos dos artistas apresentados.

Inicialmente foi proposto o uso poético e prático do conceito de sombra e seus desdobramentos, realidade/virtualidade, ausência/presença, memória, luz e projeção. Posteriormente solidificamos a proposta do Ateliê Animado do primeiro semestre de 2012 na ação criativa de construir um 'Condomínio Mágico' (instalação), onde as intervenções plásticas pudessem ser feitas por meio de fragmentos da "realidade" (fotos da casa dos alunos) utilizando as ferramentas tecnológicas (lousa, projeção, filmagem, fotografia) para realizar interferências.

Nesse condomínio moramos juntos e nele tudo cabe... Castelos, praia, mar, cidade, floresta e um pouco da memória e realidade da gente (cômodo preferido, cantinho do lar).



DESENVOLVIMENTO - Nosso percurso...

O Ateliê acontece em aulas presenciais, semanais. Os contatos com as crianças têm uma hora e meia de duração e semanalmente são seguidos de reunião de avaliação e reflexão por parte da equipe participante.

Como base teórica a fundamentação se apoia na Proposta Triangular, acrescida das proposições de Pierre Levy (Virtualidade) e Lúcia Santaella (Os três paradigmas da Imagem) para a construção do programa de atividades do ateliê deste semestre, além da base de estruturação do trabalho no ateliê, apoiada nas proposições de Evandro Carlos Jardim, em trabalho intitulado “Arte como Manifestação Poética”, demos início às reflexões.

Em um trecho em especial deste trabalho, o artista diz que dialoga com a matéria:

“Você cede um pouco e eu cedo um pouco, vamos ver o que dá pra fazer, porque também não é possível que você não ceda nem um pouquinho, assim, não dá, assim não daria pra fazer nada, a gente consegue” (JARDIM, 2012).

Mas, quando não há matéria para dialogar? Quando a base da proposta é imaterial, virtual, como se daria esse ‘diálogo’?

Na busca de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, para o desenvolvimento da capacidade criativa no mundo virtual, buscamos trabalhar na apresentação desse mundo virtual aos alunos do atelier com o uso de metáforas, para proporcionar esclarecimentos necessários sobre a constituição do “ser” virtual (avatar) como parte do ser material, não uma reprodução dele, e com particularidades relativas ao tempo/espaço virtual.

Nesta edição do atelier o ponto mais complicado do trabalho, para os adultos, foi estabelecer o efetivo “deslocamento” do universo material para o virtual, até mesmo para a proposição e execução de atividades desenvolvidas com as crianças. Porém, as novas tecnologias já fazem parte da formação das crianças e, aparentemente, para elas essa transposição se dá de forma bastante natural.

A ideia foi iniciar o trabalho com sombras como forma de sensibilizar as crianças para a possibilidade de existência não material e investigar como esse “ser” não material tem, em si, capacidade criadora e artística.

Por acreditarmos no diálogo proposto por Evandro Jardim (2012), mesmo sem a matéria, como meio de conseguirmos ajustar percursos, as ações/atividades seguintes incluíram a visitação, virtual e física, de espaços expositivos, para desenvolvimento de percepção espacial não material, definimos virtualidade como tudo que não tem materialidade, mas existe (SAMPAIO, 2000) e, assim, não é o contrário de “real”, mas uma outra forma de se relacionar com o mundo.

Durante o curso, do ateliê, trabalhamos a questão da virtualidade por meio de quatro exercícios.

Na primeira etapa as crianças fotografaram os estúdios de pintura, cerâmica, marcenaria e fotografia da ECA. Cada aluno tirou uma fotografia do espaço que mais gostou e de trabalhos expostos no mesmo. Os estudantes foram divididos em duas equipes. Um grupo foi para o jardim do prédio onde havíamos pregado folhas de papel kraft nas paredes. As crianças formaram pares e cada componente da dupla fez sombras com seu próprio corpo diante do papel enquanto o colega desenhava as mesmas, com giz de cera e giz. O outro grupo ficou dentro do ateliê e cada aluno escolheu uma foto tirada nos ateliês da faculdade. Essa fotografia foi projetada sobre a lousa digital e o aluno fez intervenções, desenhou encima da projeção, utilizando o programa “Easiteach”, a caneta e os recursos da lousa.



Figura 2. Aluna fazendo sombra com os braços para ser desenhada no papel Kraft



Figura 3. O uso da lousa digital para realizar intervenções na imagem

No segundo exercício, os estudantes, divididos em grupos, desenharam uma cena de uma estória criada por eles e fizeram maquetes ilustrativas de suas estórias. Cada equipe, representou, utilizando as maquetes, a cena e a filmou.



Figura 4. Alunos criando maquetes



Figura 5. Cenário onde a estória foi encenada e filmada

A etapa seguinte consistiu em projetarmos imagens da cidade de São Paulo com as obras do artista Antony Gormley, no topo dos prédios, diante de um lençol ,pendurado

no centro do ateliê. Os alunos, utilizando seus corpos interagiram com as imagens atribuindo novos significados a elas. As crianças descobriram a possibilidade de fazerem sombras se posicionando na frente e ou atrás do lençol o que ocasionou uma ampla gama de alternativas de posições para a formação de novas imagens. Está experiência foi filmada e projetada, no encontro seguinte, onde todos nós, alunos e professores, nos tornamos espectadores de um filme onde fomos os atores.



Figura 6. Alunos intervindo na imagem da obra do artista Antony Gormley,



Figura 7. Exercício de sombras na frente e atrás da projeção

Como atividades extra-ateliê realizamos visitas a duas exposições: uma no Sesc Belenzinho¹ com trabalhos de artistas indianos e outra, no ItaúCultural² cujo tema era arte e tecnologia. No Sesc vimos a instalação: 'Elevador do Subcontinente', do artista Sheba Chhachhi. Esta simulava um elevador, nele os espectadores entravam e viam projeções em todas as paredes, ao mesmo tempo. Tinham a sensação de

¹ Exposição 'Índia- Lado a Lado'.

² Exposição 'Emoção Art.Ficial – Bienal de Arte e Tecnologia do ItaúCultural'.

estarem , de fato , dentro de um elevador que subia e descia , pelos andares de um prédio. Em cada parada enxergavam imagens da entrada dos apartamentos e no último, a vista de uma cidade indiana. Esta instalação nos inspirou a criarmos , o nosso condomínio. Pedimos para cada aluno fotografar a porta de entrada de sua residência e um ambiente da mesma. Em seguida,criamos uma sequência de imagens com as portas e as fotografias do interior de cada moradia . Construimos uma cabana, semelhante a cabine de um elevador e fizemos a experiência de projetarmos as imagens.



Figura 8. Parte da sequência de imagens projetadas dentro do elevador

Essa forma de trabalhar com arte viabiliza uma nova forma de produção artística que modifica a própria forma como percebemos a arte porque pode estimular, ao mesmo tempo, diversos de nossos sentidos. Ao produzir uma instalação, as crianças não apresentaram uma coletânea de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Ao invés disso, propiciaram uma experiência única, de induzir o expectador à sensação de estar dentro de um elevador, inclusive com seus sons, de subir ou descer no condomínio, de entrar ou sair de suas casas, ainda que sem sair do lugar, além de mergulhar em suas fantasias de luzes, sombras, paisagens de praia ou cidade e viver suas aventuras sob o sol ou a chuva.

O ATELIÊ - FORMANDO PROFESSORES

Ante ao exposto, evidenciando a relação entre ensino, pesquisa e extensão a docência e participação no ateliê foram também importantes para o entendimento e reflexão sobre as dinâmicas da escola nos preparando para atuação profissional.



Nesse percurso vivemos situações de conflito e nos permitimos dialogar com textos, planejar aulas e criar, abrindo questões baseadas na *práxis* não em reproduções de discursos errôneos, como comumente ocorre quando somos lançados sem base dentro de uma instituição para exercer a docência. E, ainda, indo contra o movimento que contribui para que as aulas de arte sejam baseadas no produto final, e não no processo de aprendizagem do aluno, nos deparamos com o processo de aprendizagem do professor ocorrendo simultaneamente com o do aluno, e, o que seria o produto final surpreendeu em qualidade expressiva confirmando a completude do processo.

Para além do ateliê, como professores, levaremos a importância de um trabalho continuado, um caminhar passo a passo com questões práticas bem sedimentadas: como a abordagem; o papel do aquecimento; o que cabe no tempo de aula; como dividir os procedimentos sem que ocorram perdas de uma semana para outra; o que de fato é uma aula criada a partir dos alunos; qual o papel da contribuição externa sobre os anseios das crianças; como o material experienciado segue seu curso até sua realização; entre outras.

Assim, em diversos textos acadêmicos ficam evidentes os problemas que a escola atual enfrenta, mas é em ambientes como este do Ateliê para crianças que algumas soluções sobressaem a partir da criação coletiva, das trocas e debates. Dando aos licenciandos a oportunidade de abordarem resultados para que a atuação como professor seja plena e repleta de recursos, contribuindo por extensão para a melhora da área em que atuarão profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir da proposta fazer uso da lousa digital nas aulas de artes, mergulhamos no universo das técnicas digitais. Guiadas pelos anseios das próprias crianças, combinamos o uso de técnicas tradicionais como: desenho, pintura e colagem ao uso de equipamentos digitais como câmeras fotográficas, filmadora, computador e a



própria lousa. Através dessas combinações agregamos valor à produção artística das crianças. O jogo de luz e sombra fascinou povos antigos e continua fascinando as gerações atuais que têm agora, ao seu alcance equipamentos e técnicas inovadores.

Um dos principais ganhos obtidos com o uso da lousa digital foi a troca ativa entre as crianças enquanto faziam interferências através do computador. Uma das críticas frequentes ao uso do computador é o isolamento de cada usuário dentro de suas próprias propostas. Com o uso da lousa, todo o grupo pode observar, opinar e interferir de forma coletiva. Dentro da proposta de trabalho, a cada encontro era possível agregar conhecimento sobre o trabalho já executado, reflexão e o surgimento de novo impulso criativo. As crianças puderam perceber a vastidão de possibilidades que a combinação de técnicas tradicionais com novas tecnologias permite.

As edições anteriores do trabalho no ateliê, como a do segundo semestre de 2011, que trabalhou com vídeo/animação podem ser conferidas no Blog do Ateliê: <http://nossoateliemanimado.blogspot.com.br>.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M.T.B. e CUNHA, F.P. (Org.) Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A.M.T.B. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1996. Série Estudos, 2ª Ed. Reimpressão.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A.M.T.B. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2. p. 98-112.
JARDIM, E.C. "Arte como manifestação poética". In: Seminário Ações Singulares 2. PP.108-113. Disponível em <http://efp->



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153504,35A/Assets/Bienal/Encontro07/pdf/texto_2.pdf. Visitado em 24 de setembro de 2012.

LEMOS, A. Arte eletrônica e cibercultura. In: <http://www.blogacesso.com.br/?p=102>. Visitado em 08 de março de 2012.

LEVY, P. (Entrevista) Cibercultura e inteligência coletiva. Visitado em 08/03/2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Wk76VURNdgw>.

_____. (Entrevista). As formas do saber. Visitado em 08/03/2012. Disponível (em quatro partes) em: Parte 01 - <http://www.youtube.com/watch?v=i5Ko5gGPF4w>; Parte 02 - <http://www.youtube.com/watch?v=QIo2QIQMN5k>; Parte 03 - <http://www.youtube.com/watch?v=cd0QbWBJwHU> e Parte 04 - <http://www.youtube.com/watch?v=9rxI75PcpaA>.

PLÍNIO. Textos de Historia del Arte, Ed. Visor, Madrid, pág. 124.

SAMPAIO, J.L.F. Você sabe o que é Virtual? In: Revista de Comunicação da FACOM-FAAP, v. 7, p. 56-58, 2000.

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da imagem. In: O fotográfico. 2a. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2005. P. 295-307.

RIZZI, M.C.S.L. Caminhos Metodológicos. In: VVAA, Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. Organizado por BARBOSA, Ana Mae, 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2008, 184 p.



**A EXTENSÃO COMO CAMINHO PARA PRÁTICA ARTÍSTICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS MURICI**

Elielson Carlos de Oliveira
Instituto Federal de Alagoas – IFAL
eliel.mcz@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6323466522212428>

RESUMO

O Instituto Federal de Alagoas – IFAL pauta suas ações na trilogia ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, a extensão assume significativo papel dentro das políticas educacionais do IFAL. Nessa perspectiva e objetivando assegurar o direito à arte a partir de práticas que privilegiem a produção e a fruição artística na comunidade na qual está inserida, a extensão do IFAL - Campus Murici tem trilhado vários caminhos, sendo um deles através da arte, com experiências artísticas voltadas para linguagem cênica, com projeto de extensão Núcleo de Desenvolvimento Cultural. O projeto visa desenvolver ações que viabilizem a produção e recepção/reflexão de bens artísticos, e assim, garantir o acesso às fontes de cultura e a liberdade de criação através da montagem teatral cujo processo criativo se ancora na identidade cultural da cidade de Murici.

Palavras-chave: Extensão; Ensino de Arte.

ABSTRACT

The Instituto Federal de Alagoas - IFAL bases its actions on the trilogy teaching, research and extension activities. Thus, the extension activities take significant role in the educational policies of IFAL. In this perspective and aiming to ensure the right to art from practices that favor the production and artistic fruition in the community in which it operates, the extension activities of IFAL - Campus Murici have trod various paths, one of them through art with artistic experiences focused on scenic language, with extension project Center for Cultural Development. The project aims to develop actions that enable the production and reception / reflection of artistic goods, and thus ensure access to sources of culture and creative freedom through the stage production whose creative process is anchored in the cultural identity of Murici city.

Keywords: Extension Activities; Art Education.

A história do ensino da Arte tem um enredo de batalhas, ora inglórias, ora vitoriosas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96¹ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que representam discursos e

¹ A LDB estabelece, em seu artigo 26, parágrafo 2º, que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ações, mesmo polêmicas em alguns aspectos, que sinalizaram um compromisso maior dos poderes públicos com a didática da Arte. Mesmo assim ainda existe um longo caminho a ser percorrido, sendo imperativo colocar a disciplina num patamar de igualdade com os demais conhecimentos humanos presentes na escola de educação básica no que se refere à arquitetura curricular. Para tanto, observamos esforços na investigação de novas metodologias de ensino e conquista de um espaço maior no currículo. Partindo da observação da prática educacional de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL, Campus Murici, ressaltamos a política de extensão como ponto para reflexão sobre essas questões.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas guarda uma história de 103 anos, os quais se confundem com a história da educação profissional em Alagoas. A narrativa secular dessa instituição tem sua origem com o Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, que estabelecia: *“Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito.”*

Através desse dispositivo criou-se 19 escolas profissionalizantes no país, as quais foram chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices, objetivando a qualificação profissional de nível primário para formação de força de trabalho e o controle social das classes proletárias, como está explícito no texto de 23 de setembro de 1909:

“Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: para que isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (DECRETO 7.566, 23 de setembro de 1909)

De acordo com o Decreto, o ato de criação das Escolas de Aprendizes Artífices se justificava pela necessidade de promover formação que garantisse meios de sobrevivência ao proletariado, segmento social que, segundo o texto



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

assinado pelo Presidente, apresentava situação de risco por ser suscetível à ociosidade responsável pelo vício e o crime, hábitos nocivos à sociedade e a construção da nação. Assim, entendemos que, em sua origem, essas escolas atuaram como uma política de governo guiada por questões morais e assistencialistas.

Ao longo de sua história centenária a escola de aprendizes recebeu diferentes denominações: Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909 a 1937), Liceu Industrial de Maceió (1937 a 1961), Escola Industrial Deodoro da Fonseca e Escola Industrial Federal de Alagoas (1961 a 1967), Escola Técnica Federal de Alagoas – ETFAL (1967 a 1999) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET-AL (1999 a 2008).

Essa transitoriedade de denominações foi resultante de processos de reestruturação pedagógica orientados pelas transformações econômicas observadas ao longo da história dessa instituição. Nesse contexto contínuo de mudanças do fazer pedagógico, com a passagem de Escola de Aprendizes Artífices para Escola Industrial, observa-se a passagem da formação profissional primária para a formação profissional em nível correspondente ao secundário, situação que habilitava o aluno concluinte a ingressar no ensino superior.

Seguindo seu processo de transformação, a Escola Industrial assume a qualidade de autarquia, com isso ganhando autonomia didática e de gestão passando ao título de Escola Técnica Federal de Alagoas.

A década de 1990 sinalizou novas mudanças no cenário do ensino profissional e tecnológico, uma reforma curricular capaz de construir uma nova pedagogia institucional. Estava anunciada a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, tornando-se uma instituição dotada de prerrogativas inerentes às instituições de ensino superior constituída por três centros de ensino localizados em: Maceió (1909), Palmeira dos Índios (1992), localizado a 130 km da capital e Marechal Deodoro (1994), distante 25 km de Maceió.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Com o início do século XXI novas mudanças apontaram no horizonte das instituições de educação profissional, a partir da Lei N° 11.892, de 23 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas incorporando a Escola Agrotécnica Federal de Satuba, duas autarquias com narrativas distintas unidas com a criação dos Institutos Federais – IF's visando à disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e a difusão da cultura, e assim, o desenvolvimento educacional e socioeconômico local, regional e nacional.

Com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2010, são criados 07 novos campi (Arapiraca, Piranhas, Penedo, Murici, Maragogi, São Miguel e Santana do Ipanema) que, somados aos quatro já existentes (Maceió, Palmeira dos Índios, Marechal Deodoro e Satuba), constituem uma gestão multicampi responsável pela oferta de ensino básico (Técnico Integrado, Técnico Proeja – Educação de Jovens e Adultos e Técnico Subsequente) e superior (Bacharelado, Licenciatura, Tecnologia e Educação a Distância) com vistas à formação para atuação profissional nos diversos setores da economia: construção civil, indústria, serviços e agronegócio.

O Campus Murici² foi inaugurado em 02 de setembro de 2010 no município de Murici, cidade da Zona da Mata Alagoana localizada a uma distância de aproximadamente 44 km da capital Maceió que ocupa a 52ª colocação no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH em Alagoas. Essa colocação negativa reflete problemas sociais e econômicos agravados pelo desastre natural ocorrido no ano de 2010, quando uma parte significativa do município foi atingida pela enchente do Rio Mundaú, dizimando vidas e deixando milhares de pessoas desabrigadas na

² Atualmente, no Campus Murici, encontram-se matriculados cerca de 400 alunos oriundos dos municípios de Murici, União dos Palmares, Messias, São José da Laje e Santana do Mundaú, em seus cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada nas áreas de Agroecologia e Agroindústria. A modalidade de ensino Técnico Integrado diz respeito à oferta das disciplinas da Base Comum (Língua Portuguesa, Estudo das Artes, Língua Estrangeira, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Biologia, Matemática e Educação Física), Núcleo Integrador (Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho, Língua Estrangeira 2, Informática e Desenho) e Núcleo Profissional, disciplinas da formação técnica ofertadas de acordo com a área de conhecimento de cada curso. Assim, é possível para o educando, a formação profissional e a conclusão da terceira série do ensino médio.



cidade e na região, além de comprometer o funcionamento do comércio e instituições públicas, como escolas e postos de saúde.

A economia local sofreu uma forte crise e várias casas foram abandonadas e condenadas pela Defesa Civil. A população vem buscando formas de superar a situação de calamidade decorrente da enchente, com o apoio da assistência inicial aos desabrigados, através de barracas e doação de alimentos; auxílio moradia; construção de novas residências; e o restabelecimento dos serviços básicos de saúde, educação e segurança pública.

Nessa conjuntura socioeconômica, o Instituto Federal de Alagoas tem se configurado como uma ferramenta capaz de possibilitar ações que viabilizem o desenvolvimento local por meio da educação, uma vez que o Instituto tem como finalidade essencial:

“Forma cidadãos capazes de reconhecerem-se sujeitos de ideias e de conhecimentos nos mais diversos campos do saber, da cultura e das artes, promovendo a qualidade social da educação fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a geração de conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento sócio-econômico-cultural alagoano brasileiro.” (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2009, p.15)

Com esse intuito, o IFAL assume como objetivo e meta tecer uma trama de saberes que entrelaça ciência, tecnologia e cultura em favor da emancipação do cidadão pelo viés do desenvolvimento sócio-econômico-cultural. Como estratégia para alcançar o compromisso social assumido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a instituição funda suas bases na organização curricular que tem como arcabouço a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão³, princípio constitucional preconizado no Art. 207 e referenciado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Na esteira dessas leis, as Normas de Organização Didática do Instituto Federal de Alagoas, no Capítulo VII, que versa sobre a organização do currículo,

³ A extensão é um processo educativo, cultural e científico, articulado de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, viabiliza a relação transformadora entre o IFAL e a sociedade. (RESOLUÇÃO Nº 10/CS, de 30 de março de 2011).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

busca responder aos pressupostos expressos na lei e menciona a extensão como uma prática permanente e fonte de retroalimentação curricular. Essa ideia supera a noção de conjunto de componentes curriculares isolados, pois estabelece diálogo constante entre as diferentes áreas do saber e destas com a realidade. Assim, a extensão abre caminho para prática acadêmica que visa à produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais em consonância com a interdisciplinaridade e a contextualização, princípios que atuam na consecução de uma formação multilateral dos indivíduos.

A extensão tem seus objetivos concretizados por meio de uma rede de ações que envolvem programas (conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente multidisciplinar e associado à pesquisa e ao ensino), projetos (ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado), cursos (ações pedagógicas de caráter teórico ou prático, presencial ou à distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária superior a oito horas, critérios de avaliação definidos e oferta não regular), eventos (ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico dos envolvidos, conservados ou reconhecidos pelo IFAL) e prestação de serviços (realização de trabalho oferecido pela instituição ou contratado por terceiros – comunidade, empresa órgão público etc – que envolve atividades de consultoria, assessoria, laudos técnicos etc, com agregado tecnológico para o mundo produtivo e de caráter não-rotineiro). Ainda integram a extensão as atividades relacionadas ao estágio e emprego, visitas técnicas e gerenciais, egressos, empreendedorismo, fóruns e similares e relações institucionais (RESOLUÇÃO N° 10/CS, de 30 de março de 2011).

Diante do caráter curricular que a extensão assume e de suas possibilidades pedagógicas para formação dos educandos, faz-se oportuno pensar as problemáticas do ensino da Arte no IFAL – Campus Murici a luz da política de extensão. O desenho curricular da instituição reserva para disciplina de Arte apenas 40 horas distribuídas em uma aula semanal na primeira série do ensino de nível



médio na modalidade integrado, assim acontece por que, a LDB, em seu Art. 26, assegura a obrigatoriedade da Arte como componente curricular, mas não explicita tal compromisso em todas as séries.

Atuando com a carga horária mínima para área da Arte, a prática pedagógica do IFAL apresenta um déficit no ensino da Arte no que concerne a produção e a difusão da cultura, aspectos indispensáveis para formação emancipatória e identidade do cidadão, segundo Ana Mae Barbosa:

“A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (2003, p.18)

Diante da fala de Ana Mae Barbosa entendemos a urgência que faz em oportunizar um contato mais estreito da Arte com os educandos, esse contato pode ser pensado no formato da extensão enquanto programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços. A arte como linha de ação da política extencionista abre a possibilidade para o desenvolvimento de projetos educacionais com as demais disciplinas que integram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é a possibilidade de vivência de experiências acadêmicas complementares ao espaço da sala de aula, ultrapassando os limites dos muros da instituição na busca do diálogo entre teoria e prática.

A efetivação da ideia de extensão como ação pedagógica no ensino da Arte é articulada pelo projeto de extensão, desenvolvido no Campus Murici, Núcleo de Desenvolvimento Cultural, um espaço de produção artística fundamentada na pesquisa acerca da identidade cultural do município de Murici. Assim, busca assegurar o direito à cultura e à arte a partir de práticas que privilegiem a análise, a produção e a contextualização de bens artísticos, ações que constituem o programa de ensino da Arte denominado Proposta Triangular do Ensino da Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos 90. (RIZZI, 2003, p.66)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O projeto é desenvolvido por alunos bolsistas do Campus sob a orientação do professor de Arte e atende a comunidade da Escola Municipal de Educação Básica Astolfo Lopes, instituição de ensino que atende 734 crianças oriundas da favela Portelinha e do conjunto habitacional Morro do Macaco, comunidades carentes de Murici que apresentam graves problemas de saneamento básico, assistência social, falta de espaços para prática de esporte, lazer e atividades culturais, dessa forma as crianças vivem ociosas e expostas às situações de risco (prostituição, crime, drogas e violência). Sendo assim, torna-se notória a necessidade de um trabalho que promova a inclusão social e garanta ao público da Escola Astolfo Lopes o direito aos bens artísticos e culturais, instrumentos imprescindíveis para libertação e transformação do sujeito da aprendizagem.

As atividades do projeto orbitam na linguagem artística teatral e visam desenvolver ações que viabilizem a produção e recepção/reflexão de bens artísticos, e assim, garantir o acesso às fontes de cultura e a liberdade de criação através da organização de um grupo de teatro para montagem e apresentação de um espetáculo de teatro de bonecos fundamentado na pesquisa acerca da identidade cultural local.

O desenvolvimento das ações estabelecidas no projeto pelos alunos bolsistas habilita uma práxis de conhecimento acadêmico oriunda de atitudes como pesquisar, analisar, sintetizar e argumentar, logo, proporciona uma vivência na arte impraticável no espaço físico da sala de aula devido à desvalorização da disciplina de Arte diante dos demais componentes curriculares quando se trata da carga horária destinada a essa disciplina.

ACABAMENTOS

O ensino de Arte na matriz curricular vem se somar a outras áreas do conhecimento para dotar os estudantes de habilidades diversas e necessárias para lidar com um mundo cheio de idiossincrasias e novos paradigmas, sendo este um dos caminhos para formação plena de verdadeiros cidadãos. O desenvolvimento da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

criatividade e o reconhecimento e valorização de nossa identidade cultural estão entre as competências capazes efetivar essa formação.

Posto que o ensino da disciplina não goza de espaço temporal suficiente dentro da carga horária na arquitetura curricular do IFAL para que seus propósitos sejam cumpridos, a extensão surge como alternativa viável para sanar esta dificuldade.

Fazendo parte do tripé no qual atualmente se baseia a criação do conhecimento – ensino, pesquisa e extensão – a prática de levar a produção do saber para fora dos muros da instituição, pondo em contato com o mundo real os estudantes e seu aprendizado, fortalece a educação e supera a visão petrificada do currículo em matérias isoladas e desprovidas de significado com o exterior.

Usar a extensão para a vivência do ensino da Arte vem preencher a lacuna na produção e difusão cultural, além de promover a contextualização do que é ensinado dotando de significados muitos conceitos e ideias antes, talvez, vistas como desnecessárias e sem sentido. Além disso, a interdisciplinaridade também pode ser exercida promovendo a formação multilateral de nossos estudantes. A interface extensão-arte é uma alternativa para política educacional de Arte, fato que vem sendo observado no IFAL – Campus Murici através do projeto de extensão Núcleo de Desenvolvimento Cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____. ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo: Cortes, 2003.

BRASIL. LDB - ***Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996***. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio***. Brasília: 1997.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909.** Cria nas capitais dos Estados a Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2012.

_____. **Lei Nº 11.892, de 23 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 23 de setembro de 2012.

_____. **Constituição.** Brasília: Senado Federal, 1988.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Maceió: 2009.

_____. **Normas de Organização Didática.** Maceió: 2010.

_____. **Resolução Nº 10/CS, de 30 de março de 2011.** Regulamenta as atividades de extensão no IFAL. Maceió. 2011.

RIZZI, Maria Cristina de Souza. Caminhos metodológicos. In: _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortes, 2003.

Elielson Carlos de Oliveira

Graduado em Artes Cênicas Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e Mestre em Letras e Linguística pela UFAL. Atualmente leciona Arte no Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici desde 2010.



**QUESTÕES DE ARTES NAS PROVAS DOS PROCESSOS SELETIVOS
PÚBLICOS MUNICIPAIS EM PERNAMBUCO (2009-2011)**

Daniel Moreira de Alcântara
Instituto Federal de Alagoas
danielmoreira@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8783734475717201>

RESUMO

Entre os anos de 2009 até 2011 foram realizados sete processos seletivos para professores de artes em Pernambuco da esfera municipal. Considerou-se que este número significativo de seleções no período citado encontra-se atrelado ao cumprimento pelas instituições de ensino da lei 9.394/96 que obriga o “ensino de arte” em todos os níveis da educação básica. Por outro lado, também se observa o crescente número de cursos em graduação e pós-graduação nas distintas linguagens artísticas. Entretanto, a proposição da concorrência nestes procedimentos avaliativos entre professores com formação nas mais diversas linguagens para ocupação da mesma vaga, suscitou o seguinte questionamento: como as questões elaboradas construíram um formato coerente de exigir conhecimento específico na área de formação do docente?

Palavras-chave: Questões de artes; provas em concursos públicos; professor de arte.

ABSTRACT

Between the years 2009 and 2011, seven selective processes were done in the state of Pernambuco in a municipal sphere. It was considered that this significant number of selections in the period mentioned above is associated to the accomplishment by the institutions, of the law 9.394/96 that obliges the “teaching of arts” in all levels of basic education. On the other hand, it is also observed a growing number of graduation and post-graduation courses among the different artistic languages. However, the proposition of the “competition” in these evaluation procedures among teachers with same formation in different languages for the occupation of the same vacant job, has made a question come out: How the questions prepared created a coherent format that can require specific knowledge in the area of teacher formation?

Key words: questions of arts; public exams; teacher of arts.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões, em geral, sobre concursos públicos para professores de artes vem gradualmente aumentando no espaço virtual da FAEB, sejam impulsionadas por docentes já efetivados no serviço público ou mesmo por graduados que almejam



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

tornar-se concursados. Esses debates registram a preocupação da categoria na ocupação de seus cargos em processos seletivos por docentes de outras áreas (como Educação Física na área da Dança) e também do grande número de avaliações que exigem um docente em arte polivalente. Com os avanços e conquistas do ensino de arte no Brasil, nos campos teórico, documental (PCNs, LDB, etc.) e formativo profissional, esperava-se que tais desenvolvimentos fossem refletidos também nos processos seletivos ocorridos no nosso país.

Em meio a uma realidade que põe obstáculos à profissionalização do professor de arte na ocupação do mercado de trabalho na esfera pública, fazem-se necessários cuidadosos estudos que apontem as problemáticas dessas avaliações para que esse quadro de alguma forma sofra mudanças urgentes. Esta pesquisa, portanto, apresenta-se como um trabalho de investigação de concursos públicos (especificamente das questões das provas) ocorridos em Pernambuco entre os anos de 2009 a 2011, nas esferas municipais, que designaram vagas para o cargo de “professor de arte”. Foram detectados sete procedimentos avaliativos e tal número significativo certamente deve-se ao cumprimento pelas instituições de ensino da lei 9.394/96 que obriga o “ensino de arte” em todos os níveis da educação básica.

Em uma análise minuciosa dos editais e provas, detectamos que todas as Prefeituras Municipais que realizaram seleções no período citado utilizaram a nomenclatura “professor de arte”, além de ocasionalmente encontrarmos também “professor de música” e “professor de educação musical”. A não especificação em todas essas avaliações da linguagem a ser ministrada (com exceção de algumas que distinguiram a música, porém generalizando as outras linguagens) propõe assim a concorrência nestes procedimentos avaliativos entre professores com formação nas mais diversas linguagens para ocupação da mesma vaga.

Diante dessa situação, surge o seguinte questionamento: como as questões elaboradas construíram um formato coerente de exigir conhecimento específico na área de formação do docente? Tendo em vista atualmente os diversos cursos universitários de licenciatura em teatro, dança, música e artes visuais, como esse



espaço para cada formação foi trabalhado nessas provas ocorridas em Pernambuco nos últimos anos?

REFERENCIAIS TEÓRICOS E O ENSINO DE ARTE NAS LEIS E DOCUMENTOS

Ao obter sua obrigatoriedade na lei 9394/96, o ensino de arte foi garantido a todos os alunos da educação básica em seus diversos níveis como conteúdo curricular fixo. Esta conquista certamente não foi gratuita e deveu-se a uma luta constante dos arte-educadores brasileiros. Mais de 20 anos antes desta lei, no ano de 1971, a *educação artística* (nomenclatura utilizada na época e, em algumas localidades, até hoje) já possuía na lei a exigência de sua oferta (lei 5.692/71), entretanto, não havia profissionais devidamente licenciados para exercer a profissão. Poucos anos após a lei 5.692/71 é que os primeiros cursos universitários para licenciados em *educação artística* foram implantados.

Esses cursos, porém, foram criados pelo governo para, até então, resolver de forma emergencial, o cumprimento da referida lei, estabelecendo a duração de dois anos para o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, tornando o professor responsável por ministrar aos alunos as diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, teatro, dança e música). Esta ação não teve um bom resultado, pois, em um curso tão rápido e superficial, era inviável formar um professor com o caráter global das linguagens, o que só podia resultar na perda de qualidade do ensino da arte, visto que apenas uma formação mais especializada propiciaria ao docente a elaboração de um trabalho mais consolidado. Bernadet Zagonel (2008, p.53) elucida esta questão, afirmando que apesar do passar dos anos, o que se observou foi:

[...] o enfraquecimento da qualidade do ensino de arte na escola de primeiro e segundo graus, mesmo com a posterior implantação dos cursos de licenciatura de longa duração, cujos currículos propunham um aprendizado generalizado de todas as linguagens artísticas nos dois primeiros anos. [...]

Originada nessas formações iniciais para docentes em artes, a polivalência atravessou quase quarenta anos e ainda permanece presente em nossas escolas. Além desta problemática, o fato de existirem poucos docentes formados na área da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

arte ocasionou a regência da disciplina por outros professores de áreas afins, como nos confirma Marco Camarotti (1999), ao dizer que a ocupação frequente de professores de outras áreas é resultado da insuficiência quantitativa de formados disponíveis e também por razões de outra natureza, que decorrem do descaso e de certa ojeriza da instituição escolar pela arte-educação.

Hoje, nos deparamos com cursos de licenciatura em artes por todo o Brasil em suas diferentes linguagens, quem também são propostas pelos PCN's (teatro, dança, música, visual e cinema) e o mercado de trabalho nas escolas públicas, a partir da lei 9.394/96, de certa forma acolheu profissionais de fato habilitados para o ensino de arte, não significando, entretanto, que hoje ainda não encontremos professores de áreas distintas lecionando arte.

Porém, se por um lado a lei explicita a obrigatoriedade do “ensino de arte”, por outro não especifica a linguagem artística a ser ministrada, podendo, portanto, ser uma escolha “na sorte” a linguagem do campo artístico que o aluno terá em suas aulas. No sentido de superar tal ensino polivalente, o foco atualmente da graduação do professor de arte é especializá-lo numa determinada linguagem. Zagonel (2008), em um livro sobre metodologia do ensino da arte, chamado *Arte na Educação Escolar*, afirma que é impossível pensar em uma metodologia única que pudesse servir para o ensino de todas as expressões artísticas, uma vez que cada linguagem artística tem características e especificidades próprias.

Uma lei sancionada em 2008 pelo governo federal acrescenta um parágrafo ao artigo 26 da lei 9394/96, designando que *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular*, dando um prazo de três anos para as escolas se adaptarem. A situação torna-se complexa. Mais que uma luta agora entre as linguagens artísticas para se firmar no cenário nacional do ensino das artes, nós, professores, precisamos nos unir a fim de evitar que a conquista da obrigatoriedade do ensino de arte na escola não se torne agora numa concorrência de que linguagem adentrará nos meios escolares a fim de romper com as fragilidades conceituais.

PROCESSOS SELETIVOS – CONTEÚDOS E QUESTÕES

Na investigação dos materiais de nossa pesquisa, os concursos públicos, foram analisados ao longo dos três últimos anos (2009-2011) os acervos das instituições UPE, iPad e Unb/Cespe, responsáveis por realizar seleções para professores da rede básica de ensino no Estado de Pernambuco, especificamente que designaram vagas para a docência em artes. Abaixo, no quadro traçado, observamos a apresentação geral das seleções realizadas:

Concursos	Ano	Instituição realizadora	Ocupação do cargo
Prefeitura Municipal de Caruaru	2009	Ipap	Professor de arte Professor de música
Prefeitura Municipal de Jaboatão	2009	UPE	Professor de arte Professor de música
Prefeitura Municipal de Ipojuca	2009	Unb/Cespe	Professor de arte
Prefeitura Municipal de Moreno	2009	Ipap	Professor de arte
Prefeitura Municipal de Goiana	2010	Ipap	Professor de arte
Prefeitura Municipal de Recife	2010	UPE	Professor de arte
Prefeitura Municipal de Olinda	2011	UPE	Professor de arte. Professor de música. Professor de educação musical.

Relação das seleções públicas municipais para professores de artes em Pernambuco (2009-2011)

O nível de abrangência dos conteúdos foi uma problemática de todas as seleções. Temas como “A produção artística da humanidade em diversas épocas” e “Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens” impossibilitam uma viável diretriz para estudos. A mesma grade de conteúdos criada na Seleção de Caruaru pôde ser observada em outras três seleções (Jaboatão, Moreno e Goiânia), explorando os mais diversos temas possíveis. Todas as provas, com exceção do município de Ipojuca, trabalharam com questões de múltipla escolha, divididas entre conhecimentos específicos (artes), língua portuguesa e conhecimentos pedagógicos. A seleção de Ipojuca trabalhou com o julgamento de 100 itens entre “certo” ou “errado” agrupados de acordo com o tema da questão.

A fim de identificar a presença, nas questões de múltipla escolha, dos conteúdos específicos abordados nas seleções públicas, criamos uma divisão das próprias linguagens artísticas estabelecidas pelos PCNs (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). A partir da análise do material emergiram duas outras categorias (teoria da arte e ensino/aprendizagem da arte). No quadro abaixo, apresentamos essas categorias com as respectivas especificações.

Teoria da arte	Conceito de arte; estética, semiótica; relação obra x público; arte e tecnologia; etc.
Ensino/aprendizagem da arte	Aspectos da arte/educação; tendências pedagógicas; proposta triangular; avaliação em artes; etc.
Artes Visuais	Conhecimentos específicos em artes visuais.
Teatro	Conhecimentos específicos em teatro.
Dança	Conhecimentos específicos em dança.
Música	Conhecimentos específicos em música.
Outros	Abordagens de outras linguagens não consideradas nos PCNs (performance, por exemplo); questões sobre mais de uma linguagem; manifestações culturais; assuntos diversos.

Quadro 2 – Categorias Temáticas

	Teor.Arte	Ens.Ap	Artes V.	Teatro	Dança	Música	Outros	%
CARUARU	07	10	50	17	00	03	13	100
JABOATÃO	20	45	15	10	00	10	00	100
IPOJUCA	00	00	00	00	00	00	100	100
MORENO	05	15	45	20	00	00	15	100
GOIANA	25	30	35	00	00	00	10	100
RECIFE	08	32	12	28	04	12	04	100
OLINDA	16	32	16	12	00	16	08	100

Quadro 3 - Percentual de questões para os conteúdos nos processos seletivos

Analisando a distribuição das questões de múltipla escolha que abordaram conteúdos nos diferentes processos seletivos, realizamos uma representação gráfica geral para melhor compreensão e visualização da amostra de dados. A seleção pública da Prefeitura de Ipojuca não pôde ser contemplada com tal representação, pois nenhum conteúdo de artes foi explorado nas questões da prova e também pelo fato de não se utilizar de múltipla escolha.

Eixos Temáticos nos Concursos Públicos

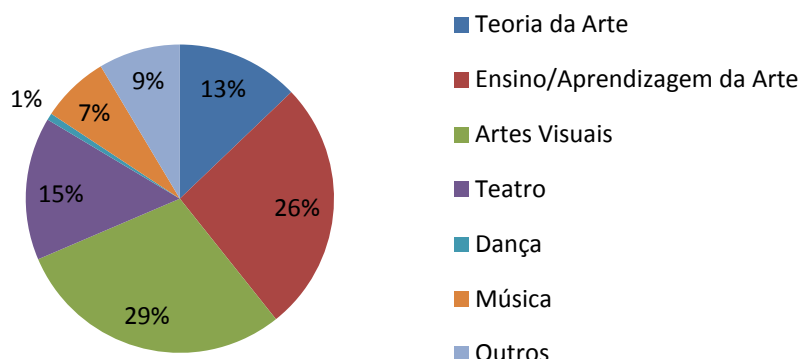


Gráfico 1 – Percentual Temático nas Questões das Provas de Artes (Caruaru, Recife, Jaboatão, Moreno, Goiana e Olinda – seleções públicas com múltipla escolha)

Entre as linguagens artísticas, portanto, as artes visuais lideram a participação nas provas em quatro, das seis seleções participantes da representação gráfica. O segundo eixo temático “Ensino e Aprendizagem em Arte” aparece logo em seguida liderando a presença nas questões, tratando de tópicos como Tendências Pedagógicas em Arte/Educação, Histórica do Ensino de Arte no Brasil, Avaliação em Arte, etc.

Considerada por professores e artistas como “a prima pobre” das artes, a dança é tratada nos processos seletivos com este mesmo perfil. Nas seis seleções vistas, ou a dança simplesmente foi ignorada, ou, quando participou dos conteúdos, foi com um grau de, no máximo, 4% na prova. Sua participação pôde ser vista apenas na seleção do Recife.

A prova de conhecimentos específicos em artes de Caruaru exigiu uma maior abordagem na área das linguagens específicas do que aspectos gerais do ensino e teoria da arte. Ao tratar em uma de suas questões a música brasileira, a seleção para o professor de arte de Caruaru demonstra frágil qualidade uma vez em que há uma prova somente para linguagem da música, exigindo um professor “de arte”, portanto, polivalente. Como podemos notar na questão de número 17 abaixo:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

QUESTÃO 17

Em relação a compositores brasileiros e respectivas obras musicais analise os itens abaixo

1. Antonio Carlos Gomes compôs a ópera O Guarani.
2. Ernesto Nazareth compôs o Hino Nacional
3. Leopoldo Miguez criou a ópera Carmem
4. Heitor Villa Lobos compôs as Bachianas Brasileiras

Está(ão) correta(s) apenas

- A) 1.
B) 4.
C) 1 e 3.
D) 1 e 4.
E) 2 e 4.

Acerca da Emenda Constitucional n.º 53/2006, julgue os itens a seguir.

- 96** O ensino fundamental é um direito público subjetivo e tem início aos seis anos de idade.
- 97** O piso salarial profissional nacional é destinado aos profissionais da educação escolar pública e privada, nos termos de lei federal.
- 98** Proporção não inferior a 60% do fundo de participação de cada estado será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.
- 99** Os fundos para a educação de cada estado têm caráter provisório e sua duração deverá ser até o 14.º ano a partir da promulgação da emenda constitucional.
- 100** No primeiro ano de vigência dos fundos, a União repassará, a título de complementação, para os estados e para o DF no mínimo 4 bilhões e 500 milhões de reais.

Questão 17 – Prefeitura Municipal de Caruaru

Itens 96-100 – Prefeitura Municipal de Ipojuca

A Prefeitura Municipal de Ipojuca, junto a Unb/Cespe, optou por uma esquisita generalização dos conhecimentos específicos, cobrando apenas aspectos pedagógicos para todos os professores (questão acima, Itens 96 – 100), numa atitude clara de economizar esforços em realizar uma prova bem elaborada e específica para as áreas de conhecimento nas vagas do professor para o município.

A Prefeitura de Jaboatão também disponibilizou vagas específicas para professores de música, porém, optou pelo erro da seleção de Caruaru ao utilizar, na prova de “professor de arte”, questões sobre música:

37. As obras musicais podem ser classificadas de variadas maneiras. Geralmente se utiliza a palavra gênero musical para definir os diferentes tipos de música em relação aos meios utilizados para sua interpretação, sua função ou procedência. Assim, segundo o gênero, a música pode ser:

Incidental;	Vocal;	Instrumental;	Popular;	Erudita;	Sacra;	Religiosa.
-------------	--------	---------------	----------	----------	--------	------------

Complete as lacunas com a informação CORRETA.

- ____ (1) engloba vários estilos e formas de música, destinando-se a entretenimento de grande número de pessoas.
- ____ (2) toda aquela que cantada a uma ou várias vozes.
- ____ (3) é a que se interpreta com vários instrumentos, sem incluir vozes.
- ____ (4) são músicas compostas para serem usadas em produções de dança, teatro e filmes.
- ____ (5) sua função principal está relacionada ao culto e às cerimônias religiosas.
- ____ (6) é toda música de tradição europeia, produzida por músicos com formação específica.

Questão 37 – Prefeitura Municipal de Jaboatão

Em uma breve análise das questões das provas entre Caruaru e Moreno, realizadas pelo Ipad em 2009, notamos um fato surpreendente: 50% das questões

de conhecimentos específicos estão idênticas umas as outras, com simples mudanças de alternativas. A seleção de Moreno foi realizada em abril do ano em questão, enquanto que a de Caruaru foi realizada em novembro. Sendo assim, constatamos a falta de cuidado da comissão organizadora em repetir dez questões de artes na seleção de Caruaru, denunciando o descaso no procedimento avaliativo. Na questão de número 31 (Seleção de Moreno), observamos uma escolha que reflete o retrocesso na busca da superação do professor polivalente, ao exigir uma questão que envolve o conhecimento em todas as linguagens.

QUESTÃO 31

No Ensino de Artes existem propostas e metodologias adequadas às diversas linguagens artísticas. Analise as afirmativas abaixo:

1. O método de jogos teatrais de Viola Spolin, fundamentado no jogo e na ação improvisada, possibilita a expressão da linguagem do teatro, sem fazer uso de regras, as regras cerceiam a auto-expressão.
2. O método Laban, examinando os princípios universais do movimento, propõe uma forma de dança pessoal e expressiva através da consciência do corpo e do movimento natural, oferecendo denotação de dança e movimento.
3. Fayga Ostrower, em sua metodologia, oferece experiências significativas, simples e direcionada para o conteúdo a ser estudado, fazendo comparações com obras de arte sem levar em conta a experiência pessoal do aluno.
4. O método Orff explora diferentes estruturas sonoras, desprezando a improvisação e valorizando o solfejo.
5. Ana Mae na proposta triangular inter-relaciona fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização concebe arte como linguagem com códigos específicos e procura evidenciar os conteúdos específicos da arte.

Estão **corretas** apenas:

- A) 1 e 2
- B) 2 e 3
- C) 4 e 3
- D) 3 e 4
- E) 2 e 5

Questão 31 – Prefeitura Municipal de Moreno

A hibridização dos conceitos de arte e cultura também podem se tornar uma problemática a mais nas provas de professor de arte. Solicitando do professor conhecimentos da cultura afro-brasileira (Questão 27 – Prefeitura de Goiana), a prova perde sua diretriz em focar os conhecimentos específicos, pois tal assunto pode fazer parte de toda conjuntura da área das ciências humanas. Ou seja, essa questão poderia valer-se para o professor de história, de sociologia, etc.

Na seleção da prefeitura do Recife ocorreram dois fatos inéditos: primeiro, todas as linguagens artísticas designadas pelos PCN's estão presentes na prova,

QUESTÃO 27

Podemos dizer que a cultura afro-brasileira:

- A) foi se constituindo em um espaço de resistência e negociação, na qual o jogo sincrético deu-lhe feições desde o período colonial.
- B) foi se constituindo em condições equânimes ao longo da história.
- C) constituiu-se em “nações” que correspondem exatamente às culturas africanas originais.
- D) desenvolveu-se isoladamente, sem sofrer influências de outros componentes culturais, como os de origem européia e indígena.
- E) foi sempre aceita e valorizada pelas elites dominantes, ainda que “folclorizada”.

Questão 27 – Prefeitura Municipal de Goiana

mesmo diante do erro de no edital não constar a dança como componente para estudo (questão ilustrada a seguir); e segundo, o teatro aparece com destaque nas questões, frente a outras linguagens, representando 28% do total da prova.

18. A palavra *suite* designa certo número de peças, normalmente de danças, que estão reunidas numa obra elaborada como um todo. Durante o período Barroco, foi composta uma grande quantidade de suites, cuja estrutura mais ampla acabou sendo a que reunia quatro danças de diferentes países.

Assinale a alternativa que as nomeia **CORRETAMENTE**.

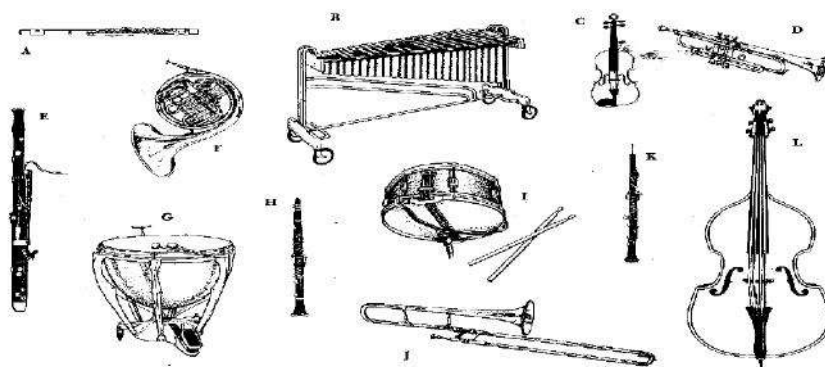
- A) 1. Allemande; 2. Courante; 3. Sarabande; 4. Gigue.
B) 1. Tango; 2. Poema sinfônico; 3. Sinfonia descritiva; 4. Forma rondó.
C) 1. Cantata; 2. Chorinho; 3. Música de câmara; 4. Sonata em trio.
D) 1. Poema sinfônico; 2. Courante; 3. Cantata; 4. Sinfonia descritiva.
E) 1. Anthem; 2. Missa; 3. Madrigal; 4. Lied.

Questão 18 – Prefeitura Municipal do Recife

Por fim, a seleção da Prefeitura de Olinda disponibilizou vagas para “professor de arte”, “professor de educação musical” e “professor de música”. Subentende-se que foi destinada para o primeiro cargo uma vaga para as outras linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro). Entretanto, nas questões da prova para o cargo “professor de arte”, foram cobrados conhecimentos musicais.

A comprovação da ineficácia de tal seleção para o cargo citado é firmada ao observarmos a questão de número 40. É cobrada na mesma a identificação de vários instrumentos musicais para que o professor relacione o nome ao instrumento. Tal equívoco repete-se nas questões de número 39, 41 e 42, que vão exigir desde o conceito de timbre até identificação de tessituras musicais. O próprio termo nos requisitos do cargo (Licenciatura em Educação Artística) permite que até mesmo o licenciado em música tente a vaga, ou seja, a confusão é facilmente estabelecida.

40. Observe, com atenção, a figura abaixo.



Questão 40 – Prefeitura Municipal de Olinda



Muitos outros aspectos poderiam ainda ser apresentados, mas, nos limites deste trabalho, o panorama traçado constitui um lastro suficiente para, à luz dos objetivos pretendidos, tecermos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez identificadas as problemáticas pertencentes aos concursos públicos municipais no Estado de Pernambuco, perguntamo-nos: seria suficiente apenas uma modificação nas provas ou conteúdos? Acreditamos que mais do que discutir, diante de tal quadro, qual a melhor proporção na quantidade de questões de cada linguagem e sua presença nas provas, por exemplo, é refletir sobre as consonâncias ou dissonâncias da formação do professor com os objetivos da seleção, ou seja, as relações entre as entidades empregadora e formadora dos docentes.

Afinal de contas, será que as instituições que elaboram concursos para professores de arte têm consciência do perfil que elas almejam? No desenvolver da pesquisa ficou nítida a falta de um direcionamento, no geral, do próprio perfil do professor que se exige, pois, não se deixa claro, na grande maioria das seleções ocorridas, a formação requerida e quais os conteúdos/questões que estariam adequadas à área de formação do professor, por exemplo.

Grande parte dos requisitos para o cargo de professor de arte era a “Licenciatura em Artes ou em Educação Artística”, e, este tipo de licenciatura, nesses moldes e com essas denominações não existe mais, e há um bom tempo. Sendo assim, as seleções não poderiam, de forma alguma, exigir, para uma mesma ocupação de vaga, a concorrência de professores de teatro, dança, artes visuais e música. Além de não garantir para a escola, em geral, a presença de uma linguagem escolhida pela própria instituição empregadora, os processos seletivos, de maneira geral, solicitam um professor polivalente que demonstre habilidade nos estudos específicos em todas as linguagens, retrocedendo ao ensino da arte como mera atividade, como aconteceu na Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

O diálogo, portanto, das universidades com as instituições criadoras de concursos públicos é de extrema valia. Principalmente, em se tratando de uma área



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que, de certa forma, ainda está firmando o seu devido lugar na sociedade e em processo de reformulações curriculares, nomenclaturas dos cursos no ensino superior, etc. Esta articulação entre as entidades empregadora e formadora deverá permitir uma maior compreensão do papel, da atividade, dos conteúdos, da formação, enfim, de toda a conjuntura que caracteriza o professor de arte, em suas múltiplas linguagens, para que os concursos públicos saibam nitidamente o professor que estão necessitando, e tracem ferramentas adequadas para selecioná-los, sabendo-se agora, a priori, que perfil a escola está requerendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.
- COUTINHO, Rejane. A formação do professor de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZAGONEL, Bernadete. *Arte na Educação Escolar*. Curitiba: Ibpex, 2008.

Daniel Moreira de Alcântara

Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. É ator e professor de artes no Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas.



GÊNERO, EDUCAÇÃO E ARTE: PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS MULHERES NA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO

Adriano José de Carvalho

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPE

adriano-carvalho.web@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9887295558203070>

RESUMO:

Este trabalho pretende contribuir com a historiografia da arte por meio da investigação da presença feminina na Escola de Belas Artes de Pernambuco. A EBAP surge na capital pernambucana, em 1932, como projeto de um grupo de artistas que aspiravam à criação de um centro acadêmico à luz da Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Desde o seu início, abriu suas portas para o acolhimento de homens e mulheres desejosos, igualmente, de uma formação artística de qualidade. A educação pública nacional foi consentida às mulheres de modo regrado, censurado, sofrido, conquistando aos poucos a participação plena no universo educacional, como alunas, professoras, diretoras e até fundadoras de centro acadêmicos. Para elucidar esta realidade destacaremos a figura de Fédora do Rego Monteiro, professora-fundadora da EBAP.

Palavras-chave: gênero, educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco,

ABSTRACT:

This paper intends to contribute to the historiography of arts through investigation of feminine presence on the School of Fine Arts of Pernambuco. The SFAP was created in Recife in 1932 as a project belonging to a group of artists who aspired to create an academic center which would be inspired by the National School of Fine Arts in Rio de Janeiro. Since the inception, SFAP received men and women who desired a qualified artistic training. The national public education to women was allowed so regulated, censored and suffered; they gradually conquered their entire participation in the educational universe as students, teachers, principals and even foundress of academic centers. Thus we put in relief Fédora do Rego Monteiro in order to elucidate this social reality, who was professor-foundress of SFAP.

Key words: gender, education, School of Fine Arts of Pernambuco

As mulheres e o processo educacional brasileiro:

Observando os estabelecimentos de ensino na atualidade nos depararemos com salas de aula, bibliotecas, laboratórios e ateliês ocupados por homens e mulheres comprometidos com sua formação humana, ética, acadêmica e profissional. Desde os primeiros anos da educação infantil, o mesmo espaço pedagógico é compartilhado por meninos e meninas que vivenciam o processo de



aprendizagem juntos, aprendendo a ver no outro, independente do gênero a que pertença, um ser com todos os direitos e deveres iguais aos seus.

Todavia, olhando para o passado educacional do Brasil constatamos que nem sempre foi assim. À mulher coube uma difícil e árdua batalha pelo direito à educação escolar. Se hoje a mulher ocupa seu legítimo espaço no universo educacional como aluna, professora, pesquisadora, administradora e cientista, foi justamente por meio da persistência e ousadia de muitas mulheres e alguns poucos homens do passado que arregaçaram suas mangas e batalharam pelo direito de acesso ao saber igual para todos.

Percebemos que o sistema educacional de ensino se estruturou sobre bases sociais excludentes, destinando inicialmente os assentos escolares somente àqueles mais afortunados, livres e pertencentes ao gênero masculino, restando aos excluídos desse sistema político e educacional somente as consequências dessa negação. Investigando a política educacional brasileira no início do século XIX, Beatriz Guimarães elucida que até 1827, a legislação nacional direcionava o ensino formal de modo exclusivo para os homens. Somente aos poucos, de modo muito comedido, é que se percebe o aparecimento de discussões sobre a abertura do ensino formal brasileiro para a participação das mulheres (GUIMARÃES, 2002, p.123).

As políticas educacionais sempre pensaram o ensino formal a partir dos princípios e objetivos que cada indivíduo deveria assumir no seu contexto social. Nessa divisão estrutural, caberia ao homem o espaço público, sendo educado para produzir o sustento da família e a manutenção dos seus direitos e deveres como cidadão. À mulher é reservada a vida privada, assumindo a responsabilidade pelo lar, pelo zelo do marido e cuidados da prole. Atentamos que o papel social da mulher nesta época estava completamente atrelado à dimensão servil para com o homem, seja como filha, esposa e mãe, tendo sua existência legitimada somente enquanto atrelada à figura masculina do pai, do irmão, do esposo e/ou do filho.

Após longas discussões políticas, concederam inicialmente às mulheres uma parcela inferior do ensino formal oferecido aos homens, impondo algumas mudanças



no currículo escolar, partindo do que seria „necessário“ a um ou ao outro gênero. Os legisladores brasileiros do passado mantinham os seus olhos fitos nas diferenças entre a vida pública e a vida privada, entre a missão social do homem e a missão doméstica da mulher. Como Beatriz bem ilustra:

“O que é preliminar para os meninos é o todo consentido para as meninas. (...) Talvez não seja preciso ou conveniente dispor de educação mais sofisticada, obviamente desnecessária, para quem desempenha os deveres do lar e vê fruir, na voz do outro, seus direitos à distância. (...) para as meninas os conhecimentos formais devem ser dados até os dez anos, posteriormente, apenas preceitos morais e práticos visando educar as futuras mães” (GUIMARÃES, 2002, p. 173).

Até o início do século XX, o processo educacional brasileiro foi se abrindo, ou melhor, foi sendo forçado a abrir-se para o acolhimento das mulheres. Processo ocorrido aos poucos, em pequenas conquistas, de fatos particulares que foram servindo de exemplo para outras pessoas e instituições de ensino. Chegando nesta política educacional hodierna, na qual é assegurado teoricamente o direito constitucional à mulher e ao homem de gozar, em grau de paridade, do mesmo espaço pedagógico, grade curricular, ensino público e de qualidade.

A Escola de Belas Artes de Pernambuco

Para bem entendermos como se deu a fundação da Escola de Belas Artes de Pernambuco e quais foram seus reais objetivos de criação é importante termos em mente o contexto histórico-social no qual Recife estava inserida no período entre as décadas de 1920 e 1930. Por ser uma cidade portuária, de grande fluxo de passagem para o nordeste do país, a capital pernambucana viveu nesse período uma série de mudanças sociais, alavancando desse modo a modernização da vida urbana. O cotidiano dos recifenses tomara maior velocidade pelo aumento do número de automóveis e a inovação dos bondes elétricos em detrimento dos transportes movidos por tração animal. A multiplicação de edifícios modernos, o alargamento das ruas, o desenvolvimento dos sistemas de saneamento, a expansão da energia elétrica na maioria das residências e o aumento do comércio promovia um ar de desenvolvimento a toda cidade, desencadeando novos hábitos e necessidades no dia a dia dessa capital.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nesse período, Recife já contava com as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, faltando dentre outras coisas, uma Escola de Arquitetura, para que o desejo da criação de uma universidade na cidade fosse concretizado. Para a vivência da arte e do entretenimento, a cidade contava com vários cinemas e teatros, todavia, faltava na capital, espaços destinados a exposições e centros de formação nas artes visuais, fazendo com que os ateliês e residências dos pintores e escultores assumissem tais papéis para aqueles desejosos da experiência artística que não tinham condições financeiras de locomover-se até o Rio de Janeiro, a fim de cursar a Escola Nacional de Belas Artes.

Elucidamos desse momento também os embates entre as ideias modernistas do jornalista Joaquim Inojosa e do regionalista Gilberto Freire. Ambos defendiam a expansão do modernismo por meio da construção de uma identidade nacional pela arte, utilizando-se para isso de vias distintas. Mas é no início dos anos 30 que o modernismo se fortalece na cidade por conta do surgimento do grupo dos independentes encabeçado dentre outros por Bibiano Silva, Elezior Xavier e Percy Lau, tendo como precursores Vicente do Rego Monteiro, Cícero Dias e Lula Cardoso Aires. Os independentes realizam sua primeira exposição no ano de 1933, sendo considerado o primeiro salão de arte moderna da cidade.

Todavia, mesmo com a efervescência vanguardista, prevalece ainda na capital um juízo de gosto clássico, acadêmico e conservador. Um exemplo disto é a reação do público e da crítica recifense à Exposição da Escola de Paris, trazida por Vicente do Rego Monteiro, em 1930. O referido artista, que nesse período era residente na França, trouxe nessa exposição um raro acervo de 90 obras assinadas por artistas modernos como Picasso, Braque, Dufy, Gris, Léger, Miró, Severini e Vlaminck. A reação não foi outra senão a incompreensão do público que ansiava em ver uma arte dentro dos seus moldes, de sua perspectiva artística, daquilo que seus olhos já foram treinados a ver, interpretar e apreciar. Vale notar que essa estranheza e repulsa do público ocorreu nas três cidades do país que a exposição passou: Rio de Janeiro, São Paulo e Recife.



Dentro desse contexto sociocultural, o projeto de construção de um centro de formação artística, que servisse como referencial nas artes plásticas para todo o nordeste, já era um sonho vislumbrado por vários artistas recifenses. Que se tenha registro histórico, Telles Junior foi um dos primeiros a alimentar esse projeto sem, no entanto, conseguir realizá-lo. Até que em 1932, no ateliê de Mário Nunes e Álvaro Amorim, juntamente com Bibiano Silva, Jayme Oliveira, Henrique Moser, Heitor Maia Filho, Vicente Murillo La Greca, Adalberto Marroquim, Emílio Franzosi, Luiz Matheus Ferreira, José Maria, Henrique Eliot, Alberto gama e Balthazar da Câmara (GALVÃO, 1956, p. 9), oficializaram a fundação da Escola de Belas Artes de Pernambuco em ata assinada no dia 29 de março do corrente ano¹. Eram pintores, escultores, arquitetos, engenheiros, bacharéis e professores sedentos de inovação e crescimento para a cidade e para a arte. Aos poucos, utilizando-se de manobras políticas, diálogos, acordos e principalmente da força de vontade de todos, deu-se início, a partir do mês de agosto, a primeira turma da referida escola.

A EBAP e as mulheres

Pesquisando as poucas obras existentes sobre a EBAP podemos constatar sem nenhuma dificuldade que a referida escola foi um marco na história da arte pernambucana. Nela, os alunos viviam mergulhados numa experiência artística constante, seja por meio das aulas, dos eventos, das conversas, do ar que se respirava nos seus ambientes. Como nos ilustra Marques: “a Escola foi, antes de tudo, um espaço onde se viveu a arte, respirou-se arte, falou-se de arte e se pesquisou sobre arte”. (MARQUES, 1988, p. 6)

Ora, sabemos que nesse período o Rio de Janeiro, capital federal do país, servia para as demais grandes cidades como um modelo a se inspirar. Com a arte não foi diferente. Não só copiou-se as tendências, as „novidades”, os movimentos vanguardistas, mas também o modelo de instituição educacional da Escola Nacional de Belas Artes - ENBA, para ser implantado na recém EBAP. Salientamos que

¹ Enquanto Joel Galvão escreveu: “nunca foi lembrada a lavratura de uma ata, em nenhuma das reuniões”, o trabalho científico de Aurora Christina Dornellas Câmara traz nos seus anexos a cópia da ata de fundação, por meio da qual, pudemos cruzar os nomes apresentados pelo autor acima citado. Aproveitamos também para corrigir Câmara, quando a mesma apresenta na página 10 do seu trabalho que a fundação da EBAP ocorreu no dia 20 de agosto, quando na verdade a ata da fundação encontra-se datada em 29 de março de 1932. No dia 20 de agosto do corrente ano ocorreu a inauguração da escola com a abertura das aulas, às 20 horas, como bem apresenta o convite para esse acontecimento, também anexado ao trabalho da pesquisadora.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

vários professores-fundadores da escola pernambucana passaram pela ENBA como alunos, trazendo em sua formação toda uma carga de academicismo.

No período entre as décadas de 1920 e 1930 pontuamos ainda o processo contínuo de abertura a participação da mulher no sistema de ensino público. Já é possível vermos as salas de aula do ensino fundamental ocupados por ambos os sexos, como também a atuação profissional da mulher dentro das escolas como professoras, diretoras e secretárias. A muito custo, a mulher continuou lutando por sua presença ativa em meio à história moderna, mesmo que a revelia da opinião masculina. Como prova desse impasse temos ainda a criação de centros formativos na cidade do Recife dedicados exclusivamente para homens e para mulheres reiterando uma ideologia arcaica de divisão de papéis sociais determinada unicamente pelo gênero. Estamos falando da criação das Escolas Profissionais Masculina e Feminina a partir de 1928, havendo cada uma, cursos específicos para cada sexo, como trata Beatriz Silva em sua dissertação:

“A Escola Profissional Masculina, que hoje é a Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães, ministrava cursos de trabalhos em metal, em madeira, artes gráficas, artes aplicadas e desenho. A Escola Profissional Feminina, inaugurada em 29, ministrava artes domésticas em geral” (BEATRIZ, 1995, p. 54).

Ou seja, ainda existia em meio à opinião pública a ideia que a missão social da mulher estaria intrinsecamente ligada à vida privada, cabendo-lhe a administração do lar e os cuidados com a família. Nesse momento, tudo é muito novo para todos, inclusive a abertura da vida pública para a mulher, que desejava agora trabalhar no espaço ditado por séculos como sendo exclusivamente masculino. A EBAP encarou o ensino da arte de uma maneira diferente, abrindo suas portas desde a sua primeira turma, no curso de pintura e escultura, a participação ativa da mulher. Como prova disso encontramos no convite de inauguração da escola o nome de três alunas dentre os oito componentes do corpo discente desse ano, sendo elas Chloris Dornellas Camara, Zuleide Aureliano e Letícia Silva (CAMARA, 1984). Ou ainda, analisando a fotografia da primeira turma de alunos da EBAP, apresentada por Norma Oliveira na sua pesquisa, vemos a presença das alunas Chloris Dornellas, Lilia Lidebour, Aurora de Lima, Maria Luíza Fontainha de Abreu, Margarida Volker e Elisa de Oliveira (MARQUES, 1988, p. 26).



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Desde o seu início, a EBAP não fez distinção entre os gêneros na construção dos conteúdos ministrados em sala de aula. Ou seja, não havia diferenciação entre o que homens e mulheres poderiam ou não aprender, incluindo as aulas de anatomia e modelo vivo, que por tratar de modo direto com o corpo, em outros centros educacionais as mulheres eram proibidas de participar. Prova disso está na fotografia apresentada pela aluna fundadora Chloris Dornellas Câmara de uma de suas aulas de anatomia, presenciando uma dissecação sob a responsabilidade do médico Dr. João Alfredo da Costa Lima (CAMARA, 1984, p. 15).

Por espelhar-se na Escola Nacional de Belas Artes, a EBAP seguia uma pedagogia tradicional na qual a formação artística aconteceria inicialmente pela observação e reprodução de obras produzidas por outros artistas, aplicando fielmente todas as leis ditadas pelo estilo acadêmico. Para isso era necessário que a escola contasse com uma pinacoteca de obras clássicas que servissem de referência visual para seus alunos. Atendendo aos pedidos de seus fundadores, mais a gratuidade de pessoas que confiavam no projeto, vários pintores doaram suas próprias obras para compor o acervo da pinacoteca. Interessante percebermos que dentre estas obras encontramos várias assinaturas de pintoras profissionais, como Sarah Villela de Figueiredo, Haydêa Santhiago, Georgina de Albuquerque, Hilda Campofiorito, Maria Luiza Stafa, Louise Visconti, Maria Francelina e Yvone Visconti, sendo obras em óleos, aquarelas, desenhos e guaches. O que há décadas atrás poderia ser visto como absurdo, na EBAP nesse período, era fato real: obras de arte assinadas por mulheres servindo de modelo acadêmico para futuros pintores e pintoras.

Com o passar do tempo essa participação feminina na caminhada da EBAP foi aumentando cada vez mais, conquistando espaços tidos como necessariamente masculinos, por estarem ligados à administração do estabelecimento ou a produção do conhecimento acadêmico e artístico. A Revista da Escola de Belas Artes comprova que no ano de 1957 a mulher já assumia o papel de profissional autônoma na referida escola estando presente em todos os seus setores, seja como bibliotecária, secretária, instrutora de ensino, professora contratada, participante do conselho técnico administrativo e professora catedrática.



Encontramos ainda a participação feminina nos concursos realizados para provimento de vagas de professores de desenho artístico, no qual Aurora Lima participou sem êxito e para a vaga de professor catedrático da cadeira de história e filosofia da educação ocupada pela professora Maria do Carmo Tavares de Miranda. Ressaltamos ainda que dos cinco professores contratados pela escola no ano de 1960, duas eram mulheres: a professora Ana Regina Melo Moreira da Silva e a professora Dulce Campos.

Além dessa atuação profissional feminina na área do ensino e da administração da escola, a mulher ocupou o seu espaço também como artista profissional, marcando presença em vários salões e exposições como representantes oficiais da EBAP, chegando algumas a serem premiadas por suas produções artísticas. Como as alunas Sylvia Serra Barreto, Eunice Braz e Marlene P. Gouveia, que participaram do VIII Salão de Artes Plásticas da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais, em 1959, como representantes da EBAP, sendo premiadas com menção honrosa, medalha de ouro e medalha de prata, respectivamente.

A EBAP também realizava anualmente seus próprios salões de arte com os trabalhos finais de seus alunos de pintura e escultura, aberto para todos, sem qualquer distinção de gênero. Como evidência desse fato, destacamos as alunas premiadas no ano de 1960, Arlinda de Andrade Lima na categoria desenho de modelo vivo; Marilda de Miranda Henrique em pintura de modelo vivo; Marlene pedrosa na categoria paisagem e Maria da Conceição Alexandrino premiada por sua composição em pintura.

Investigando a história da Escola de Belas Artes percebemos inclusive a presença de mulheres representando os interesses administrativos da instituição frente às esferas políticas da época, de um modo discreto, ou talvez quase invisível, mas presente. Como documenta o breve artigo publicado pelo jornal recifense Folha da Manhã, no dia 20 de julho de 1945, a figura da aluna Aurora de Lima, membro da comissão representativa da EBAP chefiada pelo professor Bibiano Silva, numa de suas viagens ao sudeste, visando o reconhecimento federal da instituição. Se



pensarmos que o direito feminino ao voto foi oficializado no Brasil somente em 1932, ano da abertura da EBAP, podemos considerar de suma importância também a representatividade desta mulher junto às discussões políticas em prol da federalização da referida escola de arte.

Partindo das evidências acima citadas da presença feminina da história da EBAP como agente ativo. Podemos afirmar que tais mulheres sinalizam a mudança nas relações de gênero que ocorreu dentro da sociedade nesta época. A mulher não é mais aquela que se contenta somente com a administração do lar, pois almeja também participar da vida pública como agente participativo dos mecanismos de poder da sociedade, e que por isso, busca seu espaço no universo educacional. O sexo feminino tomou consciência de sua plena capacidade de agir, lutando, as vezes inconscientemente, contra a ideologia patriarcal dominante, que por séculos manteve-a acorrentada ao rótulo de desprovida de capacidades intelectuais necessárias para a vivência de uma profissão.

Fédora do Rego Monteiro Fernandes: Desbravadora da arte como profissão em Pernambuco

De modo intencional, nada falamos até agora sobre a pintora Fédora do Rego Monteiro neste artigo, pois quisemos enfatizar a importância dessa artista para a história da EBAP e do feminismo em Pernambuco. Trata-se de uma verdadeira desbravadora no campo das artes em prol da legitimação da mulher como artista profissional, num período em que ao “segundo sexo” caberia as belas artes somente como mais uma prenda doméstica, aumentando o seu leque de atributos que a levaria provavelmente a um bom matrimônio, vocação principal da mulher para a ideologia machista ainda em vigor.

Pernambucana, nasceu em três de fevereiro de 1890 (MARQUES, 1988), sendo a irmã mais velha dos pintores Vicente e Joaquim do Rego Monteiro. Dotada de um verdadeiro talento para a pintura viajou em 1910, para a capital do país a fim de estudar na ENBA. Todavia, por fazer parte de uma família rica, embarca em 1911 com seus dois irmãos para Paris, onde ingressou imediatamente na *Academie Julien*, instituto reconhecidamente mais aberto à presença feminina do que mesmo a tradicional *Ecole des Beaux Arts*. (ALVES, 2010, p. 185). Permaneceu na França



durante os quatro anos de sua formação na *Julien* mantendo ativa produção artística e participação em salões. Retornou ao Brasil em 1915, estabelecendo-se no Rio de Janeiro até 1917, quando mudou-se para sua terra natal vivendo até 1975, ano de seu falecimento.

Fédora Monteiro preocupou-se em estar sempre presente nos grandes eventos artísticos, tanto em Paris como no Brasil, inclusive enviando suas obras para diversos salões da ENBA enquanto ainda estava na capital francesa. Um exemplo disto é a sua participação, em 1913, do *Salon dos Independents* em Paris e da Exposição Anual da ENBA, no Rio de Janeiro, no mesmo ano (ZACCARA, 2000, p. 132). Em 1917, retornando a Recife, embrenhou-se com coragem na montagem de sua exposição individual para a visita de um público ainda não acostumado com a imagem da mulher como pintora profissional.

Por sua visão cosmopolita e sua capacidade artística, embrenha-se também no projeto de fundação da EBAP, sendo notavelmente a única mulher do grupo de fundadores. Em 1932, Fédora já trazia no seu currículo vários anos de magistério na cidade como professora de natureza morta, assumindo no novo centro de formação artística a disciplina de pintura e desenho, sendo denominada como fundadora, professora-catedrática e membro do conselho técnico-administrativo da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Vendo esta nossa narrativa, podemos cair na tentação de achar que o preconceito contra a mulher se anulava completamente na EBAP. Mas, não é bem assim. Analisando de modo mais profundo a trajetória biográfica de Fédora, vemos que ela também foi vítima de um machismo velado que pairava, ou ainda paira, na sociedade brasileira. Afinal de contas, qual o real motivo para sua ausência no primeiro grupo administrativo da referida escola, mesmo sendo ela a mais capacitada para essa função? Como salienta a pesquisadora Madalena Zaccara:

“O fato nos convida à reflexão, pois, afinal, inegavelmente, ela é a presença que mais se destaca no contexto profissional das Artes Visuais em Pernambuco na década de 30, com um currículo bem mais sólido e cosmopolita em relação aos seus companheiros da EBAP.” (ZACCARA, 2010, p.131).



Outro ponto intrigante é que, após a Exposição Individual ocorrida em 1917, a sua participação no universo artístico da capital pernambucana resumiu-se a algumas exposições coletivas e a poucos prêmios conquistados, dos quais o mais importante foi, em 1947, o segundo lugar no Salão Anual de Pintura do Estado, com a obra “cravos” (BARBOSA, kleumanery, 2000, p. 11). Podemos então, nos indagar: a pintora perdera seu talento? Seu processo de criação findara-se? Ou a atual conjuntura social e artística da época no Recife, não conseguira aceitar a ideia de uma mulher tão capacitada quanto os outros artistas? Afinal, somente em 1950 teremos a primeira presença feminina no corpo de jurados dos referidos salões anuais de pinturas.

Vejamos ainda o que escreveu, em 1916, Laudelino Freire na sua obra intitulada Um século de pintura – 1816 / 1916:

“O grupo dos novos, finalmente, seguido do de amadores, vem assim formado: Guttman Bicho, Paulo do Valle, Paulo Leão, Miguel Capolch, Argemiro Cunha, Antonio José Marques Junior, Henrique Cavalheiro, Watts Rodrigues, Otto Bungner, André Vento, Adelaide Gonçalves, Beatriz Camargo, Fédora Monteiro, Georgina de Albuquerque, Iracema Orosco Freire, Julieta Bicalho, Maria Pardos, Rachel Boher, Regina Veiga, Sylvia Meyer, Luiz Cordeiro, Leopoldo Gottuzzo (...) e outros” (SIMIONI, 2008, p. 54).

O autor coloca num mesmo patamar os pintores iniciantes e todas as mulheres pintoras, denominados como „novos” e „amadores” respectivamente, desconsiderando toda a experiência profissional artística de grandes vultos nacionais, como Georgina de Albuquerque e Fédora do Rego Monteiro. Para ele, mesmo tendo as escolas de belas artes aberta as suas portas para o ingresso do gênero feminino, as mulheres não chegariam à legitimação de artistas profissionais, categoria assumida somente por homens.

Portanto, todos esses sinais nos levam a crer que a sociedade pernambucana, quiçá brasileira, ainda não estava preparada para absorverem todas as qualidades que tinham mulheres como Fédora Monteiro. A EBAP teve um papel importantíssimo para a história da arte, não somente por tornar-se um centro referencial de formação artística no nordeste brasileiro, mas também, por propiciar um espaço aberto às mulheres que queriam legitimar-se como profissionais da área. Ser artista profissional em Pernambuco não foi fácil para os homens, muito menos



para as mulheres. As portas estavam abertas, mas muitas mentes permaneciam fechadas.

Referências

- ALVES, Rafael. Fédora do Rego Monteiro: anotações sobre gênero e artes visuais em Pernambuco In: ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião (org.). **Artes Visuais e suas conexões**: Panorama de Pesquisa. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 185-191
- ANJOS, Moacir dos; VENTURA, Jorge Moraes. Picasso "visita" o Recife: a exposição da Escola de Paris em março de 1930. In: **Estudos Avançados**, vol. 12, nº 34 São Paulo set/dez 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4014199800030027script=sci_arttext>. Acesso em 20 ago. 2012.
- BARBOSA, kleumany de Melo. **Panorama dos Salões de arte em Pernambuco**. Monografia. 2002. 73 folhas (graduação em licenciatura em desenho e plástica). Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Artes e Comunicação). Recife. 2002.
- CÂMARA, Aurora Christina Dornellas. **A Escola de Belas Artes de Pernambuco**: contribuição para a cultura pernambucana. Recife: a autora, 1984.
- GALVÃO, Joel F. Jayme. **Memórias de uma Cruzada**: Escola de Belas Artes de Pernambuco, sua criação e sua vida. Recife: Arquivo Público Estadual, 1956.
- GUIMARÃES, Maria Beatriz Monteiro. **Saberes Consentidos Conhecimentos Negados**: o acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco. 2002. 233 folhas. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação). Recife. 2002.
- MARQUES, Norma de Oliveira. **Escola de Bellas Artes de Pernambuco**: aspectos de estudo histórico 1932/1946. 1988. 90 folhas. TCCP (especialização em Artes Plásticas) Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Artes e Comunicação). Recife. 1988.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista**: pintoras e escritoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – FAPESP, 2008.
- SILVA, Beatriz de Barros de Melo e. **A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife**: um olhar a mais. 1995. 199 folhas. Dissertação (mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Filosofia e Ciências Humanas). Recife, 1995.
- ZACCARA, Madalena. Anotações sobre a presença da mulher nas artes visuais In: ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião (org.). **Artes Visuais e suas conexões**: Panorama de Pesquisa. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 127-147.
- _____. Uma artista mulher em Pernambuco no início do século XX: Fédora do Rego Monteiro Fernandez. **Dezenovevinte.net**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/frm_mz.htm>. Acesso em 15 mar. 2012.

Adriano José de Carvalho

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, está inserido à linha de pesquisa "História, Teoria e Processos em Artes Visuais", sob orientação do Prof. Dr. Carlos Newton Junior. É licenciado em Filosofia pela mesma universidade (2001) e tecnólogo em Sistemas para Internet pela Faculdade Marista do Recife (2010).



PROTEJA-ME: UMA EXPERIÊNCIA COM ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Sílvia Maria Brandão Teles
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPB/UFPE
silviateles30@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5344747459736550>

RESUMO

Com a exposição da artista Isabela Stampanoni, intitulada *Proteja-me*, concluímos o ano letivo de 2010, no qual vínhamos focando nossos estudos sobre Arte Contemporânea, sua diversidade e possibilidades de expressões. Esta experiência que apresentamos, foi realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Izaulina de Castro e Silva, da rede municipal de ensino de Olinda, em Pernambuco. Entre pinturas e desenhos, conhecemos a artista e o seu trabalho com temáticas sobre crendices, lendas e iconografias de santos.

Palavras-chave: Ensino. Arte Contemporânea. Iconografias.

ABSTRACT

With the exhibition of the artist Isabela Stampanoni entitled *Protect me*, conclude the 2010 school year, in which we have been focusing our studies on contemporary art, its diversity and possibilities of expressions. This experiment we present was conducted with students in the 9th grade of elementary school School Izaulina de Castro e Silva, the municipal schools of Olinda, Pernambuco. Among paintings and drawings, know the artist and his work with themes about superstitions, legends and iconography of saints.

Key Words: Teaching. Contemporary Art. Iconographies.

A Arte Contemporânea estava sendo o foco dos nossos estudos em dezembro de 2010, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Izaulina de Castro e Silva, em Olinda, Pernambuco. Passamos pelo Modernismo, pelos movimentos vanguardistas, onde os artistas procuravam exprimir o “novo”, o “original”, a fim de construir novos pensamentos, uma arte que correspondesse com



os novos tempos, com o progresso industrial e as novas exigências das sociedades do início do século XX. A Arte Contemporânea se caracteriza, no entanto, pela liberdade do artista. Agora não há mais limites de ideias, formas, dimensões, os artistas questionam a própria expressão e materiais artísticos, possibilitando-os a percorrerem por diversos caminhos, em busca de respostas para as novas inquietações e necessidades do seu fazer artístico. Os questionamentos surgem também por meio de atitudes e conceitos, onde a reflexão sobre a arte e suas transformações tornam-se tão mais necessárias que o próprio objeto concreto final.

Estas transformações iniciaram-se em meados dos anos 50, entretanto, para Michael Archer (2001, p.1):

“[...]ainda persistia a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura. Depois de 1960, houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referiria como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades.”

Para tais atividades e conceitos, voltamos um pouco antes e lembramos dos *readymades* de Marcel Duchamp, que inventou este termo, referindo-se aos objetos fabricados em série, apropriando-se e designando-os como “obras de arte”. O seu primeiro trabalho foi *Roda de Bicicleta*, de 1913, o mais conhecido e que mais causou escândalo foi a *Fonte*, de 1917. Trabalhos como este entre outros que sugeriram uma reflexão do observador acerca da originalidade e singularidade da obra de arte em detrimento de outros objetos pré-fabricados.

Pesquisamos e conhecemos um pouco das correntes artísticas passando pela *Op Art*, *Expressionismo Abstracto*, *Body Art*, *Pop Art* reconhecida como movimento nos Estados Unidos e identificada por vários artistas, entre eles Roy Lichtenstein, Andy Warhol com pesquisas em torno de críticas, da apropriação de imagens de produtos de consumo e de ícones do mundo artístico; a *Arte Conceitual*,

com as *Performances* e as *Instalações*. Também a *Internet Art* e a *Street Art*, a arte das ruas, baseada na cultura do grafite e inspirada na geração hip-hop.

Portanto, compreendemos que, a Arte Contemporânea traz questões que envolve todas e quaisquer pessoas, seja nas ruas, nas relações pessoais, nos conceitos, na mídia e na própria arte. Permite um momento de integração das expressões artísticas, unindo imagens, instalações, performances, textos e tecnologias numa só obra, como resultado dessas relações, cada vez mais globalizadas, gerando uma ampliação de diversas reflexões.

Vimos também que no Brasil, os artistas *Neoconcretas* por exemplo, iniciaram suas experiências fins dos anos 50; a *Pop Art* trouxe discussões enfocando o imaginário popular no cotidiano da interação do homem com a sociedade, com a política. Um dos artistas, Nelson Leirner, com sua obra, a instalação *Adoração ou Altar de Roberto Carlos*, (Figura 1), fez uma montagem com imagens religiosas, tela pintada e néon 260 x 252 cm, para acentuar a figura do “Rei”. Exemplo bastante interessante para os estudantes, eles se mostraram curiosos pela ideia e a composição da obra, também identificaram-se com outros trabalhos do artista, quando ele traz à tona questões religiosas e ícones do “momento”, artistas, músicos, jogadores de futebol.



Figura 1 - *Adoração ou Altar de Roberto Carlos*, Nelson Leirner, 1996.
Fonte: www.muvi.advant.com.br/artistas/n/nelson_leirner/meia_seis.htm.



Fizemos estas pesquisas e estudos na escola, por meio de slides, textos, livros e internet. A exposição que estava sendo realizada na Galeria Amparo 60, em Recife foi uma grande oportunidade de poder conhecer de perto o trabalho de uma artista que desenvolve sua poética em Arte Contemporânea, e foi como um presente para todos nós.

A artista e a exposição

A artista pernambucana Isabela Stampanoni, graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco, apresenta seus trabalhos em exposições coletivas e individuais. Passeia pelas linguagens do desenho, pintura, performance, instalações e vídeos.

Na Galeria Amparo 60 ela fez uma exposição individual realizada em dezembro de 2010 a janeiro de 2011, com a exposição intitulada, *Proteja-me*. Isabela Stampanoni, apresentou nessa exposição, 9 pinturas e 10 desenhos com temáticas sobre credices, lendas e iconografias de alguns santos, remetendo à releitura e uma revisitação dessas imagens e de toda a carga e potência que elas trazem e acumulam consigo ao longo dos séculos.

A religiosidade é uma das temáticas que a artista desenvolve, e que vem sendo refletida e discutida, surgida a partir da própria história dos santos e do aspecto composicional das ilustrações conhecidas como “santinhos” e dos quais ela tem alguma apreciação. Fez grandes ampliações destas ilustrações e uma espécie de “decupagem” onde observa com minúcias cada parte do desenho ou da pintura, trazendo informações, explicações ou palavras e outros desenhos que tenham relação com a história de cada santo. (Figura 2).

Além das 19 obras, num dos cantos da sala encontra-se um rádio emitindo sons inspirados nos relatos das tragédias que acontecem durante a madrugada e



compreensões de termos, aspectos estéticos e poéticas desenvolvidas ao longo da história da arte. A Abordagem Triangular¹ usada como suporte metodológico, foi de grande importância para darmos os passos dos nossos estudos. Podemos explicar melhor. A ideia da visita à galeria não estava nos planos, pois nem sempre dispomos de condução ou outros recursos. No entanto, recebemos um convite da galeria, disponibilizando o ônibus e a visita com a presença da artista. Foi um presente de fim de ano! Buscamos saber mais sobre a artista e seu trabalho.

As aulas foram construídas com a participação dos alunos, assim, sugestões e ideias surgiram espontaneamente, tendo em vista o entrosamento e o aprofundamento do assunto que os motivou a dar outros passos. Em consonância com a concepção construtivista, a proposta sugerida pela Abordagem Triangular, contribuiu para cada etapa do estudo. Cada ação que sustenta a proposta triangular foi articulada de acordo com a necessidade da própria pesquisa, no caso, seguimos com a leitura e a contextualização na escola, e a produção pudemos realizar durante à visita na galeria. No entanto, independentemente dos estudos anteriores, foi importante observar que durante a visita, outros desdobramentos poderiam acontecer, tanto com a experiência coletiva e pessoal. Sobre isso Rejane Coutinho (apud BARBOSA e COUTINHO, 2009, p.177), acrescenta que:

“Partindo do princípio freiriano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura e a interpretação de uma produção do campo de arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que a leem. Nesse processo, as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação.[...]não existe uma única interpretação[...], mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não.”

Compreendendo a galeria como um espaço onde também se constrói conhecimentos, há nele, uma dinâmica própria e um convite a mergulhar nas suas propostas.

¹ Abordagem Triangular, proposta organizada por Ana Mae Barbosa quando da sua participação como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre os anos de 1987 a 1993.

“Ao vivo” com a artista e a obra

Nossa visita ficou marcada para o dia 16 de dezembro. Foram 35 alunos acompanhados por duas educadoras e outro funcionário da escola. Todos estavam ansiosos para a visita, um espaço diferente do cotidiano e para o encontro com a artista Isabela Stampanoni. A ideia de estar em contato com a obra e a própria artista foi bastante instigante para os alunos. Era o primeiro contato deles com uma artista e isso já representava algo de especial para eles.

Conhecendo um pouco sobre a artista e sua obra ali exposta, foi interessante também pensar em algumas perguntas, na possibilidade de haver um “bate-papo”, já que ela estaria lá para nos receber. De fato ela nos recebeu logo na entrada e deixou que eles tivessem um primeiro contato com o seu trabalho. (Figuras 3 e 4)



Figura 3 – Aluna observado o trabalho da artista.

Fonte: Arquivo nosso.

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



Figura 4 – Um aluno e um outro o trabalho da artista.

Fonte: Arquivo nosso.

No primeiro momento de troca, a artista desejou escutar um pouco das impressões e expectativas sentidas e experimentadas por eles; em seguida ela falou de seu trabalho exposto ali na galeria e de outras obras, e de acordo com as questões trazidas por eles. O “bate-papo” fluiu bem. As questões abordadas sobre santos, credences e lendas foi bastante estimulante e de certa maneira familiar para eles. O assunto motivou-os à conversa e à troca, com a ideia de encontrar formas diversas de “proteção”, da identificação de “ícones” que representem sorte e/ou segurança para si próprios ou para o meio em que vivem.

Logo após, ela propôs uma atividade: desenhar ou escrever algo a partir da experiência que tiveram ali naquela tarde, considerando a temática abordada na obra e discutida naquele momento. A proposta foi bem aceita (Figuras 5, 6 e 7).



Figura 5 – Momento de conversa com a artista.

Fonte: Arquivo nosso.



Figura 6 – Realização dos desenhos.

Fonte: Arquivo nosso.

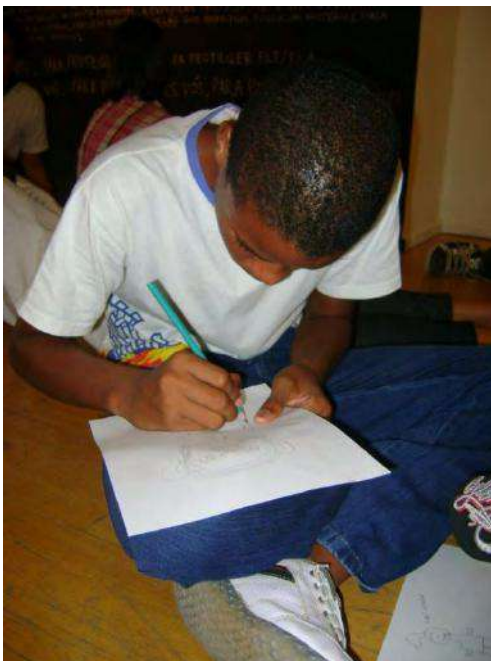


Figura 6 – Realização dos desenhos.

Fonte: Arquivo nosso.

O contato direto com a artista e sua obra foi bastante significativo para que os alunos pudessem se sentir mais próximos dessa nova realidade. Poder “desmistificar” essa distância entre a artista e sua obra, conhecida até então por meio de livros, vídeos, internet, anteriormente distante do cotidiano deles, comprovou que os significados podem ser interpretados e também construídos com a experiência. Para Franz (2003, p. 133):

“Quando centramos a atenção nas representações do mundo, deslocamos cada vez mais possível de ser visto, é de especial importância reconhecer que estas representações não são produtos de mentes individuais e sim, em grande escala, de tradições culturais. Esse fato deve ser levado em conta quando realizamos estudos sobre a arte de outros tempos e de outros lugares.”

A interação com a obra foi percebida e se refletiu no momento das discussões e na produção dos desenhos realizados por eles, como resultado dessa experiência com a arte, particularmente aqui com a Arte Contemporânea.



Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea, uma história concisa**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão.(orgs.) **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis – Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2003.

CONTINENTE ONLINE, Artes Visuais. **Isabela Stampanoni na Amparo 60**. Dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.revistacontinente.com.br/index.php/component/content/article/54-artes-visuais/5677-isabela-stampanoni-traz-iconografia-religiosa-para-amparo-60.html>>. Acesso em: 14 jul. 2012, 10:00.

Sílvia Maria Brandão Teles

Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica e especialista em Ensino de Artes, ambas pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPB/UFPE. Atualmente atua como Professora de Artes junto à escola Izaulina de Castro e Silva. Tem experiência com oficinas de artes em ONGs.



**TEXTO E CONTEXTO DE UMA GRIOT DA COMUNIDADE DO PERIÁ (MA):
O OFÍCIO E A ARTE CERÂMICA DE MARIA DO POTE**

Denise Bogéa Soares

IFMA / Campus São Luís Centro Histórico

denise_bogea@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777834Y8>

RESUMO

Análise descritiva de parte das informações catalogadas durante uma investigação desenvolvida no povoado do Peria (Maranhão), abordando o ofício e a arte cerâmica de Maria José Frazão Costa, conhecida como Maria do Pote, dando ênfase ao discurso oral desta colaboradora de pesquisa sobre o texto e o contexto relativo a esses temas, como a sua própria vida. O trabalho se vincula ao doutorado da autora junto ao PPGACV-FAV/UFG, em desenvolvimento.

Palavras-chave: Cultura visual. Cerâmica tradicional. Visualidades populares.

RESUMEN

Análisis descriptivo de una parte de las informaciones catalogadas durante investigación desarrollada en el pueblo de Peria (Maranhão, Brasil), acerca del trabajo y del arte en cerámica de Maria José Frazão Costa, conocida como Maria de la Tinaza, con énfasis en el discurso oral de esta colaboradora de investigación respecto al texto y al contexto relacionado con esos temas, como su vida misma. El estudio está vinculado al doctorado que la autora está cursando junto al PPGACV-FAV/UFG,

Palabras-clave: Cultura visual. Cerámica tradicional. Visualidades populares.

Apresentando a proposta

O presente trabalho constitui-se num relato parcial sobre uma investigação em processo, a qual aborda, numa de suas vertentes, a história de vida de Maria José Frazão Costa, ou Maria do Pote. A narrativa centra-se no contexto e no local onde mora e trabalha esta artista do barro, considerada pela pesquisa como uma mestra da cultura popular maranhense.

O meu envolvimento com o tema da cerâmica tradicional dessa região do Brasil – e com dona Maria do Pote em especial –, foi acentuado a partir de 2006, quando da implantação do ponto de cultura *Cerâmica do Maranhão*, coordenado por mim e desenvolvido junto ao Campus Centro Histórico do IFMA. Mais recentemente



surgiu o interesse pela sistematização das informações com o rigor metodológico que a pesquisa científica requer, na forma de uma investigação de doutoramento vinculada à linha de pesquisa *Culturas da imagem e processos de mediação* do PPGACV-FAV/UFG.¹

A mencionada investigação se volta para as práticas e experiências estético-visuais que visam à ressignificação dos contextos educativos, abordando a arte como ciência social humana passível de ser investigada na perspectiva dos estudos da cultura, dando ênfase aos conceitos de visualidade, imagem, arte, tecnologia, educação, memória, gênero. Tendo em vista discutir a relação entre *memória* e *portabilidade*, o estudo propõe-se a imaginar maneiras de enredar a comunicabilidade entre o tradicional e o tecnológico, viabilizando um conhecimento a ser desvendado processualmente e que seja passível de ser traduzido em formato digital (*e-book*).

Em síntese, a proposta da tese é a de conceber um produto que ressignifique numa perspectiva contemporânea a ideia de *libellus* existente antes do período de Gutenberg, descrita por Chartier (1999) da seguinte maneira: “o *libellus* é o livro que se pode levar no bolso, é o livro de preces e de devoção, e às vezes de diversão” (p. 9). A partir desse desafio, instaurou-se um exercício alusivo ao desenvolvimento de uma narrativa hipertextual que pudesse mostrar a riqueza do pensamento e obra de uma artista do barro, e que proporcionasse ao leitor uma interação reflexiva, informativa, crítica, mas antes de tudo motivadora.

Considerando que não seria interessante e ainda menos instigante selecionar um conteúdo qualquer para desenvolver esta proposta de *e-book*, resolvi trabalhar naquilo que vinha desenvolvendo havia anos, e que contava com pesquisa de campo repleta de registros, tais como entrevistas gravadas, filmagens de temas diversificados, observação participante, anotações de campo etc. As seções seguintes são dedicadas à análise descritiva de parte desse material.

¹ A pesquisa se denomina *Libellus e-book: memória e portabilidade - o ofício e a arte cerâmica de Maria do Pote*, e conta com a orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG).



Cerâmica e memória

A tradição cerâmica confunde-se com a própria história da humanidade. Por meio das obras fabricadas com essa tecnologia que sobreviveram enquanto legado de passagem e ritualização das conquistas e valores humanos, é que se pode conhecer as culturas desaparecidas, posto que as demais manifestações, como “tecelagem, arte plumária, madeira, desintegraram-se com o passar dos tempos” (DALGLISH, 2004, p. 21).

Os estudiosos afirmam que essa tradição firmara-se entre os índios do Brasil muitos séculos antes do domínio territorial europeu, fundindo-se com outras tecnologias, conhecimentos e formas produtivas quando foram instaladas as olarias, por aqui. Segundo Valladares (1986), “o indígena e o africano foram instruídos nas novas técnicas e essas olarias se transformaram, aos poucos, em verdadeiros estabelecimentos industriais” (p. 29). Ainda assim, elas conviveram com oficinas rudimentares, galpões improvisados, mecanismos rústicos, fornos a céu aberto, regimes de trabalho desconcentrados etc.

Juntas, as tradições européia, indígena e africana amalgamaram a cerâmica popular que se proliferou nas diversas regiões brasileiras, dividida em figurativa e utilitária. Os mestres ceramistas que as produziam contavam com matéria prima abundante e dominavam as diversas fases do ofício: coleta, tratamento, modelagem, pintura e queima.

Nesse momento histórico emergiu o problema da distribuição das peças e se configurou um tipo de divisão social do trabalho, na qual os homens fabricavam tijolos e telhas, ao passo que as mulheres se ocupavam de uma multiplicidade de utensílios: potes, moringas, tigelas, travessas, panelas etc.

Entretanto, conforme assevera o folclorista Edison Carneiro, a passagem do artesanato utilitário para a arte popular se deu somente séculos depois, quando os bonequeiros nordestinos romperam com “as antigas ligações com a agricultura e tornaram-se especialistas de tempo integral, exibindo as suas obras na feira local” (apud VALLADARES, 1986, p. 32).



Nesse campo temático das visualidades populares, da cerâmica tradicional e da participação da mulher no âmbito da cultura, é que se inscreve a presente comunicação sobre uma artista-artesã reconhecida na comunidade do Peria (MA) como ceramista, educadora popular, mestra da cultura e sobretudo *mãe de família* exemplar, que cuidou e cuida com esmero dos seus filhos e netos, seja os de sangue como os que “pegou pra criar”².

Conhecendo o Peria

Conforme foi anunciado antes, com a implantação do projeto *Cerâmica do Maranhão*, há cerca de seis anos, foi iniciada uma ação cultural que visava à preservação da cerâmica artesanal e ao desenvolvimento sustentável das comunidades envolvidas, através de um processo de criação e organização de condições para que as pessoas e os grupos que lidam com a arte cerâmica reinventassem seus próprios fins no universo da cultura e da vida social.

O projeto contava com recursos institucionais, materiais, equipamentos e suporte tecnológico provenientes do convênio MINC-IFMA, prevendo a articulação entre as potencialidades e as necessidades técnicas e estéticas da comunidade ceramista de Rosário (MA) e adjacências. Propiciava ainda a disseminação das descobertas tecnológicas, o intercâmbio de saberes e a recriação das expressões simbólicas locais (produtos cerâmicos), que passariam a ser agregados a novos valores, possibilidades de renda, inclusão social, econômica e digital.³

Esta ação abarcou também o povoado do Peria, pertencente ao município de Humberto de Campos, cujas relações de proximidade com Rosário e o fato de ser um tradicional pólo cerâmico, indicou as razões de sua inclusão no ponto de cultura como na presente pesquisa.

² A partir de agora todos os trechos destacados referem-se a transcrições das falas de Maria do Pote, gravadas entre 2007 e 2001, salvo as citações diretas a referências indicadas pelo sistema autor/ano.

³ Foram ministradas por professores de design, cerâmica e tecnologia do IFMA vários mini-cursos em Rosário, com a participação de oleiros, artesãos e pessoas da comunidade. Também foram ofertadas oficinas, sendo estas ministradas pelos grãos vinculados ao ponto de cultura.

O município de Humberto de Campos localiza-se a cerca de 153 quilômetros de São Luís e fica próximo aos lençóis maranhenses. Cercado por dunas brancas e água em abundância, a área urbana não conta com condições infraestruturais adequadas, e os índices educacionais não foram satisfatórios no Censo 2010. Somente no início dos anos 2000 é que este município foi ligado à capital por estrada asfaltada. Antes disso, apenas de barco ou veículo traçado se chegava lá. A população atual é de 26.197 habitantes (Censo 2010), mas essa região passou a ser povoada efetivamente apenas no início do século passado, quando tornou-se independente.

O povoado do Perιά localiza-se a cerca de três quilômetros da cidade de Humberto de Campos, ligado por estrada de terra. Perιά tem cerca de 82 casas⁴ e população média de 600 habitantes. Os serviços básicos são precários, tendo atendimento regular apenas de água e luz. No centro do povoado, margeando o areal, localizam-se algumas casas residenciais, a igreja católica e uma escola de ensino fundamental (séries iniciais), além dos bares e restaurantes próximos ao rio Perιά. Além de ser fonte de comida, água e lazer, no rio são depositados os esgotos a céu aberto, pois não há saneamento urbano no povoado.



Imagem 1 - Maria do Pote no areal que fica no centro do povoado, com seus netinhos e a colaboradora de pesquisa Raquel Noronha. Foto: Denise Bogéa.

⁴ A estimativa do número de casas foi baseada em imagem aérea capturada no Google. Disponível em <http://wikimapia.org/#lat=-2.6390897&lon=-43.4582017&z=18&l=9&m=b>. Acesso em 27/9/2012.



A maioria dos trabalhadores do Peria tem como ofício a pesca, a lavoura, o artesanato cerâmico, além de alguns serem funcionários públicos, segundo relato da historiadora local Dulcinea Espindola. A prefeitura, a escola pública municipal e a subestação de energia elétrica estadual são os principais empregadores.

A ceramista Maria José Frazão Costa – Maria do Pote

Nas viagens que fiz a Rosário para implantação do projeto *Cerâmica do Maranhão* constatei que a abrangência da cerâmica popular daquela localidade tinha conexões com a de regiões próximas. Visitando locais públicos, pousadas e mesmo moradias, percebi a importância que se dava às peças cerâmicas feitas por Maria José Frazão Costa, conhecida como Maria do Pote, moradora do Peria.

O seu trabalho cerâmico ainda não é valorizado o quanto merecia, mesmo em São Luís, embora alguns centros culturais de lá, como a Casa de Nhozinho e o Museu de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, possuam suas peças e as expõem em mostras permanentes. Entretanto, na contramão desse movimento, algumas lojas de decoração são ávidos consumidores, comprando obras por um preço baixo e revendendo-as caríssimas.

A obra de Maria do Pote salta aos olhos pelo impacto visual, dimensão, qualidade técnica e estética, design e acabamento, além de outros aspectos referentes ao valor estético de um produto aparentemente utilitário mas que é usado de maneira múltipla em jardins e outros ambientes.

A ceramista herdou a tradição de erigir peças enormes com técnica transmitida por seus antepassados – acordelados de barro moldados a mão –, sendo hoje uma dessas pessoas de conhecimento *experimentado* no calor das dificuldades, cuja condição de pobreza material, talvez, tenha colaborado para que nela desabrochasse a criatividade que a necessidade de sobrevivência impôs. Ainda menina, passou a conceber a vida enquanto artesã-oleira, e sua formação nesse ofício seguiu vida afora, como atesta seu depoimento:

“Eu era lavradora também e meus pais nos criaram na lavoura, e com doze anos que eu entrei nesse trabalho, eu exerci os dois cargos, lavoura e cerâmica com meus pais. E eu me adaptei mais na cerâmica do que a lavoura. Quando eu cresci, aos dezoito anos eu me casei e o meu serviço eram os dois também, porque meu marido também era lavrador, lá no Pau Deitado⁵. Quando a gente tava no Pau Deitado eu acabava [parava de fazer] a cerâmica, quando eu voltava pro Peria eu voltava pra cerâmica, porque minha família é do Peria e ele que morava no Pau Deitado. E nunca deixei [a cerâmica]. Quando eu entrei com doze anos, eu não entrei pra brincar. Eu entrei pra fazer. Nós fazia tanto, era eu e outra irmã que já faleceu, que os comprador vinha e saía escolhendo, isso aqui, isso aqui, isso aqui, no meio de muitas peças que nós fazia. Porque nosso destino era fazer.”

Hoje, com o peso de uma idade nitidamente apressada pelas condições adversas de quem vive na lida pesada, qualifica-se como uma autêntica griô⁶, e nessa condição participa do projeto *Cerâmica do Maranhão*. Abaixo, imagens da vida e trabalho de Maria do Pote.



Imagem 2 – Vista parcial da olaria com potes. Foto: Denise Bogéa.

⁵ Pau Deitado é um povoado sito à ilha de São Luís e distante do Peria cerca de 155 quilômetros. Antigamente o transporte de um lugar a outro era feito de barco, e ainda hoje alguns preferem esse meio.

⁶ O termo griô é um neologismo que vem do francês (*griot*), que significa *contador de histórias*, sendo utilizado pelo Programa Cultura Viva, seja em termos conceituais como para classificar os mestres do saber aptos a receber bolsa de incentivo à produção cultural nos pontos de cultura.



A olaria artesanal de Maria do Pote localiza-se ao lado da casa onde mora e criou seus filhos e netos (e continua criando). O terreno não tem cerca e o arredor é demarcado por um quintal com algumas árvores e coqueiros, além do areal, incrustando-se ali duas moradias onde se dispõem os cômodos utilizados pela família. A olaria fica recuada, sendo destinada à guarda, trato e modelagem da argila como das peças que depois seguem para num forno a lenha, anexo às demais construções, sendo este saguão também utilizado para as reuniões das artesãs semi-cooperativadas do Peria.

Minha jornada de acompanhamento do trabalho e vida de Maria do Pote desvelou sentimentos sinceros de aproximação, entre nós, que influíram qualitativamente no processo de pesquisa. Mesmo nos momentos em que tive que ausentar-me diretamente do projeto⁷, como também agora, que estou morando em Goiânia por conta do doutorado, esse convívio tem se traduzido em bons frutos, inspirado no seguinte ensinamento de Ecléa Bosi (2010):

O principal esteio do meu método de abordagem foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito (p.37-38).

Foi com esse espírito, ou melhor, com essa *atitude vivencial*, que tentei incorporar em minha própria prática investigativa a discussão sobre os métodos de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som (BAUER; GASKELL, 2008), na tentativa de personalizar as abordagens vindas da etnografia e história oral, visando atender às necessidades específicas do trabalho empírico junto a Maria do Pote, conforme evidencia a seção seguinte.

⁷ Entre 2008 e 2011 exerci cargos de gestão junto ao IFMA, quando passei a freqüentar menos o Peria, embora continuasse a coordenar o ponto de cultura, na qualidade de Diretora Geral do Campus São Luís Centro Histórico. Mas o contato com Maria do Pote se manteve por diversas vias, principalmente por telefone, como ocorre ainda hoje. Em dezembro próximo reiniciarei o trabalho de campo, acompanhando os festejos do Divino.



Amassando o barro, narrando histórias

A maneira de Maria do Pote falar sobre ela mesma é reticente, cautelosa, porém repleta de significados, imagens, lembranças. Misturando temas, rememorando acontecimentos antigos que se entrecruzam com o presente, dizendo sem vacilar os nomes das pessoas, descrevendo os momentos em que determinados fatos se sucederam, e salpicando de delicadeza as circunstâncias duras que transformaram a oleira na artista do barro, sua rica narrativa torna-se fluente e estabelece pontes entre o pessoal e a coletividade.

“Muito antigamente, o povo todo do Peria trabalhava com cerâmica. A gente passava na rua, nas portas tinham os potes. Eles lá, eles não trabalhavam com tipos de peças pra decoração, peças grandes... O trabalho deles era alguidar, pote. É, vasilhas utilitárias. E era isso, alguidar, pote, panela. Porque o alguidar era para amassar jussara e o pote era para encher água. Não tinha esta arte que tem hoje, essa novidade que tem hoje muito grande de decoração.”

No curso da entrevista, ela segue falando sobre os motivos que a levaram a casar-se quatro vezes, das dificuldades vividas para criar seus dez filhos, bem como da alegria de conviver junto a seus netinhos, no dia a dia. Em meio a essa descrição existencial, sua memória da labuta remete ao tempo da mocidade, quando, no Peria, as ocupações eram outras e o trabalho nas olarias garantia empregos que se agregavam às outras obrigações da vida agrária, longe da capital e dos centros urbanos de maior vulto. Em contraponto, a visão arguta sobre as transformações ocorridas no seu contexto social e cultural emerge explicando questões da atualidade, a exemplo das mudanças ocorridas no campo do trabalho:

“Aí foi mudando, foi mudando os trabalhos, a gente foi fazer esta decoração, potes, jarros e outras coisas mais, como a gente faz, não é só o pote [...] E quem trabalha com este tipo de arte, decoração, é só eu. Eu fico triste, as vezes eu digo, gente, eu fico triste aqui, se eu deixar o meu trabalho, quando, vai ter um dia que eu vou ter que deixar, mas não tem quem faça, não tem quem faça o que eu faço. Porque não se dedicam. Não se dedicam a aprender, não querem mais, não vão mais se sujar no barro, pegar no barro, porque suja a gente, e aquilo vai diminuindo, mas como eu ainda tô viva, com força, coragem, um pouco de saúde, eu tô aqui, não vou deixar, só quando eu não puder mais.”



De acordo com Bosi (2010), a memória pessoal é também uma memória social, familiar e grupal, situada no cruzamento entre os modos de ser do indivíduo e sua cultura. Dessa maneira, a explicação de Maria do Pote acerca da mudança operada na função e ofício dos ceramistas, no Periaá, certamente se articula com as condições em que vivem atualmente os seus habitantes. Antes ocupados na lavoura e na produção oleira, guardam do passado, apenas a pescaria, a culinária rudimentar e a sobrevivência dura, o que fez com que as pessoas *esquecessem*, ou melhor, trocassem a tradição cerâmica por outras profissões:

“O nosso trabalho lá, ele é muito dificultoso, nós temos um rio que dona Denise conhece, onde nós pegamos uma canoa e vamos longe tirar esta argila, trazer pro porto, carregamos até uma distancia onde é minha oleria, hem-hem, minha casinha que eu trabalho, aí nós temos o quê, nós temos o tijolo, os cacos do mesmo pote, que nós vamos bater, socar, óh, de mão de pilão, crivar, pra tirar a mistura; que pra cá eles chamam de chamote, mas lá na nossa língua a gente chama de mistura. Vamos socar tijolo pra fazer a mistura. Pra quê que nós queremos essa mistura? Nós vamos querer que é pra botar nessa argila que nós fomos panhar. Ela vai passar por um processo, pra que ela chegue ao ponto de nós trabalhar. Aí nós vamos trabalhar, fazer, aí nós vamos raspar, nós vamos alisar, e nós vamos botar ali pra secar, pra poder levar até o forno. Ela é mais trabalhosa, por que ela é manualmente. Ela é tudo que a gente faz. Meu Deus como é que vocês faz isso? É com as mãos! Não tem um torno! Nós não temos uma máquina, nós num temo nada! É só essas mãos!”

Quando Maria do Pote afirma que ela persevera *sozinha* no ofício do barro, na verdade coloca-se na posição de uma mestra que atua isoladamente no seu micro-universo, embora conte com a colaboração de outras mulheres que se organizam de forma semi-cooperativada. Juntas, elas produzem as peças e as vendem, geralmente sob encomenda, ao tempo em que seguem vivendo um cotidiano demarcado pelas divisões simbólicas do tempo: a época dos festejos, onde surgem outras possibilidades de diversificação da renda; o período das chuvas, quando se torna ainda mais difícil a coleta do barro e secagem das peças; os feriados ou finais de semana, quando os parentes se unem; o dia a dia, quando estão cuidando de suas vidas, cada uma em sua casa.

Quando algum projeto social porventura é incorporado à vida comunitária, então surgem as oportunidades dessas mulheres exercitarem a vocação de educadora cultivada ao longo de suas vidas com tanto esmero. Assim aconteceu

com Maria do Pote durante o tempo em que o projeto *Cerâmica do Maranhão* contava com recursos para promover essas atividades, conforme ilustra a imagem abaixo.



Imagem 3 – Oficina ministrada por Maria do Pote para estudantes do IFMA. Foto de autor não identificado – arquivo do projeto *Cerâmica do Maranhão*.

Atuando como griô e assim interagindo com estudantes, artesãos, artistas, professores e outras personagens da cena educativa, Maria do Pote se reconhece retomando a alegria de educar, ou melhor, de transmitir sua cultura às novas gerações, e sobre isso a sua visão do processo é bastante entusiasmada, conforme evidencia o fragmento abaixo:

“Até que agora eu já tô, assim, mais arriando, mas eu tô convidando, que agora eu já tô assim, mas eu tô convidando, agora vocês já tão aprendendo, vocês não sabiam o que era pegar numa argila, eles hoje já carregam, eles socam a mistura, eles amassam o barro. [referindo-se a uma situação do cotidiano] Eu tenho uma netinha de três anos que ela pega e amassa como uma pessoa grande. Você fica encabulada, três anos, ali juntinhos dos outros, todo mundo amassa, aí todo mundo vai fazer sua peça. Então isso é muito bom, é bonito.”

O material digital que reuni durante a pesquisa de campo aborda muitos temas, histórias, passagens. Este trabalho, que conta com a participação de alguns



colaboradores, vem se evidenciando como bastante proveitoso, sugerindo maneiras diversificadas de sistematização e análise dos registros. Apontando para possibilidades diversificadas de edição e montagem das fotografias, filmagens e gravações de narrativas orais, imagino que essas edições poderão ser utilizadas, futuramente, como documentos de linguagem hipertextual no *e-book*.

Mas esse ainda é um trabalho a ser planejado com boa dosagem de cautela, uma vez que a pesquisa empírica exige cuidado pessoal para preservar a ética, reflexão conceitual para aprimorar o pensamento, e rigor metodológico para tirar maior proveito das oportunidades.

Na tentativa de compreender o trabalho e a vida de uma artista do barro, tenho como propósito considerar a obra de Maria do Pote como um rico patrimônio da cultura local, regional e universal, contudo sem a pretensão de segmentá-la no espaço canônico das belas artes.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ), Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

DALGHISH, Lalada. *Noivas da seca: cerâmica popular do Vale do Jequitinhonha*. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2008.

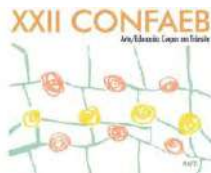
GUIMARÃES, Leda et al. *Objetos populares da cidade de Goiás: cerâmica*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais / UFG; SEBRAE, 2001.

VALLADARES, Clarival do Prado. *Artesanato brasileiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.

VILLAÇA, Nízia. *Sobre o e-book: produção editorial e novas tecnologias*. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador/BA, 2002.

Denise Bogéa Soares

Artista multimídia e professora de artes visuais com mestrado em Ciências da Comunicação (USP). Pesquisa a temática da arte e novas tecnologias. Tem experiência em *webdesign*, design gráfico, fotografia, gestão pública e projetos culturais. Criou e foi diretora geral do Campus São Luís Centro Histórico / IFMA. Atualmente faz doutorado em Arte e Cultura Visual na FAV-UFG.



**DIÁLOGOS POÉTICOS ENTRE FRAGMENTOS CORPORAIS, VESTÍGIOS,
PALAVRAS E IMAGENS**

Margarete Barbosa Nicolosi Soares

ECA/USP

margaretebarbosa@usp.br

<http://lattes.cnpq.br/0146892410251360>

RESUMO

Trata-se de uma descrição de reflexões sobre os processos de concepção e criação das obras: *Vestígios* e *Palavras de Miguel*. As obras remetem a fragmentos do corpo, a presença da ação humana, seus rastros, vestígios e processos orgânicos. Estabelecem relações entre corpo e imagem, por meio de tangências, reverberações, identidade, memória, tempo, espaço, escultura, fragmentos e palavras. Promove a inter-relação entre corpos humanos, urbanos, da natureza e da espiritualidade.

Palavras-chave: arte, cerâmica e fragmento.

ABSTRACT

Description of reflections on the processes of designing and creating works: *Traces* and *Miguel's Words*. The works refer to fragments of the body, the presence of human action, their tracks, traces and organic processes. Establish relationships between body and image, through tangencies, reverberations, identity, memory, time, space, sculpture, fragments, and words. Promotes inter-relationship between human bodies, urban, nature and spirituality.

Key words: art, ceramics and fragment.

ATOS CRIADORES

Ver uma escultura. Mas vê-la fazer-se é vê-la em toda a profundidade – é ver atos, matéria e modelo em seu drama – ato completo sob a luz. Concebo a arte enquanto atos. Cada uma das artes conserva uma parte dos atos geradores. E cada uma introduz seu gênero próprio de limites a esse somatório de atos. E cada artista, entre os limites próprios à sua arte, introduz suas precisões particulares – acrescenta condições. (Valéry in NOVAES, 1994, p.160)

Compreendo minhas ações reflexivas e artísticas como expressões do desejo de esculpir o tempo. O tempo constitui a condição de existência do nosso “eu”.

Essas ações estão permeadas por fricções entre fragmentos do corpo, e ideias de memórias, de vestígios, da presença humana e de outras possíveis.

VESTÍGIOS



Fig. 1. Vestígios

A fricção entre o olhar, o sentir, o estar e ser no mundo me fez refletir sobre os afetos e embates que se travam nos corpos e entre eles, partícipes dos atritos, fricções e dissensos. Segundo Jacques Rancière: “o enfrentamento dos diferentes são potências para transformações da arte e na vida”.

Este mesmo olhar, sentir, estar e ser diante de um espelho me fazia perceber as linhas, inscritas pelo tempo, no rosto. Senti-me impelida a imprimi-las, gravá-las, torná-las objetos palpáveis.

Para ver meu rosto impresso, gravado, derramei gesso sobre ele, transportando rugas, sulcos, marcas, linhas, desenhos para o molde que já era em si uma máscara. Comecei então a moldar a argila no gesso, imprimindo e gravando minhas marcas, agora sim, eram tão palpáveis e compreensíveis. Seriam caminhos? Rios? Vales? Profundezas? Mapa de um caminho percorrido?



(...) a mão como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Deveremos portanto descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa. (...) ao contato dessa deliciosa moleza, surge uma participação dinâmica profunda que é verdadeiramente a felicidade da mão, no sentido material dos termos. (BACHELARD, p.65 e 66)

A argila é a matéria do ser, é o retorno à mãe terra que cria e que dá vida. Para Chiti: “Este es molvimiento perpetuo: Cambiar La Tierra em Agua; El Água em Aire; y El Aire em Fuego.” (CHITI, p.263)

Diante da apreensão deste registro, percebi o significado de cada traço e que o rosto é, ao mesmo tempo, unidade, fragmentação e multiplicação.

O corpo, matéria de transformação pela ação do envelhecimento, decalcado no barro, coloca em suspensão e controla o tempo, dando a sensação de domínio da morte e de poder sobre a vida. Uma vida talvez olvidada, mas da arte renascida.

Fortemente impulsionada pelo movimento, comecei a modelar partes do rosto, principalmente os olhos e a boca. No início era apenas reprodução da superfície da pele, depois passei a transformar as partes com as mãos, amassando, mutilando e multiplicando.

Depois da modelagem, levei os *vestígios* ao forno para solidificar a massa que, transformada em cerâmica, guardaria, simbolicamente, todo o passado. Obtive *vestígios* de cor clara e cor de pele. Feliz com o resultado, mas desejando algo mais, talvez uma pele enegrecida, idealizei uma queima orgânica, fazendo uma pequena fogueira dentro de uma lata com furos, onde, prazerosamente, depus os *vestígios* intercalados à serragem e aos gravetos e deixei queimando por horas, lentamente. Durante esse tempo, além do prazer de ver a fumaça subindo, colorindo o ar, e as fagulhas vermelhas trepidando sobre a serragem, eu meditava sobre como os *vestígios estavam* cheios de calor, além disso, sentia o cheiro da fumaça, ou seja, um verdadeiro espetáculo de sensações e percepções prazerosas.

Alcancei o resultado desejado: as peças agora estavam com tons esfumaçados de preto, mas ainda faltava o sangue, a vida, o vermelho. Passei a esmaltar algumas partes, que voltaram para o forno novamente. Durante todo o



processo, sentia necessidade e prazer de modelar cada vez mais, pois cada um deles era extremamente significativo, os fragmentos do meu corpo eram minha extensão, dispostos sobre uma mesa, ou guardados numa caixa, que, a qualquer momento, eu poderia abrir, ver, sentir e tocar.

Ao mesmo tempo, eles já eram outras coisas, que não aquelas imaginadas no início. É intrigante como o enfrentamento da matéria cria formas, e as próprias formas se fazem criar. A forma, nessa altura, já tinha vida própria.

Este trabalho se tornou referência para os meus trabalhos futuros: *Vestígios do Ser, humano ser; Imagens do Sonho; Estigmas; Impressões; Habitats da Memória e Palavras de Miguel*. Transitei entre o desenho modelado e gravado.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO INICIAL

Para Tarkoviski: “(...) o gênio, afinal, não se revela na perfeição de uma obra, mas sim na absoluta fidelidade a si próprio, no compromisso com sua própria paixão.” (TARKOVISKI, p. 25)

Regys Debray, em *Vida e Morte da Imagem* questiona:

Que motivo, desde há tanto tempo, meus congêneres se empenham em deixar à sua passagem figuras visíveis sobre superfícies duras, lisas e delimitadas? Porque motivo esses glifos, essas gravuras e esses desenhos rupestres, por que motivo esses volumes erigidos, menires, bétilos, acrólitos, colossos, hermas, ídolos ou estátuas humanas? Em suma, por que motivo há imagem em vez de nada?” (DEBRAY, pág. 21)

Gaston Bachelard, conhecido como cientista durante o dia e filósofo à noite, nos diz algo a esse respeito: “*Ora, o psiquismo é animado por uma verdadeira fome de imagens*”. Ele quer imagens:

(...)assim que a mão toma parte na fabulação, assim que as energias reais estão envolvidas numa obra, assim que a imaginação atualiza suas imagens, o centro do ser perde a sua substância de infelicidade. A ação se torna no mesmo instante o nada da infelicidade. (BACHELARD, p.17)

Quando observei os *Vestígios do Ser, Humano Ser*, formando um todo, percebi que tinha reproduzido o meu rosto esfacelado e, na história do retrato, o rosto é símbolo do corpo todo, pois traz as marcas da individualidade, portanto, simbolicamente, eu estava morta:



É uma presença/ausência; eu próprio como coisa, ainda meu ser mas no estado de objeto. “Ó morte disforme e horrível de ver...”(...) fazer uma imagem do inominável, um duplo do morto para mantê-lo vivo e, por efeito indireto, deixar de ver esse não-sei-o-quê em si, deixar de se ver a si mesmo como quase nada.(...) nós opomos à decomposição da morte a recomposição pela imagem” (DEBRAY, p. 29 e 30)

“Ídolo” vem do grego *eídolon* e significa fantasma dos mortos, designa a alma do morto que sai do cadáver sob forma de sombra, seu duplo. Em linguagem litúrgica, o costume francês de representação significa um *“caixão vazio sobre o qual se estende uma mortalha para uma cerimônia fúnebre”*- que torna presente o ausente.

No Império Romano, incineravam o duplo do imperador numa suntuosa cerimônia, essa imago (molde de cera) ficava sobre o cadáver. Acreditava-se que as cinzas da imagem que subiam em forma de fumaça se uniam aos deuses. Fiz conjecturas com o fato de ter queimado os “fragmentos” do meu suposto rosto, da minha “imago”.

Era comum também transportar a imago do rosto dos mortos no funeral e colocá-los nos nichos do átrio. Quanto mais imagens uma família possuía dos seus antepassados, maior era a sua posição social. Nunca ficou tão claro que a arte nasce funerária e renasce sob a morte. Uma coisa é estudar a história como apreciador, outra é vivenciar a história por meio do processo artístico de criação, quem sabe “na própria pele”, vê-la não só nos livros, mas no seu próprio trabalho.

Acreditava-se que as imagens ajudariam os defuntos a prosseguir com suas atividades, portanto, tinham a função de prestar um serviço:

A imagem – primeiramente esculpida; em seguida, pintada – é, na origem e por função, mediadora entre os vivos e os mortos, os seres humanos e os deuses; entre uma comunidade e uma cosmologia; entre uma sociedade de sujeitos visíveis e a sociedade das forças invisíveis que os subjagam. Essa imagem não é um fim em si, mas um meio de adivinhação, defesa, “enfeitiçamento”, cura, iniciação. Integra a Cidadela na ordem natural, ou o indivíduo na hierarquia cósmica, “alma do mundo” ou “harmonia do universo”. De forma mais sucinta : um verdadeiro meio de sobrevivência . A virtude metafísica que a faz condutora dos poderes divinos ou sobrenaturais torna-a utilitária. Operatória. O contrário de um luxo. (DEBRAY, p. 35)

Representar, como já foi dito, significa tornar presente o ausente. Rosa Martinez-Artero, em *El Retrato*, sintetiza essa questão:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Nascimento e cisão irreversível, o duplo é o enigma da representação. Se trata de um segundo corpo que absorve a substância espiritual, invisível (espectro), eidôlon, phantasma, anima alma) e é capaz de fazê-la sobreviver em sua parte material visível, a imagem(imago, similitude, simulacrum), o que permite entender o surgimento da obra de arte como uma construção plástica, metáfora da ausência. (ARTERO, p. 35)

Nos rituais das comunidades tribais, a pessoa ocupava seu lugar no clã através do uso da máscara, a noção primeira era de coletivo, acreditava-se que os espíritos dos antepassados as possuíam. Tanto que, se a máscara fosse roubada pelo inimigo, a pessoa perdia seu nome e tudo que pertencia a sua família para o portador da máscara:

O homem com elas fabrica uma personalidade superposta, verdadeira na situação de ritual, fingida na situação de jogo. Porém, entre uma pintura de cabeça ou de corpo, e uma roupa e uma máscara, só há diferença de grau e nenhuma diferença de função. Tudo aqui e ali desemboca numa representação extática do ancestral.(MAUSS,p.222)

O sentido primitivo da palavra “pessoa” vem da máscara, possivelmente, de origem etrusca (materialmente a instituição das máscaras dos ancestrais se originou na Etrúria).Segundo os etimologistas latinos, persona vem de per/sonare, a máscara, através (per) da qual, ressoa a voz (sonare) do ator.

Habitats da memória, esculturas de cabeças, nos remetem ao universo dos bustos romanos, ex-votos e cabeças encolhidas. Em várias culturas, existe a tradição de se fazer uma promessa quando alguém está doente, recebendo-se a cura, a pessoa que fez o voto oferece o “ex-voto” como agradecimento, pagando sua promessa.

Algumas tribos, inclusive do Amazonas, quando matavam o inimigo, decepavam a cabeça, ferviam (por isso “encolhidas”), depois a fechavam para que o espírito do inimigo ficasse preso e não pudesse voltar para perturbá-los. Fazendo uma retrospectiva depois de observar, refletir, meditar e pesquisar, compreendi que meu trabalho visual resgata, de certa forma, uma “pré-história” do retrato. Foucault, em “Arqueologia das ideias” fala dos saberes que acumulamos como seres humanos, fruto da vivência de nossos ancestrais, como se tivéssemos um arquivo que registrasse todo o passado da humanidade em nosso ser:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

(...)contar a partir do individual “os segredos da natureza e da conduta espírito, fantasma e espectro (Clément Rosset) , rostidade (Jacques Aumont), rosto e semblante, testa e cabeça (Thomas Bernhard), ou quase-aparência (Sartre), análogo a “Imagem, retrato, caricatura”). Assim como o desaparecimento do rosto do outro e a ordem fenomênica do aparecimento (Emmanuel Lévinas) explica o humano, o desejo de sobrevivência (Elias Canetti) desprende a necessidade do poder e da efigie. O poder do rosto consiste em ser unidade e multiplicidade ao mesmo tempo, disse Georg Simmel, símbolo de uma espiritualidade.(ARTERO, p. 13 e 14)

O autorretrato mostra um sujeito, indivíduo particular, ser humano com identidade, e segue lutando para permanecer sendo arte.

PALAVRAS DE MIGUEL



Palavras de Miguel

“O artista, pelo que sabemos, não tem desejo de comunicar-se conosco; ele apenas faz “um certo tipo de objeto” que precisa de ter junto de si, para satisfazer a uma necessidade particular.” (READ, p.195)



No Ateliê de Artes Visuais para Crianças da ECA/USP conheci Miguel, um menino de 5 anos, falante e perspicaz. Um dia sua mãe, Biba, me contou que ele estava repetindo várias vezes o meu nome, quando de repente disse assombrado: “Mar, será que ela mora no mar a Margarete?” E ficou surpreso com a ideia de que eu poderia morar no mar. As duas últimas palavras da frase “a Margarete”, me levaram a pensar em “mar”, “amar” e “amarga”.

Uma criança apontou o caminho do mar em meu nome, nunca antes percebido por mim mesma. Para Jacques Rancière, um animal literário é aquele que tem seu destino alterado pelo poder das palavras, que altera a rota do animal social. Politicidade ligada à literalidade: a descoberta dos sujeitos como “seres falantes” (êtres parlants), do poder das palavras, o poder de tornar iguais os seres falantes.

Sem dúvida, não éramos apenas iguais, os papéis se invertiam e agora Miguel era meu mestre. Passei o ano de 2010 com essa frase e com as primeiras questões suscitadas por ela sobre o mar, amar e amarga, na cabeça. No segundo semestre de 2010, resolvi participar da disciplina de Pós-Graduação “Palavra e Imagem” do professor Geraldo Souza Dias, com o objetivo de pesquisar e me nutrir esteticamente para transformar essa frase em uma obra. Formamos ao término da disciplina um grupo de pesquisa: *Palavra e Imagem* e resolvemos promover uma exposição, cujo mote gerador seria a obra *Os provérbios holandeses* de Pieter Bruegel.

Na obra de Bruegel uma aldeia à beira de um rio e próxima ao mar é envolvida por um cenário, composto por ações cotidianas de seus moradores. O artista cria uma paisagem urbana onde os historiadores alemães Rose Marie e Rainer Hagen identificam 118 provérbios ilustrados por cenas presentes na obra. Nossa missão, como artistas, era escolher um dos provérbios e criar uma obra que se relacionasse com ele, respeitando nossa linguagem e construção poética. Pensei inicialmente no fato do mar ser gerador de cenas tanto no trabalho do Bruegel quanto no meu e a partir daí busquei e construí minhas referências. Escolhi o provérbio “Ele tem o olho debaixo da vela”, por significar que ele (Miguel) é atento, vigilante e observador, e conseguiu lançar luz sobre o mar na vida dessa artista.



Nesse período, pesquisei as crenças dos povos iorubás, por meio do livro Mitologia dos Orixás de Reginaldo Prandi. Segundo os iorubas, os Orixás são deuses que receberam de Olodumare, Olorum ou Olofin, o Ser Supremo, a incumbência de governar o mundo, aspectos da natureza, dimensões da sociedade e da condição humana:

Um dia em terras africanas dos povos iorubás, um mensageiro chamado Exu andava de aldeia em aldeia à procura de solução para terríveis problemas que na ocasião afligiam a todos, tantos os homens como os orixás. Conta o mito Exu foi aconselhado a ouvir do povo todas as histórias que falassem dos dramas vividos pelos seres humanos, pelas próprias divindades, assim como por animais e outros seres que dividem a Terra com o homem. (PRANDI, p.17)

Encantei-me com Olocum, mãe das águas, a senhora do mar, a senhora dos oceanos, das profundezas da vida e dos mistérios insondáveis, que se casa com Aiê (terra) e tem uma filha: lemanjá. lemanjá, senhora das águas, mãe dos deuses, dos homens e dos peixes, rege o equilíbrio emocional e a loucura e certo dia é convidada por Olodumare para uma reunião:

lemanjá estava em casa matando um carneiro, quando Legba chegou para avisá-la do encontro. Apressada e com medo de atrasar-se e sem ter nada para levar de presente para Olodumare, lemanja carregou consigo a cabeça do carneiro como oferenda para o grande pai. Ao ver que somente lemanjá trazia-lhe um presente, Olodumaré declarou: “Awoyó orí Dori re”. “Cabeça trazes, cabeça serás.” Desde então lemanjá é a senhora de todas as cabeças. (PRANDI,p. 388)

Essa história me levou a perceber a possibilidade de unir a ideia do mar, das águas, às cabeças ou ao meu rosto, fragmentos corporais que já faziam parte central dos meus trabalhos anteriores.

Oxalá encabeça o panteão da criação, formado de orixás que criaram o mundo natural, a humanidade e o mundo social. Criador do homem, senhor absoluto do princípio da vida, da respiração, do ar, chamado de o Grande Orixá, Orixá Nlá, Orixá velho e muito respeitado pelos devotos humanos e orixás, muitos são seus filhos.

Ajalá, do grupo de Oxalá, é o oleiro, fabrica as cabeças dos homens e mulheres, responsável por bons e maus destinos:

(...) é Ajalá quem faz as cabeças dos homens e das mulheres. Quando alguém está para nascer, vai à casa do oleiro Ajalá, o modelador das



cabeças. Ajalá faz as cabeças de barro e as cozinha no forno. Se Ajalá está bem, faz cabeças boas. Se está bêbado, faz cabeças mal cozidas, passadas do ponto, malformadas. Cada um escolhe sua cabeça para nascer. Cada um escolhe o *ori* que vai ter na Terra. Lá escolhe uma cabeça para si. Cada um escolhe o seu *ori*. Deve ser esperto, para escolher cabeça boa. Cabeça ruim é destino ruim, cabeça boa é riqueza, vitória, prosperidade, tudo o que é bom. (PRANDI, pag. 470 e 471)

A história de Ajalá agregou sentido ao fato de modelar o meu rosto, que na história do retrato, anteriormente, seria retratado em forma de uma cabeça. Ouvi músicas de Dorival Caymi sobre o mar, os sons das águas e da música me motivaram a incluir a água no trabalho. Li também vários poemas portugueses.

Já a presença da imagem que remete a um casco de tartaruga vem de uma paixão antiga pelo animal e seu simbolismo na história das civilizações e seu lugar na história da mitologia mexicana:

Quando bajaron lãs águas de La inundación, era um lodazal El Valle de Oaxaca. Um puñao de barro tomo vida y caminó. Muy despacito caminó La tortuga. Iba com El cielo estirado y lós ojos muy abiertos. Iba descubriendo El mundo. Mitografía inígena de México. (CHITI, p. 35)

O trabalho foi tomando forma e corpo: comecei modelando um casco de tartaruga e o meu rosto, minha identidade estava atrelada nesse momento a esse animal ancestral. Inscrevi a frase do Miguel em fragmentos: “Mar, será que ela mora no mar amar”, fiz uma brincadeira com os fragmentos das palavras, as letras e escolhi recriar a frase criando uma circularidade num movimento cíclico. Decidi nesse momento usar a palavra “amar”, mas pretendo, num próximo trabalho, usar uma segunda possibilidade desse jogo de fragmentos: “amarga”, pois em Portugal, o amargo está ligado ao mar, e essa será uma segunda fase de pesquisa e busca.

Escolhi as cores azul e branco, por se relacionarem na mitologia dos iorubas: o azul à lemanjá, assim como ao mar, e o branco à Oxalá, o grande criador. O “casco de tartaruga”, a máscara do rosto e as palavras foram dispostas numa caixa de vidro com água. O diálogo entre água, terra, fogo, ar, a reflexão sobre palavra e imagem me impulsionam a prosseguir na pesquisa e a cultivar a forma, conforme propõe Valéry:

Numa espécie de oposição à figura do filósofo, há a presença daqueles a quem nada é dado, que tem tudo a inventar, daqueles para os quais “a forma é uma decisão motivada”. Há Leonardo, para quem “a pintura fazia às vezes de filosofia”, mas também Degas, que é um escritor latente”, Berthe



Morisot ou Manet, entre os pintores; e Poe, Baudelaire e Mallarmé, entre os poetas, nos quais se vê em ação um certo “cultivo da forma”, uma verdadeira “Ética da forma” que conduz ao “trabalho infinito. (Valery in NOVAES, p.45)

Referências

- ARTERO, Rosa Martinez. El-Retrato – Del sujeto em El retrao. Espanha, Montesinos, 2004.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- _____. A terra e os devaneios da vontade. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- CHITI, Jorge Fernandez. Curso práctico de cerâmica. Tomo 1, Argentina, Ediciones Condorhuasi, 1969-1988.
- DEBRAY, Régis. Vida e Morte da Imagem – uma história do olhar no Ocidente. Petrópolis, Vozes, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich. Obras incompletas. Coleção: Os pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1999.
- NOVAES, Adauto. Arte Pensamento. São Paulo, Martins Fonte, 1994.
- PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás, São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. Políticas da escrita. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. O desentendimento: política e filosofia. São Paulo, Ed. 34, 1996.
- _____. Le destin des images. Paris: Fabrique édition, 2003.
- _____. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Ed 34, 2005.
- READ, Herbert. As origens da forma na arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1965-1981.
- TARKOVISKI, Andrei. Esculpir o Tempo, São Paulo, Martins Fontes, 1990.

Margarete Barbosa Nicolosi Soares

Mestre e doutoranda em Arte-Educação pela ECA/USP. Atuou como docente no ensino superior e atualmente é supervisora e pesquisadora do Ateliê de Artes Visuais para Crianças da ECA/USP.



UNIVERSIDADE E SOCIOEDUCAÇÃO

Ricardo Grassi Martins

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ricardozoio@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6174830004292745>

Karoline Santana Fernandes

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

karool.fernandes@hotmail.com

lattes

Welinton Martins Monteiro

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

welintonmonteiro@hotmail.com

Lattes

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica e prática da experiência com arte educação trabalhando com adolescentes que cometeram atos infracionais e foram direcionados a medidas socioeducativas em internação. A reflexão vem da prática com o projeto Universidade e Socioeducação que acontece desde 2009. O Projeto é uma ação de extensão continuada e busca pensar métodos e práticas de arte com tais jovens, procurando promover a mediação cultural do conhecimento científico e sistematizado pelo homem, desenvolvendo oficinas de artes e expressão para adolescentes internos das Unidades Educacionais de Internação. As oficinas tem como foco possibilitar que os adolescentes internos se apropriem e ampliem suas possibilidades de expressão de maneira a sedimentar o seu desenvolvimento plástico e artístico.

Palavras-chave:

Arte-educação, socioeducação, Adolescente infratores

Abstract

This article has the objective to do a theoretical and practical reflection of the experience with art education working with teenagers who committed illegal acts and got directed to socioeducative measures in closed regime. The reflection comes from the practical with the project Universidade e Socioeducação which happens since 2007. This project is an action of continued action and focus to think methods and practices of art with those teenagers, looking to promote the cultural mediation of the scientific knowledge, and systematized by the man, developing art and expression workshops to the teenagers internees in the Unidades Educacionais de Internação (Unei). The workshops aim to allow the internee teenagers to appropriate and expand their possibilities in a way to improve their development plastical and artistic.



Key words:

Art-education, socioeducation, Teenagers infractors

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica e prática sobre a experiência de um projeto de extensão utilizando a arte educação com adolescentes que cometeram atos infracionais e receberam medidas socioeducativas em internação. A reflexão vem da atividade prática com o projeto Universidade e Socioeducação que acontece desde 2009. Hoje o projeto conta com uma equipe multidisciplinar envolvendo professores, técnicos e acadêmicos de diversos cursos como Artes Visuais, Ciências Sociais, Economia, Psicologia e Pedagogia.

O Projeto é uma ação de extensão continuada e busca pensar métodos e práticas de arte com jovens que cometeram atos infracionais, procurando promover a mediação cultural do conhecimento científico e estético sistematizado, desenvolvendo oficinas de artes e expressão para adolescentes internos das Unidades Educacionais de Internação.

Os educadores após passarem por uma formação continuada em socioeducação, ministram oficinas de artes como: grafite, origami, rap e expressão corporal. As oficinas tem como foco possibilitar que os adolescentes internos se apropriem e ampliem suas possibilidades de expressão de maneira a sedimentar o seu desenvolvimento plástico e artístico. Os temas das oficinas são também de utilidade como direitos humanos, etc. Grandes pesquisadores que estudam a arte-educação, como Hebert Read, Ana Mae Barbosa João Francisco Duarte Junior, Maria Fusari, Fayga Ostrower, Maurice Barrett, Maria Heloísa Ferraz; compartilham da ideia de que a arte tem um grande poder de socialização, atuando na esfera lúdica entre um ser que expressa e outro que se sensibiliza com a expressão, gerando um pleno processo de integração social. No caso de adolescentes internos pode significar uma das poucas possibilidades de contato cultural e social, com grande poder educativo.



As oficinas visam a aplicabilidade de ações socioeducativas articuladas com práticas pedagógicas da arte-educação, fortalecendo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) e o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).

Para discutirmos melhor a rede de atendimento socioeducativo, é necessário, explicar as políticas públicas que norteiam as ações. Dessa forma, devemos fazer uma revisão teórica sobre os Direitos Humanos em especial os das crianças e adolescentes.

O século XX foi intensamente marcado por suas guerras e também pela luta por Direitos Humanos que foi travada em todos os continentes. No que diz respeito a infância, podemos afirmar que, deu início no ano de 1923. Ano que a União Internacional aprovou a chamada Declaração de Genebra.

Passado um ano, em 1924, a Quinta Assembleia da sociedade das nações aprovou a declaração de Genebra, de forma que, os países membros deveriam pautar sua conduta em relação à infância e a juventude, de acordo com os princípios contidos na Declaração. Após a segunda guerra mundial, a ONU aprova uma declaração que amplia os direitos do texto de 1924. No ano de 1959, a Assembleia Geral da ONU, aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança, num texto que contem dez princípios.

Passado alguns anos, em 1978, a Polônia apresenta para Comunidade Internacional uma proposta de criação de uma Convenção Internacional de Direitos da Criança. Já no ano seguinte, em 1979, a Comissão de Direitos Humanos da ONU examina tal proposta e cria um Grupo de Trabalho que produziria um texto definitivo.

Esta proposta foi debatida e avaliada pelos 10 próximos anos, por ONGs que auxiliava a ONU a redigir um texto definitivo. No ano de 1989, o Grupo apresentou sua versão definitiva do documento e apresentou na convenção da ONU, que aprova o texto. Em 1990, após sua ratificação, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente entra em vigor.



Particularmente no que diz respeito a jovens que cometem atos infracionais a Convenção da ONU, de 1989, determina no art. 37, a proibição de tortura, tratamento ou punição cruel, pena de morte, prisão perpetua e/ou ilegal ou privação de liberdade. Os princípios de tratamento apropriado, separação dos detentos por compleição física o gravidade do crime e o acesso a assistência legal ou outro tipo de assistência.

Adiante no art. 40 – Determina o direito da criança, que supostamente infringiu a lei, ao respeito por seus direitos humanos e de se beneficiar de todos os aspectos do devido processo legal. Determina também que o recurso de procedimento legal e colocação em instituições deverão ser evitados sempre que possível e apropriado.

A ONU delibera regras mínimas para a proteção de jovens privados de liberdade, que é um procedimento a ser tomado em ultimo caso e pelo menor tempo possível. Essas regras são uma orientação para a garantia de direitos e proteção especial após na reclusão.

Neste mesmo período no Brasil no ano de 1988 foi Aprovada a Constituição da Republica Federativa do Brasil, conhecida como Constituição Cidadã, que é um conjunto de normas, princípios e regras do ordenamento jurídico do país. Neste documento é pela primeira vez na historia do país que a população infanto-juvenil são reconhecidos como sujeitos de direitos.

Passado algum tempo após as Nações Unidas aprovar os direitos da Criança e do Adolescente, no ano de 2006, a ONU apresenta o Guia teórico e prático de medidas Socioeducativas trazendo contribuições e novos paradigmas de ação das políticas publicas estaduais e municipais de execução de medidas destinadas a jovens infratores.

É neste ano também que Brasil lança o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE, que é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa, regulamentando o cumprimento das medidas destinadas aos



adolescentes em conflito com a lei. Dentro do sistema de garantia de Direitos, o SINASE é um subsistema que parte de uma política pública que deve estar articulada com outras políticas públicas.

O SINASE inclui em si, várias outras esferas, estaduais, municipais, bem como outras políticas, planos e programas específicos de atenção a este público. Nesse sentido o ECA tem muito a se concretizar. Tendo em vista que, o dia a dia dos adolescentes que se encontram internos ainda está fundamentado no tempo administrado. Muitos adolescentes internos ainda passam grande parte do tempo trancados em uma cela com contato apenas com seus pares, em vez de estarem em contato com professores e educadores de formações e instituições diversas. Essa administração do tempo do encarcerado apenas faz aumentar o processo de exclusão, de ausência e de formação educacional e cultural dos adolescentes.

Para proporcionar o aspecto educativo que o SINASE determina, é necessário a criação de um projeto político-pedagógico em todas as unidades de atendimento, sendo que, a eficiência do atendimento está ligada a uma rede de serviços articulada e atuante, a fim de, dar suporte as atividades e aos atendimentos necessários dos jovens infratores.

Dessa forma, faz-se necessário que a rede de serviços crie uma cultura de diálogo, que concretize em ações intersetoriais e propositivas, com o objetivo de socioeducar o adolescente. O projeto Universidade e Socioeducação vem para fazer parte e fortalecer esta rede de serviços, proporcionando um diálogo entre o adolescente interno e o mundo exterior, assim como os códigos de cultura e uma educação estética.

Criar uma cultura e um projeto pedagógico socioeducativo é um trabalho árduo e lento, levando alguns anos para se concretizar, requerendo mudanças de estratégias e articulação entre diversos setores da sociedade. A execução de projetos de arte com adolescentes internos que recebem medidas socioeducativas tem suas especificidades. A fim de, se criar uma cultura socioeducativa e fortalecer a rede de serviços a essa população o projeto deve, antes de tudo, formar e qualificar os educadores que irão atuar nas unidades e apresentar propostas pedagógicas que



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

foquem os códigos científicos e populares numa pratica transformadora do individuo e da sociedade.

O projeto Universidade e Socioeducação surgiu no ano de 2009, com o nome de Artes e Socioeducação a partir de alunos do curso de artes visuais da UFMS que queriam trabalhar com esta população. No ano de 2011, o projeto passa a englobar acadêmicos de outros cursos que se interessavam pela temática, por exemplo, ciências sociais e pedagogia, o projeto passa a se chamar Universidade e Socioeducação. Hoje o projeto conta com uma equipe multidisciplinar envolvendo professores, técnicos e acadêmicos de diversos cursos como Artes Visuais, Ciências Sociais, Economia, Psicologia e Pedagogia.

Os projetos de extensão se caracterizam por apresentar uma relação horizontal entre os acadêmicos e professores, além de, proporcionar uma relação maior entre universidade e sociedade. Quando se trabalha em projetos, também trabalhamos as relações grupais como educadores. Perseguimos ideias, conteúdos e desenvolvemos competências e habilidades entre os alunos.

Desenvolver um projeto não é um simples planejamento de atividades e prazos, mas sim intenções e possibilidades, uma constante avaliação e planejamento. Trabalhar em Projetos também nos possibilita abranger varias áreas do conhecimento, trabalhar transdisciplinamente os conteúdos. É nessa inter-relação que problematizamos melhor os conteúdos e ações que devemos tomar, nas reuniões semanais que acontecem as quintas-feiras com a participação de alunos e professores de vários cursos.

O projeto Universidade e Socioeducação é dividido em duas etapas: a primeira é a de formação teórica e continuada em Socioeducação, sendo a segunda a aplicação de oficinas de artes como: grafite, origami, rap e expressão corporal. Trabalhar com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação requer uma certa compreensão particular do ensino em instituições de internação. Dessa forma, nesta formação inicial, aprendemos um pouco mais sobre a historia e reprodução da violência pelos adolescentes, as medidas socioeducativas, questões legais, questões pedagógicas, como se portar dentro da instituição, modos de fazer,



modos de agir, ou seja, uma serie de questões que são peculiares e importantíssimas para quem trabalha com este tipo de publico.

No que diz respeito ao método de educar, os Cadernos do INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ(IASP, 2007) sobre praticas educativas nos diz que:

Qualquer tipo de socioeducação é, por natureza, eminentemente social. O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo. Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo (IASP, 2007).

Dessa maneira, oferecer oficinas que envolvam artes e direitos humanos tem o objetivo de efetivar e somar uma pratica pedagógica própria de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, através de ações educativas orientadas para transformação das circunstâncias que limitam a integração social, aspirando maior qualidade no convívio social.

Devemos pensar em uma pratica que vá além do trabalho profissional, uma pratica que esteja intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente, desenvolvendo o ser humano de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser.

Para atingir tais objetivos as oficinas foram desenvolvidas a partir da tendência pedagógica histórico-crítica, embasado nos estudos de Saviani e outros autores que defendem esta tendência pedagógica, que propõe que o indivíduo desenvolva o processo de ensino-aprendizagem baseado nos conhecimentos dos clássicos e da ciência para que o aluno compreenda e possa desenvolver o senso



crítico. Esa pedagogia aplicada na disciplina de artes visuais interdisciplinarmente com ciências sociais, procura com base na pedagogia histórico-crítica desenvolver a sensibilidade para que o aluno desenvolva uma percepção crítica de mundo, sociedade, e indivíduo.

Sobre esta tendência pedagógica Gasparin (2007), em seu livro: Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, nos diz que:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIM 2007, p. 7).

Acreditamos que a tendência histórico crítica é uma boa metodologia para se explorar nesse espaço de ensino, tendo em vista que, além de provocar no educando o entendimento sobre sua comunidade, a sociedade que o cerca, sua própria história fomenta a formação de opinião, e senso artístico a partir da observação das formas, cores, da história da arte em comparação a tendências artísticas vistas e que estão relacionadas historicamente ao mesmo tempo.

Cada Unidade de Educação e Internação tem suas especificidades, como a masculina e a feminina, as de regime de internação e semiaberto e as de internação temporária e de internação permanente. As oficinas ocorreram em sua maioria na Unidade de Educação e Internação masculina Unei Novo Caminho, que é uma unidade temporária, onde os adolescentes estão em processo de julgamento até ir para uma unidade permanente ou para passar para uma de regime semiaberto.

A Unei Novo Caminho o que torna difícil aplicar um plano de ensino prolongado, é o fato de o adolescente estar só de passagem por lá, ficando no Maximo 2 meses. Dessa forma, são poucos os alunos que fazem a formação completa. Contudo, acreditamos que, mais do que completar um plano de trabalho ou uma oficina de ensino, os cursos aplicados pelo Projeto Universidade e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Socioeducação nas UNEIS, tem mais o sentido de possibilitar a exploração artística e experiência estética, do que capacitar os adolescentes a um trabalho.

O que realmente pretendemos com o projeto é criar no adolescente que se encontra na unidade a capacidade de enfrentar os problemas que o rodeiam, proporcionar nos adolescentes a experiência artística e estética, além de, fomentar uma transformação das circunstâncias que limitam a integração social, aspirando maior qualidade no convívio social dentro e fora das unidades.

A temática das oficinas variam conforme a rotatividade dos acadêmicos que fornecem a oficina, Em 2009 quando o projeto era realizado somente por acadêmicos de artes visuais, foi trabalhado a temática do grafite e a arte de rua. Já no ano de 2011, com a entrada do curso de ciências sociais, além do grafite, visou-se aplicar como conteúdo noções de direitos humanos, como ética, relações de gênero, etnia e direitos civis, sendo o conteúdo trabalhado transdisciplinarmente com o conteúdo artístico. Neste ano de 2012, o grupo de trabalho trouxe uma proposta de Origami, tendo em vista que, o papel é um recurso barato e acessível para os adolescentes.

Como vivência e prática universitária, acreditamos que, o projeto é uma ótima oportunidade de proporcionar uma relação entre a universidade e sociedade, fomentando áreas como o ensino, a pesquisa e principalmente a extensão, trabalhando principalmente as relações sociais entre educadores e educando. O fato de apresentar-se de forma horizontal nas relações entre discentes e docentes, torna o projeto mais rico, possibilitando trabalhar diversas áreas e explorar diversos pontos de vistas.

Acreditamos que, o trabalho em projetos é um eterno planejar e replanejar, fazer uma reflexão constante da teoria e prática, as intenções que queremos atingir, os caminhos que podemos trilhar, isso, sem perder de vista o foco e objetivo principal.

Concluindo, o Projeto Universidade e Socioeducação, é uma tentativa de consolidação da prática socioeducativa, como prevê o SINASE, além de, auxiliar na criação de uma cultura socioeducativa, em contraponto a uma cultura carcerária.



Fornecer ainda a seus participantes, um peculiar campo de estudo e prática pedagógica, uma vivência de extensão universitária que promove um intenso contato entre Universidade e Sociedade e a transformação social.

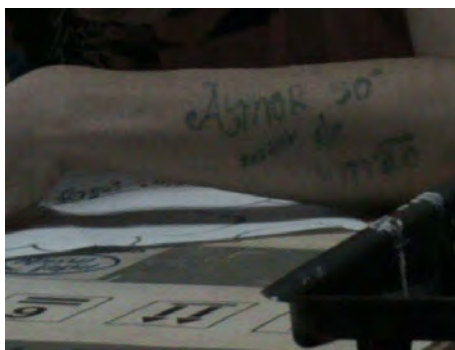


Figura 1: Amor é só de Mãe

REFERENCIAS:

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

Atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Revista idéias e debates. Brasília, Ministério da Justiça, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº12.010, de 03 de agosto de 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

IASP. Instituto de ação social do Paraná. **Cadernos do IASP: Práticas de Socioeducação**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2007

PAES, Paulo C. Duarte. Formação de Socioeducadores. Campo Grande. Editora UFMS. 2008.

READ. Herbert. A educação pela arte. Lisboa, Martins Fontes, 1958.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SEDH. Brasília. 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Mini-currículo(s) do(s) autor(es):

Ricardo Grassri Martins:

Formou-se em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no ano de 2007; no ano de 2009 conclui a licenciatura nesta área. No ano de 2010 ingressou no curso de Artes Visuais, licenciatura, também na UFMS, onde atua no Projeto de Extensão Universidade e Socioeducação.

Karoline Santana Fernandes

Ingressou no Curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no ano de 2011. Atua no Projeto de Extensão Universidade e Socioeducação.

Welinton Martins Monteiro

Ingressou no Curso de Artes Visuais - Licenciatura, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no ano de 2011. Atua no Projeto de Extensão Universidade e Socioeducação e Colisão – Poéticas Contemporâneas.



ANIMAÇÃO, LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS

Carlos Robério Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de
Artes/Universidade Regional do Cariri – URCA

carloshr2@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425270T8>

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes/Universidade
Regional do Cariri – URCA

fajorodrigues@uol.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702955Z0>

RESUMO

O presente artigo trata da Animação enquanto linguagem das Artes Visuais. Para compreendê-la foi necessário um estudo teórico/bibliográfico associado à pesquisa sobre artes que permitiu o conhecimento dos primeiros artistas a se apropriarem desta linguagem. Um experimentalismo sem limites e a inserção de suas visões artísticas contribuirão para uma experiência estética visual nunca vista, graças ao imbricamento do saber das Artes Tradicionais e dos estudos do movimento pela Fotografia e pelo Cinema. Foram analisados trabalhos de animação participantes do *LUMEN_EX 2011*, um dos mais importantes eventos de Arte Digital da Espanha, com o intuito de demonstrar a tradição da Animação nas Artes Visuais, contudo ressignificada por seus atuais sujeitos para a contemporaneidade e para a arte contemporânea.

Palavras-Chave: Artes Visuais, Animação, Experimentalismo

RESUMEN

Este artículo trata de la animación como un lenguaje de las Artes Visuales. Para entenderlo fue necesario un estudio teórico/bibliográfico asociado a una investigación sobre las artes que permitió el conocimiento de los primeros artistas que se apropiaran del lenguaje. Un experimentalismo sin límites y la inserción de sus visiones artísticas contribuirían a una experiencia estética visual nunca vista antes, gracias al imbricamento de los conocimientos tradicionales de las Artes y los estudios del movimiento en la fotografía y el cine. Fueron analizados trabajos de animación participantes de *LUMEN_EX 2011*, uno de los eventos más importantes del Arte Digital de España, con el fin de demostrar la tradición de la animación en las Artes Visuales, sin embargo ressignificada por sus actuales sujetos para la contemporaneidad y el arte contemporáneo.

Palabras clave: artes visuales, Animación, experimentalismo

1. Introdução



Ao falarmos de Animação, o primeiro pensamento que nos vem à cabeça atualmente são os filmes realizados digitalmente para o mercado cinematográfico - como é o caso de “Toy Story”, o primeiro filme de animação feito totalmente em computação gráfica, ou até o mais recente “Rio”, ambas da produtora “Pixar Animation Studios”, já tradicional na produção de filmes deste gênero. Assim como também nos remete a algumas produções destinadas aos comerciais de TV e ainda aos desenhos animados que se fazem presentes na infância de muitas pessoas.

No entanto, no campo da Animação também encontramos trabalhos que nem sempre têm como finalidade atender ao mercado do entretenimento, ou servirem de produtos para a satisfação da alma consumidora da cultura de massa. São trabalhos que em sua maioria não seguem uma narrativa linear, exploram outras possibilidades visuais e tratam de questões corriqueiras que nem sempre são perceptíveis ao nosso olhar (ou muitos de nós fazemos questão de não percebê-las).

Tais animações se mostram atraentes objetos artísticos, uma vez que se valem do principal elemento sintático visual: o movimento, o elemento mais atraente para a nossa percepção (ARNHEIM, 2005). A Animação, assim como a Pintura, por exemplo, também lida com os outros elementos de sintaxe plástica (BARBOSA JUNIOR, 2001), mas é principalmente com o movimento que ela potencializa artisticamente seu objeto. Associado a outros aspectos mencionados anteriormente, a Animação constitui sua linguagem no campo das Artes Visuais, mostrando desta forma questões e preocupações inerentes ao fazer artístico. Para melhor compreensão deste fazer, convém lembrar alguns dos principais artistas do século XX, já que são muitos que contribuíram para o processo da Animação como linguagem. É onde se concentra um experimentalismo sem igual na produção animada européia e estadunidense.

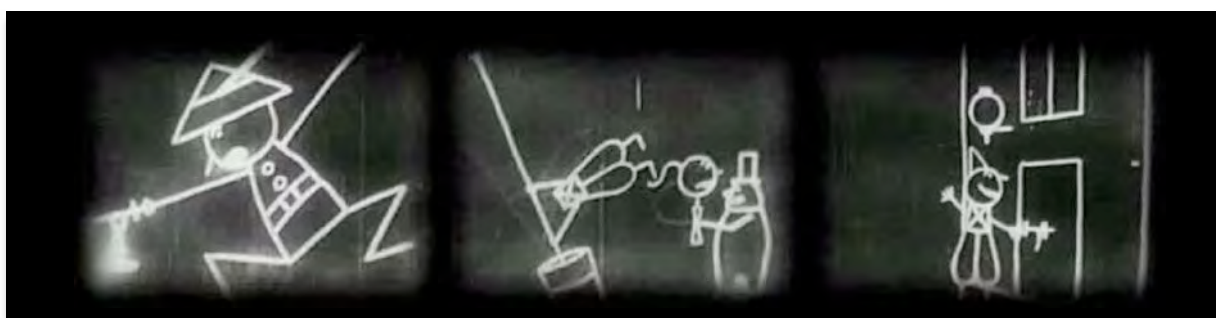
2. O Experimentalismo

A herança do experimentalismo na Animação provém dos seus próprios sujeitos, principalmente no início do século XX, onde a maioria dos artistas já tinham uma

experiência anterior com a Arte. Muitos se apropriaram da Animação para inserir sua visão artística e potencializar o seu fazer proveniente de outras linguagens.

É o caso do francês Emile Cohl, que foi o primeiro artista a introduzir sua visão artística na Animação, justamente por ter uma formação e experiência artístico-cultural. Na juventude, por volta de 1878, já era considerado um grande ilustrador e artista plástico por artigos e revistas da época, e fazia parte de um círculo de relacionamentos que envolvia poetas, jornalistas e críticos.

Seu primeiro filme, “Fantasmagorie” (imagens 01, 02 e 03), realizado em 1908, é considerado o primeiro desenho animado. Um trabalho que se constitui do principal elemento formal percebido por nossa visão: a linha. Com este elemento Emile Cohl realiza um trabalho em que a linearidade não tem lugar, diferentemente das produções exigidas por grande parte do mercado em que as histórias precisam ter princípio, meio e fim.



Imagens 01, 02 e 03: Frames de “Fantasmagorie”, de Emile Cohl¹

Utilizando-se da expressividade da linha, “Fantasmagorie” apresenta sequências onde os objetos sofrem múltiplas mutações. Associadas ao fundo negro, esses objetos se realçam no espaço, ao mesmo tempo em que ganham uma profundidade neste, escapando assim dos limites do espaço bidimensional.

(...) Cohl conseguiu extraordinárias animações em movimento de incrível fluidez, com figuras que não se limitavam às duas dimensões do suporte, mas permitiam explorar a profundidade virtual do espaço tridimensional através do tratamento ilusório do escorço e do jogo perspectivo. Os elementos do universo artístico, com suas infinitas possibilidades de sintaxe

¹ Fonte: www.archive.org. Acesso em 22/01/12.



plástica, adentravam verdadeiramente no emergente cinema de animação, dando origem a uma nova arte. (BARBOSA JUNIOR, 2001, p. 51)

Cohl fixou um estilo em que a estética de suas animações não intencionavam a racionalidade. Influência herdada do grupo artístico ao qual fazia parte: “Os Incoerentes”, um grupo cuja filosofia era “iconoclasta, antiburguesa, antiacadêmica e violentamente antirracional”. As preocupações estéticas deste grupo terão grande influência nas produções de Cohl, além de influenciarem movimentos posteriores como o dadaísmo e o surrealismo.

Paralelamente à técnica do desenho animado também se desenvolviam outras técnicas, como é o caso da animação tridimensional, onde se verificou um vasto campo de experimentação. Durante os primeiros anos do século XX, a animação tridimensional se mostrou um lugar de descobertas e de grandes criações artísticas com diversos objetos, ao ponto de subdividir-se e receber denominações de acordo com a natureza dos materiais utilizados e seus efeitos – em contraposição ao filme comercial, principalmente as séries de desenho animado que começavam a dominar as salas de cinema estadunidenses e européias.

Dentre os muitos artistas que contribuíram para este tipo de animação podemos citar o polonês Wladyslaw Starewicz, que já realizava animações desde 1910. Um dos seus principais trabalhos, “The Cameraman’s Revenge”, de 1912, mostra seu pioneirismo com a “animação de bonecos”, técnica tradicional da animação tridimensional. Nesta Starewicz satiriza, de modo bastante criativo, traços da personalidade humana através da representação de insetos. Seus cenários são também ricos em detalhes e os movimentos dos personagens são muito convincentes.

O experimentalismo da Animação também atraiu artistas de outras linguagens. A Animação se contaminava com o pensamento de outros movimentos artísticos, assim como músicos e pintores se apropriavam do seu conhecimento:

O filme *Ballet mécanique* do pintor cubista Fernand Léger e de Dudley Murphy, apresenta animação; o dadaísta Hans Richter fez uso de configurações animadas inspiradas por ritmos musicais, e vários membros do movimento surrealista utilizaram técnicas de animação para obter efeitos nos seus filmes. (...) Vários jovens artistas plásticos optaram pelo

desenvolvimento de seus conceitos estéticos no campo da animação, explorando formas visuais pouco ou nada trabalhadas pelo filme comercial. (IBIDEM, 2001, p. 85)

É nesse diálogo da Arte que encontramos sua contribuição para a linguagem da Animação, uma linguagem de grande potencial, que se mostra como um campo diverso e enriquecedor (imagens 04, 05 e 06). Sua história sempre esteve imbuída de imbricamentos, a exemplo do conhecimento das Artes Tradicionais (Desenho, Pintura, Escultura e Música) com o Cinema e com a Tecnologia.



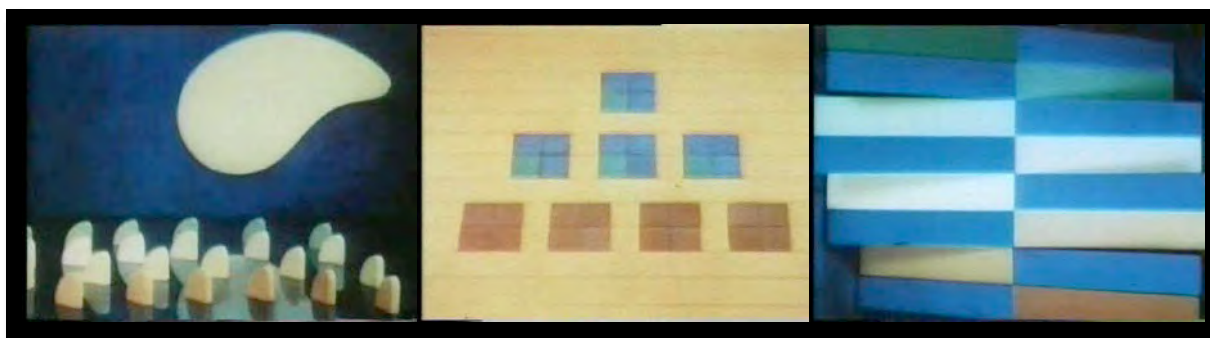
Imagens 04, 05 e 06: Frames de “Ballet Mécanique”, de Fernand Léger e Dudley Murphy.²

Neste diálogo é que surge, por exemplo, o encontro da arte abstrata com a linguagem da animação. Nos anos 20, Walther Ruttmann apresentará suas primeiras animações abstratas, onde as formas geométricas dinamicamente mudam de uma cor para outra, apresentam organicidade e demonstram fluidez em seu movimento, como se procurassem responder a cada nota da música que rege a narrativa: assim é a série denominada “Opus”, de 1921 trabalhos estes que causaram grande admiração.

Com o intuito de descobrir e explorar outras estéticas no campo visual, a criatividade destes artistas também esteve presente na concepção de novas técnicas e ferramentas para atender aos seus propósitos artísticos. Oskar Fischinger, grande animador alemão dos anos 30, a exemplo criará uma máquina própria para cortes minuciosos dos seus blocos de cera, preparados especialmente para serem fotografados quadro a quadro. Com tal processo Oskar também criará

² Fonte: www.youtube.com. Acesso em 22/01/12.

animações abstratas preocupadas com a sintonia entre som e imagem – preocupação herdada do seu amigo artista Walther Ruttmann. É o que nos revela um de seus principais trabalhos, “Komposition in Blau”, de 1935 (imagens 07, 08 e 09), onde padrões geométricos se aliam à música para expressarem seus belos movimentos.



Imagens 07, 08 e 09: Frames de “Komposition in Blau”, de Oskar Fischinger.³

Nos anos 1940 os trabalhos do escocês Norman McLaren começam a ganhar destaque. Este foi um grande experimentador da Animação: levou o experimentalismo a sério, chegando a encarnar o “protótipo do artista/cientista numa busca intensa e apaixonada para saciar sua curiosidade técnica a serviço da expansão dos limites artísticos da ação animada” (BARBOSA JUNIOR, 2001, p.92). McLaren investigou as mais variadas técnicas de animação até então conhecidas naquele momento, explorando todas as suas potencialidades, além de trazer inovações para as mesmas. É perceptível a miscelânea técnica em suas produções: “Begone Dull Care” (1949) é resultante de diversas técnicas de desenho e pintura feitas diretamente na película do filme (imagens 10, 11 e 12); “A Phantasy”, de 1952 foi realizado combinando-se o método “pintura-no-tempo” – resultado da fotografia *frame a frame* das sucessivas mudanças em desenho ou pintura – com recortes e objetos “3D” (Norman McLaren foi o precursor do filme em três dimensões no início dos anos 1950). Ainda pensou para além do visual ao pesquisar métodos de sonorização para algumas de suas animações: “a procura por sons nunca antes produzidos o levou a criar a técnica de *animação sintética do som*, desenhando com

³ Fonte: IBIDEM.

caneta e estilete diretamente na banda sonora do negativo”⁴; o “sistema estereoscópico de som” foi um método criado para que o som pudesse acompanhar suas imagens nas salas que projetavam seus filmes de efeito 3D.



Imagens 10, 11 e 12: Frames de “Begone Dull Care”, de Norman McLaren.⁵

Na década de 1950 McLaren criou animações com o *oscilógrafo de tubo de raios catódicos* (CRT)⁶, tecnologia que estava sendo aperfeiçoada no campo da Eletrônica e que mais tarde originaria o monitor de TV a cores. Tal tecnologia permitiu a realização dos seus filmes 3D, como foi o caso do citado “A Phantasy”. Neste sentido, podemos citar a artista norte-americana Mary Ellen Bute, que desde 1930 pesquisava a Eletrônica como instrumento estético na Animação. Suas investigações artísticas envolveram artistas de outras áreas da Arte, ao mesmo tempo que atraíram outras da área da Ciência:

Bute trabalhou ao lado do especialista em eletrônica, Leon Theremin, e do pintor, músico e matemático, Joseph Schillinger, além de seu trabalho ter despertado o interesse do cientista Ralph Potter, da Bell Telephone Laboratories - uma das empresas mais importantes do ramo na época. (CRUZ, 2006, p. 47)

Com a contribuição destes especialistas, Mary realizou trabalhos com um osciloscópio⁷, modificado para ser utilizado no desenho de formas gráficas. *Abstronics*, foi o termo criado pela artista para designar tais trabalhos, derivado do

⁴ Artigo de Yale Gontijo - reportagem do jornal Correio Braziliense: “CCBB recebe mostra de Norman McLaren” (18/12/2007). Disponível em: <http://divirta-se.correioweb.com.br/materias.htm?materia=793&secao=Programa-se&data=20071218>. Acesso em 29/02/12.

⁵ Fonte: www.youtube.com. Acesso em 22/01/12.

⁶ Aparelho medidor que permite visualizar, numa tela catódica, as variações de uma tensão elétrica. Também pode ser chamado de osciloscópio. Fonte: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 20/05/12.

⁷ O Osciloscópio é um equipamento eletrônico utilizado para testar Rádio, TV e equipamentos de radar.



encontro das palavras “*abstractions*” e “*electronics*”, representando desta maneira seu processo poético.

Conforme exposto, os experimentos dos artistas do século XX também suscitaram pesquisas direcionadas aos processos de feitura da Animação, principalmente por aqueles que realizaram trabalhos com formas geométricas e abstratas. Cada vez mais tais processos foram se automatizando de forma a conferir agilidade e dinamismo na realização dos filmes de animação. Tanto os experimentos técnicos analógicos – como é o caso da máquina de fatiar criada por Oskar Fischinger – quanto os eletrônicos – demonstrados há pouco com Norman McLaren e Ellen Mary Bute – contribuíram para que a Animação ganhasse cada vez mais autonomia técnica. Com os avanços da Computação Gráfica, que já começava a demonstrar sua potencialidade nos anos 70, será deflagrada mudanças substanciais em diversos aspectos no fazer artístico desta linguagem.

3. Novas Tecnologias e Animação

Com a inserção das novas tecnologias no campo da Arte, serão instigadas novas experiências visuais e discursos que cada vez mais se confundirão com a vida cotidiana. Os avanços tecnológicos foram influenciando cada vez mais as diversas atividades humanas, e hoje a Tecnologia tem grande presença em muitos setores da sociedade. Com a Arte não seria diferente, já que a “Arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos” (PIMENTEL, 2003, p.114).

No campo da Animação a Tecnologia começa a provocar significativas mudanças a partir dos anos 80, principalmente no tocante à automatização do processo produtivo, mudanças estas que se estenderão até os dias atuais (CRUZ, 2006). Com o computador a Animação ressurgiu mais uma vez como forma de entretenimento para a indústria cultural, mas ao mesmo tempo permitiu que produtores independentes dominassem cada vez mais os meios de produção para a realização de seus filmes.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A invenção da internet dinamizou e democratizou a informação acerca de técnicas e conhecimentos inerentes à Animação, e também facilitou a divulgação e circulação das animações experimentais por todo o globo terrestre.

Para abarcar tal produção, foram surgindo eventos destinados à sua fomentação. Atualmente existem muitos festivais, devido também ao grande número de artistas em plena atividade. Destacamos aqui o “LUMEN_EX – Premios de Arte Digital / Digital Art Awards” da Universidad de Extremadura, localizada na cidade de Badajoz, Espanha. Apesar de ser um festival recente – criado em 2010 – o “LUMEN_EX” também tem se tornado referência ao difundir e premiar trabalhos artísticos digitais de todas as partes do mundo, com o intuito de

Ampliar la colección artística mediante la incorporación de obras digitales, intentando de este modo añadir creaciones pertenecientes a los movimientos y técnicas contemporáneas, acogiendo la evolución desarrollada en el arte en la última década y comprometiéndonos con estas nuevas creaciones y colecciones que justifican su actuación y puesta al día (CARRILLO, 2010, p. 12-14).⁸

Desta forma, tal evento crê na Animação como uma linguagem da Arte Contemporânea, pois tem uma seção de premiação exclusiva para esta. Nestes eventos, assim como em outros dedicados a esta linguagem, conferimos uma produção não destinada aos interesses da indústria cultural, assumindo uma preocupação artística e conectada com a contemporaneidade, pois trazem em sua narrativa questionamentos e discussões acerca das relações e movimentos que acontecem dentro das sociedades contemporâneas.

É o caso de “Dos Tristes Tres” (imagens 15, 16 e 17), de Juan Miguel Hernández Nevado, selecionado para exposição no “LUMEN_EX 2011”. A animação narra três histórias distintas de três sujeitos de diferentes nacionalidades. Duas destas têm suas vidas marcadas pela Guerra em momentos diferentes na história da humanidade. A rápida interrupção entre as duas sugerem não haver nenhuma conexão; no entanto uma linha vermelha, presente nas duas histórias parecem nos

⁸ “Ampliar a coleção artística mediante a incorporação de obras digitais, tentando deste modo, adicionar criações pertencentes aos movimentos e técnicas contemporâneas, acolhendo a evolução desenvolvida na arte na última década e comprometendo-nos com estas novas criações e coleções que justificam sua atuação e fixação ao dia-a-dia”.

indicar ligações bastante íntimas. A terceira história se mostra incompleta. Será que esta também terá o mesmo fim das outras? Em quais aspectos todas estas histórias se encontram? Ou até mesmo, se afastam? “Dos Tristes Tres” parece nos lançar tais questões e deixa que cada um de nós procure os “nós” implícitos, atados ou desatados, nesta grande linha vermelha.



Imagens 15, 16 e 17: Frames de “Dos Tristes Tres”, de Juan Miguel Hernández.⁹

A animação contemporânea, além de apontar questões globais, também identifica situações e problemáticas próprias de um local. “Rotoscopia del Laburante” (2010-2011), da argentina Gaby Barrionuevo (imagens 18, 19 e 20) e “Metro – Historia de Ciudad” (2011), do chileno Marcelo Faundéz (imagens 21, 22 e 23), apontam relações internas específicas de um lugar: nestes dois casos, as grandes metrópoles.

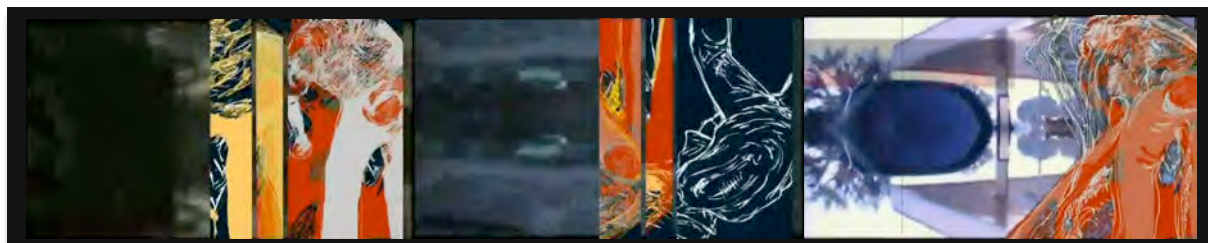
O primeiro apresenta um personagem sobreposto em cenas registradas da província de Córdoba – Valle de Punilla, Ongamira. Tais cenas se apresentam distorcidas, espelhadas, em rápidas sucessões, acompanhadas por uma trilha sonora eletrônica que responde ao dinamismo das imagens. O personagem é um pedreiro em horário de trabalho. De acordo com a autora, a animação é uma “homenaje a todos los trabajadores que son empleados en “negro”, o sea sin los beneficios que las leyes mundiales otorgan al trabajador”¹⁰.

De fato a sobreposição das imagens, juntamente com o contraste de cores com a estética da Pop Art, parecem nos sugerir um trabalhador em frenético labor para

⁹ Fonte: <http://www.youtube.com/user/premioslumenex>. Acesso em 23/01/12.

¹⁰ “Homenagem a todos os trabalhadores que são empregados em “negro”, ou seja, sem benefícios que as leis outorgam ao trabalhador”. Fonte: www.gabrielabarrionuevo.com.ar/video01.html. Acesso em 23/01/12.

sustentar e manter as atividades corriqueiras e injustas de uma cidade urbana que mal percebe sua presença e importância na sociedade.



Imagens 18, 19 e 20: Frames de “Rotoscopia Laburiente”, de Gaby Barrionuevo.¹¹

A segunda é composta por formas geométricas. Triângulos, quadrados, pentágonos e setas, de cor branca e variados tamanhos vão aparecendo aos poucos em cena, até formarem um conglomerado em contraste com o espaço negro. Duas linhas amarelas e paralelas compõem um segundo espaço, onde as figuras se movimentam para seu interior. Daí em diante as linhas mudam de direção, compõem outros espaços em que as figuras ocupam. Vão criando uma narrativa que justificam o seu título, pois nos remetem ao dia-a-dia de um dos transportes mais utilizados pela população dos grandes centros urbanos: o metrô. A sonorização realça as multidões e as situações que estas vivem neste coletivo.



Imagens 21, 22 e 23: Frames de “Metro – Historia de Ciudad”, de Marcelo Faundéz.¹²

Nesta atitude de percepção do cotidiano, naturalmente animadores também adentram questões referentes ao indivíduo. Atualmente se conferem narrativas que tratam da vida de sujeitos que nem sempre – ou nunca - estão no foco de

¹¹ Fonte: <http://www.youtube.com/user/premioslumenex>. Acesso em 23/01/12.

¹² Fonte: IDEM. Acesso em 23/01/12.



discussões da sociedade. Desta forma surgem animações que problematizam questões referentes a estes indivíduos, ou ainda dão visibilidade aos mesmos.

Nota-se que a Animação se mostra também como uma poderosa ferramenta daqueles que pretendem expressar suas experiências e vivências, ainda mais com as facilidades das tecnologias contemporâneas. Sendo assim, a Animação se converte numa das principais formas de expressão e comunicação de ideias dos muitos sujeitos que compõem o mundo atual, e se revela como importante linguagem artística da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora**. Nova Versão: Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Editora Pioneira, Thomson Learning, 2005.

BARBOSA JUNIOR, Alberto Lucena. **Arte da Animação: Técnica e estética através da história**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

CARRILLO, Juan Francisco Duque. **Premios de Arte Digital**. In: **Catálogo LUMEN_EX 2010**. Publicação Digital: Universidad de Extremadura, 2010.

CRUZ, Paula Ribeiro da. **Do Desenho Animado à Computação Gráfica: A Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Carlos Robério Silva

Graduando no curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Mediador cultural, montador e desmontador de diversas exposições como: “Vestidas de Branco” - Nelson Leirner” e “Canteiro de Obras - Claudio Tozzi”. Recentemente expôs no LUMEN_EX 2011 – Prêmios de Arte Digital, na Espanha; fundador e músico da banda “Monastereo”.

Fábio José Rodrigues da Costa

Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Sevilla (Espanha). Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq. Membro da Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Secretário Geral do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA).



PROCESSOS FORMATIVOS E CO-LABORATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PESQUISADOR EM ENSINO DE ARTES VISUAIS: PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLAR.

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG/PR

analuzaruschel@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

Nelson Silva Junior

nelsonsj194@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR

<http://lattes.cnpq.br/5408032963230708>

RESUMO

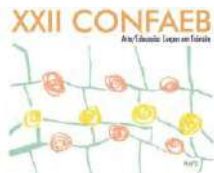
Este artigo apresenta o projeto de Artes Visuais que faz parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência -PIBID- CAPES/DEB, implantado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Objetiva-se, com este projeto, a articulação interinstitucional, abrindo as fronteiras entre a Universidade e a Escola, o que favorece a iniciação para a docência nas dimensões do espaço de atuação profissional futura - a escola, e para além da docência, a representação do que é ser professor, com autonomia na formação docente, objetivando o fazer opções e o construir percursos pessoais e compartilhados. O mesmo terá como princípio educativo a pesquisa pela perspectiva de investigação-ação educacional formando um grupo colaborativo e compartilhado, envolvendo 15 acadêmicos, 2 professores de Artes Visuais da escola e dois do ensino superior no processo da docência em consonância com a formação inicial e continuada de professores.

Palavras- chave: Artes Visuais, formação inicial, docência.

ABSTRACT

This article presents the project of Visual Arts, that is a part of the Institutional Program for the Initiation to Teaching – PIBID – CAPES – DEB, implemented at State University of Ponta Grossa – UEPG. The objective of this project is the interinstitucional articulation, opening the borders between the University and the School, which favors the initiation to teaching in the dimensions of future professional performance space - the school, and beyond the teaching, the representation of what it is to be a teacher, with autonomy in teaching formation, aiming the making options and the build of personal and shared pathways. The same will have as an educational principle, the research from the investigation perspective–educational action, forming a collaborative and shared group, involving 15 students and 2 teachers of Visual Arts from the school and two from the university, in the teaching process in line with the initial and continuing formation of teachers.

Key words: Visual Arts, initial formation, teaching.



Introdução

O ensino, em todas as suas instâncias, vive uma constante busca de definições e redefinições, geradas por um contexto de mudanças. Mudanças estas que, segundo Hernández (2005), afeta o trabalho do professor e assim requerem novos rumos na formação docente, em especial na formação inicial do docente de Artes Visuais. Entender o contexto em que vivemos, significa entender as diferentes relações estabelecidas a partir de uma sociedade dita pós-moderna, que, segundo Stuart Hall (2003), tem como principal característica a crise de identidade..

Um dos grandes desafios que a formação inicial do professor de Artes nos apresenta reside justamente em entender a função social da escola atual e seus reflexos na construção docente. O modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais de educação, vem sendo muito questionado na atualidade, sendo assim a formação inicial para a docência é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento o que exige do futuro professor, uma formação à disponibilidade para o aprendizado de iniciação a docência, do ensinar e aprender, da cultura escolar na qual ele se insere como profissional e como pesquisador de sua própria prática. O incremento acelerado às transformações rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias de comunicação e de produção em arte, são elementos básicos para a construção do currículo escolar. Assim sendo, entende-se que a inter relação entre aprendizagem para a docência, e as ações compartilhadas com o profissional em atuação, é uma premissa básica para a formação docente e que a formação continuada deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor.

Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os processos formativos de formação inicial e formação continuada para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional integrando as diferentes instituições responsáveis por Programas, Planos ou Projetos de formação docente em um plano único, que possibilite a construção de uma identidade profissional para o futuro professor de artes.



Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. A inserção de acadêmicos das licenciaturas, no cotidiano da escola pública vem propiciar um diálogo aberto entre a educação superior e a educação básica..

O projeto de Artes Visuais no PIBID

O curso de Licenciatura em Artes Visuais apresenta o subprojeto intitulado: Processos formativos e co-laborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de Artes Visuais: problematizarão e prática pedagógica emancipatório no ensino fundamental escolar. Este subprojeto implantado inicialmente no Colégio Padre Carlos Zelesny, com a participação de 15 acadêmicos bolsistas, do curso de Licenciatura em Artes Visuais e dois professores supervisores bolsistas, com formação em Curso de Licenciatura em Artes Visuais, atuantes no ensino de Arte na referida escola, e dois professores do ensino superior e atuantes no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da universidade, e nessa escola tendo em vista problemas de organização dos turnos e seus funcionamentos devido a ampliação do



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

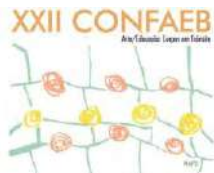
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ensino médio, tivemos que encerrar o projeto, e nos transferir para outra escola. Na nova escola envolvida tivemos uma ótima recepção e estamos ainda atuando no Colégio Estadual Prof. Eugênio Malanski- Ensino médio e fundamental.

Nesse colégio o percurso compartilhado da formação para a iniciação à docência e seu processo está pautada nos saberes específicos e nos saberes pedagógicos, indissociáveis, pois não existe método sem conteúdo e muitas vezes é o próprio conteúdo que determina a forma. Para tanto a iniciação à docência traz como princípio educativo a pesquisa pela perspectiva de investigação-ação, formando um grupo colaborativo e compartilhado no processo da docência em consonância com a formação inicial e continuada de professores. Ao se analisar a formação inicial do docente é preciso levar em conta as demandas de atuação do professor tanto em relação a função social depositada à escola, quanto em relação a necessidade de formar o professor pesquisador.

Neste sentido, segundo Nunes (2009) propõe-se uma iniciação para a docência como práxis, desenvolvendo o saber científico especializado em sua reflexão teórico/prática, superando a visão de que o futuro professor tem a incumbência de integrar e transpor tudo o que aprender na esfera do “saber” para a esfera do “saber-fazer”, negando-lhe a possibilidade de vivenciar a reflexão coletiva e colaborativa orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa escolar em suas múltiplas dimensões, o que significa a apreensão da totalidade do conhecimento dos fenômenos em estudo à sua complexa necessidade interdisciplinar no aprofundamento das partes na compreensão da totalidade. Para superar uma visão cartesiana do conhecimento, o processo de formação inicial para a docência, requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a universidade e sua formação e o sistema de ensino escolar, como um campo de atuação comum compartilhado e colaborativo.

Neste sentido, para NUNES (2009, p.93-94) a iniciação à docência possibilita a representação da tarefa educativa em construção durante a formação inicial, superando o choque com a realidade complexa da prática: a vida cotidiana da escola e da sala de aula, na qual o futuro professor terá que tomar decisões.

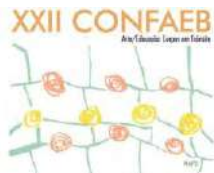


Entretanto, sem ter parâmetros de atuação, por não vivenciar processos formativos no campo de atuação profissional, que constituem-se em seu desenvolvimento profissional, o futuro professor terá uma lacuna em seu processo formativo inicial.

O processo de implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como processo no espaço da atividade profissional futura, promove a consciência desse momento e atua como um “aprendiz crítico”, se os professores (supervisores) com repertório e já mais experientes e os formadores, souberem ter uma escuta atenta e vigilante do futuro professor em seu processo de crescimento formativo, sendo permeáveis aos questionamentos e críticas que o acadêmico em formação inicial para a docência possa vir a fazer.

Acredita-se e estão sendo sistematizadas estratégias de trabalhos teóricos com os acadêmicos em iniciação à docência na universidade juntamente com os professores supervisores, que necessitam do reconhecimento de sua importância, bem como de um trabalho que este programa provoca, da institucionalização de uma construção e organização da formação inicial para docência, com a supervisão de professores atuantes e experientes com os formadores, no intercâmbio e parceria em experiências de investigação-ação e documentação e análise do trabalho pela pesquisa. A investigação-ação da realidade, dá origem a investigação temática, que segundo Freire (1987, p.101) “...envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a uma realidade.”

Este trabalho de formação provoca desafios aos formadores, como o espaço de interlocução em que possa analisar a própria prática de formação inicial e da formação continuada, como também de outros formadores e as atividades dos professores, num movimento constante de ação - reflexão - ação, articulando a temática da realidade dos educando aos saberes científicos da instituição escolar, tendo a clareza da contradição das interfaces sócio-históricas do vivido, percebido e concebido da comunidade e dos alunos, e a relação do saber espontâneo vivido e o saber científico e artístico correlato (VIGOTSKY, 1989).



Cada um dos 15 acadêmicos de iniciação à docência, se envolveu no grupo de estudos compartilhado e colaborativo, num processo permanente de ação – reflexão – ação, na perspectiva da arte, da ciência, da tecnologia e técnicas, na compreensão e contradição da sociedade.

Projetos de ações: um percurso de formação do professor e pesquisador

O percurso de procedimentos da pesquisa esta organizado por : Projeto I , construindo o instrumento para a pesquisa de campo, com a aplicação de uma entrevista sócio-antropológica na comunidade do entorno da escola, objetivando conhecer a realidade do contexto escolar. Tem-se a perspectiva da integração entre conteúdos escolares e os conteúdos presentes nas vivências dos educandos em seu contexto sócio- histórico e cultural. A iniciação a docência terá como princípio educativo a pesquisa pela perspectiva da investigação-ação constituído por um grupo colaborativo e compartilhado no processo da docência em consonância entre a formação inicial e continuada de professores, objetivando conhecer e compreender a realidade cultural da mesma e do contexto escolar em suas múltiplas determinações, buscando um dialogo comunicativo numa investigação/preparação de inserção e intervenção pedagógica compartilhada e co-laborativa na escola em especial na sala de aula (NUNES,2009,p. 95)

A perspectiva sócio-educativa e artística entre conteúdos escolares (saber artístico e científico) e os conteúdos presentes nas vivências dos educandos (saberes do mundo da vida cotidiana -do senso comum-conhecimento prévio) em seu contexto sócio- histórico , artístico e cultural concreto)

Quadro 1 Resultados de alguns eixos da pesquisa sócio-antropológica na comunidade.

ESCOLARIDADE DO PAI	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SEM ESCOLARIDADE	01	00	01	01	03	2,5
1ª A 4ª SÉRIE	15	08	07	14	44	36,7
5ª A 8ª SÉRIE	06	15	07	06	34	28,3
ENSINO MÉDIO	02	07	04	05	18	15,0
ENSINO SUPERIOR	00	01	00	02	03	2,5
NÃO RESPONDEU	05	03	06	04	18	15,0
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

ESCOLARIDADE DA MÃE	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SEM ESCOLARIDADE	00	01	02	03	06	5,0
1ª A 4ª SÉRIE	12	10	08	09	39	32,5
5ª A 8ª SÉRIE	09	11	09	12	41	34,2
ENSINO MÉDIO	04	07	06	06	23	19,1
ENSINO SUPERIOR	01	00	00	01	02	1,7
NÃO RESPONDEU	03	05	00	01	09	7,5
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

RENDA FAMILIAR	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
ATÉ 1 SALÁRIO	16	14	09	15	54	45,0
DE 2 A 3 SALÁRIOS	10	16	11	13	50	41,7
DE 4 A 5 SALÁRIOS	00	02	00	01	03	2,5
ACIMA DE 5 SALÁRIOS	00	00	00	00	00	0,0
NÃO RESPONDEU	03	02	05	03	13	10,8
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

RELIGIÃO	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
CATÓLICA	12	12	12	18	54	45,0
EVANGÉLICA	15	21	11	14	61	50,8
OUTRA	01	00	02	00	03	2,5
NÃO RESPONDEU	01	01	00	00	02	1,7
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

VALORES ÉTICOS REPASSADOS	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
RESPEITO/TOLERÂNCIA	22	20	18	12	72	33,6
UNIÃO/SOLIDARIEDADE	06	06	04	03	19	8,9
FRATERNIDADE/HUMILDADE	19	18	13	08	58	27,1
HONESTIDADE	06	08	07	03	24	11,2
SERIEDADE/COMPROMETIMENTO	13	16	07	05	41	19,2
TOTAL	66	68	49	31	214	100,0

OBS: nesta questão os pais podiam indicar mais de uma alternativa.

O COLÉGIO TEM CONTRIBUÍDO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU FILHO?	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SIM	24	27	23	26	100	83,3
ÀS VEZES	03	05	02	01	11	9,2
NÃO	01	01	00	01	03	2,5
NÃO RESPONDEU	01	01	00	04	06	5,0
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

VOCÊ É FAVORÁVEL AO USO DO UNIFORME?	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SIM	29	32	25	29	115	95,8
NÃO	00	02	00	03	05	4,2
NÃO RESPONDEU	00	00	00	00	00	0,0
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

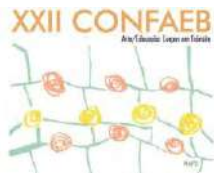
EM RELAÇÃO À DUAS AULAS SEMANAIS DE ARTE DE 50 MINUTOS, VOCÊ CONSIDERA QUE?	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
ESTÁ MUITO BOM	18	18	04	16	56	46,7
ESTÁ BOM	01	05	03	07	16	13,2
ESTÁ RAZOÁVEL	03	01	02	08	14	11,7
ESTÁ MUITO POUCO	07	08	10	01	26	21,7
NÃO RESPONDEU	00	02	06	00	08	6,7
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

PARTICIPA DA VIDA ESCOLAR DO FILHO ?	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SIM	20	25	19	26	90	75,0
NÃO	02	03	00	00	05	4,2
ÀS VEZES	06	05	06	04	21	17,5
NÃO RESPONDEU	01	01	00	02	04	3,3
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

VOCÊ JÁ VISITOU UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE NA CIDADE ?	6ªD	7ªA	7ªB	7ªC	Total	%
SIM	06	10	03	07	26	21,7
NÃO	22	24	21	23	90	75,0
NÃO RESPONDEU	01	00	01	02	04	3,3
TOTAL	29	34	25	32	120	100,0

Fonte: Dados organizados a partir da pesquisa sócio-antropológica com os pais.

Esse Projeto II, com a realização, mapeamento e análise, da pesquisa de campo, através de pesquisa sócio-antropológica, e participação em atividades de planejamentos e organização da atividade prática educativa, tendo em vista os temas levantados da realidade da comunidade escolar detectada pela pesquisa sócio-antropológica e que problematizados os dados constituiu-se a Rede Temática institucionalizando os conteúdos a serem ensinados no ensino de Artes Visuais escolar. Participação em co-laboração em atividades de investigação na e da escola para posterior planejamento e organização da atividade prática educativa, tendo em vista as temáticas originadas da realidade da comunidade, detectada da pesquisa e dos saberes espontâneos e científicos observados/entrevistados/questionados e registrados nas falas dos pais, professores, e alunos, que após ter a voz e escuta, foram transcritas e mapeadas como dados reais, esses constituíram em Temáticas, que problematizadas e mediadas pelo professor como conteúdos e conhecimentos geraram uma aprendizagem significativa, ultrapassou os conhecimentos prévios e espontâneos sobre determinados fenômenos chegando a compreensão científica,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

estética/artística e crítica da realidade vivida, está sendo um desafio.. Assim mapearam-se várias temáticas elencadas a partir das problemáticas levantadas pela pesquisa sócio-antropológica, como segue:Violência; Trabalho e condições financeiras; Coleta do Lixo pela prefeitura(não recolhe no todo do bairro; Saúde(falta atendimento,médicos, mas é bom) Saneamento básico em alguns espaços ainda é precário(latrinas, nascente do rio Cará Cará,afluente do rio Tibagi); Droga; Arte mais na perspectiva da cultura popular; Conhecer melhor Artes Visuais; Pertencimento da cidade(cidade de Ponta Grossa: bairro- centro- bairro(o que sabemos e conhecemos do bairro?); Estrutura do bairro e meio ambiente-educação ambiental; Expectativa em relação as Artes Visuais na escola; Desejo de produzir na área artística(artesanato,pintura,desenho,etc.);Conhecer museus e galerias da cidade; Aprender História da Arte; Falta organização da comunidade de bairro (tinham uma organização e por desavenças de lideranças destruíram a associação.

Neste sentido, engrena-se na execução do Projeto III, com observações em sala de aula e fora dela, e a preparação de material didático e atividades de planejamento da docência específica em Artes Visuais, em co-laboração com a Supervisora-professora efetiva da disciplina de Artes Visuais, na escola. Participações objetivando a organização curricular e a prática pedagógica em Artes Visuais tendo como fundamento pedagógico de base a Pedagogia de Paulo Freire e de ações comunicativas em Habermas e ainda em Carr & kemmis(1988), pela investigação-ação, na formação inicial e continuada para a docência com foco na interdisciplinaridade. O espaço de atuação futura do profissional bolsista em formação, numa relação permanente de ação- observação- planejamento- reflexão- e re-planejamento. Pesquisa de vários temas com elaboração de artigos e apresentações no III Seminário PIBID/UEPG/PR a partir de observação em sala de aula, reuniões dos professores na escola, Semana pedagógica na escola, Gestão, e Planejamento de ensino com execução da supervisora e bolsistas e análise contínua do percurso, tendo como parâmetro a trajetória das etapas anteriores, na preparação possível de intervenção pedagógica na etapa posterior no ensino das Artes Visuais na escola, construindo uma cultura pedagógica da docência em Artes Visuais escolar.



Por fim o Projeto IV, a ser executado em 2011-2012 com 360 (trezentas e sessenta) horas, no segundo ano do PIBID, agora com atuação docente com Planejamento, execução e avaliação em parceria compartilhada com o professor de Artes Visuais e supervisor bolsista da escola, professor de Artes Visuais efetivo na escola e atuando diretamente em sala de aula com docência. Esta etapa com um projeto de pesquisa, de intervenção pedagógica consolidará o percurso, tendo como parâmetro a trajetória das etapas anteriores, numa perspectiva de superação no ensino das Artes Visuais na escola, construindo uma possível nova cultura e estética da docência em artes visuais escolar. A prática da pesquisa-ação, propiciou para todos os envolvidos tendo uma formação indissociada entre ensino e pesquisa, numa possibilidade extensionista participando em cada etapa em ação no todo dos projetos. Assim, através desses projetos ainda em andamento, outros percursos são fundantes na formação e iniciação à docência conectados ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, bem como a formação continuada tendo como objetivo principal a intervenção na realidade escolar e na formação inicial e continuada dos professores e pesquisadores em suas próprias práticas e envolvidos como e no grupo de investigadores.

Assim, com os projetos I,II,III e IV de investigação- ação implementados enquanto pesquisa, ensino e extensão, de forma compartilhada, tem-se como resultado contundente que este caminho já engendra uma possível nova cultura pedagógica e nova cultura escolar.O Projeto IV, a Intervenção pedagógica em Artes Visuais na sala de aula, iniciando a docência no ensino de Artes Visuais, com Planejamento colaborativo e investigativo (aliando ensino com pesquisa) envolveu as turmas da: 6^aD, 7^a A, 7^aB, 7^a C,e 9^o anos da escola, em que os acadêmicos a partir da espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988): *planejamento- ação- observação- reflexão- re-planejamento*, em processos mediados num trabalho colaborativo entre coordenadores, supervisora técnica e alunos bolsistas de iniciação à docência pelos bolsistas,acompanhados pela supervisora técnica da escola-professora de Artes Visuais da escola, bem como acompanhada pela coordenadora da IES, envolvida.

Assim, alguns resultados dão visibilidade do percurso até então percorrido, e pode-se inferir que a relação interinstitucional expandiu o campo de atuação das



instituições envolvidas, e se percebe que formadores e professores em formação continuada, bem como acadêmicos em formação inicial, num processo co- laborativo compartilham estudos de teorias e práticas reflexivas e investigativas, visando a formação do professor e pesquisador em Artes Visuais Nesta direção para atingir os objetivos de formação inicial para a docência em Artes Visuais, formou-se um grupo de trabalho, e organizou-se um GE- Grupo de Estudos. Para tanto o estudo desde o Projeto Institucional e o Subprojeto e os fundamentos que o embasam foram subsídios teóricos na realização de Seminários com os acadêmicos, desde pressupostos pedagógicos contemporâneos como abordagens, métodos em pesquisa.

Assim, os dados foram capazes de proporcionar um conhecimento mais concreto da realidade da comunidade escolar através da pesquisa sócio-antropológica, das entrevistas envolvendo cinco eixos norteadores para se ter conhecimento do perfil cultural, social, educacional e artístico educacional dos envolvidos no processo de aprendizagem da arte que são os pais e alunos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano da escola envolvida. As entrevistas foram organizadas em conjunto com a supervisora- professora de Arte da escola e pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. O Mapeamento quanti- qualitativo, foi balizador na busca de categorias temáticas transformadas em conteúdos escolares, embasados para uma prática educativa pelo método dialógico e permanentemente problematizando o saber escolar em arte ao mundo da vida, tornando a aprendizagem mais significativa tanto aos acadêmicos em formação inicial para a docência, como para os formadores e os professores em formação continuada, articulados e integrados no campo de atuação profissional futura, conhecendo e vivenciando a cultura escolar e a cultura artística e visual em seu entorno, para ao se inserir no cotidiano da sala de aula, se tornarem mediadores entre os saberes da arte escolar e transversalizar com a cultura artística/visual no cotidiano vivido, percebido e conscientemente concebido cultural, social e artisticamente na compreensão da realidade educacional e social mais ampla, na compreensão de narrativas artística-visuais e pedagógicas visando a formação humana.

Referências



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

- AURORA, M. R.; SAITO, C. H. (org) **Investiga-ção: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta Ltda.2001.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília. Liber Livro Editora,2004.
- BARBOSA, A.M,(Org).**Ensino de Arte-memória e história**. São Paulo: Perspectiva.2008.
- _____.(org).**Arte/ Educação Contemporânea- Consônancias Internacionais**.São Paulo.Cortez Editora.2005.
- CARR,W.;KEMMIS, S..**Teoria Crítica de la enseñanza: La investigación Del profesorado**. Barcelona.1993.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR,E. (org). **A pesquisa como eixo de formação docente. In: Professora- pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A,2002.
- FREIRE,P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra.1988.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 20ªed. São Paulo. Paz e Terra,1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP &A. 2003. 7ª ed. ou reimpressão.
- HERNÁNDEZ, F. **A Construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: HERNÁNDEZ, F. e OLIVEIRA, M. O. de (org.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- NUNES, A. L. R. **Processos formativos e co- laborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de Artes Visuais: problematização e prática pedagógica emancipatória no ensino fundamental escolar**. Sub-Projeto do Programa Institucional de Iniciação à docência- PIBID-CAPES/DEB, PROGRAD- Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. 2009.
- _____. **Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria:Editora Ufsm.2004.
- NUNES, A. L. R.; ROMERO, L. A. **Reflexões teórico-metodológicas sobre a prática de ensino na formação do professor de Educação Infantil: uma abordagem sócio-histórica**. Relatório de Pesquisa PIBIC/CNPq.Santa Maria:PRPGP-UFSM.1999.
- PÓRLAN; MARTIN. **El diario del profesor :um recurso para la investigación en aula**. Sevilla: Díada, nº6,1997 (Coleção Investigación e Enseñanza)
- SCHORES, E.; GRACE, C. **Manual de Portfólio- um guia passo a passo para o professor**.Porto Alegre: Artmed Editora,2001.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**.16 ed.-São Paulo:Cortez,2008.

Ana Luiza Ruschel Nunes:

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação-Mestrado/Doutorado em Educação. Atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro da ANPAP e FAEB. Líder do GEPAVEC – Diretório de Grupo- CNPq.

Nelson Silva Júnior

Graduação em Engenharia Civil (1987),Licenciatura em Artes Visuais (2006) e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas- Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (2008).Doutorando pela Universidade Tuiuti do Paraná- Comunicação e Linguagens. Atualmente é professor assistente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.Membro do GEPAVEC- Diretório de Grupo CNPq..



COMO PENSAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO? A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA¹.

Emmanuela Lins

Professora do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

E-mail: emmanuela.lins@univasf.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/2568809253964519>

Maéve Melo

Professora do Colegiado de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Email: maeve.melo@univasf.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/7163012101575285>

RESUMO: Nesse artigo tentaremos analisar a relação do ensino de Artes Visuais com a construção de metodologias que possam ser executadas dentro das propostas contextualizadas para a Educação do Campo, refletindo sobre a fragilidade do planejamento e da execução do currículo da disciplina, usando como modelo para análise duas escolas do município de Petrolina/PE, que convivem em seu cotidiano, com manifestações culturais artísticas vinculadas a atividades agrícolas e pesqueiras, o Maracatu e o Samba de Véio. Partindo desses exemplos, analisaremos documentos de políticas públicas educacionais que recomendam o fortalecimento de práticas didáticas contextualizadas. Porém, os conteúdos contemplados nos currículos limitam a atuação dos professores nessas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de artes; multiculturalismo; planejamento curricular.

ABSTRACT: In this article we will try to analyze the relationship of teaching Visual Arts with the construction of methodologies that can be executed contextualized within the proposals for the Rural Education, reflecting on the fragility of the planning and implementation of the curriculum of the course, using as a model for analysis two schools of the city of Petrolina / PE/Brazil, who live in your daily life cultural artistic activities related to farming and fishing, the Maracatu and Samba Véio. From these examples, we will analyze documents of educational public policies that recommend the strengthening of teaching practices contextualized. However, the contents included in the curricula limit the performance of teachers in these schools.

KEYWORDS: teaching arts, multiculturalism, curriculum planning.

¹ Esse artigo é um aprofundamento dos dados obtidos ao longo de 15 meses de atuação subprojeto "As Artes Visuais e a Educação do Campo: diálogos para a construção de uma proposta metodológica", vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIVASF/MEC/CAPES. Essa discussão foi abordada primeiramente no trabalho "Arte silenciada: a fala ausente na educação do campo", apresentado na I Semana de Ciências Sociais, promovida pela Universidade Federal do Vale do São Francisco / Colegiado de Ciências Sociais, realizado em Juazeiro/BA, de 09 a 14 de abril de 2012.



Introdução

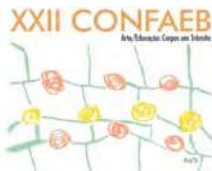
O debate sobre Educação no Campo é bastante frágil no país, apresentando poucos trabalhos que nos ajudam a pensar sobre o tema, e quando tentamos discutir sobre os pressupostos teóricos-metodológicos da prática de uma determinada disciplina dentro desse espaços, percebemos que a discussão é ainda mais delicada.

Tentando contribuir com essa discussão, partimos da análise do ensino de artes em duas comunidades rurais no município de Petrolina/PE, caracterizado a partir de pressupostos da Educação no/do Campo, são elas: 1) a Escola Municipal Professor Nicolau Boscardin, localizada na periferia da zona urbana; e 2) a Escola Municipal Santo Antonio, localizada na Ilha do Massangano, do Rio São Francisco.

Essas escolas foram escolhidas, para análise, tendo em vista que a primeira apresenta uma parcela significativa de seus alunos oriundos da zona rural e nela é desenvolvido o “Projeto Arte e Cultura Maracatujoba”, a qual propõe ensinar percussão e história, além de promover o debate sobre a diversidade artístico-cultural, aos alunos matriculados, e que queiram se envolver nas atividades, utilizando o maracatu como ferramenta didática.

A segunda escola escolhida foi devido ao fato todos os seus alunos serem moradores da ilha e interagirem, cotidianamente, com o “Samba de Véio”, manifestação tradicional daquela localidade. Devido aos vínculos fortalecidos pelo discurso escolar, tanto o samba, como o Maracatu, são usados pelos professores de artes, das escolas estudadas, como temas que nortearão algumas de suas práticas para o desenvolvimento de ações que contribuirão, de forma eficiente, para o cumprimento dos conteúdos elencados no currículo.

Percebemos que a utilização dessas praticas culturais, associadas a um currículo tradicional, em que prioriza os conhecimentos oriundos dos espaços urbanos, não fornecem elementos suficientes para a problematização e compreensão de questões que são relacionadas ao fortalecimento das identidades



locais e, conseqüentemente, um maior entendimento sobre os espaços rurais em que estão vinculados e suas transformações.

Esta ausência contradiz com as demandas existentes para a criação e manutenção de políticas públicas voltadas a consolidação de uma Educação do Campo e do ensino de artes nas escolas.

Sobre a Educação no Campo

Ao analisarmos o processo de criação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, percebemos que a mesma fora negligenciada pelo poder público ao longo da história da educação brasileira. Isto é fruto de uma mentalidade patrimonialista e clientelista das elites fundiárias dominantes do século XIX, que compreendia o campo como espaço de exploração do trabalho escravo e que contemplava os padrões culturais importados da metrópole. Tendo em vista esse contexto, até 1891, não existia documentos que discutia o acesso do homem do campo a escola, como também leis e normativas que a consolidassem, fazendo com que o ensino no meio rural fosse implementado de forma precária.

Constata-se, que o Estado brasileiro omitiu-se na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para a escola do campo, na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola do campo com qualidade em todos os níveis de ensino, e na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada adequada ao exercício e de valorização da carreira docente do campo (BRASIL, 2011).

Nas localidades que existiam escolas rurais, as mesmas eram fruto de iniciativa da igreja, de organizações sindicais ou de movimentos sociais que estavam preocupados com a formação do homem do campo. Desta forma, percebe-se que havia um cunho de resistência na manutenção desses espaços. Contudo, na organização do currículo, não conseguiram ultrapassar a concepção de ensino, imposto pelo Estado, que fortalecia os limites geográficos e culturais da cidade, em



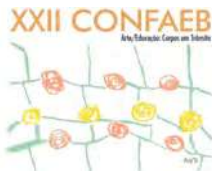
detrimento ao meio rural, desconsiderando este como espaço social múltiplo e de constituição de identidades.

Com o advento de políticas públicas, voltadas para a democratização da educação no campo, de caráter inclusivo e contextualizado, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foram fomentados diversos debates teóricos-metodológicos sobre a apropriação e aplicabilidade de ações que fortalecessem os grupos sociais que, apesar de inseridos em espaços em constantes transformações, estava susceptíveis a ações educacionais desfocadas de suas reais necessidades. Coube as instituições de ensino superiores públicas incorporem nos “projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2010).

Dentre os problemas apontados para repensar a educação no campo está a elaboração e utilização de recursos teóricos e didáticos que possibilitem a eficiente mediação do professor para a formação do conhecimento, contextualizando o currículo com a realidade do aluno (BARBOSA; COUTINHO, 2009), principalmente por compreender que a educação no campo tem características e necessidades próprias, diferenciada dos espaços urbanos, enfatizando o caráter plural na construção de modos de vida e em diversas áreas do conhecimento.

O Ensino de Artes no Campo

Quando discutimos sobre ações educacionais voltadas para o homem do campo, relacionadas às artes visuais, este debate permanece frágil, mesmo com as contribuições que os estudos sobre as metodologias de trabalho que os movimentos sociais deram ao longo do tempo. Exemplo claro é o uso de místicas como ferramenta de mediação para formulação de identidades políticas entre os



participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil (MST) (PRADO; LARA JÚNIOR, 2003).

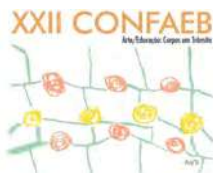
Cabe ao arte/educador utilizar referências com esta e repensar sua prática nos diversos espaços do campo – a exemplo das Comunidades Ribeirinhas; Escolas Multiseriais; e Instituição de Educação em Regime de Alternância para trabalhadores rurais. Na maioria das vezes, esse processo dar-se através da experimentação direta, tanto na educação escolar com a não-escolar, devido a falta de literatura científica oriundas de estudos sobre o tema.

Tendo em vista a realidade acima apresentada, o arte/educador que está em atuação, seja em escolas do campo e, até mesmo, urbanas, precisa ter o perfil de professor/pesquisador, em que, além de compreender as especificidades sócio-culturais dos espaços em que atua, consiga pensar propostas para suas práticas educativas contextualizadas e assume a postura de divulgador e multiplicador dessas ações (THIOLLET, 1985).

Os exemplos em Petrolina/PE

Seguindo essa linha de raciocínio, reportamos a duas experiências apresentadas em escolas distintas, no município de Petrolina/PE, sobre a prática da Educação no/do Campo. A primeira, na Escola Municipal Professor Nicolau Boscardin, localizada na zona urbana, e que desenvolve o Projeto Arte e Cultura Maracatujoba; A segunda é a Escola Municipal Santo Antonio, localizada na Ilha do Massangano, do Rio São Francisco.

A escolha dessas escolas para análise é devido ao fato que a primeira apresenta uma parcela significativa de seus alunos oriundos da zona rural e pelo fato que o Projeto Maracatujoba propõe ensinar percussão e história, além de promover o debate sobre a diversidade artístico-cultural, aos alunos matriculados, e



que queiram se envolver nas atividades, utilizando o maracatu como ferramenta didática.

A segunda escola escolhida foi devido ao fato todos os seus alunos serem moradores da ilha e interagirem, cotidianamente, com o “Samba de Véio”, manifestação tradicional daquela localidade.

Devido aos vínculos fortalecidos pelo discurso escolar, tanto o samba, como o Maracatu, são usados pelos professores de artes, das escolas estudadas, como temas que nortearão algumas de suas práticas para o desenvolvimento de ações que contribuirão, de forma eficiente, para o cumprimento dos conteúdos elencados no currículo.

A discussão sobre as fragilidades do ensino de artes em espaços rurais, suas práticas e limitações, trouxe a tona a reflexão sobre o próprio *métier* de docente, e do pesquisador e como se faz necessário que ambos os lugares se cruzem para planejarem a mediação na formulação com conhecimento em realidades complexas.

Nesse caminho a ser percorrido, o lugar da experiência, representado pelos professores/formadores das escolas que trazem exemplos de situações cotidianas vivenciadas nas em suas salas de aula e que precisam ser problematizadas, vem sendo costurada com o lugar do novo, papel assumido pelos alunos de iniciação a docência que estão em um processo de formação teórica, mas que, devido a limitação de um currículo, tem pouco acesso as realidades pungentes da escola.

Nesse exercício, percebemos já um grande avanço na resolução de uma das questões que permeiam nossos debates: a aproximação do que é discutido e forjado dentro da acadêmica com o que é percebido no espaço almejado pelos nossos alunos.



Com a exposição dessa preocupação e de outras ainda em discussão, os professores da disciplina Artes das escolas foco do projeto, vêm demonstrando interesses em compreender melhor suas falas, indicadas por um elenco de conteúdos a serem apresentados, e que, muitas delas, vem sendo descontraídas no novo currículo de artes visuais. Há a confirmação que suas falas são frágeis de referências, justificado por eles, como uma carência de suas formações, e que, devido a essa nova aproximação academia-escola, poderão redimensionar suas ações.

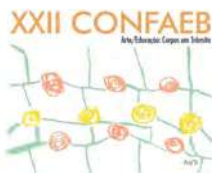
Considerações Finais

Partindo dos exemplos apresentados, percebemos que um dos obstáculos para a consolidação do ensino de Artes em comunidades rurais está na formação não adequada dos professores dentro desse contexto.

No contexto que trabalhamos nenhum dos de professores da disciplina de artes tem formação na área. O que acontece é que as aulas de artes servem como complemento de suas cargas horárias na escola e isso é fator preponderante em que limita o desenvolvimento do currículo de artes como recomendado pelas recentes normativas e estudos teóricos na área.

Outro fator que limita a concepção do ensino de artes como mediador para a construção de significados da realidade cultural em que os alunos estão inseridos é o fato de que o currículo não contempla as múltiplas facetas do campo. Os conteúdos estão distantes de um pensamento práticos nos contextos das escolas estudadas e, conseqüentemente, dos alunos. Isso não favorece ao processo de formação do educacional desses indivíduos e, muito menos, a compreensão do saber-fazer dos fenômenos artísticos.

É notório que mesmo vivenciando as práticas artísticas do Maracatu e do Samba de Véio, cotidianamente, os alunos não conseguem compreendê-los como



uma experiência poética e, na maioria das vezes, quando comparado a outras sonoridades, frutos de um mercado de consumo da arte, há um processo de degradação do que lhe é próximo e reconhecível em sua memória.

Mesmo com os avanços nas políticas públicas educacionais voltadas ao campo, nos casos estudados, ainda há um processo de distanciamento do que é proposto pela legislação pertinente ao que é praticado. Para o cumprimento de algumas ações mais impactantes, na maioria das vezes, o ensino de artes depende da “boa ação” dos professores que, mesmo sem formação na área, questionam sobre os conteúdos fechados que o planejamento letivo impõe e nisso, percebemos a contínua omissão do Estado em não criar condições adequadas para o desenvolvimento de ações contextualizadas no campo e nas disciplinas escolares.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, R. G. Arte/Educação como mediação cultural e social. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> (Acesso em 06/02/11)

BRASIL. Educação do Campo – MEC. Brasília: MEC/SECAD, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F de R. e **Arte na educação escolar**. 2 ed., 2002

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. Educação & Pesquisa., São Paulo, v. 31, n. 3, Dec. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300008&lng=en&nrm=iso (Acesso em 06/02/11)

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

PRADO, Marco Aurélio Máximo; LARA JÚNIOR, Nadir. A mística e a construção da identidade política entre os participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil: um enfoque psicossociológico. In: Revista Electrónica de Psicologia Política. Ano 1, Nº 04. Argentina: UNSL, 2003.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

THIOLLENT, Michel J. M. *Metodologia da pesquisa-ação na instituição educativa*. São Paulo: Cortez Editora. 1985.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Olhares sobre o “rural” brasileiro. In RAÍZES: *Revista de ciências sociais e econômicas* – Vol. 23, nºs 01 e 02. (jan.-dez. 2004). Campina Grande: UFCG/PPGS, 2006.

ZORDAN, Paola B. M. B. Gomes. **Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais.**

Emmanuela Lins

Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande e mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Atualmente coordena o subprojeto “As Artes Visuais e a Educação do Campo: diálogos para a construção de uma proposta metodológica” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIVASF/MEC/CAPES.

Maéve Melo

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordena o projeto institucional “Saberes da Docência: a produção de práticas formativas na escola”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIVASF/MEC/CAPES.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O VESTIDO I: O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Cícera Edvânia Silva dos Santos

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

edyletuar@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470479Z4>

Edilania Vívian Silva dos Santos

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

viviansanjos@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470405P6>

Larissa Rachel Gomes Silva

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

rachelgomes0@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4417957D4>

Ariane Dantas de Morais

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes/Universidade Regional do Cariri –
URCA

arianedmorais@gmail.com

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes/Universidade
Regional do cariri – URCA.

frodriguesarte@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702955Z0>

RESUMO

Este artigo descreve o processo de criação do trabalho “O Vestido I”, que foi desenvolvido a partir das provocações na disciplina Didática do Ensino das Artes Visuais I e, ponto de partida para a formação do coletivo V.E.R.A. Este constituído por quatro artistas mulheres, estudantes do curso de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. Ao mesmo tempo em que entendendo o poder de comunicação das ferramentas tecnológicas contemporâneas, optamos por elaborar um blog (www.ocoletivovera.blogspot.com.br) procurando tornar o mesmo um instrumento político, social, educativo, criativo e artístico para nós e outras artistas mulheres sejam estas da região do cariri e/ou de outras localidades e culturas.

Palavras chave: Mulheres; Arte; Coletivo.

RESUMEN

En este artículo se describe el proceso de creación de la obra "O Vestido I", que se desarrolló a partir de las provocaciones en la asignatura Didacta de la Enseñanza de las



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Artes Visuales de Artes Visuales I y el punto de partida para la formación del colectivo V.E.R.A. Este constituido de cuatro mujeres artistas, estudiantes de Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad Regional do Cariri - URCA. Comprendiendo que el poder de comunicación de las herramientas tecnológicas contemporáneas, se optó por desarrollar un blog (www.ocoletivovera.blogspot.com.br) en cuanto una herramienta política, social, educativa, artística y creativa a nosotras y otras mujeres artistas de la región de Cariri y/o en otros lugares y culturas.

Palabras clave: Mujeres, Arte, Colectivo.

Mulher/Feminismo/Arte

Seja mulher, torne-se mulher, Simone de Beauvoir em o Segundo Sexo se tornou feminista, antes não se considerava, mas depois que escreveu este livro que é referência do feminismo até hoje ela se envolve na causa e viu que o feminismo era parte da vida dela.

O que significa ser mulher hoje? O que significar ser mulher, artista e feminista nos dias de hoje?

O que compreendemos a partir de nossos estudos sobre o feminismo é que este movimento surgiu da necessidade de liberdade de muitas mulheres que viviam em uma sociedade opressora, que era dominada por homens. Mas, sempre foi muito difícil para muitas mulheres se dizerem feministas, isso porque o feminismo sempre foi/é mal interpretado por muitos e pouco compreendido por alguns. Como podemos ver na fala do Senador Marco Pórcio Catão:

Lembrem-se do grande trabalho que temos tido para manter nossas mulheres tranquilas e para refrear-lhe a licenciosidade, o que foi possível enquanto as leis nos ajudaram. Imaginem o que sucedera, daqui por diante, se tais leis forem revogadas e as mulheres se puderem, legalmente considerando, em pé de igualdade com os homens! Os senhores sabem como são as mulheres: façam-nas suas iguais, e imediatamente elas quererão subir as suas costas para governá-los. (ALVES e PITANGUY, 2007, p.14 -15)

Há muitos homens que se dizem odiados pelo movimento, porém o feminismo nunca pregou ou prega o ódio e o repúdio ao ser do ser oposto, mas sim uma igualdade entre estes dois gêneros, isso sem querer que a mulher se torne homem, ou seja, vista como homem, uma mulher sempre vai ser uma mulher se esta como diz Simone de Beauvoir se torne mulher.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Muito antes na história, as mulheres eram consideradas deusas, seres superiores aos homens, pois até então na se compreendia como uma mulher podia gerar uma criança, e não se tinha consciência que o homem dava sua contribuição neste processo de reprodução.

Porém a mulher não é responsável apenas pela reprodução de outros seres humanos. Fomos nós que desenvolvemos a agricultura e demos o pontapé inicial para deixarmos de sermos nômades, quando começamos a construir casas e formar comunidades que deram início ao surgimento das cidades, talvez por isso alguns iluministas culpassem a mulher pela propriedade privada.

Há também indícios que a mulher seria a responsável pelo surgimento da Arte, pois alguns estudiosos acreditam que as mulheres por passarem muito tempo nas cavernas tenham criado as primeiras pinturas rupestres.

Não estamos aqui defendendo a superioridade da mulher, apenas levantando fatos curiosos que nos fazem pensar, porque as mulheres foram consideradas por tanto tempo inferiores aos homens.

O feminismo se constrói, portanto, a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõem a História da Mulher e se coloca como um movimento vivo, cujas lutas e estratégias estão em permanente processo de re-criação. Na busca da superação das relações hierárquicas entre homens e mulheres, alinha-se a todos os movimentos que lutem contra a discriminação em suas diferentes formas. (IDEM, p.74)

Por muito tempo as mulheres foram privadas de varias coisas, pois primeiramente elas deveriam se ocupar de ser uma boa filha e depois de casada deveriam se tornar uma boa dona de casa e mãe, e uma ótima esposa moldada para ser perfeita e subordinada, pois só assim encontrariam um bom casamento e seriam respeitadas e aceitas pela sociedade.

Até o direito de aprender a ler e escrever era controlado pela família, pois os membros mais velhos (pais e avós) eram quem estipulavam se a moça poderia ir para a escola e o que ela deveria aprender.

Nestas escolas havia disciplinas que ensinavam essas moças a se tornarem prenyadas para conseguirem um bom casamento, ou seja, um casamento com um



homem rico e/ou de família rica. E quando era permitido que essa mulher aprendesse a ler elas se refugiavam nos livros para fugir por alguns instantes da realidade que viviam já as outras que não tinham esse direito concedido só restava para essas escutar e sonhar. “A leitura foi para as mulheres da burguesia, muitas vezes obrigadas a ficar em casa, uma ocupação, uma evasão, um acesso ao sonho, a história e ao mundo” (PERROT, 1998, p.32).

Já os homens tinham plena liberdade para fazerem o que quisessem e quando desejassem. Essa liberdade permitia a eles o direito de depois de casados terem suas amantes, frequentarem cabarés que era sinônimo de status e masculinidade.

Nem mesmo na vida religiosa as mulheres encontraram um refugio. Apesar de toda a devoção que tinham, sempre foi/é lembrado que as mulheres eram/são filhas de Eva, aquela que é supostamente a primeira mulher criada por Deus e que foi a culpada pela expulsão dela e de Adão do paraíso.

No texto bíblico, a primeira mulher vem da costela de um homem, é fraca e volúvel, cede facilmente as tentações da serpente, induz o homem a comer com ela o fruto proibido e é por culpa da mulher que os dois são expulsos do paraíso. (PINHEIRO, 2008, p. 48)

Mas ainda existiu a santa inquisição que matou milhares de mulheres acusadas de bruxaria. Nem mesmo Joana D’Arc escapou do julgamento e foi queimada viva.

O período de “caça às bruxas” promoveu um cerceamento mais intensificado do corpo e do prazer. A violenta estratégia repressiva obriga uma adaptação das mulheres às estruturas de dominação patriarcais. Lembrando as mulheres queimadas vivas, Joana D’Arc me vem a memória. (IDEM, p. 52-53).

Há relatos de um Papa do sexo feminino na história, uma mulher eleita Papa, ela também se chamava Joana e morreu devido a um aborto, só depois da sua morte foi descoberto o seu gênero, por isso tentaram apagá-la da história. As grandes mulheres sempre têm suas histórias ocultadas ou excluídas.

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou matérias. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino

que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. (PERROT, 2008, p. 17)

Na arte a representação da mulher é muito contraditória, a imagem feminina está presente em diversas Obras de Arte produzidas no decorrer dos séculos, a grande maioria explora a nudez, que na sociedade é repudiada e proibida até a atualidade, mas na arte ela esteve presente, principalmente para provocar a imaginação masculina, reafirmar padrões e também para representar alegorias. Para Perrot (2008, p. 17) “As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”.

Podemos ver que o movimento feminista esta em toda parte, as Guerrillas Girls, tem trabalhos que causam impactos políticos, culturais e artísticos, que estão presentes em todo mundo por meio da internet, elas usam esta ferramenta para divulgar o movimento, fazer denúncias e mostrar que a mulher tem direitos e que não deve ficar calada diante das agressões sofridas.

Este coletivo em uma de suas denúncias, nos fez repensar a utilização da figura feminina na arte, elas mostram em uma pesquisa que 85% das pinturas que estão nos museus são de representações do corpo feminino desnudo e menos de 5% são de artistas mulheres, com isso pode se pensar que para a mulher entrar em um museu ela tem que se apresentar como modelo nu e não como artista feminina.



Cartaz de divulgação do Coletivo de Artistas Guerrilla Girls:

http://maladalma.blogspot.com.br/2010_04_01_archive.html

Inspiradas no trabalho das Guerrillas Girls criamos um blog, para divulgarmos o nosso trabalho e encontrar outras artistas que tratam do feminino. Remedios Zafra, professora e pesquisadora da Universidade de Sevilla – Espanha, em seu livro

Netianas N(h)Acer mujer en Internet (2005), trata da Internet como território, também, do feminino no qual a mulher é mais livre para se expressar e se mostrar, se fazendo mais mulher.

Estudando a História da Arte nos deparamos com inúmeras e diferentes representações do feminino e quase sempre elaboradas por homens. Recentemente, na disciplina de Didática do Ensino das Artes Visuais II, exercitávamos procedimentos de leitura da imagem e nosso professor nos apresentou a obra “A Liberdade Guiando o Povo” (1830), do artista francês Eugène Delacroix.



A Liberdade Guiando o Povo: <http://revistaescola.abril.com.br>

Nossos olhos foram imediatamente atraídos para a presença da figura feminina e logo trocamos olhares de rejeição, pois temíamos que não houvesse espaço para problematizarmos mais uma representação do feminino pelo masculino e suas conseqüências para nosso presente. Para nossa surpresa a imagem da obra de Delacroix foi apenas o ponto de partida e nas aulas seguintes estávamos comparando esta imagem com outras interpretações e muitas elaboradas por artistas mulheres contemporâneas como a artista chinesa Ju Duoqi que se utilizando de legumes elabora releituras de obras de arte. Seu trabalho consiste em utilizar legumes para suas composições e fotografá-las. Seus trabalhos estão expostos na Galeria de Fotografia Paris-Pequim (China) e esta exposição tem o título de '*Museu do Legume*'.



A Liberdade guiando os Legumes. <http://atuante.blogspot.com.br>

Dos muitos trabalhos que analisávamos um nos despertou mais interesse e aproximação e esse era o da artista espanhola Cristina Lucas. Diferentemente dos demais que se utilizavam da imagem fixa, Cristina nos presenteava com um vídeo-art e nele uma crítica mais contundente do lugar da mulher tanto na arte como na sociedade atual.



Cristina Lucas - Video La Liberte raisonnee - Foto: Site Bienal do Mercosul

Um vídeo-art que contesta o ideário de liberdade, igualdade e fraternidade por meio de uma performatividade, pois desloca a presença feminina da imagem fixa para a imagem em movimento e neste a representação feminina é massacrada pelas figuras masculinas, sugerindo que a representação da liberdade por meio da figura feminina, é inferior e indigna de guiar os homens na luta pela igualdade plena entre os gêneros.



O Coletivo V.E.R.A.: Fios de Uma Mesma Trama

No estudo dos tipos de conhecimentos das artes visuais, e mais especificamente das qualidades sensíveis, presença visual e possibilidades construtivas dos materiais naturais e artificiais, foi sugerido trazer para a sala de aula um objeto que contribuísse para o entendimento desse conhecimento visual.

Nesse exato momento acabava de nascer dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA o coletivo V.E.R.A.. Quatro artistas mulheres caririenses contemporâneas que se unem com o objetivo de questionar o papel da mulher na sociedade e na arte através de suas produções.

Anteriormente ao coletivo, começamos a construir individualmente uma poética já com temas femininos, que se não bem parecidos, se assemelhavam muito no uso de conceitos e materiais quando vistos em um conjunto.

Claro que a convivência nos favorecia bastante, pois praticamente fazemos parte da mesma turma na universidade, porém nossos laços se estendem, além disso. Somos quatro apaixonadas por arte e por moda. E como fios de uma mesma trama, fomos nos percebendo amigas, fashionistas, cúmplices e artistas. E estreitando cada vez mais esses laços.

Devemos relatar que o processo até chegar ao resultado final do objeto “Vestido I”, foi bastante simples, pois era uma ideia que já vínhamos amadurecendo coletivamente. E o ponto de partida desse projeto também já estava definido que seria o uso de uma peça da vestimenta feminina: o vestido.

O VESTIDO I

Enfeitar-se é um ritual tão grave.
A fazenda não é mero tecido,
é matéria de coisa.
É a esse estofo que com meu corpo
dou corpo.
Ah, como pode um simples pano ganhar tanta vida?

Clarice Lispector

A construção do objeto artístico que foi pensado, produzido e executado por quatro artistas caririenses intitulado “Vestido I”, a ideia era construir uma grande tela e nela poderemos fazer varias interferências com uma diversidade de materiais e imagens que remetessem ao universo feminino nas suas variadas apresentações. Como somos quatro apaixonadas por moda resolvemos fazer uma peça de roupa, então fizemos o vestido.



Coletivo V.E.R.A. : “O Vestido I”, c. 2012.

Esse vestido se tornou uma grande tela que se tornou o suporte para as interferências que fizemos com uma diversidade de materiais e adereços, além da impressão de algumas imagens que remetem ao feminino, dentre essas imagens estão gravuras da Artista juazeirense Jô Andrade, uma artista que também desenvolve uma pesquisa sobre o feminino.

A proposta do vestido I é uma reflexão que surge nas artes visuais, mais que vai transitar por vários outros campos, um deles é o da moda nas suas mais variadas apresentações e/ou representações.

Num primeiro momento recorreremos a pesquisa para entendermos melhor o discurso da moda e não somente nos limitarmos a olhar à esfera das roupas, levando-se em conta que o fenômeno da moda também se faz presente na arte, na política e na ciência, aliás, estamos falando sobre algo que está absolutamente no centro do mundo moderno. Sobre isso Lars Svendsen afirma:

A moda afeta a atitude da maioria das pessoas em relação a si mesmas e aos outros. Muitas delas negariam isso, mas essa negativa é normalmente desmentida por seus próprios hábitos de consumo. Como tal, a moda é um fenômeno que deveria ser central em nossas tentativas de compreender a nós mesmos em nossa situação histórica. Sua emergência como um fenômeno histórico tem uma característica essencial em comum com o modernismo: o rompimento com a tradição e um incessante esforço para alcançar "o novo". (2004, p. 10)

Sabemos que somente a partir do século XIX podemos falar de moda como a conhecemos hoje. Mesmo que tenham sido encontradas agulhas feitas de marfim, usadas para costurar pedaços de couro, que datam de 40.000 a.C., ou mesmo evidências que em 9.000 a.C., o tear já havia sido inventado, foi somente na metade do século XIV que as roupas tanto masculinas como femininas, adquiriram novas formas e surgiu algo que já podemos chamar de moda.

Até então, as vestimentas tinham basicamente a mesma estrutura para homens e mulheres, e os acessórios, penteados e detalhes é que os diferenciavam.

As vestimentas, durante milhares de anos, deram aos homens o poder de se auto-afirmar e demonstrar virilidade visualmente e, às mulheres, o de exibir seu charme.

Podemos observar esse fato, analisando, por exemplo, a imagem do quadro de "O Casal Arnolfini" do artista Jan Van Eyck, pintado no início do século XV. Nesse período por mais interessante que possa parecer os homens eram bem mais extravagantes que as mulheres no que se referia à forma das roupas.



Jan Van Eyck: "O casal Arnolfini", c. 1434



A vestimenta feminina era na realidade composta por duas partes: por baixo um vestido bastante justo, e por cima outro vestido, mais amplo, de cor diferente daquele usado por baixo e que permitia ver algumas partes do outro tecido, principalmente nas mangas, bastante abertas. A cintura tornou-se alta, marcada em baixo dos seios e, a partir dela, o vestido se abria tornando-se amplo e caindo em grande quantidade de tecido.

No século XVIII ocorreu o início de uma mudança na concepção de moda, pois a partir de então a moda feminina ultrapassa a moda masculina em exuberância, tendência esta que seria reforçada nos séculos seguintes. Neste momento, portanto fica estabelecido que “moda é coisa de mulheres”.

Mas é a partir do século XIX que as mudanças se tornam enormes no que diz respeito à forma das roupas. Um novo olhar sobre as características dos trajes femininos, bem como uma nova percepção estética do corpo da mulher define e instaura que a rigor o que difere homens e mulheres por meio das roupas são as calças e saias.

O século XIX, sendo dominado pelo universo masculino, traduziu nas roupas um regime de autoridade, quando seu prestígio era dado e reconhecido especialmente pelas calças, enquanto as saias dos vestidos, sobretudo armadas, eram, por sua vez, sinônimo de feminilidade. (XIMENES, 2011, p.53).

E diante de todos esses fatos, não podemos negar o vestido como uma peça do vestuário essencialmente feminino.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: 2. A Experiência Viva**. 2º edição. Tradução Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Minha História das Mulheres**. Tradução Angela M.S. Corrêa. 1. ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.-(Prismas)



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

PINHEIRO, Ana Valeska Maia de Aguiar. **Pulsão Irrefreável: arte contemporânea no feminino**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2008.

SVENDESEN, Lars. **Moda uma filosofia**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reivindicação do corpo feminino do século XIX**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, Rio de Janeiro: Editora Senac Rio. 2011.

ZAFRA, Renedios. **Netianas N(h)Acer mujer en Internet**. Madrid: Ediciones Lengua de Trapo SL, 2005.

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos; 44)

Cícera Edvânia Silva dos Santos

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes pela Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa e Ensino e Pesquisa em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ.

Edilania Vivian Silva dos Santos

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes pela Universidade Regional do Cariri – URCA, pesquisadora voluntária.

Larissa Rachel Gomes Silva

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes pela Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. Membro do Grupo de Pesquisa e Ensino e Pesquisa em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ.

Ariane Dantas de Moraes

Graduanda em Artes Visuais pelo Centro de Artes pela Universidade Regional do Cariri – URCA, pesquisadora voluntária.

Fábio José Rodrigues da Costa

Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Sevilla (Espanha). Professor do Departamento de Artes Visuais do Centro Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos”- GPEACC/URCA/CNPq. Membro da Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Secretário Geral do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA).



Nº 435- O ENSINO DA ARTE E DA LINGUAGEM VISUAL EXCLUÍDO PELA ÊNFASE À LINGUAGEM ORAL.

Katinelli Mariana Siqueira Gama

Universidade Federal de Pernambuco.

katinelli@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9279313781725859>

RESUMO

Neste texto trataremos da importância da preparação para a leitura de imagem, equiparando-a à leitura da língua escrita. Assim, estabeleceremos a reflexão sobre o ensino da arte, a qual é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual, uma vez que, por meio dela é possível desenvolver a criatividade, a percepção, a imaginação, o senso crítico e a apreensão da realidade.

Entender a leitura da imagem no processo do despertar crítico-imaginativo é urgente. Em um mundo extremamente visual, a imagem cumpre uma função. Ela instiga, inclina, comunica e ocupa lugar de destaque como objeto e fonte de pesquisa. Portanto, deve ser um direito assegurado o mais cedo possível esse conhecimento e sua compreensão consciente e crítica.

Palavras-chave: Leitura, Arte, Imagem.

RESUMEM

En este trabajo se aborda la importancia de la preparación para la lectura de imagen, equiparándola a la lectura de la lengua escrita. Por lo tanto, vamos a establecer una reflexión sobre la enseñanza del arte, que es una herramienta importante para identificar la cultura y el desarrollo individual, ya que, a través de ella, se puede desarrollar la creatividad, la percepción, la imaginación, el pensamiento crítico y la aprehensión de la realidad. Es urgente comprender el papel de la lectura de la imagen en el proceso de despertar crítico imaginativo. En un mundo altamente visual, la imagen cumple una función. Ella instiga, se inclina, se comunica y ocupa un lugar destacado como fuente y objeto de la investigación. Así que este conocimiento y su comprensión consciente y crítica debe ser un derecho garantizado a la brevedad.

Palabras clave: lectura, arte e imagen.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (...). Uma das formas de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Paulo Freire, Pedagogia da Esperança.

Lemos imagens e nos comunicamos com elas e elas nos falam. Lemos o mundo e a vida. Paulo Freire ratifica por vezes a leitura de uma linguagem que precede a palavra, o verbo, mas continua a poder ser lida e igualmente percebida.

Neste trabalho trataremos da importância da preparação para a leitura da imagem equiparando-a a leitura da língua escrita. Primeiro faremos uma abordagem comparativa entre a língua oral e a linguagem visual, depois procuraremos refletir sobre o ensino da arte.

Segundo Coutinho (1982), a aquisição da língua materna ou nativa ocorre em várias fases da vida dos humanos: inicialmente, a criança registra literalmente os fonemas e as entonações, sem ainda ser capaz de reproduzi-los; Em seguida, começa a produzir sons e entonações até que seu aparelho fonador permita-lhe articular palavras e organizar frases; A sintaxe e a gramática são integradas aos poucos dentro desse processo de aprendizagem. Entretanto, ao mundo visual e suas imagens somos apresentados antes mesmo do período escolar e nos comunicamos nele, o lemos antes da palavra escrita ou mesmo da oralizada.

Durante a formação inicial na escola, isto é, nas primeiras turmas da Educação Infantil, comumente, as artes nas modalidades de desenho e pintura são utilizadas como um passaporte ao mundo dos diversos outros conhecimentos. A linguagem oral, ainda não totalmente dominada pela criança, faz uso da imagem para se apresentar, pois é através da sua leitura, que as letras, fonemas e expressões vão sendo introduzidas na Alfabetização e no Letramento.



Entretanto, o ensino da língua oral/escrita vai ganhando espaços pela necessidade da aquisição de outros conhecimentos e conteúdos. A educação necessita da língua materna para estabelecer seus códigos e valores, sua ética e moral.

Na escola, paulatinamente o ensino de arte, com os desenhos, as pinturas, é substituído por outros conhecimentos ditos “mais importantes” em seus conteúdos, segundo a concepção do sistema educacional escolar tradicional. E a arte banalizada no processo ensino/aprendizagem se restringe apenas à arte da palavra: a literatura.

Rene Huyghe (1965), em “Os poderes da imagem”, levanta a questão de que a primeira linguagem real é visual depois se denomina as existências a partir do que se vê e sente. Ideia em diálogo com Paulo Freire e a “leitura do mundo” que a seu ver precede a leitura da palavra. Huyghe defende que visualizamos, percebemos, sentimos, memorizamos e só depois deste processo vem a palavra, e mesmo depois da linguagem oral voltamos por meio dela às imagens, pois o que é um leitor bem sucedido, senão aquele que é capaz de imaginar, se entregar às imagens sugeridas pelo autor do livro, como exemplo do texto escrito.

Definir a palavra „imagem” não é uma tarefa fácil, como seria de costume pensar, visto que a usamos muito em nosso cotidiano, assim como o termo “texto”. No livro sexto da República, Platão foca sobre o problema, definindo imagem como “... primeiramente [as] sombras depois [os] reflexos que se vêem nas águas ou na superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes, e a todas as representações semelhantes”.

Mais tarde, a retórica medieval define imagem como “aliquid stat pro aliquo” algo que está em lugar de outra coisa, apontando já para algo que pode ser fabricado. Para a Antropologia do Imaginário, a imagem é o gesto, o cheiro, o paladar, a visão, o tato e a audição. Segundo Gilbert Durand (2007) o imaginário é o museu de imagens, do passado, do presente e do futuro, imagens produzidas na cultura de cada grupo.

Quanto ao texto, INFANTE (1998) diz que pode ser definido como um meio linguístico coerente com intenção comunicativa, a ele cabe o caráter **verbal** quando

se utiliza de palavras; **não verbal**, quando tem apenas imagens e **misto** quando une imagem e língua.

O texto misto tem um caráter quase mágico que lhe permite simultaneamente representar com profundidade toda sorte de sentimentos, sensações, argumentações, narrativas, descrições, arte, objetivos e quereres humanos, a exemplo das narrativas dos quadrinhos adultos “Sandman” de Neil Gaiman e Glenn Fabry. Os autores fazem do texto escrito e da imagem na intenção de cada tipo de mensagem e colaboram entre si. Vejamos fragmentos:



Imagem1. Noites sem Fim, Neil Gaiman; Ilustrações Glenn Fabry. 2003, Pág.86

Este capítulo é intitulado “Quinze Retratos de Desespero”, sendo o retrato quinto. Notemos como a complexidade da imagem corrobora para a leitura da situação passional em que se encontra a personagem.



Imagem 2. Noites sem Fim, Neil Gaiman; Ilustrações Glenn Fabry. 2003, Pág.86.

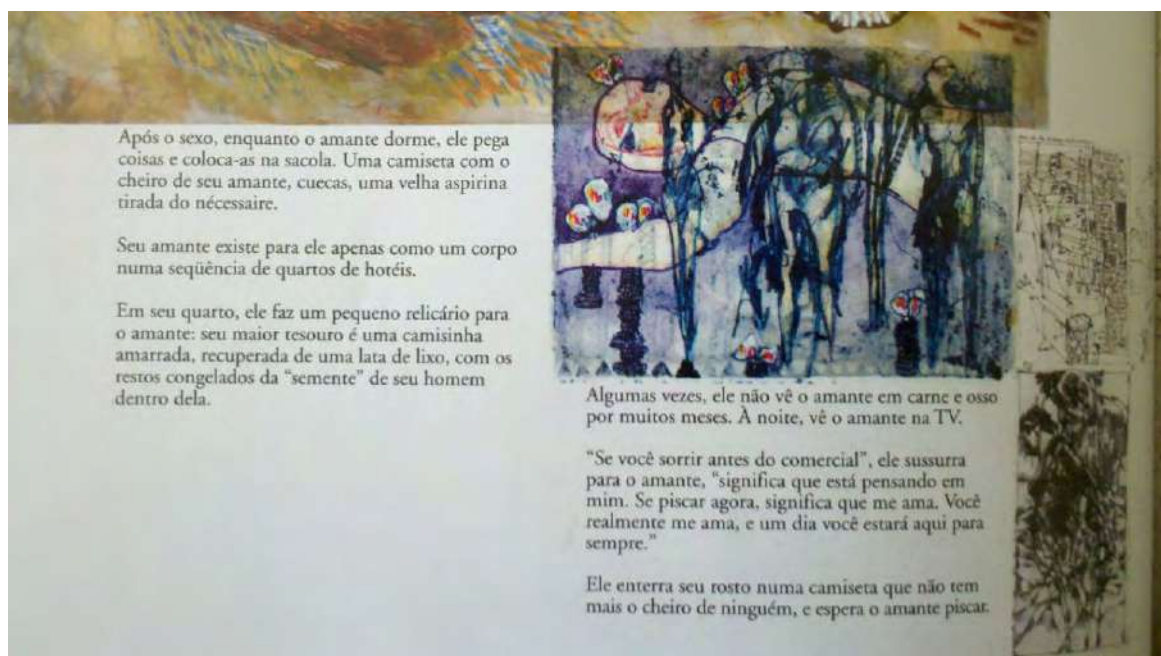


Imagem 3. Noites sem Fim, Neil Gaiman; Ilustrações Glenn Fabry. 2003, Pág.86.

Do ponto de vista pedagógico, durante longo tempo, as representações das imagens foram alvo de grande desconfiança, pois, sozinhas seriam impróprias para produzir argumentação. Porém, elas são fundamentais para intensificar o ethos e o pathos, isto é, a relação entre o emissor da mensagem e o receptor, o orador e sua platéia.



Um antigo provérbio chinês já dizia: "Uma imagem contem mais de mil palavras..." É impossível não perceber o quão imagético o mundo contemporâneo tem se tornado, basta sair às ruas e vir os outdoors, ou apenas ligar a televisão ou acessar a web. Um bombardeio de informações imagéticas é lançado diuturnamente: "compre", "seja", "tenha". Imagens que não são aprendidas a ler com criticidade, mas ainda assim comunicam e inspiram ações.

Há profissionais mais especializados em usar imagens, a cada dia, para atrair um público consumidor. Em contrapartida, há uma sociedade inteira inapta a decodificá-las com consciência de valor social e ético, pois chega sem preparação, sem uma alfabetização específica para ler as imagens, como aquela que é orientada na escola voltada à língua oral.

A leitura da imagem e sua compreensão dependem do entendimento dos seus contextos. Para todo texto seja verbal ou não verbal, há uma intencionalidade.

Ler uma imagem, tomando-a como representação, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção; apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas sempre levando em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam 'marginais', não são de modo algum inocentes (MARIN, 2000, p. 19).

Segundo Ana Mae Barbosa(2007), a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte, é possível desenvolver a criatividade, a percepção, a imaginação, o senso crítico e a apreensão da realidade.

Entender a questão da leitura da imagem no processo do despertar crítico imaginativo é sem dúvida de caráter urgente para a educação de forma ampla.

Trata-se da imagem, apresentando seu poder para despertar memória e fabulação.

Ana Mae (2007) propõe a utilização de imagens como referencial para a produção artística, a leitura da obra de arte. Os termos "gramática visual", sua "sintaxe" e a "alfabetização", quando argumentados e explicados pela autora, trazem uma nova perspectiva. Ela diz que é preciso "alfabetizar para a leitura da imagem"; para ela, devemos preparar a criança para a decodificação da gramática visual.



Explica a opção pelo termo “leitura” em vez de “apreciação”; pois temia que se interpretasse o termo apreciação, “como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico”. (BARBOSA, 1998, p. 127)

É necessário fazer investimentos para a aprendizagem da leitura da arte, do artesanato e design nas escolas e nas pesquisas. O artista, o pesquisador e o educador precisam estar juntos, bem como é fundamental rejeitar a segregação cultural na educação, como afirma Paulo Freire.

Aprendemos com Paulo Freire que na escola, ensinar e aprender são frutos de um trabalho coletivo. Desta feita, os professores de Arte devem conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte e do uso da imagem até a linguagem artística em que se trabalha dentro do contexto escolar. É preciso conhecer o modo específico de percepção do aluno, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, ouvidos e corpo.

O olhar de cada indivíduo está impregnado de experiências e vivências anteriores que lhes são significativas. Segundo Piaget (1948), isso se aplica ao que o indivíduo vai acumulando na memória acerca das imagens com que tem contato. É comum nas escolas de Educação Infantil, os/as professores/as trabalham com leitura de imagens sem, muitas vezes entender esse processo. É preciso compreender como a criança lê e interpreta.

As leituras, realizadas por crianças, de textos não verbais como, por exemplo: pinturas e esculturas mostram a diversidade de significados. As informações, as vivências de cada um estão presentes ao procurar dar um sentido para o que se vê. É preciso educar o olhar. O ensino da Arte como alfabetizadora do olhar para as mensagens não verbais busca possibilitar atividades comunicativas interessantes e acessíveis.

Em um mundo extremamente visual, não se tem tempo de se assimilar em totalidade, seus apelos, é importante desenvolver a competência de saber ver e analisar as imagens para que elas adquiram significados.

As concepções de arte que permearam os primeiros estudos acerca do desenvolvimento do desenho da criança, visto que a memória guarda as imagens que os pequenos reproduzem em seus desenhos (Piaget, 1948) tiveram poucos



pesquisadores que se ocuparam mais profundamente dos seus aspectos significativos.

LUQUET (1969) fala dos 'erros' e 'imperfeições' dos desenhos dos pequenos ao que ele atribui a 'inabilidade' e 'falta de atenção', além de afirmar que existe uma tendência natural e voluntária da criança para expressar aquilo que vê no mundo real.

SULLY (1951) vê o desenho da criança como uma 'arte embrionária' o qual não se deve entrever nenhum senso verdadeiramente artístico, porém, ele reconhece que a produção da criança contém um lado original e sugestivo. SULLY (1951) afirma ainda que as crianças são mais simbolistas do que realistas em seus desenhos

O fato é que a Psicologia, no final do século XIX, traz à baila a originalidade dos desenhos infantis e publicam-se as primeiras 'notas' e 'observações' sobre o assunto. De certa forma estes desenhos transpõem para o domínio do grafismo a descoberta fundamental de Jean Jacques Rousseau sobre a maneira própria de ver e de pensar do indivíduo na infância.

Nosso principal questionamento é o que nos leva enquanto sociedade a buscar a linguagem oral em detrimento da visual? Que tipo de sistema se beneficia de “semi-analfabetos visuais”, ele são mais manipuláveis?

A educação, na relação ensino/aprendizagem, dentro do contexto apresentado, forma indivíduos que constroem uma sociedade igualmente superficial. Diante disso, perguntamos: qual o tipo de arte é produzida e ensinada, hoje?

Lamentável é perceber que a atividade artística e seu aprendizado ainda são mitificados. É preciso trazer ao conhecimento comum que a arte é meio de afirmação, de satisfação da necessidade de expressão e interação dos homens e das mulheres com a realidade. A arte é trabalho criador humano e não de uma parcela privilegiada de ditos “especiais”, “artistas”. É uma conquista de livres pensadores.

Enfim, a imagem cumpre uma função. Ela instiga, inclina, comunica. E artistas, publicitários, jornalistas, webdesigner e tantos outros profissionais a utilizam para vender, persuadir, falar... A imagem ocupa lugar de destaque como objeto e fonte de pesquisa para historiadores, sociólogos, museólogos e educadores. Portanto, deve



ser um direito assegurado o direito ao conhecimento e sua compreensão consciente e crítica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. INQUIETAÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE. São Paulo: Cortez, 2007.
- DURAND, Gilbert. As Estruturas Simbólicas do Imaginário, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARIN, L. Sublime Poussin. São Paulo: Edusp, 2000.
- LUQUET, G.H. Arte Infantil. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.
- MEREDIEU, F. O desenho Infantil. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PIAGET, J. A formação dos símbolos na Infância.: PUF, 1948
- RABELLO, Sylvio. Psicologia do Desenho Infantil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- READ, HEBERT. Educação Através da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da esperança, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- APARICI, Roberto y Garcia—Matilla, Agustín —Lectura de Imágenes, Madrid: de la Torre, 1989
- COUTINHO, Ismael de Lima. Gramática Histórica. Ao Livro Técnico S/A- Indústria e Comércio Rio de Janeiro- RJ/ 1982. 7ª edição.
- INFANTE Ulisses. Do texto ao texto. São Paulo: Ed. Scipione, 1998. 5ª edição.
- GAIMAN NEIL. Noites sem Fim; ilustrações Glenn Fabry. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

Katinelli Mariana Siqueira Gama

Estudante do Curso de Artes Visuais- Licenciatura/UFPE, Artista Plástica, cursou Letras e atua como professora de Língua Portuguesa; Arte Educadora em formação. Tem experiência na área LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tendo atuado com intérprete de forma profissional e voluntária. Hoje compõe a equipe do Setor Educativo do MEPE- Museu do Estado de Pernambuco.



**OPERAÇÕES COM AS TRÊS INSTÂNCIAS FUNDAMENTAIS PARA O
PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES: FAZER, LER E
CONTEXTUALIZAR.**

Maria de Fatima França Rosa
Faculdade de Artes Visuais/UFG

fatimaprolicen@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3615737969585145>

Leda Maria de Barros Guimarães
Faculdade de Artes Visuais/UFG

Bolsista CAPES

ledafav@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1491866271915819>

RESUMO

Esse relato traz a experiência da disciplina Metodologias para o Ensino de Artes Visuais desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem, no curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD da UFG. A proposta teve como objetivo um estudo imersivo da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa buscando a compreensão e a vivência das operações no processo de aprender e ensinar artes visuais. Destacamos a construção colaborativa entre professora formadora e tutores; o caráter interativo das dinâmicas elaboradas para as unidades temáticas, a relação interdisciplinar com o Estágio Curricular e a construção colaborativa da aprendizagem. Por fim, ressaltamos a importância e necessidade que o estudo da Abordagem Triangular tem na construção de um saber/fazer docente para a contemporaneidade do ensino de artes.

Palavras chave: Metodologia; Ensino de Arte; abordagem triangular.

ABSTRACT

This report reflects upon a pedagogical experience of Methodologies for Visual Arts Teaching developed in the Virtual learning environment, in the on line course in Visual Arts. The proposal aimed a immersive study on Triangular Approach created by Dra. Ana Mae Barbosa looking the understanding of the operations in this process for teaching and learning Visual Arts. We highlight the collaborative construction between teacher trainer and tutors; the interactive interdisciplinary character of the dynamics developed for thematic units, the relationship with the Internship classes and the collaborative construction of learning process. Finally, we emphasize the importance and the need for the study of the Triangular Approach has in building a teaching know-how to the contemporaneity of art education.

Keywords: methodology; Art education; triangular approach.



Proposta da disciplina Metodologia para o Ensino de Artes Visuais.

A ideia de refletir sobre a experiência pedagógica aqui relatada nasceu durante as reuniões da equipe envolvida nesse processo¹ de construir colaborativamente, a proposta da disciplina Metodologia para o Ensino de Artes Visuais, no curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância da FAV-UFG. Em meio aos intensos debates que ocorreram desde a formulação da proposta para o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) até os momentos finais de avaliação, as inquietações foram muitas: como desenvolver dinâmicas que propiciassem uma aprendizagem mais significativa e interativa? Que linha de costura vamos escolher para dialogar com o texto base da disciplina? Qual nossa própria postura e experiências com "metodologias" para o ensino de artes visuais?

Primeiro escolhermos a Abordagem Triangular como guarda chuva ou como eixo estruturador da discussão sobre metodologia para o ensino de artes visuais devido a constatação de que apesar de conhecida e mencionada, a vivência com a Abordagem Triangular era pouco discutida. Diante de indagações tais como: de quantas maneiras podemos ler uma imagem? Veio então a proposta de "separarmos" os vértices FAZER/LER/CONTEXTUALIZAR numa operação de imersão em cada um deles com o intuito de nos determos em concepções, operações, estratégias e principalmente, colocando estes vértices em perspectiva histórica e cultural.

Faz-se necessário explicar que essa separação foi apenas um exercício e que durante o desenvolvimento da disciplina, quando estudávamos um vértice, invariavelmente conexões com os outros dois eram estabelecidas, comprovando a indissociabilidade entre os três no processo de ensinar/aprender artes. Os próprios alunos iam chamando atenção para esta concomitância à medida que a imersão se tornava mais intensa via leituras, exercícios e debates nos fóruns.

¹ Equipe: Formadora-profa. Leda Guimarães. Professores tutores: Joana Pena; Maria de Fatima França Rosa, Hélia Barbosa, Alexandre Guimarães, Luiza Costa, Sthephane Godói e Icléia Morbeck.



A composição da equipe foi de fundamental importância para o espírito investigativo que resultou na vontade de darmos corpo a essa experiência por meio de um texto reflexivo sobre nossas ações, inquietações, dúvidas, apostas, mediações, desenhos e redesenhos. Reuniões semanais, discussão e compreensão dos textos, análise de exercícios, avaliação da recepção dos alunos às atividades propostas, exercício de leitura e contextualização de imagens, constante redesigns das ações, avaliação das situações problemas de cada polo. Refletir sobre uma experiência é sempre um exercício duvidoso, pois uma vez já acontecida a memória nos trai e borra a narrativa. Em nosso auxílio, temos as anotações de percurso e todas as etapas arquivadas no ambiente virtual de aprendizagem.

A estruturação da disciplina

Os tópicos da disciplina foram organizados em cinco abas, que é uma forma viso-espacial de alocarmos os conteúdos no AVA nas etapas da disciplina: ABA 0 - Introdução; ABA 1 - ABA 2 até a ABA 5. Ao clicar em cada aba abre a estruturação de um tópico ou etapa da disciplina. Navega-se horizontalmente o que facilita a apreensão da passagem do tempo linear exigido na educação que praticamos com o ritmo de aprendizagem atrelado ao calendário dos cursos presenciais. Tentaremos agora apresentar o desenvolvimento de como as etapas foram acontecendo, revelando as propostas de interação visual, embora neste formato não consigamos dar a dimensão da navegação hipermidiática que os links permitem operar em tempos simultâneos. Observemos que umas etapas são mais interativas do que outras implicando na aceitação dos alunos na “facilitação” do envolvimento com o processo ensino/aprendizagem.

ABA 0 – Introdução

Iniciamos a disciplina com o fórum de discussão com algumas questões norteadoras, para que os alunos refletissem sobre a relação de cada um com a arte, trazendo a tona experiências, repertórios, concepções e posicionamentos. No texto do professor Cesar Cola (TRAMAS 6 – texto da disciplina Metodologia do Ensino de Artes Visuais no Brasil, 2010, p. 3) buscamos as primeiras questões norteadoras: Eu gosto de pintura, escultura, desenho, fotografia, ou outra forma



de expressão da área de Artes Visuais? Minha vida é melhor, mais feliz porque existe o cinema, a dança, a fotografia, ou seja, a arte de um modo geral? Eu tenho prazer em ver ao meu redor objetos interessantes não só por serem utilitários, mas pela forma como me seduzem pela cor, brilho, localização dentro do ambiente? De que maneira esse gostar e esse prazer podem se refletir na atuação como professor (a)? Esse fórum provocou respostas emotivas em relação ao “ensinar arte”, reflexão sobre atitudes de professores desmotivados ou desconectados, alguns estudantes postaram links para “bons exemplos” da relação de ensinar algo com prazer, identificações de onde o gosto pela arte começou, etc.

Olá pessoal! Sempre que me faço perguntas com relação ao meu gosto pela arte, sempre me vejo diante de uma paixão. Sim, para mim arte representa fascínio e sedução. Desde muito cedo meu olhar se voltou para o mundo das imagens e da arte, tive a sorte de vir de uma mãe que sempre me apontava para a tudo que envolvesse criação e também para beleza da natureza, das pessoas e dos animais. (depoimento de uma aluna do Polo de Morrinhos, 2012).

Nesta introdução estimulamos a reflexão sobre a necessidade de metodologias e práticas pedagógicas estimuladoras, da necessidade de professores preparados para o uso de metodologias e recursos didáticos significativos que possam reconhecer e superar práticas pedagógicas vazias e repetitivas. O objetivo foi o de pensar no papel que a disciplina de Metodologias poderia cumprir na formação almejada.

ABA 1 – relação artista/professor: pistas para um fazer docente

Nesta aba aprofundamos a discussão, em busca de fundamentação para nossa área com a reflexão sobre processos metodológicos artísticos e docentes tendo como referencia a Abordagem Triangular – uma breve introdução e discussão dos vértices Tendências/Concepções e tempos históricos. Fez-se uma discussão no fórum sobre artista/professor, procurando "extrair" dessa relação pistas para um fazer docente. A questão é: “as concepções que temos sobre arte/artista geralmente vão refletir nossas escolhas que fazemos para a ação docente”. A professora formadora da disciplina fez um apanhado das reflexões que os alunos trouxeram para o fórum 1 (nas quais mapeou depoimentos de que lugar e tempo os alunos



trazem a relação com a arte (família ou escola), sobre concepções sobre arte, alguns depoimentos sobre o fazer arte, sobre experiência de ver, apreciar, buscar referências e alguns avançam em concepções sobre ensinar arte.

Foi utilizada a animação "Isto é Arte?". Ao clicar na imagem os estudantes eram remetidos para a animação a partir do vídeo interativo "O que é arte?" do professor Celso Favaretto. A animação permitiu que o aluno entrasse nos links das indagações relacionadas a questão central, *Isto é Arte?* e até mesmo fizessem interferência digitais em obras de Arte brasileira produzidas no século XX. (MONTOVANI, 2012). A animação provocou entusiasmo e curiosidade, pois este material suscita muitas questões e trás uma variedade de exemplos nos quais os estudantes reconheciam seus questionamentos como, por exemplo, a caixa de baratas, o porco empalhado de Nelson Leirner, etc. Os alunos fizeram a leitura de textos para ajudar na reflexão sobre os processos artísticos/docentes. Colocamos um texto em PDF com a relação dos textos com títulos e resumos indicados para a leitura, e com a proposta deles trazerem as suas inquietações/reflexões para o Fórum de Debates. Como atividade avaliativa teve a produção de um pequeno texto reflexivo.

Na parte B dessa aba chegamos à discussão da Abordagem Triangular. O fórum de discussão foi dedicado a uma "conversa" sobre a Abordagem Triangular explicando que esta iria ser o nosso "guarda-chuva" para irmos aprofundando o processo de apreensão sobre procedimentos metodológicos para a área de artes visuais. Perguntamos o que os estudantes sabiam ou tinham ouvido falar sobre esta abordagem, se já haviam estudado no curso ou em alguma outra formação e para aqueles que já eram professores, perguntamos se já tinham trabalhado com a Abordagem Triangular em sala de aula (ou fora dela). O resultado revelou que a proposta já era conhecida, que tinham estudado em um momento ou outro de sua formação, e muitos estudantes iam à internet para trazer vídeos, textos relacionados a esta Abordagem configurando a aprendizagem colaborativa que tanto se discute nos processos da educação à distância.



Poucos estudantes afirmaram já haver trabalhado com a Abordagem Triangular, a informação prevalece sobre a experiência, não houve muitos depoimentos a respeito de práticas. A discussão ficou mais em torno da teoria e dos conceitos. As inquietações dos fóruns eram trazidas para a reunião semanal da equipe e norteavam a escolha dos textos a serem lidos na próxima ABA. Além dos textos eram colocados vídeos, sinopse das discussões dos fóruns anteriores e Podcast (áudio) com detalhamento das atividades propostas.

Aba 2 – Vértice Fazer

O fazer artístico é sempre o mesmo através do tempo? O fazer artístico depende de uma aprendizagem técnica? Que relações podem estabelecer entre as operações artísticas e as experiências de vida? O fazer pode partir de uma ausência de linguagem artística? Converso sobre o processo da minha produção? As imagens escolhidas para a abertura da aba 2 se reportavam a diferentes tipos de produção artística indicando tempos distintos procurando provocar no estudante a percepção de que o fazer muda de acordo com o tempo e o lugar. Completando a dinâmica colocamos um link para a música *Bienal* do compositor Zeca Baleiro que fala da desmaterialização da obra de arte do fim do milênio brincando com a aparente aleatoriedade do fazer artístico contemporâneo: "faço um quadro com moléculas de hidrogênio/Fios de pentelho de um velho armênio/Cuspe de mosca, pão dormido, asa de barata torta...".

No fórum de discussão houve um debate a partir das seguintes questões: Que tipo de provocações a letra da música *Bienal* nos trás? O que a letra/música nos diz sobre operações artísticas? A nossa proposta foi a de mergulharmos nos vértices da abordagem triangular começando pelo fazer, pois esta é a operação mais imediata que é atribuída a arte. Se você diz que trabalha com arte, imediatamente irão te perguntar – "o que você faz?" Também quando dizemos que somos professores de arte também perguntam: professor de quê se referindo ao desenho, pintura, escultura, etc. Foi colocado um quadro com operações e conceitos do fazer artístico em diferentes tempos históricos. Também foram colocados textos para o aprofundamento da discussão nesse fórum.

Boa tarde. O fazer artístico não é único, ele é amplo e varia de acordo com cada pessoa, pensamento, situação, desejo e o contexto em que estamos inseridos. O fazer artístico vai se transformando através dos tempos possibilitando novas maneiras de criar. O fazer artístico é muito amplo, nenhum artista cria como outro, por mais que seja uma cópia se tem outro objetivo do fazer inicial, e aproveitando a fala dos colegas anteriores o fazer artístico está relacionado com o contexto, com o processo e com a proposta do fazer artístico. (Depoimento de um aluno do polo de Anápolis, 2012).

Mas não queríamos ficar só na discussão, por isso criamos um fórum de produção no qual cada aluno tinha o seu espaço para seu processo de experimentação da operação FAZER investigando diferentes procedimentos e materiais utilizados nos diferentes tempos históricos do academicismo, modernismo, e pós-modernismo.



Figura 01. Imagens A; B; C e D. Etapas da produção de aluna do Polo de Morrinhos (2012).

Nos exercícios a aluna parte de uma imagem que ela considerou estar mais próxima de representação realista (imagem A) e vai retrabalhando a imagem com outros materiais tentando chegar a representações mais próximas de outros tempos históricos, como podemos ver nas imagens B, C e D (Figura 01).



Figura 02. Produção pós-modernista da aluna do Polo de Morrinhos. 2012.

Em seu processo de criação, na produção pós-modernista, a aluna utilizou a ferramenta do programa computacional do Paint, para colocar todos os olhos produzidos em uma única imagem, utilizou também o site de edições de fotos (Picnik), para criar o efeito de textura. (Fig. 2). A produção foi acompanhada de uma reflexão sobre a experiência do exercício vivenciado. Vejamos o depoimento da mesma aluna sobre o seu processo:

Prezadas professoras! Desenvolver esta atividade foi um grande aprendizado para mim, pois me fez refletir, criar e recriar. Este processo me proporcionou a utilização de materiais e técnicas diferentes. Isto me levou a perceber a evolução da criação através da arte. Assim, foi possível perceber que os professores/alunos de hoje, conta com meios, materiais e técnicas diferenciados os quais contribuem para um melhor ensino/aprendizado da arte. [...] Enfim, vejo que nós, como futuros professores de arte, devemos estar sempre abertos a novos aprendizados, pois só assim, despertaremos em nossos alunos o desejo em entenderem e compreenderem a que, e que a arte é e está inserida em nosso cotidiano.[...]
(aluna do polo de Morrinhos. 2012).

A aluna fez experiências com a mesma imagem tentando apreender características do fazer nos tempos históricos do Academicismo, do Modernismo e do Pós- Modernismo. A conscientização da capacidade de elaborar e produzir imagens consiste na experimentação dos recursos da linguagem, das técnicas existentes e da apropriação de outras formas de trabalhar a expressão no processo de criação.

Aba 3 – Vértice Ler

A proposta dessa aba foi a imersão no Vértice LER. Tivemos leitura de textos e também proposições de exercícios. Começamos com o texto: Dimensões da Imagem: Leitores e Leitura, da professora Leci Augusto produzido para o curso Arteduca da UnB. Esse texto fez costuras com o que já foi discutido na Aba 2, e avança em proposições e referencias para as possibilidades de leitura de imagens. O fórum de discussão com base nas leituras dos textos promoveu reflexões sobre as diversas abordagens e possibilidades de leitura de imagens. Esta etapa da disciplina rendeu muitas discussões.



Figura 3. Imagem da obra de René Magritte. *Les Amants*/1928. Leitura da aluna do Polo/ Anápolis.

Vemos que as discussões aliadas aos exercícios não se fixavam em diretrizes fixas para as leituras, e sim uma multiplicidade de propostas, como podemos ver no depoimento da aluna do Polo Anápolis, no exercício de Leitura da Imagem da obra do artista René Magritte *Les Amants* de 1928. (Figura 4).

(...) Sob o ponto de vista da obra de arte, essa imagem nos faz um convite á reflexão, e o alvo para a reflexão é o enigma. Quem são os amantes? Será que eu os conheço? Será o pintor? Serei eu? É preciso fazer um silencio introspectivo e buscar referências para interpretar esse enigma e seus significados. Ao “olhar” a imagem o espectador traz seus significados de acordo com seu contexto e de suas vivencias sociais. Essa imagem dialoga com o apreciador através da sedução que ela provoca. (Depoimento da aluna do Polo de Anápolis. 2012).

Na leitura a aluna usa dados mais subjetivos, fazendo referência a um dos textos de consulta ela conclui no seu exercício que ver uma obra de arte (imagem) implica muitas leituras entrecruzadas.

Aba 4- Vértice contextualizar

Nessa aba chamamos atenção para o caminho percorrido nos tópicos anteriores. O que se propunha era uma discussão mais consciente sobre contextualização buscando especificidades, estratégias e operações para que esta pudesse acontecer. Começamos com algumas pistas: contextualizar não é apenas a biografia do artista/contextualizar não é apenas buscar dados na história da arte /



contextualizar necessita de ações intertextuais/contextualizar precisa de ações interdisciplinares. As provocações no Fórum de Discussão indagavam: Qual o sentido da contextualização no processo de ensinar e aprender artes visuais? De quantas maneiras podemos contextualizar?

Na Aba 4 os estudantes, também foram desafiados a pesquisar e trazer fundamentação para o vértice contextualizar. Além disso, criamos um fórum para a produção individual no qual desenvolveram exercícios em que colocava em prática a contextualização junto com os outros vértices. Buscamos possibilitar que o processo de construção de aprendizagem dessa disciplina tivesse significado na prática docente, e para isso buscamos conexões com as práticas de Estágio.

Reflexões finais

Tentamos nesse texto apresentar uma experiência pedagógica que para nós foi de muita importância pelo caráter experimental e pelos desafios que se apresentaram para nossa equipe. Embora cientes da indissociabilidade das operações LER/FAZER/CONTEXTUALIZAR, essa imersão permitiu uma aproximação mais densa com a Abordagem Triangular levando a nós e aos estudantes a compreenderem a inter-relação dessas operações. O processo colaborativo entre a equipe, a interatividade das dinâmicas no AVA e uma atuação qualificada da equipe de tutoria resultou na vivência da Abordagem Triangular de forma aberta e inclusiva.

Os alunos apontaram a qualidade desse processo onde teoria e prática se fundem no processo de aprendizagem. Buscamos familiarizar os estudantes com um repertório teórico-conceitual, recursos didáticos significativos que permitam o enfrentamento de práticas pedagógicas vazias e repetitivas. Este repertório não se exaure com o material apresentado e estando em permanente expansão permite a busca de contextos mais atuais e conexões com realidades sociais, culturais, políticas e ambientais que remetem a multiplicidade de formas de viver (fazer e pensar arte) na contemporaneidade.



Referências

AUGUSTO, Leci Maria **Dimensões da Imagem: Leitores e Leitura**. Arteduca/UnB. 2010/2012.

http://brasilia.academia.edu/LeciAugusto/Teaching/28475/Dimensoes_da_Imagem_Leitores_e_leitura

COLA, César Pereira. **Tramas 6** – texto da disciplina Metodologia do Ensino de Artes Visuais no Brasil, 2010, p. 3. Faculdade de Artes Visuais/EaD/Universidade federal de Goiás.

FAVERO, Sandra Maria Correia. **As inquietações do Artista-Professor**. Projeto de Pesquisa CEART/UDESC. Revista de pesquisa. Volume 2. Numero 2. Artes plásticas. www.prg.unicamp.br/texto. Acesso em: 9fev2007.

http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf

GUERSON, Milena. **Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: Um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes visuais**. (EBA/UFMG) Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. **Leitura de imagens: diversas abordagens**. Organização: Professora Leda Guimarães a partir dos textos de: Sebastião Pedrosa, **Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout**; **Leitura da imagem** de Analice Dutra Pillar e **Mythomania: uma experiência com a leitura de imagens** de Liane Carvalho Oleques. PDF. 2012.

MAGRITTE, René. Imagem da obra de René Magritte. **Les Amants** (1928), utilizada na leitura da aluna do polo de Anápolis.

http://obviousmag.org/archives/2011/01/rene_magritte.html. Acesso ao site em junho de 2012.

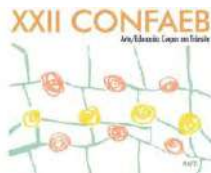
MONTOVANI, Braulio. **Isto é Arte? Ação Educativa**. Projeto e roteiro Braulio Montovani. Vídeo/Site do Itaú Cultural. 2012. <http://www.itaucultural.org.br/istoearte/creditos.html>

OLEQUES, Liane Carvalho. **Mythomania: uma experiência com a leitura de imagens**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Anais do II Seminário Leitura de Imagem para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 01 de junho de 2009.

OLIVEIRA, Wolney Fernandes de. **De cima do pé de flamboyant para a universidade: Dos absurdos de quem mais aprende do que ensina**. Sessão de Artigos. 2012.

<http://pt.scribd.com/doc/57851965/DE-CIMA-DO-PE-DE-FLAMBOYANT-Disc-Midias-Contemp-rogeriaeler>

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura da imagem**. Pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ANPAP, 1993, p.67-75.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. 2005. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf

Autor (as)

Maria de Fatima França Rosa.

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, FAV/UFG (2006). Especialista em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pela Universidade de Brasília. UnB (2010). Professora formadora e tutora, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais/EAD/FAV/UFG.

Leda Maria de Barros Guimarães.

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Implementou coordenou a Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância na FAV/UFG. EAD e dos programas UAB. Pós-doutoranda na Universidade Complutense de Madri- Bolsa CAPES.



LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS “MESTRE RAIMUNDO CARDOSO”: ESCOLA PÚBLICA NUMA PERSPECTIVA SISTÊMICA

Janice Shirley Souza Lima
Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC
Universidade da Amazônia – UNAMA
janicelima@superiq.com.br

Link Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710362875158495>

RESUMO

O presente trabalho discute os conceitos que ancoram as políticas educacionais do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, explicitadas no seu Projeto Político-Pedagógico e noutros documentos da legislação escolar, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas à arte e a cultura. Considerando que a proposta pedagógica da escola se fundamenta numa visão sistêmica, pressupondo a realização de experiências educacionais contextualizadas na realidade dos meios: cultural, ambiental, social e econômico, por meio de projetos interdisciplinares e de desenvolvimento centrado na cultura e no equilíbrio ambiental, seu objetivo é traçar uma análise acerca de como o ensino de arte é tratado no contexto escolar em acordo com essa perspectiva sistêmica.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Liceu Escola. Visão Sistêmica.

ABSTRACT

This paper discusses the concepts that anchor the educational politics of the Liceu School of Arts and Crafts "Mestre Raimundo Cardoso", explained in its Political-Pedagogical Project and other documents of school legislation, especially with regard to issues related to art and culture. Whereas the pedagogical proposed of the school is based on a systemic view, assuming the realization of educational experiences contextualized in reality of the means: cultural, environmental, social and economic, through interdisciplinary projects and development focused on culture and the environmental balance, your objective is to trace an analysis about how arts education is handled in the school context in accordance with this systemic perspective.

Key-words: Teaching Art. Liceu School. Systemic View.

O Liceu Escola no Contexto do Distrito de Icoaraci

O Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” situa-se no bairro denominado Ponta Grossa, no Distrito de Icoaraci, em Belém, capital do Estado do Pará. A antiga Vila Sorriso, uma de suas denominações anteriores, possui cerca de 30 (trinta) núcleos habitacionais, dentre eles o Paracuri, onde a produção de cerâmica já foi principal base de sustentação econômica da comunidade local.



A escola integra o projeto “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável” da Rede Municipal de Ensino de Belém, regulamentado pelo Decreto N° 29.205/96, da Prefeitura Municipal de Belém, de 13 de setembro de 1996, e foi inaugurada nesse local para impulsionar o micro-sistema de Icoaraci.

No seu Art. 3º, o referido Decreto apresenta a conceituação:

A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está ligada à noção de desenvolvimento humano sustentado, voltada ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso. Destaca-se, nesse processo, a inserção política e econômica do alunado, atendendo anseios e perfil socioeconômico-cultural das comunidades na geração de renda. (BELÉM, 1996)

Amparada nesse Decreto, a Prefeitura Municipal de Belém criou cinco Unidades Integrantes da Rede de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e dentre elas o Liceu Escola, cujo nome é uma homenagem ao Mestre Raimundo Saraiva Cardoso, herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo marajoara.

Autodidata, Mestre Cardoso interessou-se pela cerâmica indígena da Amazônia, pesquisou em bibliotecas e no Museu Paraense Emílio Goeldi teve a oportunidade de estudar a cerâmica arqueológica diretamente na fonte. Em busca de aprimoramento de técnicas, adentrou a floresta para coletar sementes, raízes e pigmentos, com os quais experimentou a elaboração de corantes e antiplásticos, que usou com maestria em sua produção. Suas réplicas e recriações das cerâmicas: marajoara e tapajônica, de perfeição e beleza incomparáveis, ganharam o mundo, tornando-o reconhecido nacional e internacionalmente.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento sustentável, a proposta pedagógica inicial do Liceu baseou-se numa visão sistêmica conforme Laís Fontoura Aderne (1996), uma de suas fundadoras. Entretanto, ao longo de sua existência o projeto da escola foi se modificando e sua proposta se diluindo, e somente começou a ser retomado com o retorno da professora Therezinha Moraes



Gueiros ao cargo de Secretária de Educação do Município. Retomar o projeto inicial demandou um esforço muito grande e em 2010 tornou-se necessário constituir uma comissão de avaliação.

Diagnóstico e Mudanças

Na avaliação realizada em abril de 2010, foram analisados os documentos, que segundo a coordenação pedagógica da época se encontravam em vigor, tais como: projetos interdisciplinares; projeto político-pedagógico; e proposta de jornada pedagógica.

O diagnóstico, baseado nesses documentos, nas entrevistas informais e formais realizadas com professores, coordenadoras da escola e do Núcleo de Artes Laís Aderne e nas observações feitas *in loco*, apontou diversos problemas como: dissonância entre a missão da escola e a proposta pedagógica; falta de interlocução entre as disciplinas, mesmo na maioria dos projetos ditos interdisciplinares; e a falta de integração entre as oficinas do Núcleo de Artes e as disciplinas escolares; dentre outros. (RELATÓRIO, 2010)

Autores tais como, Bernstein; Young (apud FORQUIN, 1992, p. 92) alertam para os fatores que influenciam a construção da proposta pedagógica escolar discutindo o "[...] fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes".

Nesse contexto, são apontadas três possibilidades de critérios de organização dos currículos: hierarquização, especialização e compartimentação dos saberes. A hierarquização ou estratificação dos conteúdos ensinados nos sistemas escolares permite a compreensão das implicações políticas dos processos de ensino e aprendizagem dos saberes nesse meio. Já os dois últimos tratam da rede de interesses, tanto sociais como simbólicos, que oferecem resistências às inovações relativas à introdução, supressão ou mudanças de matérias, cursos e currículos (LIMA, 1999).



Apple (1989, p. 58) também discute esta questão afirmando que as escolas

[...] ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Williams chamou de a "tradição seletiva". As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

Ao desvelar os problemas quotidianos dos processos de ensino e aprendizagem do Liceu, cuja proposta original está fincada na cultura, no desenvolvimento sustentável e na visão sistêmica, observamos que com o passar do tempo se enfatizou a hierarquização dos conteúdos escolares, especializaram-se e compartimentaram-se os saberes, modificando-se radicalmente o seu projeto político-pedagógico inicial. (RELATÓRIO, 2010)

Essas mudanças revelam como foi bastante distorcida a proposta do Núcleo de Artes Laís Aderne, incluindo a Galeria de Arte que dota a escola de dependências adequadas e mesmo exemplares para que de fato houvesse condições de colocar essa proposta curricular em ação.

Considerando a proposta curricular como uma construção que deve ser elaborada coletivamente pelos diversos seguimentos escolares, no Projeto Político-Pedagógico do Liceu para o ano de 2012 foi essencial considerar: o diagnóstico das situações apresentadas; a elaboração de projetos prevendo a superação dos problemas; o diagnóstico das condições de funcionamento (infra-estrutura física e recursos materiais) e a formação continuada dos docentes.

Todos esses aspectos devem ser trabalhados de forma sistêmica, de modo a qualificar os processos de ensino e aprendizagem; a fazer ressurgir uma produção cultural significativa; e a mobilizar os moradores locais a participarem efetivamente



da busca de soluções para os problemas ambientais e sociais dessa microrregião da grande Belém.

Conforme Capra (2006, p. 260):

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização.

Considerou-se então que para um adequado redirecionamento curricular do Liceu, seria necessário rever o projeto político-pedagógico de forma participativa, com as diferentes vozes dos variados grupos que o constituem e assim foi elaborado um questionário para cada seguimento escolar e durante o ano de 2011 todos os atores sociais foram ouvidos no que diz respeito aos aspectos: pedagógicos, administrativos e de infra-estrutura do Liceu.

Após um processo de diagnóstico sistemático para compreender os interesses e as expectativas sociais, aliados às evidências de demandas no interior da escola, o ano de 2012 iniciou colocando-se em prática o novo projeto político-pedagógico. Na jornada pedagógica realizada em janeiro, os professores escolheram para o ano letivo o tema gerador: “Liceu Escola: caminhando e interagindo com a cidade de Belém”; e elaboraram os planos de ensino e os projetos interdisciplinares, levando em consideração o tema definido conjuntamente.

Atualmente a escola atende aproximadamente 2000 alunos de diferentes faixas etárias, matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e funciona em três (03) turnos: manhã, tarde e noite.

O Núcleo de Artes Laís Aderne compõe-se de: salas para oficinas, galeria de arte, sala da coordenação, reserva técnica, videoteca, sala do forno, sala de beneficiamento de argila, e sala de Recursos Multifuncionais.



As oficinas de cultura e arte, ministradas por profissionais com formação específica, são oferecidas como parte diversificada do currículo escolar no turno em que são matriculados e também como oficinas vocacionais no contra turno dos alunos, com o propósito de descobrir vocações e desenvolver competências e habilidades artísticas e estéticas, bem como os potenciais dos estudantes para os ofícios e profissões relacionados com a arte e a cultura.

De acordo com Piaget (1948), ao completar o primeiro ano de vida, correspondente ao estágio sensório-motor, a criança começa a manter ritmos regulares e a produzir seus primeiros traços gráficos. As oficinas de Sensibilização com Argila, Expressão Corporal e Música se realizam uma vez por semana, com o objetivo de promover experiências sensoriais e lúdicas com as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, proporcionando o contato com diversos materiais e linguagens, e desta forma exercitando o tato, desenvolvendo a percepção auditiva e espacial, o ritmo, a coordenação motora, e despertando o gosto para as manifestações artísticas e culturais.

Essas oficinas não só complementam, mas também são integradoras dos processos de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil e do Ciclo de Formação I realizados pela professora de sala de aula.

A caminho da construção simbólica aos poucos a criança vai conseguindo elaborar construções gráficas cada vez mais organizadas. Esta é, portanto, uma fase muito importante para o aprendizado da criança, pois é então que ela começa a exercer a capacidade de representar objetos ou situações que se encontram fora do seu campo visual. Para isto constrói imagens mentais, desenha e começa a desenvolver a linguagem.

Trata-se do exercício da função simbólica que ocorre no estágio pré-operatório, compreendendo a faixa etária de dois a sete anos (PIAGET, 1948). Além da continuidade das oficinas de Sensibilização com Argila e Expressão Corporal, as oficinas de Modelagem em Argila e Expressão Gráfica são fundamentais para



desenvolver o jogo simbólico, pois contribuem ao processo de passagem do plano da representação mental para o plano da representação gráfica, auxiliando fundamentalmente a construção da escrita.

Em continuidade a esses processos, as oficinas de Expressão Gráfica e Modelagem em Argila são oferecidas aos alunos do Ciclo de Formação I e II, com o objetivo de ampliar e qualificar o desenvolvimento da construção da escrita, bem como desenvolver aspectos culturais, artísticos e estéticos.

As oficinas de Educação Alimentar, Educação Patrimonial e Oficina da Terra e Educação Ambiental proporcionam ao aluno o conhecimento sobre a natureza e suas relações com os meios socioambientais, tendo em vista a busca pela sustentabilidade socioambiental e cultural para uma vida equilibrada. Embora essas oficinas tenham conteúdos e horários próprios, o planejamento é feito de forma integrada de modo a cumprirem objetivos comuns e complementares. Essas oficinas são oferecidas aos alunos do Ciclo de Formação II, ampliando o conhecimento e as ações educacionais nos contextos: local e global.

As oficinas de Beneficiamento de Argila, Torno, Decoração em Cerâmica, Técnicas de Composição e Educação Patrimonial se integram para estimular os alunos a experimentarem a produção artesanal de cerâmica, como saber local, ampliando a possibilidade de reavivarem esse patrimônio cultural. Essas oficinas são oferecidas aos alunos do Ciclo de Formação III e IV, ampliando o conhecimento e as ações educacionais nos contextos que permitam reconhecer nossas identidades culturais e fortalecer os sentidos de pertencimento.

As Oficinas Vocacionais se realizam no turno contrário ao que o aluno está matriculado e têm por objetivo desenvolver as habilidades identificadas nas oficinas do currículo diversificado. A partir dessas oficinas surgiram: o grupo coreográfico “Nazaré do Ó”; o coral infanto-juvenil Liceu Encanto; o grupo de flautas; e o grupo de capoeira.



O Grupo Coreográfico “Nazaré do Ó” tem por objetivo estimular no educando a capacidade de elaboração de práticas corporais e lúdicas, visando à socialização e a troca de experiências entre indivíduos envolvidos na ação pedagógica. A proposta metodológica baseia-se na criação de células coreográficas, promovendo a socialização de conhecimentos e experiências, favorecendo a adaptação sensitiva aos movimentos entre pares e com isso, constituindo uma preparação para a realização de danças com sensibilização grupal. (LICEU, 2012)

O Coral estimula os educandos a desenvolverem habilidades além do seu ambiente de convivência diária para a: liderança, comunicação, uso correto da respiração e expressão verbal e apresentação em público. Participando do coral o aluno aprende a se expressar e se comunicar por meio da música, mantendo uma atitude de interação com o outro, articulando a percepção, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar a prática do canto; bem como a compreender e saber identificar a música como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como, as demais do patrimônio cultural. (LICEU, 2012)

O grupo de Flautas complementa diferentes áreas do conhecimento na escola, fazendo com que o aluno entenda a música como aspecto social e histórico, aumentando a sua capacidade de concentração e memória trazendo benefícios aos processos de alfabetização e de construção do raciocínio lógico, bem como a sua formação estético-musical.

A oficina de Técnicas de Composição desenvolve o senso estético pelo conhecimento teórico-prático das linguagens visuais. As experimentações estéticas partem do ato de desenhar e envolvem outras técnicas, como: as incisões e excisões e a pintura com o uso do engobo, dentre outras.

A oficina de Graffiti proporciona uma vivência de educação estética aos alunos, promovendo a auto-estima pessoal e a revitalização de espaços da escola. Por meio da compreensão e do exercício do desenho e da pintura, procura-se nessa



oficina estimular o protagonismo juvenil para a concepção e o desenvolvimento de projetos culturais, sociais e artísticos, além do cuidado com a escola, entendida como seu patrimônio cultural.

A oficina de Capoeira tem o objetivo de promover o desenvolvimento cultural, social, afetivo, intelectual e emocional dos alunos. Na roda de capoeira, os fundamentos, a história, os rituais, as músicas e os instrumentos são aprendidos, envolvendo seus aspectos éticos, estéticos, sociais, e culturais, ampliando as possibilidades de conhecimento e de vivência cultural dos educandos. (LICEU, 2012)

O Núcleo de Artes Laís Aderne também tem a função de estabelecer elos com a comunidade local oferecendo cursos, oficinas, palestras e visitação programada às exposições de sua galeria de arte, de modo a fomentar e difundir arte e a cultura, além dos processos de sustentabilidade local.

O Projeto Férias Culturais no Liceu tem por objetivo oportunizar a comunidade escolar e extra-escolar reconhecimento e à valorização do patrimônio cultural por meio de oficinas integradas de educação patrimonial, produção de jóias em cerâmica, produção de peças de cerâmica no torno, oficina de grafismo na argila e decoração na cerâmica, oficina de alimentação integrada a oficina da terra e de educação ambiental e patrimonial, e oficina de manutenção em computadores.

Baseada na proposta filosófica e metodológica de 1996, porém, numa perspectiva contemporânea ao século XXI, o Liceu retoma “[...] o programa de trabalho de oito semanas consecutivas dedicadas ao ensino e a pesquisa e a nona, como culminância e ruptura, dedicada à extensão, onde os saberes e fazeres serão os agentes da relação escola-comunidade”. (SEMEC, 1995, p. 13)

Com esta finalidade foi criado o projeto “Sextas de Café com Memória” com o objetivo de promover o diálogo com as comunidades: escolar e extra-escolar sobre questões relativas à educação e à cultura, por meio de palestras, exposições de arte e cultura, resultados parciais dos projetos interdisciplinares e outras atividades afins



que ocorrem em uma sexta-feira a cada dois meses. Porém, deu-se continuidade também a outros projetos já existentes, como o Arrastão Cultural, tradicional cortejo realizado pelo Liceu Escola nas ruas de Icoaraci no mês de Junho e a Mostra Cultural que acontece em dezembro apresentando os resultados obtidos durante o ano letivo.

O Liceu é um espaço de manutenção e celeiro de criação da arte ceramista do Paracuri, cujo mapeamento sobre os Mestres da Cerâmica local, realizado em 2011 serve de parâmetro para a sustentabilidade desse artesanato local reconhecido internacionalmente. A pesquisa realizada resultou na exposição de longa duração “Mestres da Cerâmica de Icoaraci” que se encontra no grande salão da Galeria do Liceu.

A parceria estabelecida com a Universidade da Amazônia, por meio da Casa da Memória e da Galeria de Arte Graça Landeira, levando para essa instituição a exposições de cerâmica e trazendo para a Galeria do Liceu exposições de suas coleções. Essas exposições vêm sendo trabalhadas em mediações culturais e atividades educativas proporcionando a visitação não somente pelos alunos, professores e funcionários da escola como também de outras instituições, principalmente de escolas outras municipais e estaduais.

Deste modo, por meio desses projetos e eventos a escola realiza seu programa de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão sistêmica, compreendendo o sistema como um organismo vivo e integrado, em que tudo se torna parte de um todo. Trata-se, portanto, de um sistema complexo, formado de partes heterogêneas que interagem entre si com um objetivo único: educar.

Ação-Reflexão-Ação

Os processos de avaliação do Liceu têm a construção do *portfólio* como alicerce. Assim, os processos de ensino e aprendizagem são registrados e as etapas do desenvolvimento do aluno são continuamente avaliadas. Os projetos interdisciplinares, as visitas programadas a espaços culturais e as ações



desenvolvidas pelos educadores incentivam os educandos a se assumirem como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem. Os professores apresentam no final do 1º e do 2º semestres letivos de cada ano os resultados dos trabalhos (projetos interdisciplinares) desenvolvidos para que a direção, a coordenação pedagógica e os pais nos Conselhos de Ciclo, possam acompanhar e avaliar os avanços e dificuldades detectadas no processo. (LICEU, 2012)

Assim, a avaliação que se desenvolve no Liceu é diagnóstica e processual, numa lógica de avaliação formativa. Contudo, segundo Perrenoud (1999, p. 15):

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

Ressalta-se que essa forma de organização da gestão escolar, construída a partir do repensar as práticas pedagógicas, abrange aspectos relevantes: o trabalho com o conhecimento na perspectiva inter e transdisciplinar; o planejamento pedagógico como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado; a escola numa perspectiva inclusiva; a transparência no gerenciamento dos recursos financeiros; o fortalecimento da parceria família/escola; e a ênfase à educação como processo cultural. (LICEU, 2012)

Como organismo vivo, o Liceu articula o conhecimento formal e o não-formal, rompe com o modelo da escola seriada, e trata a arte como conhecimento específico e integrado aos outros conhecimentos do mundo, pois concordamos com Mariotti no prefácio de Maturana; Varela (2001, pp. 9-10) que:

[...] vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.



REFERÊNCIAS

ADERNE, Laís (Org.). **Projeto Pedagógico**. Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Belém: SEMEC, 1996.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projetos de ação e planificação**. Portugal: Porto. Editora, 1993.

BELÉM. **Decreto Nº 29.205/96**. Prefeitura Municipal de Belém, 13 de setembro de 1996.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

LICEU Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. **Projeto Político-Pedagógico 2012**. Belém, 2012.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Desvelando necessidades, vestindo a máscara, abrindo a cortina do teatro na universidade**. Belém: UFPA. 1999. (Dissertação de Mestrado)

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação dos símbolos na criança**. Rio de Janeiro: PUF, 1948.

RELATÓRIO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO. Belém: SEMEC, 2010.

SEMEC. **Projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém**. Belém, março de 1995.

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

Mestre em Educação Políticas Públicas (UFPA); Especialista em Inter-Relações Arte Escola (UFPA); Graduada em Física (UFCE); Atriz formada pela Escola de Arte Dramática (UFCE); Professora, pesquisadora e coordenadora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia (UNAMA); Funcionária pública municipal, diretora do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”.



O TEATRO DE BONECOS COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL E ESTÉTICA EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriano de Almeida Ferraiuoli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF

uoli.lrol@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8623063404373461>

RESUMO

O presente trabalho científico, relacionado ao programa de Mestrado em Cognição e Linguagem da UENF, utilizou a ludicidade do teatro de bonecos como instrumento potencializador da criatividade, abordando a formação integral de sujeitos históricos. Neste contexto, buscamos descobrir de que formas vivências teatrais associadas à utilização das linguagens corporal, plástica e textual puderam desenvolver potencialidades estéticas de educandos numa Escola Pública de Campos dos Goytacazes. Com uma metodologia baseada na abordagem qualitativa, de pesquisa-ação e observação participante. Tendo como categorias: a criatividade e o processo criativo; a interação sociocultural e os aspectos lúdicos do teatro de bonecos na educação.

Palavras-Chave: Teatro de Bonecos, Criatividade, Formação Estética.

ABSTRACT

This scientific work related to the Master's program in Language and Cognition of UENF, used the playfulness of puppetry as a tool of creativity enhancer, addressing the integral formation of historical subjects. In this context, we seek to discover what forms of theatrical experiences associated with the use of body language, visual and textual could develop aesthetic potential of learners in a Public School of Campos dos Goytacazes. With a methodology based on a qualitative approach, action research and participant observation. Having such categories: creativity and the creative process; sociocultural interaction and entertaining aspects of puppetry in education.

Key words: Puppet Theater, Creativity, Aesthetics.

Introdução

Como desafio do presente trabalho teórico-prático, que foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de pós- Graduação, relacionada ao Programa do Mestrado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, utilizamos o teatro de bonecos como um instrumento potencializador da criatividade, ludicidade e das relações socioculturais de educandos, tendo em vista a necessidade de formação integral de sujeitos históricos, ressignificando suas experiências de forma crítica, estética e criativa.



Neste contexto, buscamos descobrir de que forma vivências de teatro de bonecos associadas à utilização das linguagens corporal, plástica e textual puderam desenvolver potencialidades estéticas de educandos do ensino fundamental, representando um espaço de interlocução entre as diferentes linguagens e expressões artísticas, possibilitando que o educando entre em contato e seja estimulado a vivenciar formas de criação, oportunizando assim o seu desenvolvimento estético e apropriação cultural, tendo em vista as categorias criatividade, ludicidade e interação sociocultural.

Tendo como objetivos a criação de um espaço vivencial de teatro de bonecos para educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, legitimada segundo Japiassu (1998, p.8) pelo fato de o espaço escolar representar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária.

O Teatro de Bonecos na Formação Estética

Pude ao longo de minha experiência profissional, perceber a possibilidade de utilização de novas metodologias educacionais baseadas na arte e educação a partir da aplicação de vivências pedagógicas em teatro de bonecos. Diante dessa possibilidade, o desenvolvimento da vivência em teatro de bonecos abordou o uso da linguagem artística teatral associada a dinâmicas pedagógicas lúdicas que incentivaram o processo criativo das crianças, articulado, principalmente, através da sensibilidade e imaginação na busca da construção de uma ação didática criativa e inovadora.

A respeito da questão levantada, verificamos se o estímulo à imaginação e à sensibilidade pode desenvolver a criatividade das crianças em vivências de teatro de bonecos, orientada para a experiência estética. Assim como compreender os mecanismos das complexas relações e associações estabelecidas durante o processo criativo infantil.

De acordo com as considerações, foram propostas e realizadas atividades pedagógicas através da linguagem corporal, plástica e teatral, que valorizaram o



lado sensível dos alunos, de acordo com as reflexões de Ostrower (2009): “os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível (...) a criação se articula principalmente através da sensibilidade” (p.12).

A partir de tais reflexões a respeito da criatividade, percebemos a importância de ações pedagógicas que valorizassem o lado sensível dos alunos.

No entanto, em minha trajetória como docente da rede municipal de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, verifico a utilização de práticas e conteúdos racionalistas e reducionistas na área de ensino de Artes, não comprometidas com o verdadeiro ato criador e em discordância com as inovações sustentadas pelas propostas da LDB 9394/1996 e do PCN-Arte que buscam discutir novos parâmetros sobre estas questões.

O quadro apresentado pode ser constatado a partir de recentes estudos e pesquisas em educação, desenvolvidas em escolas públicas do Norte Fluminense/RJ, que vêm apontando o sucateamento do ensino de Arte na realidade educacional do município. Tem-se elencado alguns motivos que contribuem para a existência de ações de políticas públicas descoladas das questões teóricas que sustentam o desenvolvimento da criatividade de alunos, tais como: a precária preparação na formação docente, a pouca utilização de atividades extracurriculares, ausência de atividades artísticas, expressivas e culturais, a falta de espaço e tempo para o teatro, a música e a plástica (GONÇALVES, CUSTÓDIO, NEY, 2010).

Dentro dessa linha de argumentação, Santos (2010), na apresentação de alguns dos resultados de seu estudo científico com professores de Arte em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes/RJ nos revela que: 73% dos professores de Arte não se consideram preparados para o trabalho com a disciplina; 54% dos professores declaram nunca ter lido os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte; mesmo garantido por lei, a disciplina Arte não é incluída em todas as séries do Ensino Médio; 70 % responderam que nunca leram livros sobre Arte-Educação; não existem livros na área de Arte Educação na maior biblioteca pública municipal de Campos dos Goytacazes, localizada no Palácio da Cultura; 76% nunca fizeram cursos específicos em Educação para Arte; 55% dos professores formados



em ensino superior não optaram em cursar a disciplina artes em sua formação acadêmica; o ensino de arte vem sendo pautado no improvisado, como adorno, passatempo ou em moldes técnicos, e se distanciam da proposta do PCN Arte: produção, fruição e reflexão.

A partir de tais resultados, percebe-se que a problemática no ensino de Arte envolve diversos aspectos. Segundo a pesquisadora, “ligados não só à formação do professor, mas na política pública educacional descomprometida com a legislação em vigor e com a formação continuada e atualizada de seus professores” (p. 57), nos revelando a precariedade do ensino de Arte na região, favorecida pela transmissão do saber acumulado, orientado por uma racionalidade técnica, que não considera o lado “afetual” e sensível, o imaginário, e a maneira pela qual o aluno pensa, sente e age no ambiente escolar, como também sustenta Thomaz (2009).

Preocupado com essas mudanças e objetivando auxiliar o trabalho docente na disciplina Arte, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Fundamental publicam o PCN Arte Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecendo que para o desenvolvimento da Arte na educação básica se faz necessária a presença dos seguintes eixos: produção (resposta poética); apreciação (estranhamento e admiração) e contextualização (leitura e construção poética do aluno), sugerindo que quatro expressões sejam trabalhadas no Ensino Fundamental, como as artes-visuais, a dança, a música e o teatro.

Como toda manifestação de arte pressupõe uma linguagem, buscamos na linguagem do teatro de bonecos na educação, construir sentidos ao processo de aprendizagem, através da produção de formas e de significados capazes de contribuir para que a criatividade, a imaginação, a ludicidade e a interação social sejam vivenciadas e potencializadas pelos educandos.

Essa proposta nos remete às considerações relativas ao teatro na educação, presentes no PCN Arte:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode



transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (p.84).

Portanto, percebemos que a inserção de vivências em teatro de bonecos no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança em vários aspectos, destacando entre eles: a imaginação, a emoção, a percepção, a criatividade e a interação social.

A Criatividade e o Processo Criativo

O obstáculo na definição do fenômeno da criatividade, pode se encontrar em sua subjetividade e complexidade, além da escassez de obras publicadas sobre o assunto, a definição da criatividade é um assunto de investigação em si (LUBART,2007).

De acordo com Rouquete (*apud* LUBART, 2007, p. 7), “a dificuldade do estudo científico da criatividade tem a ubiquidade do conceito, e o trabalho do pesquisador consiste, sobretudo, em precisar seus contornos”.

Vygotsky (2009) identifica a atividade criadora como sendo aquela em que o homem cria algo novo, independente de ser algo externo físico ou interno como um pensamento ou ideia e segundo Ostrower (2009):

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 (p. 9).

Por sua vez, Sternberg, Kaufman e Pretz (*apud* LUBART, 2007, p.16) definem: “uma produção nova é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado.”

Vigotsky (2009, p.14) acrescenta, em seus estudos, que as atividades criadoras estão intimamente ligadas à imaginação:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.



Dentro dessa relação entre imaginação/criatividade associamos a imaginação como um dos componentes pertencentes à esfera da criatividade ligada ao trabalho com Arte, definindo a criatividade como a principal característica do trabalho artístico.

Além da criatividade, sensibilidade e imaginação, as vivências em teatro de bonecos, a partir das interações socioculturais entre o dinamizador e as crianças e vice-versa, puderam potencializar a criação dessas novas combinações através de possíveis trocas de experiências ao longo da aplicação da pesquisa.

A interação Social nas Vivências em Teatro de Bonecos

As vivências em teatro de bonecos como uma proposta pedagógica estabeleceu uma relação mediadora entre os alunos e o pesquisador, na medida em que o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa direcionou as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o conhecimento que detém e o que as crianças trazem de seu universo sociocultural.

Vale esclarecer que entendemos cultura, juntamente com Ostrower (2009), “como as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (p.13).

Para Silva (2010, p. 211), o professor que busca desenvolver essas apropriações culturais em sua prática pedagógica, deve formular perguntas básicas do tipo: “quais práticas operar para favorecer a construção interativa dos saberes nas instituições educativas? Quais situações propor aos estudantes?” Segundo o autor, começando sua ação por estas questões, o professor deve ter claro que está objetivando as interações entre os alunos e que estes “não são copos vazios que os docentes deveriam encher”.

De acordo com as questões colocadas, a interação sociocultural pretendida através das vivências em teatro de bonecos buscou a reflexão, a discussão de ideias, a troca de experiências e opiniões. As verbalizações ocorridas durante as vivências, segundo Silveira (2010, p. 16), “não só acompanham a realização da tarefa, mas a orientam, num sentido de planejamento e apoio, promovendo aprendizagens durante o processo.”



Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2010, p. 204) aponta para a possibilidade de uma redefinição da sala de aula como ambientação comunicacional, favorecendo a confrontação coletiva de subjetividades e socialização através da interatividade, “Criam-se hábitos de convívio na diversidade e a aprendizagem torna-se aí uma experiência relacional participativa que tem sentido para o aluno, uma vez que contempla sua subjetividade, seu faça você mesmo.”

Assim, coube ao pesquisador propiciar nas vivências em teatro de bonecos uma “materialidade da ação”, que buscasse a interatividade, objetivando a promoção da integração, do sentimento de pertença, de trocas, da crítica e da autocrítica, de discussões temáticas e de elaborações colaborativas, como: exploração, experimentação e descoberta entre as crianças (SILVA, 2010, p.206).

A Ludicidade

As atividades lúdicas de acordo com a definição de Pereira (2008) são aquelas brincadeiras ou jogos que permitem instaurar um estado de inteireza (pensamento, sentimento e ação): “uma dinâmica de integração grupal, ou de sensibilização, atividades de artes-plásticas (massa de modelar, recorte e colagem, desenhos, pinturas, construção de fantoches, entre outras) (p.161).

Os autores abordados neste estudo, como Vigotsky (2009), Benjamin (2010) e Pereira (2008), consideram a ludicidade indissociável da prática pedagógica infantil, fazendo parte fundamental do processo criativo da criança, por trabalhar questões associadas à imaginação, expressão, sensibilização e interação.

Desta forma, as vivências em teatro de bonecos, representaram uma possibilidade de aplicação de práticas pedagógicas lúdicas, trabalhando a espontaneidade, a alegria, a autonomia e a liberdade associadas diretamente ao desenvolvimento da criatividade nas crianças.

As vivências em teatro de bonecos, além de seu caráter lúdico, estão inseridas num contexto de arte-educação, sendo assim, segundo Pereira (2008), podem ser chamadas de atividade expressiva.

Ainda segundo a autora:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Arte-educação e ludicidade são processos que se entrelaçam, formando uma trama de cores, formas, brilhos e sons. Uma tessitura de pensamentos, sentimentos e ações, de estímulo à criatividade, à expressão pessoal, ao contato consigo e com o outro.

A atividade expressiva em teatro de bonecos utilizou como uma de suas ferramentas didáticas o boneco, um fantoche, criado e confeccionado artesanalmente pelas próprias crianças. Pretendeu-se que o participante, ao criar, confeccionar e manipular os bonecos para participação nas vivências de teatro de bonecos estivesse em contato direto com o ato de brincar, possivelmente, desenvolvendo sua criatividade através da ludicidade, além da oportunidade da interação com os seus colegas de turma.

Entretanto, os aspectos lúdicos das vivências em teatro de bonecos não se limitam apenas à manipulação dos bonecos, podendo o próprio corpo da criança ser um recurso valioso na proposta lúdica, além das características lúdicas experimentadas durante o processo de criação da atividade expressiva, de acordo com Bonfim (2010).

A autora caracteriza a brincadeira como algo inerente à atividade infantil, possuindo a criança uma linguagem própria de expressão que, através da ludicidade poderá ser evidenciada e, assim, “experienciar um envolvimento mais profundo com o que está sendo proposto e, conseqüentemente uma apreensão mais significativa no campo da aprendizagem” (BONFIM, 2010, p. 28).

Benjamin (2010, p. 246) ao citar alguns aspectos durante a brincadeira infantil, estabelece:

Que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade da matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas.

O autor reflete ainda sobre a importância da utilização de instrumentos de brincar como no caso da imitação, presente nas brincadeiras e não no brinquedo. Podemos observar, por exemplo, quando a criança quer transformar objetos em cavalo,



quando deseja brincar com areia e escolhe ser pedreiro, ou quando, ao se esconder se transforma em bandido e policial.

Por sua vez, Vygotsky (2009, p. 97) reconhece a imitação como uma forma de expressão infantil, na qual as impressões externas sobre o ambiente circundante por intermédio dela são concretizadas. Durante a vivência em teatro de bonecos, estas atitudes poderão ser percebidas nas ações lúdicas estabelecidas na manipulação criativa dos bonecos pelas crianças.

Metodologia

O trabalho apresentado buscou uma metodologia baseada em uma abordagem qualitativa, como forma de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo num contexto de pesquisa-ação e observação participante. O corpus da pesquisa empírica se compôs: do registro escrito da experiência em cada dia das vivências em teatro de bonecos, por parte do pesquisador; produção artística das crianças: desenhos, colagens, textos, modelagem, bonecos e cenários; registro gravado; entrevistas com alunos e professor da turma; registros fotográficos e filmagens; observação atenta e continuada. Tendo como categorias: a criatividade e o processo criativo; a interação social e os aspectos lúdicos do teatro de bonecos na educação. No decorrer da pesquisa foi possível perceber comportamentos e atitudes úteis na análise dos dados que a pesquisa se propôs. A partir da produção dos participantes, verificamos como vivências em teatro de bonecos podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, e da interação social, favorecido segundo Vygotsky (2009), por trabalhar questões associadas à imaginação, ludicidade, expressão e estética, contribuindo para uma formação integral mais significativa.

Considerações Finais

A partir dos resultados da pesquisa coletados, encontramos no processo das vivências em teatro de bonecos um espaço de criatividade e de ludicidade a partir de um entrelace de relações, na busca de soluções criativas pela consciência do corpo em ação intencional com o meio. O teatro de bonecos se revela como uma linguagem estética, que utiliza do corpo, da voz, da criação plástica e corporal, da expressão lúdica e poder criativo do corpo. Apresentando-se como um recurso



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

didático para a Educação e para o Ensino da Arte, capaz de favorecer significativamente no desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das interações socioculturais das crianças participantes do projeto.

Referências

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *Tramas Criadoras na construção do "ser si mesmo"*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BONFIM, Patrícia Vieira. *A Criança de Seis anos no Ensino Fundamental: Uni-Duni-Tê... Corporeidade e Ludicidade - Mais que Uma Rima, um Porquê*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, março de 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 12 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Márcia Ribeiro; CUSTÓDIO, Luciana; NEY, Marlon Gomes. *PROEJA e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense*. Campos dos Goytacazes/RJ: PROEJA-IFF, 2010.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Jogos Teatrais na Escola Pública*. Artigo publicado na Revista da Faculdade de Educação v.24 n.2, São Paulo: jul./dez. 1998.

LUBART, Todd. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processo de Criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica*. Educação e Pesquisa, Vol. 34, Núm. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 151-166 Universidade de São Paulo, Brasil.

_____. *Decodificação Crítica e Expressão Criativa: Seriedade e Alegria no Cotidiano da Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

SANTOS, Deise Márcia da Silva dos. *O Ensino de Arte nas Escolas Públicas de Campos dos Goytacazes: do Texto Legal às Práticas Cotidianas*. Monografia de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2010.

SILVA, Marcos. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. *Caminhos Percorridos por uma Pesquisa com Teatro na Escola... Aprendendo a Aprender e a Interagir com o Outro*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-3945. Acesso em 20out2010.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

THOMAZ, Sueli Barbosa. Imaginário e Teatro-Educação. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico, apresentação e comentários, Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

Adriano de Almeida Ferraiuoli

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Especialista em Docência Superior em Arquitetura, Extensão em Literatura, Memória Cultural e Sociedade - Instituto Federal Fluminense - IFF, Licenciado em Artes-Plásticas, Bacharel em Artes-Plásticas - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor do Instituto Federal Fluminense – IFF e do UNIFLU Campus II - Filosofia.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito
29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

**REFLEXÕES SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA:
DA ACADEMIA PARA A ESCOLA**

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
pdpaes@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/0609503711793810>

Solange Duarte Araujo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
solangeduartems@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6009792176131338>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo proporcionar uma reflexão teórica sobre alguns dos principais estudiosos da arte contemporânea, identificando os fundamentos utilizados pelo Grupo "Coli\$ão: Poéticas Contemporâneas", visando levar arte contemporânea para as escolas públicas. O grupo transita entre o hibridismo, as tecnologias, a utilização de múltiplas linguagens artísticas e a criação coletiva, mas faz um trabalho mais engajado politicamente numa percepção crítica a alguns fundamentos teóricos da arte pós-moderna. O impacto nas escolas é um misto de estranhamento e deleite pelo inesperado e suscita o debate e a vivência estética da arte contemporânea por alunos que nunca tiveram esse acesso.

Palavras chave: arte contemporânea, expressão visual e educação escolar

ABSTRACT

The present article has the objective to proportionate a theoretical reflection over some of the main studios of contemporary art, identifying the fundaments used by the group "Coli\$ao: Poéticas Contemporâneas", aiming to take contemporary art to public schools. The group floats between hybridism, technologies, usage of multiple artistical languages and collective creation, but it makes a more politically engaged in a critical perception to some theoretical fundaments of post-modern art. The impact in the schools is a mix of strangeness and delight of the unexpected and raises the discussion and esthetics living of contemporary art by some students that have never had this contact.

Key words: contemporary art, visual expression and schooling

Ao trabalhar em cursos de licenciatura e bacharelado em artes visuais percebemos claramente o abismo existente entre a arte contemporânea e o ensino de artes nas escolas em geral. Algumas das principais características da arte

contemporânea, que estudaremos a seguir, são de difícil penetração no ambiente escolar. Tanto a instituição escolar, como os alunos em geral e os professores em particular, têm dificuldade em se apropriar das novas linguagens e estilos da arte, permanecendo nos limites do estudo sobre os movimentos artísticos até a modernidade.

Vigotski (2001) afirma que a verdadeira educação escolar deve proporcionar o máximo de desenvolvimento dos seus alunos em relação ao tempo histórico em que vivem, mas não é isso que observamos nas escolas públicas onde trabalhamos no acompanhamento dos estagiários do curso. Há uma demanda de compreensão da produção estética do nosso tempo, como se as escolas não conseguissem chegar até o presente no estudo da produção estética da humanidade.

Pensando nisso o Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul criou o Grupo Coli\$ão que visa o estudo teórico dos estilos e características da arte contemporânea e pesquisa formas de intervenção estética comunitárias e escolares fundadas nos estudos teóricos. O Coli\$ão nasce da participação dos alunos na disciplina da licenciatura em arte visuais denominada Poéticas Contemporâneas (Prática de Ensino IV), na qual os alunos vão muito além dos estudos teóricos, organizando formas de expressão públicas, coletivas, utilizando tecnologia, hibridizando variadas linguagens da arte e usando os próprios corpos como um dos principais suportes das obras.

As apresentações públicas são um híbrido de pintura, fotografia, projeção de imagens, dança, poesia, teatro, performance, ressignificação de ícones da história da arte, mas não são nada disso especificamente. Preferimos caracterizar nosso trabalho como arte visual híbrida, sem o isolamento que caracteriza a obra de arte visual do renascimento até a arte moderna. As apresentações, notadamente nas escolas, criam sensação de choque do público que não consegue fazer uma leitura positiva da obra causando estranhamento. Ao mesmo tempo a exuberância das propostas proporcionam um certo deleite que prende a atenção do público.

Em dois anos de apresentações públicas nos locais mais inusitados como ruas, praças, escolas, movimentos sociais e eventos o Coli\$ão mantém sua proposta inicial de levar ao público mais variado possível uma vivência estética fundada nas principais características da arte contemporânea. Para compreender a



proposta faremos inicialmente uma reflexão sobre arte contemporânea fundadas nos autores que foram estudados pelo grupo como Arthur Danto (2006), Santaella (2007 e 1997) e Gablik (2008). Outros estudos apontam para uma perspectiva de mudança radical da narrativa e a negação da historicidade da e na obra de arte contemporânea como: Bauman (2001,), Lyotard (2009), Belting (2006) e também os críticos dessa concepção como Jameson (1997), Igleton (1993) e alguns clássicos mais antigos como Vigotski (2001) e Lukacs (2010a e 2010b).

Esses estudos não são mera incursão acadêmica, mas tem o objetivo subsidiar uma crítica a não historicidade da arte pós-moderna utilizando os dois autores clássicos citados acima. Faz parte de um projeto de estudo maior com vários artigos publicados (PAES, 2011a, 2011b e 2012) objetivando demonstrar que o não histórico, o pós-humanos, o fim da arte, vão além das técnicas e formas de expressão artística. Reproduzem inconscientemente interesses da indústria cultural, do mercado e do capital em geral, sendo fundamentado em compreensões filosóficas da realidade que excluem o público da possibilidade de vivenciar obras de arte que subjetivamente contribuam para uma crítica ao modelo econômico dominante do nosso tempo.

A arte contemporânea do Coli\$ão nas escolas propõe-se como um meio subjetivo de criação e reflexão crítica da realidade histórica. Mesmo que de forma agudamente subjetiva para o entendimento da grande maioria de alunos e professores das escolas públicas, em essência há uma crítica contundente ao modelo de exclusão econômica e cultural dos alunos das escolas nas quais trabalhamos.

1. Arte contemporânea

A arte contemporânea foi sendo definida após a 2ª Guerra Mundial, numa espécie de rompimento ainda velado com a Arte Moderna. A nova arte chega ao mercado internacionalizado das mídias e tecnologias onde o artista alia a

subjetividade e ícones mortos das expressões artísticas modernas, propondo a expressão da arte fundada numa nova compreensão política da subjetividade e da objetividade humana. É uma espécie de análise crítica da compreensão das linguagens visuais do passado, ressignificando a história da arte em relação aos hábitos do cotidiano.

A arte contemporânea está ligada às tecnologias, performances, instalações, interferências espaciais e conceituais e ao mundo virtual. As tecnologias produzem uma mixagem entre diferentes linguagens como a dança, a música, a pintura, o teatro, a escultura e muitas outras. O termo contemporâneo indica a prática que está empenhada no aqui e no agora e é acima de tudo uma interferência estética no espaço público, pautada em determinados estilos que vão desde a criação até a apresentação da obra.

Um conceito central na arte contemporânea é o de híbrido. Arte híbrida pode ser compreendida desde variadas perspectivas e autores, mas há uma identidade comum a esses entendimentos. Para Canclini (1997) o hibridismo possibilita o diálogo entre várias áreas do conhecimento e já deveria há muito tempo ter sido ampliado na América Latina. Para Santaella (2007) o híbrido está muito mais relacionado à presença das tecnologias, como uma coexistência entre culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e *ciber*. A tecnologia não é vista apenas como um acessório tecnológico, mas como um sujeito participante da criação da própria obra, como um conjunto de fatores em rede determinantes da obra e não mais um artista isolado.

O que é diferente no mundo digital, entretanto, é que a própria produção artística não pode dispensar sua sincronização com o trabalho de cientistas e técnicos, pois o conjunto de habilidades requeridas exibem a contribuição de competências variadas.(...) Tudo isso se intensifica quando o artista incorpora inteligência e vida artificiais e algoritmos complexos em seu trabalho, o que obriga a criação a se processar no diálogo, na heterocrítica, no hibridismo de competências (SANTAELLA, 2007, p. 78-79).

Ela utiliza o conceito de “máquinas semióticas” para afirmar que essas máquinas internalizam um certo nível de inteligência. Comum a todas as relações sociais o aparato tecnológico é mais que um elemento externo caracterizando-se como parte do estilo e do processo de criação e execução da obra.

O aspecto coletivo e em rede da criação da obra também é um hibridismo que não deixa de fora o tecnológico e as áreas de conhecimento mas funda-se



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

principalmente na pluralidade de conhecimentos e habilidades com um variado leque de intervenções como a pintura, a instalação, a performance, a dança, o teatro, a poesia e a música na arte. Por isso a rede é fundamental para se juntar diferentes habilidades numa única obra.

As inúmeras técnicas, artes e formas de se produzir arte atualmente são apenas a ponta visível do iceberg. Os determinantes mais profundos dessa arte passam por complexas reflexões teóricas que precisam ser estudadas e compreendidas para além da obra de arte em si, através de reflexões mais filosóficas sobre conceitos como o fim da história, pós-humano, pós-modernidade, pós-histórico e outros.

Diante das obras como Os Girassóis de Van Gog, o Guernica de Picasso ou outra “grande obra” de artistas modernos, o admirador sente um intenso estase, como se a obra pudesse remeter a um sentimento que vai muito além da sua materialidade e da sua própria mensagem, quase uma forma divina para ser vivida na representação artística. Um sentimento estranho a arte contemporânea.

Essa compreensão sobre o fim da arte, ancorada na compreensão sobre o fim da história, ou da era histórica, está intrinsecamente relacionada a compreensão do grupo de pensadores caracterizados como pós-modernos, mesmo que Danto não concorde com o termo, os fundamentos são os mesmos. “O fim da arte e os limites da história” (DANTO, 2006) funda-se na concepção de fim da Idade Moderna, que vai desde o renascimento até a contemporaneidade, diferentemente da história da arte cuja modernidade inicia-se em meados do século XIX e vai até a segunda metade do século XX. A diferença é que Danto chama o período presente de pós-histórico e não de pós-moderno, mas utiliza a mesma compreensão de que o que havia terminado não era a história propriamente, mas a sua narrativa. Lyotard (2009), um dos primeiros teóricos a delimitar o conceito de pós-modernidade, publicou “A condição pós-moderna” em 1979 e centra todo seu raciocínio sobre o tema na mudança da narrativa, na negação de um eixo central que explique o mundo objetivo e mais ainda o subjetivo e as artes. Nega a possibilidade de existência de uma racionalidade fundada na compreensão da parte pelo todo.

O mundo líquido das obras de Bauman (2001) vai na mesma direção apontando uma lógica de relações entre particularidades espontâneas, agindo no mundo público como uma forma de negação do público. A vida privada invade inexoravelmente o espaço público tornando qualquer forma de racionalidade explicativa do público algo sem sentido. A arte sendo parte da subjetividade humana fica igualmente invadida pelos interesses fragmentados e privados liquefazendo o entendimento das relações humanas que não podem mais se sustentar como um entendimento sólido, como verdade.

No mundo líquido-moderno temos uma única certeza, a que amanhã não pode ser, não deve ser e não será como hoje. Para Bauman (2008), a vida líquida flui ou se arrasta de um desafio para o outro e de um episódio para outro, e o hábito comum dos defeitos e episódios determina uma tendência a vida curta. Para o pensamento pós-moderno inexistente um fim objetivo ou uma explicação comum, cada fato é um fato e a arte é a arte, tudo dessincronizado, desordenado, incompreendido como sistema.

A humanidade está associada a uma apatia e um medo social e culturalmente “reciclado”, que orienta seu comportamento, sua visão de mundo e as expectativas que guiam suas escolhas. É um medo secundário que pode ser visto de uma experiência passada que sobrevive e se torna um fator importante na modelagem da conduta humana. Medos que filtram cada vez mais a humanidade, ameaçando assim destruir nossos lares, empregos e corpos. Medo que produz apatia, insegurança diante das possibilidades de novas vivências estéticas.

O que queremos afirmar é que Danto (2006), Santaella (2007), Gablik (2008), Bauman (2000 e 2008), Lyotard (2009), Belting (2006), compartilham e aprofundam o entendimento pós-moderno da arte, que nega a possibilidade de um entendimento das relações humanas no seu movimento histórico. Não negam o sofrimento humano, mas negam a existência de determinantes históricos para esse sofrimento e as formas de lutas objetivas dos seres humanos como protagonistas sociais. O público é visto como um fragmento isolado que não pensa e não se organiza para defender seus interesses. A arte pós-moderna não é feita para o público, mas como derivação esquizofrênica da própria arte, separando objetividade de subjetividade como se um e outro não fosse dialeticamente relacionados, como afirma Vigotski (2001).



Para grande parte dos artistas a liberdade artística funda-se num pseudo reino da subjetividade pura, reivindicando liberdade apenas para a própria arte afastando-se do mundo das relações humanas reais. A nova narrativa não aceita uma compreensão histórica da realidade, não restando outro campo para a liberdade artística senão a fuga para o interior, para o subjetivismo ou para a utilização da história apenas como um ícone morto do passado. A liberdade dada ao artista é então uma contradição pois liberta para dentro numa espécie de prisão estética que consome todas as energias dos artistas e do público, inibindo a verdadeira liberdade das relações sociais (LUKÁCS, 2010a).

O capitalismo tornou-se única forma de organização das relações humanas e para que se perpetue toda e qualquer forma de crítica fundada no movimento histórico da humanidade deve ser negada (SAVIANE e DUARTE, 2012; DUARTE, 2010, 2006; ANDERSON, 1999; CHAUI, 2004). Trata-se da migração das mesmas ideias já constituídas no terreno da filosofia e da história para as artes, para o espaço da subjetividade humana, enaltecendo uma arte alienada da realidade social e não histórica (JAMESON, 1997; ANDERSON, 1999).

Em outro artigo, “Razão e desrazão na arte contemporânea” (PAES, 2011) abordamos que a negação de uma racionalidade histórica, não é uma manifestação recente desde os tempos dos autores citados. Quando a produção artística passou a ser objeto de uma indústria cultural com interesse comercial, percebe-se a ausência da história como mediadora do entendimento humano. A negação da história pode ser observada desde os seriados de Griffith até os filmes da Disney, cujas citações históricas são deslocadas de seus determinantes explicativos e constituem-se apenas em ícones mortos da verdadeira história, exatamente o que Danto (2006) afirma sobre a arte contemporânea.

O Grupo Coli\$ão tem seus experimentos artísticos cujo ponto de partida são as artes visuais, mas transitam desordenadamente pelas diversas outras linguagens artísticas, utilizando tecnologias, citações da história da arte, criação em grupo e ação em rede. O Coli\$ão parece coadunar com as características expressivas da arte contemporânea citadas pelos autores estudados. Quanto a negação da

historicidade do desenvolvimento humano a própria prática do grupo parece ir para outro lado apresentando-se em manifestações de greve, de luta pela terra e de outros movimentos sociais. Ai parece que essa (anti) lógica de negação da possibilidade de uma tomada transformadora dos rumos da história pelos seres humanos, não atende os anseios sociais e expressivos do grupo.

2. O Grupo Coli\$ão: poéticas Contemporâneas

Interpretações críticas e teóricas da arte contemporânea tornam mais acessível a diferentes públicos, transformando em uma arte tangível e real para uma significativa parcela da população. A arte contemporânea acontece na mais avançada linha da prática experimental, exercitando criativas e “arriscadas” ações/posturas/pensamentos, em busca de novas formas de significação estética.

Levar a história da arte para as escolas em forma de espetáculos. Este trabalho envolve teoria crítica de processos contemporâneos sendo uma mediação entre arte e alunos. O objetivo de se fazer arte é comunicar algo a alguém provocando diferentes interpretações. A reação do espectador frente a um trabalho de arte nunca será neutra.

As relações entre imagens e suas interligações interdisciplinares, incluem a realidade sociopolíticas sobre as quais são produzidas e vistas, sendo importante para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual. Os alunos podem obter conhecimento por meio de formas populares de cultura visual, usadas para que entendam as representações acessíveis como técnicas e também como conceito de referência temática da obra.

O Grupo Coli\$ão quer conectar os alunos com um universo estético mais próximo, mas também com o distante aparentemente inacessível, com a realidade individual articulada com a social, compreendendo a arte contemporânea a partir da nossa própria imagem imersa no mundo social. Fazer ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana que envolva o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular, mas ressignificando os ícones do universo



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

visual popular, sem compreendê-lo como um automato sem vida, sem objetivos comuns, sem interesses políticos. Fazemos arte visual não para nós mesmos mas para sermos vistos por pessoas de verdade que situam-se em locais próprias nas relações sociais, que juntas podem ter mais forças para conquistar seus direitos e que isoladas são apenas massa de manobra, massa para consumir o produto (artístico) da indústria.

A cultura esta ligada ao modo como vivemos, aos valores, aos grupos sociais influenciados por questões globais e em parte influenciados por um sistema que determina e precisa esconder-se, como se não existisse. O Coli\$ão produz experiências estéticas compartilhadas que de forma subjetiva questiona a estética predominante da cultura de massas ou dos ícones já apropriados da arte moderna na escola. Onde a industria cultural mostra apenas o amor romântico e a apoteose técnica do prazer sensorial o Coli\$ão denuncia o sofrimento, sem medo de usar a realidade objetiva para sua produção subjetiva.

A proposta do Grupo baseou-se em fenômenos sociais para inserir arte contemporânea em uma sociedade massifica e essa é uma marca distinta do grupo, cultivar o espírito critico de cada artista do grupo e aluno das escolas. As apresentações foram criadas por um coletivo, aberto para criar as performances visuais com movimentos expressivos do corpo e tecnologias, dando forma e intensidade as ideias que transitaram do coletivo para o individual e do individual pra o coletivo.

As performances não podiam ser apenas movimentos soltos, era necessário uma fluidez e uma linguagem poética fundada em conceitos estruturais da cultura do nosso tempo. As criações do Grupo surgiram por meio do inter-relacionamento entre a cultura visual de massa e a arte, firmando um diálogo entre a arte, a obra, o artista e o público visto como sujeito. Durante os dois anos de existência foram apresentados os seguintes trabalhos Coli\$ão, Brasil, Corpete, Vingança do Cinema e Projeções. A criação dos trabalhos deu-se de variadas formas. O Coli\$ão, Corpete e Projeções nasceram na sala de aula da disciplina Poéticas Contemporâneas e tiveram um encaminhamento comum, embora os resultados fossem muito diversos.

Primeiramente os alunos estudaram textos teóricos sobre arte contemporânea, os mesmos textos que estudamos no presente artigo (DANTO, 2006, SANTAELLA, 2007, JAMESON, 1997 e PAES, 2011a). Depois realizávamos oficinas extremamente livres de expressão e criação corporal e por último entrava o aparato tecnológico para filmagem, projeções de imagens e música.

Corpete representa várias pinturas clássicas de artistas como Trasilá do Amaral, Pollock e Mondrian, utilizando os próprios corpos dos artistas que compõem e descompõem as obras numa espécie de coreografia. Cada composição é filmada e projetada em tempo real numa parede e aparece então a obra original. Projeções é uma coreografia com a projeção de clássicos da história da arte sempre referenciando um tema que tenha sentido para o público presente. Coli\$ão é um sucedâneo de declamações de fragmentos de poemas clássicos (Baudelaire, Neruda, Pessoa, Bandeira, Drummond e outros) enquanto os performers usam o corpo para projetar tintas coloridas em imensos panos brancos. Assim cada obra tem histórias e resultados totalmente diferentes, mas são híbridos, coletivos e criados com extrema liberdade.

As performances visuais foram bem acolhidas, mesmo tendo uma linguagem muito diferente da que o público está habituado. Assim surgiu o grupo Coli\$ão com a proposta de levar arte contemporânea para alunos, mediante apresentações de performances visuais tecnológicas com movimentos expressivos do corpo expondo seus sentimentos e pensamentos de forma a levantar questionamentos sobre os fenômenos sociais. As temáticas dos trabalhos, mesmo sendo expressões fruídas, foram carregadas de um sentido poético fundado em conceitos estruturais diretamente relacionados a cultura e os interesses do público .

O Coli\$ão se propõe a realizar espetáculos visuais contemporânea utilizando ícones modernos como a pintura e a performance, mas com movimentos expressivos do corpo expondo sentimentos e pensamentos de forma a levantar questionamentos sobre os fenômenos sociais e culturais em permanente transformação. Uma construção estética que dialoga a História da arte com a identidade política do seu tempo. São multilinguagens caracterizadas pelo princípio da ação onde se reconhece o corpo do artista como sujeito, objeto e suporte de sua arte. Corpo, tecnologia e poéticas mortas da arte moderna compondo um estilo de usar estilos. A proposta une diferentes linguagens da arte, assim como a dança, a



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

música, a pintura, o teatro, a escultura, etc, proporcionando a existência concreta da arte contemporânea nas escolas, na universidade, com os estudos teóricos que fundamentam o exercício da criação artística e nas escolas do ensino fundamental como um deslocamento da reflexão estética.

Referências

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.
- _____. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo. Cosac e Naify. 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e e sair da modernidade**. São Paulo. Editora EDUSP. 1997.
- DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e o fim da história**. São Paulo. EDUSP. 2006.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro. Zahar Editor. 1993.
- GABLIK, Suzi. **Entrevista com Arthur Danto**. In BARBOSA, Ana Mae, GUINSBURG. J. **O Pósmodernismo**. São Paulo. Ed. Perspectiva. 2008.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio**. Ática, São Paulo. 1997.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo. Expressão Popular. 2010a.
- _____. Prefácio in MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e Literatura: textos escolhidos**. São Paulo. Expressão Popular. 2010b.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro. José Olímpio. 2009.
- PAES, Paulo C. Duarte. **Razão e desrazão na arte contemporânea**. Campo Grande. Encontro de professores de arte\UFMS. 2011
- _____. **As ideias estética de Marx e a arte pós-moderna**. Florianópolis. EBEM. 2011.
- _____. **Arte Contemporânea e indústria cultural: o capitalismo como determinante estético**. Campinas. CEMARX\IFSC. 2011.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo. Paulus. 2007.
- _____. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo. Iluminuras. 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes. 2010.

Paulo Cesar Duarte Paes

Doutor pela UFSCar. Mestre pela UFMS. Graduado em Artes UFMS
Professor adjunto UFMS\Curso de artes visuais - Bacharelado e Licenciatura.
Professor de Estética e Teoria da Arte e Poéticas Contemporâneas

Solange Duarte Araujo

Acadêmica formanda do Curso de Artes Visuais Licenciatura – UFMS
Bolsista do Projeto de Extensão Coli\$ão: Poéticas Contemporâneas
Artista e produtora do Grupo Coli\$ão



CAÇA A MEMÓRIA A PARTIR DO OLHAR: UMA AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU HISTÓRICO DO ESTADO DO PARÁ – MHEP.

Abigail do Perpetuo Socorro e Silva
Universidade Federal do Pará-UFPA
abigailsilva@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/8666863486198335>

TokyPopytek Coelho
Universidade Federal do Pará-UFPA
coelho_toky@yahoo.com
<http://lattes.cnpq.br/4546536388136154>

RESUMO: Este trabalho se constitui num relato de experiências ocorrido em novembro de 2011 no Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP) com 25 crianças de 8 à 10 anos. A ação educativa propôs trabalhar a percepção visual através da contemplação de obras de arte correlacionando os enredos artísticos às bagagens cognitivas da criança, possibilitando uma correlação mais frutiva. Assim, foi desenvolvida uma visita guiada, no qual encorajamos os alunos a escolherem uma obra que mais lhe agradou para que socializassem suas experiências com elas, bem como foi dado a eles uma caixa com várias letras do alfabeto para que montassem palavras que tivessem relação direta com suas experiências de vida, para que, desse modo, fossem relacionados aos enredos artísticos. Como resultado, estimulamos a percepção dos conteúdos artísticos e a construção desses enredos na arte.

Palavras-chaves: Museu. Arte-educador. Percepção Visual.

ABSTRACT: This work is a report of experiences occurred in November 2011 at the Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP) with 25 children 8-10 years. The educational activity proposed to work visual perception through the contemplation of works of art correlating plots artistic baggage child's cognitive, enabling a more frutitive correlation. Thus, we developed a guided tour, in which we encourage students to choose some artistic work that pleased him more than, like this to socialize their experiences with them, as well were given a box to them with many letters of the alphabet to assemble words that had a direct relationship with their life experiences, to thereby be related to artistic scenarios. As a result, we encourage the perception of artistic content and construction of these scenarios in the art.

Key words: Museu. Art educator. visual perception.

Dois espaços educativos, duas realidades educacionais

Na escola arte-educador possui muitas responsabilidades no que diz respeito aos estudantes e sua educação, das quais o aprendizado significativo deve fazer parte ativa nos eventos criados por ele em sala de aula. Nesse sentido, sobre esse profissional, Fernando Hernandez diz que “o professor é um catalizador que cuida



para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa a aprendizagem”. (HERNANDEZ, 2009, p. 16) Desse modo, este autor pontua, em resumo, que a função do educador deve se mostrar de maneira que configure o aluno em uma participação atuante nesse processo de aprendizagem, onde ele e professor promovem isso simultaneamente. (HERNANDEZ, 2009, p. 11-17)

Assim, para alcançar seus intuitos, no que diz respeito a essa participação ativa, o professor elaborará métodos e práticas em classe ou extraclasse. Sobre esta última, essas práticas extraclasse, no que tange ao ensino de arte, o professor pode agregar a suas ações educativas a visita aos espaços que promovam maior experiência com os conhecimentos que ele esteja socializando em sala.

Assim, quando pensamos no ensino de artes, os espaços culturais podem, sem dúvida, ajudar os alunos a terem experiências significativas com os objetos ali expostos, de maneira crítica e reflexiva sobre seus conteúdos. Nesse sentido, Andrea Falcão diz que:

uma vez que ensinar é bem mais que promover a fixação de termos e conceitos; é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formação de sua bagagem cognitiva, entendemos que as coleções e os museus, pelas possibilidades que oferecem como base de investigação e também por sua capacidade de estimular debates e experiências diferenciadas, constituem-se em um recurso de elevado potencial científico, político e cultural, e desta forma devem ser usados e aproveitados pelos professores, alunos, ou seja, pela comunidade escolar como um todo. (FALCÃO, 2009, p. 21)

Desse modo, esta autora pontua que por entender que ensinar é mais que ditar conceitos para que os alunos memorizem, o professor deve privilegiar ambientes que possibilitem maior conhecimento sobre o que é ensinado, portanto, ela sugere os espaços museais como locais desse aprendizado continuado, porque com seus conteúdos podem instigar os alunos não apenas ao entendimento sobre conceitos, mas para críticas reflexivas sobre o que está sendo mostrado.

Portanto, nesse cenário de ensino e aprendizado o aluno possui dois personagens que podem auxiliá-lo no desenvolver dos seus saberes em arte: a escola como um espaço de educação formal de ensino, ou seja, um espaço reconhecido e estipulado



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

para esse fim, e o museu como espaço de ensino não-formal. Sobre educação formal Martha Marandino a conceitua como sendo um:

sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional. (MARANDINO, 2008, p. 13)

Esse sistema, segundo a autora, tem relação direta com o meio acadêmico e instituições de ensino que promova capacitação. Nesse sentido, as escolas possuem uma característica em si, educacional, percebemos isso quando entramos nela e notamos o corpo educativo formado por profissionais formados como professores, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos dentre outros.

Por outro lado, fora desse mundo sistematizado e formalizado de ensino, temos outros espaços que se constituem em locais não formais de ensino. Nesse enredo temos os museus, as galerias, eventos relacionados ao ensino dentre outros. Sobre conceitos de educação não-formal de ensino, Martha Marandino diz que é:

qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem. (MARANDINO, 2008, p. 13)

Percebendo esses conceitos mostrados por esta autora, podemos classificar os museus como espaços fora do sistema educacional de ensino, por conta de não configurar-se em um ambiente escolar, bem como sistematicamente não propor de maneira cronológica de ensino para a profissionalização, porém, isto não faz perder seu potencial educativo, o qual serve como um auxílio didático às instituições formais de educação.

Portanto, como espaços polivalentes, ou seja, repleto de eventos expositivos e materiais didáticos dentre outras coisas, atraiu gêneros diferenciados de espectadores. Isto impactou nas ações educativas e possibilitou a frequência mais generosa aos museus, dos quais o público estudantil percebeu nele a oportunidade de explorar os conhecimentos que ele oferece. Segundo Martha Marandino:

Um dos públicos mais significativos nas visitas aos museus, em todo o mundo, é o escolar [...]. No Brasil pesquisas mostram que, na maioria das vezes, é somente por meio da escola que crianças e jovens das classes em desvantagens econômicas visitam as instituições culturais (MARANDINO, 2008, p. 24-25 apud CAZELLI, 2005).



Assim, de acordo com a autora, as escolas se tornaram um público significativo e atuante, porque perceberam ter a oportunidade de dar acesso ao museu para o público mais carente, oriundos das escolas. Portanto, podemos concluir que há uma estreita relação do museu como espaço de educação não-formal com educação e suas instituições voltadas para esse fim, porque ele supre, em partes, as necessidades de pesquisa acadêmica, bem como as buscas empíricas do público geral.

Do olhar do professor ao olhar do aluno: entender objetos de arte antes de fazer entender

No museu podemos encontrar inúmeras formas de usufruir dos seus conteúdos dispostos. Exposições como de ciências, história, artes, nosso foco, dentre outros eventos. Estes acontecimentos deliberados no museu nos fazem refletir sobre a posição do arte-educador no que se refere a usufruir esses recursos para os seus estudantes. Nesse sentido, provavelmente, quando ele busca transportar seus alunos da escola a um desses tipos de exposições, nos questionamos sobre: como trabalhar no museu essas obras com seus alunos para que eles possam entender como se configura a criação de um trabalho artístico? Como trabalhar o olhar desses jovens para que sejam educados na compreender desses trabalhos e sua importância?

Estes questionamentos podem ter relação direta com o „olhar“. Os intuitos do educador precisam estar em concomitância com o tipo de olhar do alunado. E trabalhar o olhar dos alunos dentro de um museu, a nosso ver, inferi refletirmos alguns pontos. Um deles poderia ser pensarmos sobre o que seria „ver“. Sobre isso, Anna Araújo diz que:

olhar uma pintura não requer muito esforço. Basta se colocar diante do quadro e deixar que os olhos cumpram com sua função de janela aos estímulos da luz. O cérebro completa a tarefa de decodificar a imagem tornando-a reconhecível à consciência. (ARAÚJO, 2007, p. 17)

Assim, segundo a autora, não é um desafio se contemplar uma pintura, o olhos naturalmente vão seguindo suas direções, no qual o cérebro se encarregará de decodificar o que é mais relevante perceber. Porém, nesse trajeto de percepção dos objetos, estes estímulos vão se tornando presentes nas sensações e prazeres do



indivíduo, no qual este olhar já se torna mais que um olhar, porque deixa de apenas ver, mas estimular o tocar, o sentir e o compreender. (ARAÚJO, 2007, p. 17). Nesse sentido, Anna Araújo diz que esse olhar deixa agora de ser físico para ser o „Ser“ que „percebe“. Sobre perceber, a autora até buscará conceituá-lo para entendermos sua relevância no que tange a maneira de olhar:

Buscado, então, uma compreensão sobre o perceber, deparei com o significado da palavra percepção, expresso no dicionário como „ato ou efeito de perceber, que por sua vez seria „compreender; entender; adquirir conhecimento por meio de, por meio dos sentidos, ver ao longe. (ARAÚJO, 2007, p. 22)

Então, segundo a autora, a percepção tem estreita relação com compreender, o qual é mediado pelos sentidos do ser humano. Portanto, trabalhar esse olhar compreensivo, que deixa de simplesmente olhar é uma tarefa desafiadora, porque vai buscar com que o indivíduo se correlacione com a imagem contemplada de maneira não mais cartesiana, ou seja, de maneira lógica, mas de maneira arbitrária, onde o indivíduo escolhe o que deseja ver no objeto. Sobre isso Anna Araújo diz que: o indivíduo não escolhe olhar, ele simplesmente olha e é olhado. As relações que se estabelecem seguidas deste olhar é que passam pelas escolhas. (ARAÚJO, 2007, p 21). Desta maneira, a autora nos faz compreender que não há um processo de escolha ao olhar, simplesmente isto acontece, porém, quando os olhos se fixam em um objeto, nele, faremos nossas escolhas, tais como, se vamos ou não continuar olhando, onde fixaremos mais os interesses ou se fechamos de vez os olhos para o objeto. (ARAÚJO, 2007, p. 21)

Por outro lado, segundo Bourdieu e Darbel (2007), existem outros fatores que farão com que o contemplador se fixe diante de uma obra ou não, e nela desfrute seus significados. Estes fatores podem ser esclarecidos a partir das experiências do indivíduo:

O tempo dedicado pelo visitante à contemplação das obras apresentadas, ou seja, o tempo em que tem necessidade para “esgotar” as significações que lhes são propostas, constitui, sem dúvida, um bom indicador de sua aptidão em decifrar e saborear tais significações [...] dependa, antes de tudo, da competência do “receptor”, ou seja, do grau de seu controle relativamente ao código da “mensagem”. Cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da “informação” proposta pela obra, capacidade que depende do seu conhecimento global [...]. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 71)



Desse modo, segundo estes autores, o tempo que cada indivíduo permanecerá diante de uma obra dependerá dentre outros fatores, das suas competências, ou seja, dos seus conhecimentos gerais da vida. Dessa forma, o olhar estabelecerá estímulos que farão com que ele se fixe ou abandone a obra.

Outro ponto importante e que merece ser discutido é que este olhar não é de inteira e exclusiva responsabilidade do estudante em uma visita ao museu, este olhar também deve estar estabelecido no educador, ou seja, o „olhar do educador para as artes“, no que se refere a compreensão de um determinado objeto artístico, bem como seu entendimento das variadas realidades de desenvolvimento cognitivo que seus estudantes possuem. Pois, como o educador pode buscar trabalhar o olhar dos alunos sobre determinados objetos artístico se o próprio olhar dele não foi educado para reconhecer obras de arte? Durante esse processo, como o professor pode suprir as necessidades dos alunos se não compreende a realidade de cada um deles?

Nesse sentido, respondendo a primeira pergunta, pensando nesse educador, mais precisamente na sua formação, este olhar, precisa ter sido trabalhado ainda durante essa formação profissional. Desse modo, Rejane Coutinho (2008) propõe que, o futuro educador em artes precisa ter uma relação estreita com os objetos artísticos, ou seja, precisa estar familiarizado com as diferentes práticas artísticas e seus processos de construção de modo analítico, percebendo suas relações com os contextos históricos e culturais, bem como antropológicos. Dessa forma, segundo esta autora, isso pode propiciar formas de leitura e maneiras de apropriar-se desses elementos, bem como auxiliando este educador a fazer escolhas quanto a utilização dessas expressões de maneira condizente com as suas necessidades individuais. (COUTINHO apud BARBOSA, 2008, p. 156-157)

Por outro lado, respondendo a segunda pergunta, e que também pode auxiliar o educador no processo de aprendizagem do alunado é o próprio olhar do arte-educador sobre cada aluno que ele ensina, ou seja, o professor precisa compreender, em partes, o universo de cada um de acordo com sua faixa etária e desenvolvimento cognitivo, bem como seu meio social. Rejane Coutinho (2008),

entendendo esse enredo escolar como um espaço que se constitui de vários sujeitos, onde professor e alunado correspondem a uma relação mais aproximada do que outros sujeitos da escola, nos sugere que:

é preciso, também, propiciar situações para que o futuro professor possa conhecer os outros sujeitos nesse processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam com o meio social". (COUTINHO apud BARBOSA, 2008, p. 157)

Portanto, de acordo com a autora, esses olhares do educador precisam estar fixos, definidos e direcionados para as necessidades de cada aluno envolvido para que isto auxilie no momento de desenvolver um trabalho de maneira que possa saber como suprir essas exigências, de forma que contribua para um olhar educado para objetos artísticos e sua importância.

O Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP): histórico e definição

O Palácio Lauro Sodré, nome atribuído à esta edificação, foi construído pelo arquiteto bolonhês Antônio Landi em estilo neoclássico no século XVIII, foi projetado para servir de sede e moradia dos governadores e capitães gerais do Pará. Em 18 de março de 1981 foi criado o Museu do Estado do Pará (atual Museu Histórico do Estado do Pará - MHEP) que iniciou suas atividades no 4º andar do Centro Cultural Tancredo Neves, em 1987 o Museu ocupou o Palacete Bolonha e, no ano de 1994 foi transferido para o Palácio Lauro Sodré.



Fachada do Museu Histórico do Estado do Pará

Fonte: www.portalamazonia.com.br

Atualmente, o Museu dispõe de um diversificado acervo, composto de pinturas, mobiliário, acessórios, fotografias, entre outros bens, que incluem o próprio edifício, como testemunhos de diferentes contextos, permitindo muitas leituras.



Por outro lado, o Museu além de divulgar seu acervo que é composto de obras de artistas nacionais, locais e da região, também recebe exposições itinerantes que dialogam com a memória e a cultura local, permanecendo um local de educar através da arte.

Trabalhando o olhar: enredos e cenários artísticos a partir da memória da criança

Trabalhar o olhar das crianças numa ação educativa em espaço museal, para compreender os enredos que constroem os objetos artísticos, não se constitui em tarefa muito fácil, porém, pode ser uma tarefa que vale a pena buscar alcançar.

Não se constitui em fácil, porque, o primeiro desafio pode ser a „faixa etária“ dos estudantes. O segundo desafio poderia ser também a „bagagem cultural“ que eles carregam, ou seja, os costumes, crenças e tradições dentre outras coisas que eles estão adquirindo. E por fim, o terceiro poderia ser o respeito ao „Júdico“, ou seja, uma ação que possa preservar a ludicidade durante a ação educativa ao ponto de atrair suas atenções e interesses.

Pensando nesses três pontos buscamos desenvolver esta ação educativa com crianças de 8 a 10 anos que proporcionasse uma visita significativa, onde fossem explorados seus conteúdos de vivência e experiência para atribuímos valores às obras de arte, bem como seus interesses por determinados objetos artísticos, sendo por eles dado seus valores.

Desse modo a metodologia desta ação educativa se constituiu em uma visita de alunos ao Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP), a qual se configurou em três etapas: 1) uma visita guiada as dependências do espaço; 2) um breve questionário que pudesse extrair dos alunos uma obra mais significativa por eles escolhida; 3) sentar com os alunos em um determinado local do Museu para serem discutidas as reflexões sobre tudo o que foi visitado.



Visita guiada com alunos

Fonte: Toky P. Coelho, 2011



Visita guiada com alunos

Fonte: Toky P. Coelho, 2011

Durante a visita foram mostradas a eles todas as dependências do Museu, bem como suas funções e objetos artísticos contidos nelas. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de poderem ter experiências próximas dos conteúdos artísticos e sua história. Esse momento foi de suma importância, porque eles observando cada obra, seus olhares se direcionariam para algo que, na visão deles, seria relevante. Desse modo, a experiência com os objetos artísticos dentro de um espaço de arte como o museu, por exemplo, é necessária para que o aluno possa perceber, de maneira quase que tátil, como esses objetos são constituídos, ou seja, as imagens, formas, técnicas, materialidade dentre outras coisas, para trabalharmos o olhar perceptivo desses participantes, de maneira que estabelecessem uma relação de compreensão desses trabalhos. Essa experiência com os objetos nos faz concordar Martha Marandino (2008, p. 20) quando diz que:

Os objetos são elementos centrais e a alma dos museus, sendo também fonte de contemplação e interatividade. Assim, nas ações educativas dos museus é essencial favorecer o acesso aos seus objetos, dando-lhes sentido e promovendo leituras sobre eles.

Dessa maneira, segundo a autora, esses objetos podem oferecer a oportunidade de livremente o contemplador propor sentidos e leituras sobre o que é observado. Portanto buscamos durante esse instante de contemplação instigar o olhar dos alunos a notarem os itens contidos nos objetos artísticos. Bem como através dos questionários encorajá-los a escolherem uma obra que chamasse a atenção deles, para que mais à frente pudessem compartilhar entre eles sobre o porquê da escolha de determinada obra de arte, e também para saber quais os valores que eles atribuíam a elas segundo seus conhecimentos vivenciais. Estes questionários

tinham indagações tais como: você já foi a um Museu? O que você mais gostou no museu? Das obras que vistes, qual foi a que mais te agradou? Qual o nome da obra que você escolheu e memorizou? Quem é o autor e em que ano foi feita a obra? Alguma coisa te desagradou?

Portanto, desse modo, podíamos nos apropriar dessas experiências durante a ação educativa. Por conseguinte, encorajamos as crianças a sentarem em um local do Museu repleto de pinturas. Esse lugar foi escolhido propositalmente por conta dessas obras possuírem bastantes enredos e personagens representados. Assim, direcionamos a conversa com as crianças baseada nessas obras. Mostrávamos esses objetos e explicávamos sobre como os artistas produziram estes trabalhos. Nesse momento colocamos uma caixa contendo muitas letras do alfabeto recortadas e explicamos que desejávamos que elas olhassem para essas letras e construíssem palavras que fizessem parte de suas memórias, frases que fizessem com que elas lembrassem de coisas relevantes na vida delas.



Momento de escolha das letras

Fonte: Toky P. Coelho



Momento de montagem das palavras

Fonte: Toky P. Coelho

Este foi o momento mais importante da ação educativa em si, porque ao construir as frases propiciamos um momento de interação no qual o mundo delas estava sendo privilegiado, o mundo lúdico no qual tudo pode ser expressado.

Como resultado, obtivemos palavras únicas e que quando as encorajamos a explicar o porquê dessas palavras, alcançamos o auge da atividade. Pois vimos que elas haviam escrito palavras como: Vovô, Cachorro, Gato, Casa, Arte Moderna, Lili, Rutilene, Domingas, Desenho, dentre outras. De principio, essas palavras pareciam coisas simples, porém, criaram momentos emocionantes, pois as crianças

começaram a justificar seus valores simbólicos. Num certo momento, uma delas nos explicou, por exemplo, que a palavra “Gato” era referente ao animal de estimação que ela gostava muito, e que havia escrito isso com o desejo de que ele pudesse retornar à vida. Logo a seguir, outra criança nos compartilhou que o nome “Domingas”, representava sua mãe que ela amava muito e que não vivia sem ela, acrescentando que se a mãe morresse tudo acabaria. Por conseguinte, a palavra “Arte Moderna”, foi exemplificada por um aluno que dizia que preferia essa categoria de arte do que as outras que ele contemplou no museu.



Palavras formadas por uma aluna

Fonte: Toky Coelho, 2011



Palavra formada por um aluno.

Fonte: Toky Coelho, 2011

Todas essas justificativas dentre muitas outras nos foram de grande valor, pois foi a partir desse momento que adentramos em alguns conteúdos da memória dessas crianças, para que com eles pudéssemos correlacionar aos conteúdos das obras que estavam na sala. Mostramos a elas que assim como as palavras que escreveram são frutos de suas memórias, as obras de artes que elas viram em todo o espaço e o Museu em si fazem parte da memória de quem as criou. E também que, assim como elas se utilizaram das letras do alfabeto para narrarem algo importante, os artistas se apropriaram de outros mecanismos para fazerem o mesmo. Elas usaram a escrita para narrarem suas experiências, o artista usou a tinta e a tela para narrar as suas.

Considerações finais

A escola pode promover, no que tange ao ensino das artes, experiências fundamentais para que o alunado possa desenvolver interesse por ela, porém, não se constitui em um local absoluto para que isso aconteça. Os museus podem



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

oferecer experiências únicas para um aprendizado significativo, quando se busca trabalhar o olhar desses estudantes para as artes. Porém, o educador precisa estar com seus intuitos direcionados para isso, onde suas práticas em sala de aula podem ser continuadas dentro desses espaços museais.

Referências

- ARAÚJO, Rita Ferreira de. *Encruzilhadas do olhar no ensino das artes*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. *Museu e Escola: educação formal e não-formal*. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2009.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da linguagem visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARANDINO, Martha. *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: FEUSP, 2008.
- PELEGRINI, Sandra. C. A.; FUNARI, Pedro Paulo A. *O que é patrimônio imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- Portal Amazônia. Disponível em:
<http://www.portalamazonia.com.br/cultura/files/2012/01/museuhistorico.jpg>. Acesso em: 26 de Set. de 2012

TokyPopytek Coelho

Estudante de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela UFPA. Foi bolsista na coordenação de mediação e ação educativa no Museu da UFPA 2009-2010, bem como foi bolsista no projeto: Educação e Cultura: o entrelaçar do Círio de Nazaré nas vivências pedagógicas na Escola de Aplicação da UFPA 2011, e atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa GEPEEI-UFPA voltado para educação e cultura.

Abigail do Perpetuo Socorro e Silva

Estudante de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela UFPA. Foi bolsista como mediadora no Museu da UFPA (2008), mediadora no Salão Arte Pará 2008. Estágio em Artes no Museu do Estado do Pará MHEP, na Escola de Aplicação da UFPA, E.E.E.Dr. Freitas. Participou do Projeto de Extensão Transcodificações Urbanas. Atriz, atualmente é bolsista no Teatro Universitário Cláudio Barradas da UFPA.



**EXPERIÊNCIA E NARRATIVA DE CRIANÇA NA PRODUÇÃO DE
CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE ARTE**

Thalyta Botelho Monterio

Mestranda em Educação PPGE/UFES

Bolsista CAPES

monteirothalyta@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4451218Y6>

RESUMO

O presente artigo, referente à pesquisa de mestrado em andamento, objetiva analisar as narrativas e experiências de crianças através da produção de desenho de animação. Objetiva também investigar como crianças se apropriam das novas tecnologias de construção de imagens em movimento, elaboram e manifestam suas experiências, sendo elas individuais e/ou coletivas a manifestar-se no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores destes.

Faz-se necessário, a esta proposta um estudo de caso com ênfase na investigação e participação do sujeito criança. Para tal usufruiremos e pesquisaremos os conceitos de Experiência em Walter Benjamin, Mediação em Vigotski e Infância em Jacinto Sarmiento, além dos pesquisadores em cinema de animação.

Palavra chave: Educação, Cinema de animação, tecnologias, arte.

ABSTRACT

This article, on the master's research in progress, aims to analyze the narratives and experiences of children through the production of animation design. It also aims to investigate how children use new technologies of construction of motion pictures, draw and express their experiences, whether they are individual and / or collective to manifest itself in the path of production of cartoons as spectators and as these authors.

It is necessary, this proposal a case study with emphasis on research and participation of the subject child. For this usufruiremos and will research the concepts of Experience in Walter Benjamin, Mediation in Vygotsky and Childhood in Jacinto Sarmiento, in addition to researchers in film animation.

Keyword: Education, Film animation, technology, art.

Desde a década de noventa que ha uma busca pela inserção de novas tecnologias no ensino, principalmente a partir do ano 2000 com a popularização dos computadores e a acessibilidade a internet, filmes 3D entre outros mecanismos tecnológicos. Assim, a inserção do cinema de animação torna-se também com esse advento mais acessível. A pesquisa, contudo, parte da problemática relacionada ao uso desenfreado das tecnologias e à grande oferta de imagens na sociedade atual,



em especial àquelas destinadas às crianças como os desenhos de animação. Salienta a ampliação das experiências e narrativas com a produção e suas relações, dos sujeitos crianças, diante das mídias digitais enquanto linguagem artística e enquanto seres sociais ativos/participativos.

Neste contexto os registros das experiências e pesquisa sobre a utilização do cinema de animação em sala de aula é importante na tentativa de desmistificar essas tecnologias. Esta pesquisa não pretende estabelecer receitas ou manuais da utilização do cinema de animação à educação e não visa apenas uma produção de desenho animado como resultado fundamental da experiência. Busca com a animação de imagens por meio da mediação perceber como a experiência individual e coletiva se manifestam no processo de produção e como estas podem contribuir e se manifestar quando esta criança passa de espectador a autor de suas animações.

A pesquisa foi construída visando promover um ambiente reflexivo quanto à importância das narrativas e experiências da criança no decorrer do processo de animação de imagens. Mediante a um estudo de caso, com ênfase na pesquisa colaborativa, em escola municipal da região serrana do ES, direcionada a alunos do 2º ano do ensino fundamental a pesquisa constituiu-se nas aulas de artes desde o início letivo de 2012.

Os infantis estabelecem contatos em seu dia a dia com recursos tecnológicos, privilegiando-os, assim faz-se importante, termos consciência da constante dinâmica de transformação pela qual as crianças vêm passando, estando permeado pelos avanços tecnológicos os quais não se limitam mais ao ambiente asséptico dos laboratórios, antes, se apresentam cada vez mais próximos da infância, sobretudo em idade escolar, seja pela programação interativa da TV digital, games, computadores, telefones móveis, câmeras digitais e filmadoras que literalmente “invadem” nossas escolas diariamente.

Lev Vigotski¹ (2002) diz que a criança interage com o meio e apropria-se dele por meio de instrumentos e signos mediados, assim, a utilização de mecanismos

¹ Utilizaremos o termo Vigotski com “i” por nos apropriarmos das traduções dos livros do Russo para o português. O nome do autor com “y” pertencem aos livros que foram traduzidos do Russo para o Inglês e posteriormente do inglês para o português. Assim, vista uma tradução mais completa e suas implicações



tecnológicos usados na infância contemporânea contribuem para o aprendizado e para o desenvolvimento. Se a criança interage e se apropria do meio em detrimento do social, podemos dizer que a mesma está inserida no mundo virtual, nasceu e cresceu envolto às mídias digitais, logo, busca associar sua infância a estes produtos.

Ao dialogarmos com Lev Vigotski (2009) a respeito da imaginação na criança em seu livro *Criação e imaginação na Infância* percebe-se a adaptação da fantasia de maneiras diferentes no desenvolvimento infantil, nos estágios em que a criança se encontra (2009, p. 37), e que a capacidade imaginativa da criança é ampla nesta etapa e diminui-se com a chegada da fase adulta (2009, p 38). No entanto, essa afirmação não estaria garantida cientificamente devido a experiência adquirida pelo adulto, assim o processo imaginário se desenvolveria ao longo do crescimento da criança, assim, a fantasia estaria ligada diretamente a materiais da realidade e que a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem (2009, p. 17).

Para Vigotski a criação e a imaginação garantem papel fundamental ao aprendizado e ao desenvolvimento, nesse sentido seria pertinente refletir sobre exibição e quiçá a produção de cinema de animação² e seus princípios, e como estes podem contribuir de maneira significativa para a construção de experiência, já que os mesmos encontram-se tão presentes no cotidiano infantil.

Com a pesquisa “Experiência e Narrativa da Criança na Produção de Cinema de Animação no Ensino da Arte” pode-se constatar por meio de conversas, exibições de desenhos animados, aulas com brinquedos ópticos o quanto as mesmas ficam envolvidas, concentradas com o que vem e fazem. Instrumento este que faz com que a criança fale sobre, conte, crie, imite, apropriando-se de falas, ações e expressões. Para as crianças, ao serem questionadas sobre o significado de desenho animado, as mesmas respondiam que “*é um desenho divertido, que da pra rir e que assisto na TV, um desenho feito pra criança*” Diziam ainda ao serem perguntadas sobre a criação e produção que “*eram feitos em papel e depois*

² utilizaremos Vigotski e não Vygotsky.
O termo cinema de animação faz referência a produção de desenhos animados



passados para a TV". Com relação a produção que perpassa a criação dos desenhos e dos personagens até a exibição na telinha, as crianças não obtinham conhecimento específico. A priori, foi importante estabelecer que além de divertido o desenho animado é a (re)produção de imagens estáticas com pequenas modificações postas em movimento a uma determinada velocidade por segundo, no entanto, explicar de forma mais técnica para alunos de sete (07) anos, estes conceitos seriam complexos demais. Assim, foi necessário ao longo da pesquisa definir o que realmente é desenho animado (também conhecido como cinema de animação), e como este é produzido e criado ao longo da história da humanidade e assim poder estabelecer relações da influência deste no desenvolvimento e aprendizado da criança e apropriar dos conhecimentos que elas já obtinham e assim poder contribuir mediando as conversas e ações sobre desenho animado, dando ênfase as suas experiências e narrativas.

Para Vigotski, a criança não vem vazia, ela está carregada de cultura, algo pertencente ao meio onde vive, então, se a criança está envolta as tecnologias, cabe aos adultos de hoje apropriar-se desses meios para assim mediar as ações cometidas e fomentá-las em aprendizado, contudo, *somos professores do século XX, lecionando para alunos do século XXI com metodologias educacionais do século XIX*³. É irônico, mas infelizmente estamos ficando ultrapassados, pois percebemos no decorrer da história o avanço da humanidade com ênfase nas mídias digitais com o advento do computador, a acessibilidade a internet e o cinema de animação principalmente nos últimos dez (10) anos. Esse último, criado a partir dos brinquedos ópticos mecânicos, que de forma simples, garantem a imagem em movimento e o entendimento de seu conceito por meio de desenhos estáticos. Além disso, Vigotski menciona que o brinquedo para a criança é capaz de satisfazer certas necessidades e se não formos capazes de entender esta necessidade não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (2002, p. 122). O brinquedo como necessidade da criança se realiza também pelo envolvimento de regras criadas ou não em sua composição, mas geram modificações no

³ A fala acima mencionada foi dita no comentário de uma ouvinte no Seminário Internacional de História ocorrido na Universidade Federal do Espírito Santo.



comportamento resultando em situações imaginárias (2002, p 124). Contudo, ao assistir a um desenho animado, a criança modifica seu comportamento. Imita, dança, canta, e repete jargões. Apropria-se do que é visto e cria suas fantasias adaptando-as a seu cotidiano e as suas brincadeiras.

Ao assistir a um desenho animado, onde os personagens lutam com espadas, a criança apropria-se de materiais de seu cotidiano como pedaço de madeira, cabo de vassoura para representar seu instrumento de luta, no entanto, é capaz de criar suas regras de acordo com sua necessidade ou desejo. Neste sentido, cabe uma mediação para que a criança não fique apenas na imitação ou reprodução das cenas exibidas e que seu processo criador e imaginativo seja incentivado por meio de outros instrumentos e experiências: Os brinquedos ópticos mecânicos, pois atualmente, nos deparamos com programas de computadores específicos para gerar a movimentação de imagens e muitas vezes nos esquecemos do princípio da animação, contudo, é por meio de brinquedos e brincadeiras que geram movimento que a criança usufruiria de elementos para seu processo criador.

A fim de estabelecermos melhor entendimento e compreensão, vimos a necessidade de abordar a utilização dos brinquedos ópticos. Esses artefatos auxiliam no aprendizado da linguagem visual, oral e gestual, pois tanto o processo de criação quanto o de produção necessitam auxiliaram na memória e nas narrativas das experiências por nós já vividas. Este aluno deixou de ser espectador para tornar-se autor das produções.

A produção dos brinquedos ópticos aqui mencionados faz referência ao thaumatrope⁴, ao zootrope⁵ e ao flip book⁶. Estes brinquedos com nomes um tanto quanto complicados remetem-se ao princípio da animação de imagens e garantem as às crianças de como são feitos os desenhos animados.

⁴ Construído em 1827, por John Ayrton Paris, o thaumatrope é constituído de dois círculos contendo desenhos em ambos os lados que ao ser girado rapidamente ocorre sobreposição das imagens.

⁵ Willian-George Horner criou o zootrope em 1834, inspirado pelo matemático Simon Stampfer. Conhecido também como dedalum, o zootrope é constituído de um cilindro com uma tira animada, com imagens seqüenciadas em seu interior.

⁶ Outro brinquedo óptico criado também no século XIX, mais especificamente em 1898 por J. B. Linnet, é o flip book. O livro consiste em um conjunto de imagens seqüenciadas que ao ser folheada garante a sensação do movimento.



Se a infância está rodeada de tecnologia, as crianças precisam descobrir de onde surgiu tudo isso. Sendo assim a apresentação a esses brinquedos e sua construção facilita tanto o aprendizado da mesma sobre o assunto quanto seu desenvolvimento.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

[...] A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comvente em hábito. ((BENJAMIN, 2002, p. 102).

Tanto para Vigotski quanto para Benjamin o brinquedo caracteriza a infância e seu desenvolvimento. A criança configura seu psicológico e aprende a interagir socialmente.

As reflexões sobre brinquedos e brincadeiras, inspirados em Benjamin, para o adulto é concebida de forma diferente para a criança. A repetição torna-se algo quase que inaceitável enquanto para a criança é fazer de novo e diferente. Nada para a criança se repete da mesma forma.

O uso das tecnologias de animação não se resume apenas aos brinquedos ópticos mecânicos, mas as técnicas utilizadas para a construção do filme de animação perpassando o entendimento do processo do mesmo.

Esta pesquisa adota tecnologias de animação de imagens que são possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, com crianças, utilizando-se dos laboratórios de informática, câmeras digitais e /ou filmadoras, televisores de aparelhos de DVD, instrumentos que na atualidade tornaram-se para nós, brinquedos. Nesse contexto as técnicas usadas são a de claymotion⁷: produção de animação feita com bonecos produzidos em massa de modelar e Pixilation⁸: técnica que utiliza objetos prontos

⁷ Claymation A animação por *Claymation* é feita utilizando-se de objetos produzidos com massinha, barro e argila – que têm constituição maleável, mas resistente – sendo as animações desta pesquisa produzidas com massa de modelar.

⁸ Pixilation: Essa técnica de animação acontece com pessoas e objetos para dar sensação de movimento e “vida” a seres inanimados.



para dar a sensação de movimento e “vida”. Ambas técnicas se enquadram na modalidade de stop motion⁹ que significa parar e movimentar.

Ao produzirmos animações brincamos de modelar, encenamos, criamos e contamos histórias, manipulamos artigos eletrônicos como o computador e câmera digital. Nesse contexto tanto brinquedo óptico quanto técnica de animação de imagens possibilita na infância o aumento de suas experiências e ressignificações de outras e por meio de suas narrativas poder percebê-las. A pesquisa direciona a criança um ambiente lúdico, dinâmico e atual, oportunizando a mesma o manuseio e construção de brinquedos criados há séculos que, no entanto, nos dão respostas e compreensões das animações produzidas na contemporaneidade.

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas em homologias com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nas mass-media, e nos espaços públicos. Contrariamente a proclamação “morte na infância”, a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, heterogeneização da infância enquanto categoria social e geracional e o inventimento da criança com novos papéis e estatutos sociais. (SARMENTO, instituto de estudos da criança).

O mundo contemporâneo é sem dúvida o mundo da informação. A informação se processa em ritmo cada vez mais rápido. As imagens, enquanto veículos de comunicação visual exercem grande força neste processo. (...). Identifica-se, na sociedade, um crescente redimensionamento dos mecanismos de poder exercidos através das estruturas de produção de bens e de serviços, hoje voltado também para a utilização das estruturas produtoras de signos. O poder é exercido claramente através da mídia e da publicidade [...] (FOERST,2004,p.15)

Dialogando com Sarmento e Foerste (2004), os autores nos fazem refletir sobre o a criança e a contemporaneidade e o uso das imagens nas mídias que nas quais devemos utilizá-las a favor do aprendizado e do desenvolvimento. A produção de desenhos animados com criança promove a ampliação de suas experiências.

Se para Vigotski (2009), a imaginação é uma função psicológica superior que formada pelo acúmulo de experiências, pelos elementos do real, dos fatores históricos sociais e que estes correlacionam-se transformando-se em novas

⁹ *Stop motion é a técnica de animação na qual se trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, quadro por quadro. A animação acontecerá se, entre um fotograma e outro, mudar-se um pouco a posição dos objetos.*



experiências e com elas novos conhecimentos capazes de ressignificar-se novamente gerando novos produtos da imaginação que serão expostos na realidade mesmo sendo imaginação. Para tal o autor enfatiza a necessidade de transformar o produto da imaginação em algo palpável a poder socializar-se e a experienciá-lo na coletividade.

Nesta pesquisa, primamos as narrativas e as experiências da criança no processo de criação dos seus desenhos animados, das suas animações. Aqui a criança cria e apropria-se das técnicas utilizadas no cinema e por meio da mediação produzem, passam a ser autores. Constata-se no entanto, que independente de ser espectador ou autor de suas animações a criança se envolve com o desenho animado e o imita, apropria-se de termos e gestos, os menciona em seu cotidiano e faz da realidade uma ficção e da ficção uma realidade.

(...)Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos, a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergências entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis sob orientação – com o auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança [ou zona de desenvolvimento proximal] [...]. (VIGOTSKI, 1926, p. 480 apud BOCK, 2010, p.72)

Se a criança tem por habito a imitação, os adultos têm por função estabelecer critérios e mediar às ações na infância. E na escola a criança encontra ambiente propício para a ampliação de suas experiências esta terá maiores elementos de relações e correlações. O processo de ensino aprendido deve proporcionar experiências significativas onde os infantis possam ser capazes de relacionar-se com o meio expondo suas vivências socioculturais e afetivas.

Trabalhar a criação de desenho animado com criança, utilizá-lo na infância, é aproximá-la da sua realidade. Independente de fatores econômicos ou sociais o desenho animado e as tecnologias estão presentes em seu cotidiano. Mesmo não tendo computadores ou câmeras digitais, a maior parte das famílias possui aparelhos de celulares que filmam e capturam imagens. As crianças assistem a TV diariamente não sendo poucos os canais de desenhos. Brincam, imitam, apropriam-se de gestos e expressões, em fim o desenho animado é o norteador de muitas brincadeiras.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente. A sua obra criadora partirá dos níveis anteriormente alcançados e apoiar-se-á nas possibilidades que existem igualmente fora dele. É por isso que descobrimos uma sequência estrita no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhuma descoberta ou invenção científica aparecem antes de estarem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia sobre as anteriores. (VIGOTSKI, 2009, p 36).

Tanto para Vigotski quanto para Benjamin a criança é constituída pelo meio em que vive. Seu aprendizado está diretamente ligado ao contexto histórico social que a mesma participa e para Vigotski (2010, p. 278), por força do desenvolvimento etário, a criança se revela adaptada ao meio em diferentes graus e salienta ainda que “todo o meio deve ser entendido não como um sistema estático, primordial e estável de elementos , mas como um processo dinâmico em desenvolvimento dialético. [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

Refletindo com Vigotski, levamos em consideração os processos tecnológicos existentes na contemporaneidade e nossa resistência em aceitá-las no processo educacional. As tecnologias modificam-se cotidianamente e as crianças acompanham tal evolução.

A fins pedagógicos é importante selecionar tudo aquilo que será usado com fins educacionais. Somos mediadores das ações proferidas dentro das escolas, sendo assim, uma educação em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado [...]. (VIGOTSKI, 2010, p 284).

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (BENJAMIN, 2002, p.21).

Para Walter Benjamin (2002), no texto “Experiência”, no primeiro parágrafo, o autor nos deixa uma reflexão e questiona o leitor posteriormente quando pergunta “O que esse adulto experimentou? O que ele quer provar?” (BENJAMIN 2002, p 21). Dialogando então com Benjamin e Vigotski, me pergunto ainda o que experimentamos e se essas experiências estão relacionadas ao meio? Estamos adaptados ao meio ou apenas repetindo as atividades cotidianas sem nenhuma



reflexão ou (re)significação e assim, como ampliamos as experiências das crianças? Para o autor, cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito. Benjamin menciona ainda que a imprudência faz acomodar-se no erro e que somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação.

Tanto para Vigotski quanto para Benjamin a experiência gerada no homem em função do meio está diretamente relacionada com o sentimento que a mesma provoca. Para os autores o homem vai de encontro ao meio e com ele constrói suas experiências, sendo elas individuais ou coletivas. No entanto, na era tecnológica o homem não se apropria mais das experiências individuais e coletivas como há alguns séculos. As vivências são de forma virtual; As narrativas orais quase não existem mais. Contudo, não podemos dizer que não seja um tipo de experiência, mas somos levados a refletir como essas experiências estão e serão transmitidas pelas gerações futuras.

A partir do momento em que a oportunidade de experiência não acontece, privamos nossos alunos ao processo de conhecimento e participação/colaboração. As crianças, apesar de terem em sua aparência a fragilidade, inocente e despreparada vivenciam o mundo e são absorvidas por ele, no entanto também deixam um pouco de si. Mesmo sendo crianças, não podemos desqualificar suas experiências, mesmo sendo estas inferiores a de um adulto.

Em Benjamin (1994):

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. (...) (BENJAMIN, 1994, p.118).

Em muitas situações acredita-se que as informações dadas as crianças são capazes de saciar sua criatividade, curiosidade e responder a seus questionamentos. Nesse caso menosprezamos a experiência que esta criança passará a adquirir e acreditamos que só a do professor é capaz de gerenciar o conhecimento.

Para Benjamin, (BENJAMIN, 1994, p. 198), as narrativas devem ser interpretadas



de acordo com seus grupos de narradores para que assim se conserve suas narrativas próprias, onde o narrador retira da experiência o que ele conta sendo sua ou relatada por outros.

Benjamin ressalta, "no meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com os juros dos juros. (BENJAMIN, 1994, p.118). Assim, tanto para Benjamin quanto para Vigotski é importante que se privilegie o processo de experiência pessoal, pois é a partir delas que a criança cria suas possibilidades e motiva-se para seu desenvolvimento. E ao dialogarmos com Sarmiento percebemos a necessidade de identificar as singularidades e as pluralidades da infância vista sua época e sua cultura. Para que isso ocorra, é necessário que o adulto crie para si tamanha responsabilidade de mediar as ações desse meio para num futuro este indivíduo ter condições de (re)passar as experiências vividas e colaborar para que novas surjam.

Devemos em nossas pesquisas estarmos dispostos a garantir a experiência pessoal para o aluno a fim de estimulá-lo a se educar, a fomentar conhecimento por meio dos aprendizados ocorridos diariamente realizados através da mediação. Assim nesse meio virtual onde o olho aprende mais rápido que a fala, onde recebemos inúmeras e diferentes informações, o discernimento de escolher aquilo que se enquadre dentro da nossa realidade é importante para o processo de "adaptação" do indivíduo a esta era. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe.(VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ao criarmos uma animação de imagens estabelecemos nossos processos de criação e estimulamos nossa imaginação. Assim a montarmos e editarmos o filme concebemos a ele nossas escolhas, o filme acabado, no entanto, não é montado de um só jato, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e seqüências de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha (BENJAMIN, 1994), imagens estas que podem ser manipuladas desde o início ao término da produção.

O desenho animado é apresentado a criança como simples exibição desde a infância. Não cabe a esta pesquisa desmistificar ou desencantar o desenho animado



com o aprendizado da imagem em movimento para a criança, mas apresentar a ela novas possibilidades de leitura e experiências com essas imagens além do contato com as tecnologias de animação. Apresentando a criança a elaboração da produção de desenho animado esta também manifestará suas indagações e experiências que podem vir a tornar-se individuais e coletivas. Sendo essas manifestações fundamentais para nossa pesquisa em animação. Assim, poderemos quem sabe contribuir ou perceber tamanho encantamento pelos desenhos animados e se estes podem contribuir para a ampliação das experiências na infância.

REFERÊNCIAS

- ANIMAMUNDI, Festival internacional de Animação. Disponível em: www.animamundi.com.br
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. 7ª Ed. São Paulo. Editora brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Coleção Espírito Crítico. Ed 34, São Paulo, 2002.
- COELHO, Raquel. A Arte da Animação. Belo Horizonte. Formato Editora, 2000.
- JÚNIOR, Alberto Lucena. Arte da Animação Técnicas e estética através da história. São Paulo. SENAC São Paulo, 2002.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de, (orgs.) Estudos da Infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.
- TAYLOR, Richard. The encyclopedia of animation techniques. Focal Press, 2002.
- VIGOTSKI, L.S. Criação e imaginação na infância. Rio de Janeiro: Relógio D'Água, 2009.
- _____. La imaginación y el arte en la infancia. 10ª ed Madrid: Akal, 2011.
- _____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a.
- VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

Thalyta Botelho Monteiro, mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, sob orientação de Gerda Foerste, Especialista em Artes na Educação, Especialista em Mediação de Educação à distância e Licenciada em Artes Visuais. Tutora à distância do curso de Artes Visuais. Pesquisadora de novas tecnologias na educação e produção de cinema de animação na infância.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFLETORES EM CONVERGÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO

Isabela Frade

ppgartes-UERJ

isabelafrade@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0576968930348730>

Alessandra Caetano

ppgartes-UERJ

alessandraosc@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3357283778267639>

Jéssica Góes

ART-UERJ

jessicargoess@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1411619497442393>

Leticia Saraiva

ART-UERJ

Leticiaac.saraiva@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2685127976541418>

RESUMO

A pesquisa integra os trabalhos do Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010). O gênero como objeto de reflexão pedagógica nas artes aparece nesse período na obra de LOPONTE (2002, 2005a, 2005b, 2008, 2010) e DIAS (2006, 2009), indicados na base de dados de periódicos em levantamento. Se, em LOPONTE, esse objeto dispara reflexão sobre a arte na prática didática pela expressão “docência artística”, em DIAS, essa questão deflagra o sentido de transbordamento do que é legitimado e legitimador. Perpassa o para além da arte e indica o campo da cultura visual. Vigora a ação política pela diferença em ambos. O jogo de construções e representações do gênero convoca as visualidades instituídas pelo contrapoder na arte e suas implicações na ação educativa.

palavras chave: arte educação, formação docente, gênero.

ABSTRACT

The research integrates the work of the Art Teacher Training Observatory in Brazil: research and science communication (2000 - 2010). The genre as an object of pedagogical reflection in the arts during this period appears in the work of LOPONTE (2002, 2005a, 2005b, 2008, 2010) and DIAS (2006, 2009), listed in the database of periodicals in the survey. If, in LOPONTE, this object triggers reflection on art in the practice by a "teaching art" in DIAS, this question triggers the overflow sense of what is legitimate and legitimizing. Permeates beyond the art and indicates the field of visual culture. Political action by the difference prevails in both. The game constructions and representations of gender as non institutionalized visualities are called up by countervailing art and its implications for educational action.

key words: art education, teacher training, gender.



Rascunhos compartilhados: as mútuas aproximações com questões de gênero

No empenho de constituir um foco nas reflexões sobre as pesquisas sobre formação docente na última década em nosso país, ensejamos uma discussão sobre temática emergente na produção desse período identificada nas questões de gênero. Esta pesquisa integra nossos trabalhos na participação do *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010)* pelo levantamento de periódicos na referida década e pelo debate que nos suscitam os temas que estes artigos da área abordam e implicam.

Em nossa sociedade contemporânea, o gênero se apresenta como uma categoria polimorfa (MORIN, 2001), ainda que no passado recente esses recortes fossem demarcados rigidamente pelo patriarcado ultra repressor. Muitos são os parâmetros socialmente compartilhados que designam seus contornos descontraídos na atualidade. Progressivamente, o gênero se flexibiliza e faz-se independente do sexo, manifestando-se em outras formas e modelos. No entanto, ainda que hoje tenhamos essa multiplicidade de papéis socialmente aceitáveis, onde se afirma o grau de liberdade em seus transbordamentos para além do jogo dual entre o feminino e o masculino, assistimos a violentos recursos que buscam reprimir suas expressões. O estudo de suas expressões é segundo nossas anotações sobre a pesquisa docente, um tema que reflete essa tensão entre a liberdade experimentada das novas formas de subjetivação e, por outro lado, no recurso a modelos rígidos e conservadores, operados por aqueles que resistem a essas novas configurações e mobilizam-se para promover seus recuos.

Observamos uma recente produção crítica no âmbito acadêmico sobre as questões de gênero que apontam para um percurso teórico próprio na área de arte educação a partir da última década. Nossa hipótese de trabalho se apresenta para identificar essa produção como uma corrente epistêmica em processo de afirmação. Acreditamos que as discussões sobre o tema se fazem como estratégicas no pensar a situação docente em artes: revelam os contornos dos perfis ideológicos das instituições e das coletividades que, por sua vez, implicam no reconhecimento das personalidades individuais de cada sujeito, este mesmo devendo ser considerado em sua própria dinâmica de vida. Desse modo, as três instâncias envolvidas no



contexto da docência, da dinâmica na tríade sujeito/coletividade/instituição, se consideram, sob a mirada do gênero, reveladas em relações profundas: se apresentam nas configurações do que é de si, do que é do outro – a diferença – e do que é socialmente afirmado e reconhecido ou negado e reprimido. O olhar, como sentido acurado na comunicação da presença e da identidade, é o ponto nodal de onde se lançam os eixos da modelagem dos corpos e comportamentos: o que é socialmente assumido é aquilo que pode ser exibido, o que pode ser visto.

Nesse aspecto, selecionamos dois autores que balizam essa capital discussão: Belidson Dias, que discorre sobre a teoria *queer* e Luciana Grupelli Loponte, que pensa o feminino sob a ótica docente em artes. Em nossa perspectiva de abordagem, nos posicionamos como artistas docentes: aproximando-nos, até mesmo internamente, do proposto por Loponte (2005) em sua tese *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Por outro lado, compartilhamos com Dias a deflagração do sentido de ampliação do que se escolhe para a educação de um olhar, no reconhecimento de uma cultura visual no sentido de que segue a afirmar os modos de transbordamento do que é legitimado e legitimador, e que perpassa para além das formas institucionalizadas da arte.

Em nosso estudo preliminar, desenvolvemos um diálogo entre os autores nessa discussão do campo da pedagogia da arte ao refletirmos sobre o modo como o tema dos gêneros vem permeando os discursos sobre a formação docente em artes no Brasil. Anima-nos o fato de que vigora a ação política pela diferença em ambos.

Desconstrução Feminina e suas Implicações no Ensino de Artes

As imagens, segundo Loponte (2002), são pedagógicas. Produzem visibilidade sobre nossa corporeidade e educam para que o nosso comportamento seja conforme o que se espera de nós. Essa pedagogia visual ao longo da história da arte ocidental, cartesiana logocêntrica que se autointitulou Arte Universal, assumiu um papel que legitima e naturaliza o corpo feminino como objeto de contemplação. E, na condição de objeto, encontra-se no estado de passividade. Produzidas essas propriedades pelo olhar dominante que as deseja através de imagens de mulheres nuas, lânguidas, inativas. A autora estuda o caso da pintura de Tintoretto (1557),

Susana e os Velhos, onde a personagem é retratada sentada sobre um divã. Nesta, uma moça nua está sendo assediada por homens velhos e se ressentida, mas está passiva, não esboça reação. Essa pintura contrapõe-se à obra de mesmo título da pintora Artemísia Gentilesch (1610) na qual fica claro o drama e a disposição da personagem à abordagem dos homens. (op.cit, 2002, p. 292- 293). Essas imagens, duas versões de um mesmo fato ficcional, ao serem pareadas nos apresentam o quanto a subjetividade feminina foi construída socialmente, como naturalizamos tal gestão do corpo feminino.



Tintoretto. *Susana e os Velhos*. 1557.



Gentilesch. *Susana e os Velhos*. 1610.

Verificamos o mesmo exercício patriarcal de rebaixamento da atividade feminina à simples posição de objeto de desejo passivo em imagens publicitárias e midiáticas. Sejam em imagens distantes do universo de significação do educando, como as da esfera da história da arte, seja no uso comum e excessivo do capitalismo em visualidades fetichizadas podemos abordar princípios composicionais que estão de acordo com os discursos sociais sobre os sujeitos e suas funções. As visualidades produzidas pelos ‘grandes artistas’ são abordadas na disciplina de artes no âmbito escolar. Elas corroboram para entendermos que “os homens atuam e as mulheres aparecem” (BERGER, 1999 apud Loponte, 2002, p. 286). À mulher cabe ser vista. Paradoxalmente, ser simultaneamente hipervisível e invisível, na primeira como objeto e na segunda na condição de sujeito criador.

O pensamento pós-crítico entra na teoria curricular pela abordagem que retorna às questões do feminismo. Como explicitado por Barbosa (1998) (apud Loponte, 2005, p. 245) “A educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus egos culturais”. Portanto, verificamos a emergência do convite à alteridade – no quadro do logocentrismo: o outro é a mulher – e para o ‘multiplicar-se’ de si mesmo. Se constitui novo patamar de presença pessoal do educador no afirmar a presença e a ação feminina como potência e seu significativo papel de resistência enquanto docente. Loponte (2006)



evidencia uma prática criativa na docência em artes como consequência do encontro com a diferença, o trabalhar a *escrita de si* e a abertura do contato com o outro, que corrobora na construção de um lugar não apenas *etopoético* – “a estética da existência ou o cuidado consigo mesmo apontam para a investigação de novas formas de atuar, outras maneiras de constituir o êthos do sujeito.” – (op. cit., 2006, p. 4) e *éticopolítico*, um espaço *éticoestético*.

Abrimos a questão da alteridade enquanto princípio ético – onde o feminino é apenas uma porta de entrada. Prossequimos nesse trabalho de desconstrução e de descentrar a razão, a verdade, o lugar da estrutura hegemônica patriarcal resultando no multiplicar de pontos de vistas e de verdades. Loponte reflete sobre a tradição ocidental, a mulher que foi sitiada no espaço interno e inferior, doméstico e passivo, contribuindo para a invisibilidade e desvalorização de suas atividades produtivas e criativas. A criatividade se faz inteligível como ‘dom’ masculino. A ideia de ‘gênio artista’ competiria a ele. Ainda se faz necessário o discurso feminista na ruptura dessa restrição na eleição do que pode entender por arte e produção cultural. Para Loponte o aporte foucaultiano é ferramenta chave para essa discursividade crítica, enquanto que para a nossa análise, o teorema de Derrida contribui de modo inequívoco ao nosso pensamento sobre a mulher na construção de um campo de visibilidade ampliado para o feminino. A partir da mirada de Loponte, retomamos Foucault e podemos reconhecer o nosso lugar de enunciação. A desconstrução proposta por aquele, retomando Derrida, ocorre em gesto duplo de inversão e deslocamento. O feminismo que verificamos na década de 1960 pode ser entendido como uma movimentação primeira, a mulher apoderando-se de uma nova condição. Inverter é possibilitar ao que foi reprimido, abafado e marginalizado destaque. Porém, inverter não rompe o esquema tradicional da estrutura na medida em que preserva o esquema dicotômico e, portanto, a mudança não será significativa. É preciso o deslocamento para que a dualidade acabe e produza o inaugural: no qual se forjam novos lugares, novas verdades e novas identidades. Eterna vigília, gestos constantes de produção de multiplicar identidades de si: lugares e verdades de si; diferindo-se. A perspectiva de Loponte coloca o “pensar e problematizar a docência dançante contemporânea, etopoética” (op. cit., 2006, p.14) em exercício de tensão e criação docente. “A questão aí não é de identidade docente, mas sim de diferença. A



partir do olhar do outro, de uma rede de amizades, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo” (op.cit., 2006, p.7). Para experimentar a possibilidade dessa docência artista é preciso estar em constante formação no inesgotável exercício de experimentar, mover, buscar, inventar a si.

Abrangendo o Currículo: sexualidade e gênero na cultura visual

O meio hipermediático no qual o jovem vive imerso hoje, ocasionado pelas transformações sociais aceleradas e os avanços tecnológicos constantes, constituem seu modo de ser, não havendo nada de puramente natural (Louro, 2008). Porém, se Louro frisa a dificuldade em demarcar com precisão onde termina e começa a natureza e a cultura na formação humana, afirmamos com Sahlins (2007) que a natureza humana é a cultura. É o que faz do meio princípio de ação e entendimento, lugar de onde se brota o desígnio humano em seus contornos básicos. Nem mesmo a arte escapa à contemporaneidade, preferindo nela imergir. A arte é também cultura e afirma isso no despreendimento da idéia moderna de autonomia, preferindo imiscuir-se com as formas vitais do cotidiano. Os artistas surgem como subversivos e despreendidos dos conceitos morais que vigoram em nossa época e assim estão também indissolúvelmente ligados aos modos do vigente, ainda que se façam como polo de oposição ao condicionamento geral às regras e princípios de conservação.

A artista Nan Goldin teve sua exposição censurada no *centro cultural Oi Futuro*, do Rio de Janeiro, por considerarem as imagens inapropriadas para o seu público alvo – crianças e adolescentes menores de 18 anos. O conteúdo em questão revelava cenas cotidianas de nudez, homossexualidade, usuários de drogas, violência e relações sexuais. Foi muito rico o debate que se seguiu a essa suspensão, deixando a arena museológica e atingindo amplos setores da sociedade. O corpo, os modelos relacionais, as questões éticas estavam em campo de debates envolvendo artistas e ativistas, antropólogos, psicólogos, educadores e tantos outros setores profissionais. A mídia deu amplo espaço para esse confronto, expondo a muitas opiniões diferenciadas. Outro artista que segue pelo mesmo viés, provocando o debate social mais amplo, é Robert Mapplethorpe, fotógrafo conhecido por suas

imagens monocromáticas que explicitam a nudez dos corpos e, principalmente, a homossexualidade aliada à dor do corpo. Sua exposição no *Centro de Arte Contemporânea de Cincinnati* provocou um escândalo por pensarem que estava promovendo a pornografia em nome da arte.



Nan Goldin, "Nan um mês depois de ter sido espancada", 1984 & Robert Mapplethorpe, auto retrato, 1980

Segundo Belidson Dias, esses artistas são exemplos importantes para se pensar que a amplitude do debate não atinge o conservadorismo geral na qual se afirma a teoria da arte/educação. Envoltos por um halo restritivo imperceptível, mas denso e forte, não abrem espaço para as questões transgressoras: não se procura discutir as novas formas de sexualidade e gênero que os artistas contemporâneos problematizam de forma aberta por considerarem “violenta, sexualmente explícita, repugnantes e psicologicamente perturbadoras” (Emeril, 2002 apud Dias, 2006). Acreditando estar protegendo os jovens de serem influenciados por essas imagens, reafirma conceitos fixos de identidade. Impossibilita ver a riqueza proposta pelas novas formas de se pensar o corpo, a vida, a relação em modos alternativos. As imagens censuradas mostram a realidade tal como ela é vivida por comunidades excluídas, um registro íntimo de pessoas marginalizadas pela sociedade. Isto evidencia o despreparo do currículo da disciplina artes para discriminar e expor esse material para os estudantes. Diante desse contexto, Dias nos pergunta sobre o limite da arte com a pornografia. Por que relegamos desejos privados que perambulam as fantasias a esfera do proibido, do perverso? O autor mostra a incoerente missão zeladora, pois imagens como a *Demoiselles D’Avignon* de Picasso, *Olympia* de Manet e *Moema* de Victor Meirelles são exemplos de corpos nus, passivos e violentados na história da arte que estão em ampla circulação nos livros didáticos. Em sala de aula são trabalhadas como representações naturalizadas para apreensão da técnica e, principalmente, como registros a serviço da história, religião, moral e ordem social de sua época.



Dias (2006) vai identificar um campo da “arte/educação contemporânea”, “entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram.” (op. cit, p 102). Dias nos faz atentar ao fato de que a atual juventude não é apática. Esta experimenta uma sobrecarga imagética que influencia na identidade e no comportamento do sujeito ditada pelo circuito midiático (Valença; Correia, 2004), concorrendo com as instituições tradicionais – Igreja, família, escola, etc. A partir da cultura do cotidiano, o jovem procura construir e rerepresentar sua própria percepção nesta diversidade cultural na qual se insere. E, assim como a quem se atreve a se expressar de forma mais latente, são ou oprimidos ou alvos constantes de vigilância. Para afirmarem seu espaço único de resistência, permitindo o deflagrar de singularidades imprevistas, precisam reconhecer, como marcos existenciais, outros modelos de identidade, num ambiente mais amplo de referências.

Belidson “sugere que a inclusão da educação da cultura visual pode dar visibilidade e efetivamente auxiliar a compreensão das representações visuais de gêneros e sexualidades na sociedade.” (op. cit, p 10) Como suporte metodológico, ele utiliza a teoria *queer* para desconstruir conceitos de normalidade, partindo de perspectivas inclusivas da sexualidade para trabalhar as diferentes formas de produção da cultura visual “de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas” (op. cit, p. 104.). Não se trata de um currículo exclusivo, e sim flexível. E, segundo nossa visão, extensível, mais diversificado e amplo. Contudo, o processo de atentar para essa diversidade de mecanismos visuais não é apresentado como isento de riscos ou conflitos culturais, atritos entre lentes.

Belidson Dias em *Desobediências de um boy interrompido* (2009) relata as reações de uma turma de pós-graduação em Arte-Educação diante da exibição de trechos de um filme de Pedro Almodóvar. A rejeição extrema por parte da maior parte da turma às imagens exibidas, qualificando-as como “pornográficas”, “violentas” e “perigosas”, exprime os dilemas e conflitos inerentes à formação do educador contemporâneo, retrata a indisponibilidade para trabalhar com o estranho, o desconfortável, o “perigoso”, reafirmando a armadilha pedagógica da escola, da educação, como um espaço para a diluição das diferenças, apaziguamento dos conflitos, pela



padronização das ideias, percepções e saberes. Em *O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em Shrek* (2010) Dias apresenta uma proposta de inclusão de imagens transgêneras a partir da análise e debate de uma série de filmes com ampla difusão entre educadores e educandos a partir de uma discussão sobre as questões das afirmações e subversões das relações de gênero identificadas no enredo e na visibilidade dada aos personagens na trama. É preciso deixar claro que estas perspectivas inclusivas são formas de “confundir e provocar noções arraigadas sobre a arte, representações visuais e o senso-comum” (op. cit, p 5) para confrontar práticas pedagógicas do senso comum, da reprodução, da limitação das experiências e da assimilação. Com isso, ele visa estudar a cultura visual “como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico” (op. cit, p 111), propondo um currículo que promova as diversas leituras para abranger todos os gêneros e sexualidades.

O desafio é como possibilitar o diálogo sobre as dificuldades em ver publicamente imagens privadas da vida cotidiana. Entender que a sexualidade não é somente um objeto de estudo acadêmico de campos específicos de saber, mas parte integrante e indissociável do cotidiano escolar e social. (ARAUJO; AUGUSTO; RIBEIRO, 2009) A prática do olhar que se pretende é aquela crítica e reflexiva. Isto é, uma educação do olhar não implica em um direcionamento das interpretações do indivíduo tal como uma manipulação, “mesmo porque interpretação e compreensão de imagens são processos que também derivam do repertório de vida e da maturidade cognitiva de cada indivíduo.” (Valença; Martins, 2007)

Fazendo convergir os refletores

Das reflexões de Loponte e Dias em convergência com nossas próprias experiências docentes/ discentes, identificamos a permanência de um hiato na formação do educador em arte no que tange as questões da diversidade e sua abordagem na prática educativa escolar. Uma lacuna que, percebemos, perpassa não somente as questões inerentes ao gênero (em suas flutuações, contaminações, atritos, desdobramentos, entre-espacos), mas ainda se insinua, com maior ou menor intensidade, entre outros modos e manifestações de alteridade (étnica, cultural, social, territorial, econômica, religiosa). Esse vácuo, constantemente, se manifesta



na fala de educadores em formação sob a forma de uma inquietação frente ao autodiagnóstico de um despreparo profissional para responder aos desafios de lidar com as questões da diversidade em suas múltiplas manifestações nos espaços de ensino e aprendizado. As manifestações da diversidade que povoam o ambiente educacional contemporâneo, dizem-nos Dias e Loponte, resvalam continuamente os limites da transdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, muitas vezes sem encontrar um espaço efetivo para um debate consciente de suas implicações nos processos político-sociais de constituição da contemporaneidade (artística, histórica, econômica, etc.). Infiltram-se no cotidiano educacional através de uma via de mão dupla, englobando elementos das bagagens culturais, dos “imaginários” (CESAR, 2009) de educadores e educandos. Operam em meio a processos de negociação, atuando em diversas camadas de um “comércio de olhares”. Todavia, esses são olhares furtivos, brumosos, enevoados, no qual se encontram embutidos jogos de poder nem sempre explícitos. Habitam as franjas, os limites dos espaços do visível e do invisível na educação, compondo uma espécie de *campo cego* (CAETANO, FRADE, 2011) que é povoado por dispositivos visuais, imagéticos, midiáticos, que tanto contribuem para encobrir essa multiplicidade de “imaginários” como para expô-la e do qual tomam parte imagens “tradicionais” da história da arte, filmes, novelas, histórias em quadrinhos, dentre outros constituintes da cultura visual. Um *campo cego* que precisa ser apresentado ao educador em arte durante seu processo de formação como um elemento instigante, provocador, que o leve a se perceber diante do desafio de dialogar com as questões estéticas que essa diversidade transplanta diariamente para a sala de aula.

Longe de somente apontar educadores enquanto vítimas ou algozes no jogo instaurado de juízos de valores, Dias e Loponte, evidenciam os riscos e problemas implicados na manutenção irrefletida desse hiato, os quais podem ser traduzidos na perpetuação de um currículo descomprometido com sua própria condição e natureza ideológica conforme apontada por Tomaz Tadeu da Silva (1999). Um currículo “ingênuo”, todavia, ainda instrumento de manipulação dos mecanismos da percepção e da institucionalização do conhecimento, dos valores e juízos.

Em Dias e Loponte identificamos o preenchimento das lacunas na formação do educador em arte como estratégia essencial para que a questão da diversidade não



recaia em uma abordagem esvaziada e reducionista, reforçando as cegueiras e ofuscações presentes nos sistemas de valor vigentes. Contudo, esses autores não recaem em uma ingenuidade utópica da proposição de uma educação pela arte que puramente remova filtros e lentes, que destitua as *máquinas de visão* (CAETANO, FRADE, 2011) operadas nos espaços educacionais ou as renegue. O que ambos propõem pode ser identificado como um processo de conscientização para a existência dessas máquinas, desses dispositivos e mecanismos culturais determinantes de nosso estar no mundo e, ao mesmo tempo, atentar para a possibilidade e a existência de outras máquinas, para a possibilidade da troca e da sobreposição de lentes, a circulação entre variados filtros da cultura (no caso desses autores, os filtros dos gêneros relegados ao segundo plano da esfera da “cultura oficial”, do feminino, do *trans*, etc.) oferecendo ferramentas e recursos para operar outras formas de manipulação consciente. Dias e Loponte nos convocam, enquanto educadores envolvidos nos processos de formação de outros educadores, diante de uma educação que necessita aprender a questionar a si mesma, a assumir o conhecimento como algo que permanece em transformação (MORIN, 2001) e a produção do pensamento como um espaço do risco e do “perigo”.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, K.C.V.; AUGUSTO, V.O.; RIBEIRO, P.R.M. Algumas Reflexões sobre Educação Sexual e Estudos de Gênero no Trabalho de Educadores do Ciclo II e Ensino Médio. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.4, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2699/2409>> acesso em 15 de jul. de 2012.
- CAETANO, Alessandra; FRADE, Isabela. As máquinas de visão e a educação do olhar. In: XX ENANPAP, 2011: Subjetividades, Utopias e Fabulações. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. v.1. p. 627-642.
- CESAR, Marisa Flórido. A ambivalência da imagem. In.: Poiésis. Rio de Janeiro: UFF, n. 13. Ago. de 2009. p. 31-44.
- DIAS, Belidson. Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na Arte/educação Contemporânea. Visualidades. Goiânia: PPGAV/UFG, v. 4, 2006. p. 101-132.
- _____. Desobediências de um boy interrompido: perversão e censura na educação da cultura visual. In.: VIS. Brasília: UnB, v. 8, n.1, 2009, p. 22-32.
- _____; VASCONCELOS, Alice Maria. O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em Shrek: traços pedagógicos. In.: Visualidades. Goiânia: UFG, v. 8, n.1, 2010, p. 177-190.
- _____. Fronteiras em Fluxo: As malas de Almodóvar. In: Fazendo gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos: Anais. Florianópolis: EDUFSC, 2010.
- FRANÇA, F. F.; CALSA, Geiva Carolina. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. Antíteses (Londrina), v. 03, p. 1-22, 2010. Disponível em:



<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2874/8833>> acesso em 15 de jul. de 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (tese).

_____. Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, V.30. nº2, 2005. p. 243-259.

_____. Sexualidades, Artes Visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. Florianópolis, Revista Estudos Feministas. 2º sem. 2002, Vol.10(2), p.283. - 300.

_____. Docência Artista: arte, gênero e ético-estética docente. Educação em. Revista. n.43, 2006. p. 35-56. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-46982006000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 12 de jul. de 2012

_____. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte.

Revista Educação. [online] Santa Maria: UFSM, v. 31, nº2, jul/dez 2006. Disponível em

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a7.htm>> acesso em 12 de jul. de 2012.

LOURO, G. L. . Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições (Unicamp), v. 19 (2), p. 17-23, 2008. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em 15 de jul. de 2012

LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 01. Disponível em. <<http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>> Acesso em 15 de jul. de 2012

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MORIN, E. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Carla. Coreografias do Feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

SAHLINS, Marshal. Cultura na Prática. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALENÇA, K. B. C. ; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In: XVI ENANPAP, 2007, Florianópolis. Dinâmicas Epistemológicas em

Artes Visuais. Florianópolis: Clicdata Multimídia, 2007. p. 885-892 Disponível em:

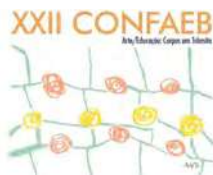
<<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/090.pdf>> Acesso em 15 de jul. 2012.

Isabela Nascimento Frade – Docente do PPGARTES/ UERJ. Coordena o Observatório de Comunicação Estética/ CNPq e o coletivo de artistas O Círculo. Integra a equipe carioca do Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil/ CAPES/ MINCYT .

Alessandra Oliveira da Silva Caetano – Doutoranda do PPGARTES/ UERJ. Membro do Coletivo O Círculo. Integra grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ CNPq e Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil/ CAPES/ MINCYT .

Jéssica Ribeiro Góes – Licencianda em Artes Visuais na UERJ. Membro do coletivo O Círculo. É bolsista Pibic/ FAPERJ. Integra grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ CNPq e Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil/ CAPES/ MINCYT.

Letícia Cristina Saraiva – Licencianda em Artes Visuais na UERJ. Membro do coletivo O Círculo. Integra grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ CNPq e Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil/ CAPES/ MINCYT. É bolsista Pibic/ CNPq.



FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DO DESENHO NA ESCOLA

Maria Helena Wagner Rossi
Universidade de Caxias do Sul
mhwrossi@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5017888754814808>

RESUMO

O texto busca discutir os fundamentos teóricos do ensino do desenho na escola. Subjacentes às abordagens cotidianas, defendemos linhas teóricas que explicam a construção do conhecimento, já que a prática docente é fundamentada, mesmo que não saibamos distinguir a teoria que está na base das nossas ações. A crítica ao Empirismo, como filosofia que fundamentou a Escola Tradicional, é consenso entre arte-educadores brasileiros, o que pode ser visto na condenação à cópia de modelos na aprendizagem do desenho. No entanto, raras são as reflexões críticas à abordagem apriorista, que permanece de certa maneira hegemônica na prática docente do desenho. O texto pretende questionar essa hegemonia, defendendo uma abordagem construtivista, onde o objeto do conhecimento seja o desenho como linguagem e não o mundo real a ser representado.

Palavras-chave: Desenho na escola; Fundamentos do ensino do desenho; Arte-educação.

ABSTRACT

The article seeks to discuss the theoretical foundations of drawing teaching in schools. Underlying the everyday approaches, we defend theoretical lines that explain the construction of knowledge, knowing that the teachers practice is well-founded, even if we can not yet distinguish the theory that lies at the base of our actions. The critique of Empiricism as a philosophy that granted foundations to the Traditional School is consensus between Brazilians art-educators. Proof of this can be found in the condemnation of the use of copies of drawing models. However, critics of the *a priori* approach are rare, which somehow remains hegemonic inside the practice of drawing teaching. The article intends to question that hegemony, defending a constructivist approach, where the object of knowledge is the drawing as a form of language, and not the real world.

Key words: Drawing at school; Fundamentals of drawing education; Art education.

O objetivo deste texto é discutir o que fundamenta o “ensino” do desenho na escola hoje. Como diz Pillar, “subjacentes a qualquer trabalho ou estudo, existem explicações sobre a aquisição de conhecimentos, que correspondem a linhas teóricas distintas” (1996, p. 33). Portanto, nossa prática docente em Arte¹ é fundamentada, mesmo que não saibamos definir claramente a linha teórica que está na base das nossas ações.

¹ A palavra Arte, quando grafada com maiúscula, se refere ao componente curricular.



Condenar o Empirismo, como filosofia que fundamentou a Escola Tradicional, é postura de consenso entre os arte-educadores brasileiros. Não se acredita mais que o conhecimento se deve “à pressão do meio exterior, cujas características (concebidas como inteiramente constituídas independentemente da atividade do sujeito) seriam pouco a pouco gravadas no espírito da criança” (PIAGET, 1982, p. 335). Por isso, a maioria dos professores desaprova a cópia de modelos no ensino do desenho. No entanto, raras são as reflexões críticas sobre a abordagem apriorista, que permanece de certa forma hegemônica na arte-educação brasileira contemporânea.

Piaget agrupou sob o rótulo “Apriorismo” diversas doutrinas epistemológicas “que consideram as estruturas mentais [como sendo] anteriores à experiência, fornecendo-lhes esta, simplesmente, uma ocasião de se manifestarem sem explicá-las” (ib., p. 25). Para o Apriorismo, as estruturas (esquemas/conhecimento) seriam pré-formadas, impondo-se de dentro para fora à percepção e à inteligência. Por sua vez, a abordagem apriorista na escola minimiza a influência dos fatores externos na educação, sendo que a própria palavra “ensino” é usada com restrições. Essa linha embasou a Escola Nova², cuja principal abordagem nas aulas de artes era a livre expressão.

Empirismo e Apriorismo são linhas teóricas divergentes: a primeira dá ênfase à pressão do meio e a segunda, às potencialidades inatas do sujeito. Sendo que a primeira já conta com a antipatia dos arte-educadores há décadas, interessa mostrar que a segunda também não é adequada como fundamento para a prática docente em Arte na contemporaneidade. Este texto pretende defender uma abordagem de ensino do desenho fundamentada na linha interacionista, que acredita que o sujeito constrói o conhecimento a partir das suas interações com o objeto cognoscível. Tal defesa se faz necessária, uma vez que se pode formular a hipótese de que o Interacionismo permanece, apenas, no nível teórico no contexto da arte-educação brasileira.

² No Brasil, o Movimento da Escola Nova ganhou expressão a partir da década de trinta.



A abordagem apriorista e o desenho infantil

Segundo Brent Wilson a arte-educação é uma parte do mundo da arte; é formada e modelada por ele e reflete suas crenças. O mundo da arte e o mundo da arte-educação têm valores em comum, sendo que “os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte” (1990, p. 51). Para exemplificar, Wilson relaciona o Modernismo na arte e a arte-educação coetânea a ele: “o Modernismo caracterizou-se pelo desejo da novidade, da inovação, do ainda a ser visto” (ib., p. 56). Evitando as convenções, os artistas deveriam inventar um estilo próprio e individual, livre de convenções:

... foi a ideia de que as crianças e os povos aborígenes não eram afetados pelas convenções sociais, por sua inocência e pureza, ou de alguma forma por seu contato íntimo com forças cósmicas e primitivas, que possibilitou serem eles a fonte da energia criativa e não mais a sensibilidade dos artistas embotada pelas convenções artísticas acadêmicas. Kandinsky escreveu sobre as forças espirituais e cósmicas que poderiam ser sentidas e expressadas quando livre de convenções. E as crianças que não tiveram tempo de serem escravizadas pela convenção são, juntamente com os povos primitivos, os detentores dos canais puros das forças primitivas de criatividade (WILSON, 1990, p. 57).

Tais ideias foram gradativamente fazendo-se presentes na escola no decorrer do século XX, conforme os fundamentos da Escola Nova iam se disseminando. Acreditava-se que o papel do professor era o de preservar a (suposta) originalidade de estilo de cada um. Para tal, a produção da arte deveria ser preservada da (maléfica) influência das imagens. Assim, as imagens que povoavam as salas de aula durante a Escola Tradicional foram banidas das paredes.

Muitos teóricos fundamentaram a revisão da Escola Tradicional, contribuindo nos estudos sobre o desenho infantil³, mas três deles influenciaram sobremaneira a educação em artes no Brasil, em meados do século XX: Arno Stern, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Serão citadas aqui ideias que podem ser revistas a partir de pesquisas contemporâneas, pois não se pretende renegar a obra desses estudiosos da arte infantil e do processo criativo em arte.

Arno Stern é autor de um dos mais conhecidos preceitos da arte-educação modernista: "A arte não entra na criança, sai dela" (1974, p. 13), numa clara alusão

³ Nos limites deste texto pode-se apenas mencionar os nomes de Piaget, Luquet, Vygotsky, Wallon, Cizek, Freinet, Arnheim, Kellogg, Schaefer-Simmern, etc, a maioria abordados em Pillar (1996).

ao esquema da relação entre sujeito e objeto do conhecimento no Apriorismo: S→O. Para esse autor, a pintura das crianças é uma expressão assimilável à arte popular, uma criação isenta de especulações estéticas e nascida somente de um impulso sentimental (ib., p. 99).

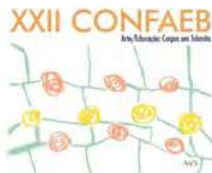
As ideias de Herbert Read provocaram mudanças radicais na sala de aula tradicional: “a atividade gráfica na criança deve ser preservada, não só de qualquer intenção representacional, mas também de qualquer instinto imitativo” (1982, p. 155). Sobre o papel do professor, dizia Read: “se age conscientemente, deve agir como se não agisse. Apenas um dedo levantado, um olhar inquiridor, são esses os limites da sua atividade própria” (ib., p. 346). Ainda, “a atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada. A imposição de um padrão exterior, quer seja técnico quer formal, provoca de imediato inibições e frustra totalmente o objetivo” (ib., p. 253).

Na mesma linha, diziam Lowenfeld e Brittain:

A criança que imita pode tornar-se dependente no raciocínio e subordinar suas ideias e a expressão dessas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao malogro (1977, p. 30).

Lowenfeld defendia a importância de não privar a criança de fazer as descobertas por si só, sem ajuda (1976, pp. 116-142). Para ele a qualidade dos desenhos é diretamente proporcional à qualidade das experiências com o meio: “quanto mais tempo pudermos manter nossos filhos flexíveis e sensíveis às suas experiências, tanto mais diferenciados serão seus desenhos e suas pinturas, quando quiserem provar a si mesmos que podem representar as suas concepções” (1976, p. 133). Em outras palavras, o desenho resultaria principalmente das vivências/experiências do sujeito que desenha. Lowenfeld se referia às vivências com o meio e não com a arte e com imagens.

Vê-se, nesses autores, a defesa da arte como uma expressão que deve ser imaculada, incontaminada, não cabendo interferência ou orientação, situando, assim, a abordagem modernista em arte dentro da linha apriorista, como explicação sobre a origem do conhecimento.



A abordagem apriorista/modernista ainda se faz presente na arte-educação brasileira, mesmo com a chegada da pós-modernidade, ou arte contemporânea, ou como se queira denominar o período pós década de sessenta⁴. Essa presença contradiz a ideia de Wilson, que diz: “se quisermos saber o futuro do ensino da arte, a bola de cristal que devemos consultar é o mundo da arte contemporânea” (1990, p. 59). Então cabe perguntar: Se vivenciamos o/no mundo da arte contemporânea há mais de meio século, por que o mundo da arte-educação coetâneo a ele permanece ligado ao modernismo em muitos aspectos?

Um desses aspectos é a crença de que o desenho é, para a criança, prioritariamente, um meio de expressar as suas emoções e o seu “eu”. Daí a relevância dada ao sentido das suas experiências, em detrimento da valorização da construção do desenho como linguagem. Como consequência, o processo torna-se mais importante do que o produto do fazer infantil, o que se coaduna com o pensamento de Lowenfeld e Brittain quando dizem: “O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao meio ambiente” (1977, p. 19). Talvez seja por isso que se valoriza mais um desenho com aspecto fovista ou expressionista, com uso de deformações e cores arbitrárias e decorativas, do que um mais realista. O realista é considerado como “não original” ou “não pessoal”.

Efland (1998, p. 12) e Cox (2005, p. 71) discutem sobre essa preferência pelos desenhos “mais infantis”. Mas os Wilsons, já na década de setenta, criticaram esse comportamento em arte-educadores contemporâneos:

Nós encorajamos as crianças a produzirem a nossa imagem de uma arte infantil “natural”, “criativa” e “espontânea” ao mesmo tempo em que fechamos os olhos para os desenhos reais – os copiados – que poderiam revelar a verdadeira natureza do aprendizado artístico (WILSON; WILSON 1997, p. 58).

Efland complementa o questionamento:

⁴ Sobre esse período, diz Wilson: “Não seria apropriado apresentar uma definição adequada do pós-modernismo. Mas quero afirmar que ele não é um estio de arte, um tipo de literatura, um modelo para crítica, ou uma filosofia nova. Vejo o pós-modernismo como um estado de espírito, um *zeitgeist*, como um conjunto de atitudes em relação à arte, criação artística e objetivos da arte (e, por conseguinte, objetivos da educação artística)” (1990, p. 59).



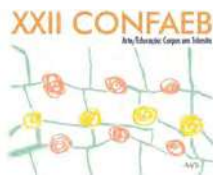
Por que as nossas práticas de ensino ainda estão baseadas em concepções modernistas de arte? Por que nós continuamos avaliando nossos alunos pela sua originalidade ou criatividade mais do que pela sua acuidade representacional ou algum outro critério? (1998, p. 12).

Para refletir sobre essas questões, é preciso analisar o que fundamenta a prática do ensino do desenho.

Uma abordagem contemporânea no ensino do desenho: o Interacionismo

Pillar diz que o Interacionismo embasa as abordagens contemporâneas do ensino do desenho: “Dentro desse enfoque, na linguagem gráfico-plástica, a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho através da sua atividade com este objeto de conhecimento” (1996, p. 37). Daí depreende-se que há uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (S↔O). O que isso significa? De que modo os professores entendem essa interação? Quem é o sujeito? Qual é o objeto do conhecimento? É ponto pacífico que o sujeito é aquele que desenha; aquele que está construindo o conhecimento do desenho. Mas qual seria o objeto desse conhecimento? Ao conversar com professores sobre possíveis estratégias a serem usadas nas aulas de desenho, a maioria menciona passeios que possam permitir aos alunos o contato direto com os objetos a serem desenhados, tais como flores, árvores, animais, cenas urbanas, mas não citam a observação de desenhos sobre tais temas. Isso porque acreditam que o objeto do conhecimento, nessa construção, é o objeto em si, a coisa a ser desenhada (o referente). Este texto quer defender a ideia de que o objeto do conhecimento nessa interação é, também, a linguagem do desenho. Em outras palavras, na construção do conhecimento do desenho, o sujeito interage com o objeto cognoscível “desenho”, trazendo o seu conhecimento prévio (o que ele já construiu sobre o desenho em interações passadas com esse objeto) para a nova construção. Assim como a criança aprende a linguagem escrita na interação com o escrever, com as letras e as palavras de sua língua materna, na aprendizagem do desenho a interação se dá com desenhos produzidos em sua cultura.⁵

⁵ Com a globalização da comunicação, as crianças brasileiras estão tendo acesso a desenhos de outras culturas, como os mangás, por exemplo, o que influencia as características do seu desenho.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro a 02 de novembro de 2012**

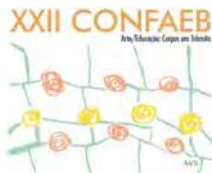
Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Freeman diz que desenhar não é uma tarefa fácil para a criança. Também para os adultos não é fácil traduzir uma cena tridimensional em uma superfície bidimensional, representando relações de profundidade, pois “uma situação espacial real tem que ser transformada numa relação gráfica” (1980, p. 1). Entretanto, ao não reconhecermos que a interação do sujeito é com o desenho como linguagem, podemos tornar ainda mais difícil a tarefa de desenhar na escola. E, com isso, estaremos de volta ao enfoque modernista, legitimando a ideia de que o desenho resulta das vivências do sujeito com o meio, como dizia Lowenfeld.

Para mencionar as relações entre o mundo da arte e o da arte-educação, deve-se considerar que o artista contemporâneo se vale da arte do passado sem receio de perder a originalidade. Ele se apropria da memória artístico-cultural e “toma emprestado” o que lhe convém, configurando intertextualidades, citações, referências ou imagens de segunda geração, como diz Chiarelli (1987).

Também Wilson afirma que os artistas contemporâneos não viram as costas à história da arte e que eles “não são as únicas pessoas conscientes do passado; as crianças também baseiam seus trabalhos na arte que as rodeia” (1990, p. 60). Filósofos da arte (Ernst Gombrich, Edmund Feldman, Armindo Trevisan...) afirmam que as características de cada estilo se devem ao lugar e à época em que ele foi produzido. Wilson e Wilson concordam, citando Clifford Geertz: “somos todos afetados pelos costumes de nosso próprio tempo e lugar” (1997, p. 58). Sobre a cópia, realizada por grandes artistas como Picasso, Beardsley e Millais, dizem os Wilsons que esse comportamento (tomar para si, imitar, copiar obras de arte) pode ser um dos fatores mais importantes a afetar o desenvolvimento inicial de um artista (1982, pp. 63-66). Ao estender esse pensamento para o mundo da arte-educação, os autores dizem que não há nada de errado com o fato de crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamentos de cópia, já que “sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças” (1997, p. 61).

Pode-se observar nos desenhos de crianças pequenas (3-4 anos) a apropriação das convenções usadas na nossa cultura para desenhar casas,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

veículos, árvores com frutas vermelhas, sol amarelo, nuvem azul e assim por diante. Tais convenções, esperadas no estágio do *realismo intelectual* (LUQUET, 1981) ou *esquematismo* (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977), já aparecem nos pequenos.

Enfim, se admitirmos que a arte é uma atividade cultural e que, portanto, existe em uma dada cultura, temos que admitir que o desenho infantil se constitui de acordo com essa cultura. Pesquisas recentes mostram que mesmo os bebês já são sujeitos a influências gráficas e que as primeiras experiências visuais com um animal, por exemplo, são pela imagem (WILSON; WILSON, 1982, pp. 64-65).

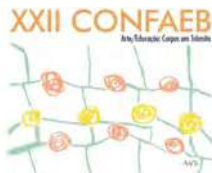
A presença das convenções culturais nos desenhos corrobora o pensamento de Freeman (1980) sobre a origem dos desenhos:

A criança não desenha o que vê, nem o que sabe, nem o que sente, mas a criança desenha o que conhece como desenho e para isso ela precisa relacionar o conhecimento que possui dos objetos com o conhecimento das convenções gráficas próprias do desenho (*apud* PILLAR, 1996, p. 39).

Podemos encontrar apoio para essa ideia em Gardner, que, comentando sobre as relações entre o ambiente escolar e a aprendizagem, diz:

... com o início da vida escolar e da preocupação com regras e convenções, o ambiente deve assumir um papel mais ativo. Esse é um momento em que as crianças anseiam o conhecimento de como fazer as coisas: elas querem saber como tocar um arpejo, como fazer o desenho de um edifício em perspectiva ou como escrever um mistério [...]. Consequentemente, professores desejando instruir e exemplos de como fazer as coisas tornam-se cruciais (1999, p. 85).

Mas, ao invés de entendermos esse (difícil) momento do processo do desenvolvimento artístico da criança, costumamos culpar a escola pela diminuição do interesse e da habilidade no desenho das crianças no início do Ensino Fundamental. É comum ouvirmos que a escola amortece o lúdico e a criatividade; ou que a criança deixa de desenhar espontaneamente, porque a escola lhe impõe padrões. No entanto, as causas para a diminuição da atividade de desenhar podem ser outras: não damos a mesma importância e o mesmo tempo às artes, como damos a outras matérias e “não damos ajuda suficiente às crianças que dizem não saber desenhar e buscam avidamente nosso auxílio para fazer um desenho que as satisfaça” (LARK-HOROVITZ et al., *apud* COX, 2001, p. 242). Então ela tem que se virar sozinha, aprendendo a desenhar (interagindo com desenhos) a partir do



material que lhe cai nas mãos, nem sempre de boa qualidade, como os desenhos estereotipados.

Para Cox (2001, p. 235), “apesar dos onipresentes desenhos infantis que enfeitam as paredes das salas de aula e os cadernos escolares, desenhar é uma atividade raramente ensinada de maneira planejada ou consciente”. Mas, diz a autora, a maioria das pessoas necessita do ensino formal do desenho para dar substância a suas ideias. Sem ensino, a maioria das pessoas não consegue desenhar e, assim, perde o interesse e desiste por completo. Então, a culpa pelo declínio do desenho recai sobre a ação intencional da escola, quando há outros fatores envolvidos nesse processo. E, enquanto não deixarmos de culpar a escola pelo declínio da criatividade no desenho infantil, não haverá espaço para a abordagem interacionista na aprendizagem do desenho.

Pesquisas mostram que crianças desde os quatro anos de idade querem que seus desenhos sejam parecidos com a visão concreta que têm de uma cena ou objeto e são motivadas pela busca do realismo (COX, 1991, p. 72). Assim, pode-se deduzir que são os adultos que querem ver nas produções das crianças desenhos “infantis”; são os adultos que querem manter o desenho da criança no nível da livre expressão, desconsiderando a sua natureza como linguagem, comunicação, com códigos que podem ser aprendidos. O desenho, além de ser um meio de expressão de subjetividades, é um meio de comunicar ideias, pensamentos, visões de mundo; é expressão e comunicação. Como linguagem, é passível de ser ensinada e aprendida. E, como diz Freeman, “as crianças não são simplesmente criaturas expressando suas essências por meio do desenho, elas são também principiantes que estão aprendendo a desenhar” (1980, p. 16).

Seguindo a linha interacionista, o ensino-aprendizagem do desenho centra-se na interação do aluno (sujeito) com a própria linguagem bidimensional, o que não descarta o contato, a experiência ou a interação com o objeto em si; apenas isso deixa de ser exclusivo ou privilegiado. Alguns autores vêm desenvolvendo abordagens de ensino do desenho fundamentadas no Interacionismo, tais como Wilson; Wilson (1982), Wilson; Wilson; Hurwitz (2004) e Cox; Cooke; Griffin (2004).



Pode-se compreender os objetivos do ensino do desenho na abordagem interacionista, por meio da resposta dada por Wilson, Wilson e Hurwitz à pergunta: “Com todo o empenho para ensinar o desenho por meio de obras de arte e influenciar os estudantes, vocês não pretendem eliminar a arte infantil?”:

Sim e não. Gostaríamos de ensinar as crianças de modo que quando forem maiores não continuem desenhando como crianças (a menos que, como Klee ou Dubuffet, escolham deliberadamente trabalhar com o estilo das crianças) (2004, p. 203).

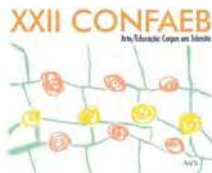
Parece, então, que o ensino do desenho na abordagem contemporânea visa à autonomia do sujeito que desenha.

Considerações finais

Defender a superação da abordagem apriorista/modernista pode parecer a defesa da volta ao Empirismo da Escola Tradicional, o que é inaceitável. Na abordagem interacionista também se reconhece que as crianças desenhavam para explorar simbolicamente seus mundos (WILSON; WILSON, 1982, p. 19) e que fazem escolhas a partir de suas subjetividades e individualidades, mas não se acredita que o ensino e a interferência ativa do professor possam atrapalhar a expressão e a criatividade do estudante; ao contrário, são necessários.

Cox, Cooke e Griffin (2004, p. 13) acreditam que as crianças, desde pequenas, podem ser introduzidas a algumas convenções básicas para a construção de representações gráficas, de maneira não impositiva, mas estruturada, com o objetivo de possibilitar a ampliação das suas habilidades de representação. Os arte-educadores poderiam refletir sobre essa possibilidade, pois de qualquer modo, desde muito pequenas as crianças têm acesso a desenhos dos mais velhos; mais próximos e com maior apelo à cópia (WILSON; WILSON, 1982, pp. 64-65). Quanto às crianças mais velhas, que buscam mais intensamente o realismo nos seus desenhos, também olham outros desenhos para ampliar seu repertório e, para Cox, “não deveríamos menosprezar sua habilidade de fazer isso, mas sim fomentá-la e pensar em meios de usá-la para fins criativos” (2001, p. 207).

Freinet, de certa forma, antecipou essa ideia, vigente no mundo da arte-educação contemporânea, quando dizia que num estágio mais desenvolvido do



desenho a criança busca meios de continuar crescendo: “Mas neste estágio já não se contentará em imitar os camaradas mais hábeis, quererá investigar e informar-se nos livros, nos museus, nas exposições para deles extrair o suco donde fará o seu mel” (1989, p. 27).

Hoje pode-se falar novamente em ensino e aprendizagem do desenho, mas diferentemente da Escola Tradicional, busca-se o equilíbrio entre propiciar a aprendizagem (como construção) das convenções básicas do desenho e a liberdade do estudante de se expressar com criatividade. O professor, com consciência do processo histórico do ensino da arte; dos fundamentos do ensino do desenho e conhecedor do desenvolvimento dos alunos poderá evitar que as aulas de Arte se reduzam a exercícios autoritários, empiristas e sem espaço para a criatividade ou, ao contrário, a um *laissez-faire* sem sentido. A abordagem contemporânea deve avançar em direção ao equilíbrio, que talvez já estivesse implícito em alguns autores que fundamentaram a Escola Nova, como Freinet, por exemplo. Sobre esse equilíbrio, dizem Lark-Horovitz et al.:

Quando uma criança de oito anos reclama que não consegue fazer seu cavalo “ficar parecido” não é adequado dar-lhe, ou desenhar por ela, uma solução rápida e fácil. O extremo oposto disso seria dizer-lhe para usar sua imaginação e fazer o melhor que puder, o que também não ajuda nada (1973 *apud* COX, 2001, p. 243).

Enfim, superando a abordagem empirista e a apriorista, esse pode ser o caminho para que as crianças e os adolescentes desmotivados por não se verem capazes de desenhar possam seguir desenhando com autonomia.

Referências

CHIARELLI, Tadeu. **Considerações sobre o uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea**. São Paulo, MAC/USP, set/ out. 1987.

COX, Maureen. Los dibujos de los niños. In: HARGREAVES, David J. (Org.). **Infancia y educación artística**. Madrid, Ediciones Morata, 1991.

_____. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **The pictorial world of the child**. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____; COOKE, Grant; GRIFFIN, Deirdre. **Teaching young children to draw: imaginative approaches to representational drawing**. London: Routledge Falmer, 2004.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: *A compreensão e o prazer da arte*, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 1998.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

FREEMAN, Norman H. **Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing process.** London: Academic Press, 1980.

FREINET, Celestin. **O Método Natural II.** Lisboa: Estampa, 1989.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LARK-HOROVITZ, Betty; LEWIS, Hilda; LUCA, Mark. **Understanding children's art for better teaching.** Columbus, Ohio: Merrill Books, 1973.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.

_____; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. **El dibujo infantil.** Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1981.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

STERN, Arno. **Aspectos e técnicas da pintura de crianças.** Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloísa Margarido. (Orgs.). **O ensino da arte e sua história.** São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____; WILSON, Marjorie. **Teaching children to draw: a guide for teachers & parents.** New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

_____; _____. Uma visão iconoclasta das fontes das imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____; _____. HURWITZ, Al. **La enseñanza del dibujo a partir del arte.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

Maria Helena Wagner Rossi

Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS, RS. É professora/pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, RS. É vice-líder do GEARTE/CNPq (Grupo de Estudos em Educação e Arte – PPGEDU da UFRGS). Tem publicado artigos sobre leitura de imagens e compreensão estética visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (Editora Mediação, 2003; 5ª ed. 2011).



VESTÍGIOS DE LEMBRANÇAS: GRAFIAS PRESENTES NA HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE OS *NOVOS TEMPOS* NO ENSINO DE ARTE

Simone Ferreira Luizines
Galeria Janete Costa | Parque Dona Lindu
simoneluzines@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6885538812432856>

RESUMO: Neste texto buscamos compreender a influência das pesquisas estrangeiras, sobre leitura de imagem e desenvolvimento estético, na construção das metodologias brasileiras. Para tanto, em um primeiro momento, são apresentados, dentro de um percurso histórico, os fatos que levaram os educadores a sentir necessidade de incluir as referências norte-americanas em suas práticas e os principais estudos estrangeiros utilizados no Brasil. Com essas referências, no segundo momento, investigamos onde esses estudos foram primeiramente introduzidos, quem foram seus principais interlocutores, como eles foram transmitidos dentro dos grupos e como foram recebidos e aplicados para, a partir disso, apresentar as primeiras pesquisas brasileiras que analisaram e refletiram sobre esses estudos e as primeiras experiências, movidas por essas novas referências.

Palavras-chave: Leitura de imagem, Metodologias e História da Arte/educação brasileira.

ABSTRACT: His study has goal to understand the influence of foreign researches on image reading and esthetic development in the Brazilian construction methodologies. Therefore, this study was development in two steps. The first are presented of within a historical, the facts that led educators feel the need to include influence north american in their practices and major foreign studies used in Brazil. From this references using the first step, was start the second moment, some topics are designed to improve understanding of this influence, like as where these studies were first introduced, who were the main interlocutors, as how the interlocutors transmitted this information within groups and how the groups received an applied. From this information, was possible shown the first Brazilians research that analyses and reflect about this study and the first experiences, driven by these new references.

Key words: Image reading, Methodologies and Brazilian Arte education history.

Apesar das ações educacionais, difusoras da arte e do fazer artístico, desenvolvidas pelos museus e movimento de escolinhas de arte até o início dos anos 70, foi apenas no final desta década, à medida que os museus paulistas implantavam o que seriam os primeiros serviços educativos brasileiros e criavam programas específicos para o atendimento do público, que se estreitaram as



relações entre as instituições culturais e o público.

Nos anos 80, com uma consciência museológica ampliada e questionando as propostas educativas em arte centradas apenas no fazer, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), durante a gestão de Ana Mae Barbosa foi sistematizada a *Metodologia Triangular*¹. A partir de então, sem negar a produção e as manifestações artísticas nas diversas linguagens, os educadores iniciaram um processo de discussão e pesquisa que direcionou o ensino também para o conhecimento da arte e sua apreciação.

Ligada ao pensamento complexo, moldada a partir da leitura de diversos teóricos da educação mundial, como Paulo Freire, John Dewey e Eliot Eisner, e influenciada pelo contexto pedagógico dos anos 80, da pedagogia Sociopolítica², a *Abordagem Triangular* é a proposta pedagógica brasileira que defende que a construção do conhecimento em arte precisa do cruzamento entre experimentação, decodificação e informação e seu principal feito foi à introdução da imagem, e sua interpretação, junto com a já conquistada expressividade. Ao relacionar as ações ler, contextualizar e fazer, e suas respectivas áreas de conhecimento, a *Abordagem Triangular* levantou a ideia de arte como cognição e expressão, podendo ser organizada a partir da articulação dos domínios de conhecimento.

Frente às essas mudanças em relação às práticas do ensino de artes, o trabalho dos educadores passou a exigir desses um conjunto de novas competências, que iam desde o domínio das linguagens e procedimentos artísticos até o aprofundamento de conceitos relacionados à história da arte, à estética, à crítica de arte e, principalmente, à leitura de imagens artística.

Ao mesmo tempo em que a *Abordagem Triangular* era conhecida, desenvolvida e aplicada, nos museus e escolas brasileiras, uma série de pesquisas

¹ Inicialmente denominada de Metodologia, o estudo foi posteriormente revisto e chamado de Proposta e hoje, de Abordagem Triangular.

² A Pedagogia Sociopolítica entendia que a escola não era o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão



acerca da leitura de imagens, propostas metodológicas e o estudo sobre os níveis desenvolvimento estético começavam a ser desenvolvidas por americanos como Edmund Feldman (1970), Robert Willian Ott (1984), Abigail Housen (1983) e Michael Parsons (1992). Foram essas pesquisas, introduzidas no Brasil através de livros, encontros e pesquisas, que durante anos serviram como “guias” para facilitar o trabalho de mediação entre obra e público.

Um dos estudos que dialoga com a proposta brasileira, apesar de não possuir nenhuma tradução para o português³ e que é bastante divulgado entre os arte/educadores brasileiros é o método *Comparativo*⁴ de Edmund Feldman⁵.

Como o próprio nome sugere, o método trabalha com apreciação e crítica a partir da comparação entre várias obras de arte, de diferentes linguagens, suportes e períodos, tendo como objetivo central o desenvolvimento crítico, mas, sem deixar de lado a criação. Para o autor, a capacidade crítica se desenvolve a partir do ato de ver, associado a questões ligadas à estética e a história, ao longo de quatro processos. Os dois primeiros, *Descrição* e *Análise*, ajudam o leitor a realizar um exame mais completo da obra, dedicando mais tempo de observação e atenção ao apreciá-la, desenvolvendo habilidade que o darão base para a interpretação crítica proposta pelas duas últimas etapas, *Interpretação* e *Julgamento*.

Embora seu estudo apresente enfoques filosóficos para o julgamento de valor da obra de arte, Feldman ratifica que o principiante na prática da apreciação deve iniciar com a descrição, seguido da análise e interpretação para só então ingressar no julgamento, fundamentando-se a partir de uma das filosofias da arte⁶ sugeridas.

³ O Professor Sebastião Pedrosa (UFPE) traduziu parte dos estudos de Feldman para o português, porém esse material nunca foi publicado.

⁴ Classificação feita por Ana Mae Barbosa. (BARBOSA, 2005. p. 44).

⁵ Publicado em FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in school*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

⁶ Feldman sugere três enfoques filosóficos sob os quais uma obra pode ser justificada: *Formalismo* - enfatiza a importância e a maneira como os elementos visuais se agrupam e/ou se relacionam para compor o todo da obra com harmonia; *Expressionismo* - opta pela profundidade e intensidade da experiência provocada pelo contato



Outro texto bastante conhecido dos arte/educadores, principalmente os que trabalham em museus já que a pesquisa foca a educação nessas instituições, é o *Ensinando Crítica nos Museus*⁷ que apresenta o sistema de leitura de crítica artística *Image Watching*, elaborado por Robert Willian Ott, em 1984.

Desenvolvido a partir dos estudos de Edmund Feldman, o sistema de Ott se diferencia pela ideia de ação expressa em suas cinco etapas: *Descrrevendo* e *Analizando*, onde os leitores devem, respectivamente, realizar uma análise dos elementos formais e conceituais da obra; *Interpretando*, quando os leitores são instigados a expressar o que sentem diante da obra e, por fim, *Fundamentando e Re-criando* em que o observador é convidado a interpretar a obra, embasados pelo conhecimento disponível no campo da história e da crítica de arte e fundamentados pelo arte/educador, e a revelar seu conhecimento a respeito da arte através da criação artística. Além das cinco etapas, o sistema conta ainda com uma sexta etapa, anterior às demais, o *Aquecendo (Thought Watching)*, que propõe a utilização de atividades que estimulem a participação crítica e as respostas sensoriais, preparando o observador para o desenvolvimento dos demais estágios da leitura.

Munidos dos conhecimentos relativos às metodologias de leitura de imagem, educadores de museus e instituições culturais passam a perceber que, frente às mudanças relacionadas ao ensino de arte, a maior dificuldade passou a ser a adaptação e a re-estruturação desses estudos para os diversos públicos que visitavam as exposições. Nesse momento, a compreensão e entendimento da forma como cada público lê as imagens passou a ser tão importante quanto possuir embasamento metodológico para “guiar” a leitura das obras.

com a obra de arte e *Instrumentalismo* – que entende que a excelência de um trabalho de arte está na força que a obra tem para mudar o comportamento de quem a contempla.

⁷ Texto distribuído no curso ministrado por Ott, no MAC-USP, em 1988 (Trad. Maria Christina Rizzi e Vera Filinto) e Publicado inicialmente em versão modificada em BERRY, Nancy e MAYER, Susan (Orgs.). *Museum Education: history, theory and practice*. Virgínia: NAEA, 1989. p. 172-193. (BARBOSA, 1997. p.111-139)



Desde a década de 80 o público dos museus de arte tem sido sujeito de pesquisas sobre a epistemologia do olhar e o desenvolvimento da compreensão estética. Sendo que dessas abordagens, mais voltadas para a questão estética da leitura de imagens de obras de arte, as mais disseminadas no Brasil, a partir dos anos 90, foram as pesquisas desenvolvidas por Abigail Housen (1992) e Michael Parsons (1992). Os estudos, desvendados a partir das investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, nasceram da revisão da teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, e da sua conexão com as fases da criação e do juízo estético, abordadas por Luquet ou Lowenfeld.

A pesquisa de Housen, realizada com o público visitante do Museu de Belas Artes de Boston, e cujo resultado foi apresentado em sua tese de Doutorado em 1983, recolheu, desde 1976, dados a partir de falas dos visitantes do museu sobre uma determinada obra a eles apresentada. A análise dos conteúdos apontou que os visitantes expressavam-se em diferentes níveis de compreensão estética.

A partir dessa constatação, a autora desenvolveu uma análise mais profunda dos dados coletados e apresentou como resultado do estudo um modelo de compreensão estética classificado em cinco diferentes níveis: *Descritivo*, em que o observador faz associações a partir do que sabe e do que gosta e cujos comentários são carregados de termos emocionais; *Construtivo*, quando os indivíduos constroem uma estrutura de observação da obra a partir de suas percepções, conhecimentos e valores do mundo; *Classificatório*, aqueles leitores que utilizam termos da história e crítica da arte, situando as obras por escolas; *Interpretativo*, leitores que exploram detalhes como linha, forma e cor e que a cada novo encontro com a obra constroem uma nova interpretação e, por fim, *re-criativo*, indivíduos que tem uma longa história de observação e reflexão sobre obras de arte e que durante a leitura combina elementos de sua própria história com os da história da arte.

Partindo do princípio de que vamos adquirindo nossas capacidades cognitivas gradualmente, para realizar o seu estudo sobre o modo como as pessoas



compreendem a arte, o livro *How we understand art?* (1987⁸), Parsons realizou entrevistas a indivíduos com diferentes idades e conhecimentos artísticos e concluiu que os indivíduos, quando falam de obras de arte, referem-se essencialmente a quatro grandes temas ou ideias chave: *a expressão das emoções; o meio de expressão, a forma e o estilo; e a natureza dos juízos.*

Estes quatro temas refletem o que as pessoas dizem sobre arte, mas não como as pessoas falam sobre arte. Segundo ele, ao ler imagens, os indivíduos tentam entender esses tópicos de forma cada vez mais complexa. A análise do que foi dito levou Parsons a estabelecer quatro estágios de apreciação estética - *Tema, Expressão, Forma e Juízo* - que, além de refletir cada uma das quatro temáticas citadas, relaciona-se com as dimensões psicológicas e estéticas dos indivíduos.

Para Parsons, os leitores que se encontram no primeiro estágio do desenvolvimento estético vinculam a valorização da obra à identificação daquilo que está representado, enquanto que para os leitores do estágio seguinte o objetivo da arte é exprimir uma experiência, do autor ou do observador, e essa concepção afeta sua ideia de arte como expressão. Os dois estágios finais, abarcam os leitores com mais familiaridade com a produção artística. Neles, os leitores vinculam o juízo sobre a obra à crítica de arte e veem a arte não como forma de transmitir verdades, mas de levantar e discutir questões impostas pela tradição artística, respectivamente.

Como podemos perceber, para ambos autores, o desenvolvimento da leitura estética depende das experiências artísticas de cada pessoa.

Interlocutores: Quem leu, como leu e como contou?

Foi a entrada da imagem no ensino da arte que estimulou a disseminação de estudos sobre leitura e leitores de arte entre os arte/educadores brasileiros e fez com que suas práticas fossem contaminadas por essas pesquisas.

⁸ Este livro encontra-se traduzido para português pela Editorial Presença, sob o título *Compreender a arte*, publicado em 1992; está integrado na Coleção Dimensões / Série Especial e foi traduzido por Ana Luísa Faria.



A *Abordagem Triangular* começou a ser difundida entre os arte/educadores a partir do *III Simpósio internacional de ensino de arte e sua história* (1989), organizado por Ana Mae Barbosa, no MAC-USP, com o objetivo de tornar claros os diversos conteúdos da arte, esclarecendo a importância da história da arte, da crítica, da estética e do fazer artístico como conteúdo. Mas, antes mesmo da realização deste Simpósio, o MAC-USP foi palco da realização do curso *Ensinando Arte através da Crítica de Arte*, que apresentou o *Image Watching*, sistema de leitura de obra de arte elaborado por Robert Willian Ott, então ministrante do curso. Aliás, o MAC-USP desempenhou, através da realização de cursos e seminários, um importante papel na difusão de pesquisas e experiências de arte/educação desenvolvidas tanto na América do Norte quanto na Europa. Dentre os vários produzidos, os mais significativos foram os ministrados por John Swift (Birmingham, Inglaterra), Annie Smith (Universidade de Toronto, Canadá), David Thistlewood (Faculdade de Arquitetura, Liverpool, Inglaterra), Robert Willian Ott e Brent Wilson (Penn State University, EUA).

No campo acadêmico foi a figura de Ana Mae Barbosa que, na Escola de Arte e Comunicação (ECA), introduziu, através de textos e aulas, os estudos aqui apresentados e incentivou seus alunos a realizar de pesquisas a partir deles. Em Recife, o papel de interlocutor foi desenvolvido, ora pelos professores da Universidade Federal de Pernambuco, Sebastião Pedrosa⁹ e Jomar Muniz de Brito, ora pela professora Ana Mae, através de livros e do Congresso da FAEB, realizado em Recife, em 1993.

Segundo Pedrosa, para construção de sua tese sobre a influência britânica no ensino de arte brasileiro, três gerações de educadores foram entrevistadas e, quase todos indicaram a ECA e o MAC-USP como instituições mais influentes na arte/educação no Brasil, indicação recorrente na fala de BARBOSA (1998:43) que afirma que o MAC era um laboratório de experimentação de muitas ideias que

⁹ Recém chegado da Inglaterra onde havia finalizado seu doutorado (*University of Central England*).



vinham desenvolvendo-se nos programas da ECA, o que constrói uma rede, mantida pelo discurso de intelectuais, que legitimam as experiências das duas instituições.

Os contatos com a *Abordagem Triangular* e com os estudos sobre leitura e leitores de imagem desencadearam a produção de uma série de pesquisas acadêmicas e de publicações, que tinham como objetivo central apresentar e difundir esses estudos no campo da arte/educação e registrar as primeiras experiências pensadas sob as premissas desse novo contexto pedagógico. Evidentemente, o objetivo deste artigo não é o de abarcar tudo o que foi produzido e publicado, mas de construir uma cartografia de produções que contribuíram para construção de um campo.

Dentre pesquisas acadêmicas desenvolvidas estão, sob orientação de Ana Mae Barbosa, a dissertação de Martin Grossmann (1988), a dissertação e a tese de Maria Christina de Souza Lima Rizzi (1990 e 2000) e as teses de Elvira Vernaschi (1989) e Terezinha Maria Losada Moreira (2005). Ainda dentre as pesquisas de mestrado, encontramos, sob orientação de Elza Maria Ajzenberg, a dissertação de Denise Grinspum (1991) e, sob orientação de Maria Heloisa Corrêa de Toledo, a de Elly Aparecida Rozo Vaz Perez (1999). Dentre as pesquisa de doutorado destacam-se também, sob orientação de Maria Helena Pires Martins, as desenvolvidas por Denise Grinspum (2000) e, sob orientação de Analice Dultra Pillar, por Maria Helena Wagner Rossi (2000). Além dessas, ainda temos que destacar a livre docência da própria Ana Mae Barbosa, *Arte na educação: anos 80 e novos tempos* (1990).

No campo das publicações destacam-se, de autoria de Ana Mae Barbosa, *Teoria e Prática da Educação Artística* (1ª Ed. em 1975), *Arte-Educação: Conflitos/Acertos* (1ª Ed. em 1984) e *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos* (1991); de Ana Mae, em parceria com Heloisa Margarido Sales, *O Ensino da Arte e sua História* (1990); de Paulo Marcondes Ferreira Soares, *Arte-educação: Perspectivas* (1988) e, de Maria Helena Wagner Rossi, *Imagens que Falam* (2003).



Aliás, é importante destacar que, além de Ana Mae, outra intermediadora - já da segunda geração de leitores - dos estudos americanos sobre os aprendizes de arte como leitores foi a brasileira Maria Helena Wagner Rossi. Em artigos como *A compreensão das imagens da arte* (1995) e *A compreensão do desenvolvimento estético* (1999) a autora abordou, respectivamente, a teoria de Michael Parsons sobre a experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e os estágios da compreensão estética proposto por Abigail Housen e, em 2003, publicou o *Imagens que falam*, sua própria teoria, desenvolvida durante seu doutorado.

Na prática educativa, a primeira experiência que pensou a leitura como interpretação cultural, buscando inter-relacionar as três ações presentes nas ideias da *Abordagem Triangular*, aconteceu em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão. Mas, apesar dessa rica experiência ligada à leitura de imagem, foi apenas entre 87 e 93, no MAC-USP, que a proposta pedagógica foi configurada como sistema epistemológico e testada a partir da leitura de obras originais.

Entre os anos de 1989 e 1992, o MAC-USP experimentou - inicialmente orientado por Ana Mae e, posteriormente por Regina Machado e Christina Rizzi - as ideias da *Abordagem Triangular* com escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. O projeto, que teve seu início durante o período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, trabalhava a leitura de imagem na sala de aula a partir de reproduções e, no museu, com as obras originais.

Também na década de 80 (1989), iniciou-se, com orientação de Ana Mae, coordenação de Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira e financiamento da Fundação IOCHPE, uma experimentação da *Abordagem Triangular* com leitura de obras a partir de vídeos. A pesquisa, realizada em Porto Alegre com crianças de quintas série, comparava os resultados de crianças cujo ensino de arte baseava-se apenas no fazer artístico, com os de crianças que tinham o ensino baseado na triangulação ler-contextualizar-fazer. O estudo, cujo principal referencial teórico era *Abordagem Triangular*, deu início ao conhecido *Projeto Arte na Escola*.



Também na década de 80 (1989), iniciou-se, com orientação de Ana Mae, coordenação de Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira e financiamento da Fundação IOCHPE, uma experimentação da *Abordagem Triangular* com leitura de obras a partir de vídeos. A pesquisa, realizada em Porto Alegre com crianças de quintas série, comparava os resultados de crianças cujo ensino de arte baseava-se apenas no fazer artístico, com os de crianças que tinham o ensino baseado na triangulação ler-contextualizar-fazer. O estudo, cujo principal referencial teórico era *Abordagem Triangular*, deu início ao conhecido *Projeto Arte na Escola*.

Outra experiência pioneira na utilização da *Abordagem Triangular* e dos estudos de leitura de imagem e que merece destaque por representar a continuidade das ações realizadas durante a experiência do MAC-USP é a da exposição *Labirinto da Moda: Um Aventura Infantil*. Com curadoria de Gláucia Amaral de Souza e coordenação educativa de Christina Rizzi, Cildo Oliveira e Ana Amália Barbosa, a exposição realizada pelo Serviço Social do Comercio (1996-1999¹⁰) propunha uma condição de interatividade, com a utilização de oficinas e jogos, e foi montada de modo que articulava todos os eventos relacionados à Moda, em seus vários recortes estéticos e culturais.

Assim, através das mais diversas intermediações, a proposta pedagógica sistematizada por Ana Mae no final da década de 80, por entender a arte como cognição, marcou a entrada dos estudos sobre leitura e leitores de imagem na arte/educação brasileira, e, como define BARBOSA em várias de suas publicações, a pós-modernidade no ensino a arte. Ao contrário do que muitos pensaram na época a *Abordagem Triangular* não é uma reação às conquistas do modernismo, mas a ampliação do ensino da arte, incluindo a leitura e a contextualização, a já conquistada expressividade.

¹⁰ Tratava-se de uma exposição itinerante que percorreu diversas unidades do SESC.



Referência

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. v. 1. 353 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 1985. 115 p.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6.ed. São Paulo: perspectiva, 2005.133 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na educação: anos 80 e novos tempos**. 1990. 259.p. Tese (Livre docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: Das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.132 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos**. 3 ed. São Paulo: Max Limonad, 1987. 188 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura de subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: COM ARTE, 1998. 198 p.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. (Orgs.). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990. 208 p.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.



GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall**, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROSSMANN, Martin. **Interação entre Arte Contemporânea e A Arte-Educação: Subsídios para a Reflexão e Atualização das Metodologias Aplicadas**. 1988. Dissertação (Mestrado em Arte Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Contemporaneidade (mas onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching**. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=15-30k -> Acessado em: 26 de Fevereiro. 2009.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Leitura de Fragmento: Relato de uma Experiência completa a partir de um acervo incompleto**. 1990. Dissertação (Mestrado em Arte Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Olho Vivo - Arte / Educação na exposição Labirinto da Moda: Uma Aventura infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Arte Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSSI, Maria Helena. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
SOARES, Paulo Marcondes Ferreira (Org.) **Arte-educação: Perspectivas**. Recife: CEPE, 1988. 160 p.

Simone Ferreira Luizines

Especialista em Arte/educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2009). Atuou como educadora em diversas Instituições Culturais do Recife (2002-2006) e foi educadora premiada do 47º Salão Pernambucano de Artes Plásticas (2008). Atualmente é Produtora da Galeria Janete Costa, integrante da equipe de Coordenação do Projeto de Formação "De Mala&Cuia" e da equipe gestora da REMic/PE.



NOVAS MATRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES: DEZESSEIS ANOS APÓS A LDB 9394/96

Sergio Augusto Malacrida
Faculdade Paulista de Artes – FPA
sergiomalacrida@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0103665401839725>

RESUMO

Este texto discute a organização da formação dos professores de arte no Brasil a partir da LDB 9394/96, na definição de novas matrizes curriculares. E apresenta o projeto desenvolvido em 2011 e implantado em 2012 na Faculdade Paulista de Artes (FPA), de reorganização curricular para os quatro cursos de licenciatura em arte: artes visuais, música, dança e teatro. O projeto recém-implantado é considerado sobre as implicações sociopolíticas e históricas do sistema do ensino superior que o abarca.

Palavras chaves: Licenciatura em Arte, Matriz Curricular, LDB 9394/96.

ABSTRACT

This paper discusses the organization of training of art teachers in Brazil from the LDB 9394/96, in defining new curriculum matrices. And has the project developed in 2011 and implemented in 2012 at the Faculty of Arts Paulista (FPA), reorganization of curriculum for the four graduate courses in art: visual arts, music, dance and theater. The newly deployed project is considered on the sociopolitical implications and historical system of higher education that embraces.

Keywords: Art course, Curriculum Matrix, LDB 9394/96.

Filosoficamente, a reestruturação disciplinar do currículo é sempre um desafio de mudança no enfrentamento e apreensão de uma realidade pluridimensional, que deve atender a necessidade de criação de elementos integradores das diferentes disciplinas orientadas pela legislação do MEC. No campo epistemológico das artes e de seu ensino-aprendizagem o desafio é ainda maior: sempre de também enfrentamento da fronteira disciplinar, da divisão ou territorialização do conhecimento. Ou seja: há que se



reconhecer a necessidade de ruptura com o próprio modelo positivista (SANTOS, 1997) que aponta para uma escola também disciplinar.

Enquanto a etimologia da palavra currículo: *curriculum* e *currere*, do latim, indica rota, guia estrutura a ser percorrida no caminho da escolaridade, as disciplinas são categoricamente divisões do conhecimento que, por princípio a arte, como epistemologia, não admite. Lucia Pimentel pondera que a arte como área de conhecimento “está ligada ao pensamento complexo, que, ao mesmo tempo que aciona os níveis mentais e sensitivos mais simples, elabora conexões e interrelações em todos os níveis, de forma muitas vezes não linear”¹.

Contudo, o problema da reestruturação curricular no Brasil, na área de artes, solicita uma visão sociopolítica e histórica para seu enfrentamento: uma reforma educativa a partir de uma reforma no sistema escolar. Não é nada fácil admitir que novas matrizes são organizadas e implantadas para os cursos de artes e de formação de professores em uma realidade educacional resistente e alheia à própria participação da arte na vida social integrada à escola. Exigindo do trabalho uma condição de superação dessa mesma realidade de dentro dos cursos para fora, a partir da formação do artista e do arte/educador principalmente.

A história do ensino da arte no Brasil revela essa condição, norteando as tendências e necessidades de reestruturação curricular, bem como os paradoxos das mudanças.

Nas últimas décadas, a seleção que constitui o currículo resultou mais das alterações trazidas pela LDB, legislação com a função de organizar a estrutura da educação brasileira e do estabelecimento das Diretrizes Curriculares em substituição aos Currículos Mínimos e outras muitas reformas na educação do Brasil, que formam um conjunto de referências voltadas para a definição dos caminhos a serem traçados pela escola e para a formação dos professores. Isso significa dizer que as alterações que as instituições de ensino realizaram ao longo das últimas décadas foram demandas pelas

¹ Em: *Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas*. In: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf.



mudanças legais, que exigiram atualizações, e pouco ou nada se fez para a mudança de paradigma dos currículos das IES e suas formações profissionais da graduação em arte.

O artigo “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” escrito em 1988 por Ana Mae T. B. Barbosa tornou-se um clássico para professores e estudantes de arte, pela sua importância na análise do balanço do ensino da arte no Brasil, dezessete anos após a implantação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/72, que, pela primeira vez, consagrou a matéria arte obrigatória em escolas primárias e secundárias.

Apesar dessa conquista, o que se observou na prática foi a inclusão da arte como “atividade educativa” e não com disciplina, pois, nela, o professor tinha o perfil de polivalente. Essa realidade permaneceu até 1996 com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394, que consagra em seu artigo 26 a arte como conteúdo obrigatório. E com a publicação, no ano seguinte, das referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – referências nacionais para o Ensino Básico – que definem que arte se apresentará no ensino fundamental e médio mediante as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Nessa perspectiva, também a formação de professores ficou definida: específica para cada uma das quatro linguagens e dependente de currículos que sejam capazes de articular na ideia e na prática as ações políticas de configuração dessa nova realidade artística e cultural para a sociedade brasileira. Portanto, os PCNs ao estabelecerem as metas para a educação, nas políticas públicas do Ministério da Educação, já indicam a elaboração contextualizada das novas matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos.

As Instituições de ensino superior se viram na obrigação de reformularem os currículos e criarem novas matrizes, mesmo sem o respaldo de todas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A primeira diretriz que passa a considerar efetivamente as



mudanças da LDB 9394 para a licenciatura foi a de Artes Visuais, publicada em 6 dezembro de 2007 (Parecer CNE/CES nº 280). Pelo fato dessa LDB necessitar de constante regulamentação para a sua aplicabilidade, o que permaneceu na prática na maioria das IES foi a continuidade do antigo modelo da educação artística e da polivalência.

Como base para a reflexão no Estado de São Paulo, reportamo-nos à experiência da então Faculdade Belas Artes, hoje Centro Universitário Belas Artes de São Paulo que, que já em 1998, somente dois anos após a promulgação da nova LDB, quando do recredenciamento do Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, recebeu a recomendação da comissão avaliadora do MEC para a mudança do nome do curso para Licenciatura em Artes Visuais. O que demandou muitos estudos para a transformação, sem as orientações legais para a nova organização curricular. O curso de oito semestres, quatro anos, teve sua matriz curricular reorganizada relacionando novas disciplinas e atividades, como o Trabalho Final de Curso (TCC), que visavam contemplar ainda mais a interdisciplinaridade na configuração da formação específica, no caso o do professor de artes visuais.

Com a nova matriz em funcionamento e o nome do curso alterado, a IES foi a primeira na época a se atualizar e a expressar a filosofia da nova LDB, porém, sofreu, paradoxalmente, as incompreensões do contexto político, principalmente em relação aos concursos para a contratação de professores pelas secretarias do Município e do Estado.

Seguiu-se uma luta para observar, mostrar e justificar a necessidade da assimilação da mudança da expressão Educação Artística para o termo Arte na LDB até 2005. Até quando o documento Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005, demandado pela Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB, foi aprovado (em 04/10/2005) e publicado (em 26/12/2005), apesar de o processo cultural para a transformação exigir um tempo ainda maior para a assimilação da mudança. Esse documento retifica a denominação “Educação Artística” por “Arte” e define melhor a noção de área de conhecimento, em



consonância com a LDB, permitindo às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança que venham a utilizar os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino fundamental e médio.

Já em 2011, passados quinze anos da promulgação da LDB 9394/96, encontramos, em outra instituição na cidade de São Paulo, a mesma demanda pela reformulação curricular – mas agora em um novo contexto - já que a pequena faculdade, funcionando somente com cursos de artes, ainda nem tinha realizado a transformação de Educação Artística para as licenciaturas em arte, solicitando o trabalho de elaboração e implantação de novas matrizes curriculares para as quatro áreas.

Assim, o trabalho de reestruturação curricular, para uma IES privada que solicitou permanecer com uma carga horária mínima, foi realizado com a preocupação de tornar-se um programa exequível na escola, capaz de otimizar recursos e os potenciais de seus cursos de forma integrada. Já que a instituição não os integrava e personalizava sua atuação no contexto superior a partir da especificidade nas artes e na arte/educação.

O projeto teve inicialmente a compensação e o mérito de contemplar as quatro especificidades, podendo colocá-las em diálogo, sem, no entanto, dissolvê-las, mas operando um modo pluridimensional, ou seja, multimensional e de diversidade de dimensões. A oportunidade foi a de lidar com o modo interdisciplinar e transversal de organização dos conteúdos que a arte exige e de considerar e empreender uma estrutura de formação do professor em arte que conseguisse ser assim operada. O processo exigiu conhecimento tanto dos parâmetros legais como das especificidades relacionadas.

O projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2011 e implantado no primeiro semestre de 2012 na Faculdade Paulista de Artes (FPA), para os seus cursos de



licenciatura em artes visuais, teatro, música e dança, que fornecem formação em três anos, nos períodos matutino e noturno.

Após aprovação no Conselho Superior da IES, iniciou-se a proposta de formulação das novas matrizes e alinhamentos, mediante estudos dos cenários internos e externos e várias reuniões entre coordenadores, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e Colegiados dos Cursos de graduação.

Os estudos que resultaram no modelo concebido relacionaram a necessidade do atendimento às demandas legais, principalmente de atualização e ajustes, com as demandas institucionais. Ele aparece não no conceito tradicional de grade curricular e sim, em uma orientação contemporânea, de rede, abrindo para as relações complexas com a arte na educação.

Considerou-se fundamentalmente: A especificidade das artes e da instituição de formação superior; Integração entre áreas e cursos; Inter e transdisciplinabilidade; Estabelecimento de identidade institucional pelas matrizes; Organicidade de conteúdos para a adoção de metodologias; Melhor aproveitamento do corpo docente; Inclusão, sem custos, de disciplinas optativas; Otimização e abrangência dos espaços específicos de produção dos cursos; Correção e ajustes de nomes de disciplinas; Consideração pela arte e pela cultura contemporânea; Inclusão e uniformidade na adoção do TCC; Indicação para aprimoramento acadêmico constante, a partir dos eixos de pesquisa introduzidos.

A base utilizada se constituiu de documentos legais, além de bibliografia específica para as áreas dos cursos e consultas à especialistas. Foram eles: LDB 9394/96, artigo 26; Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, para formação em licenciaturas; Parecer CNE/CP 28/2001, sobre duração e carga horária dos cursos de graduação; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Arte, para a educação básica, de 1997.



Constatou-se a importância e implicação das novas matrizes curriculares na dinâmica institucional, contemplando: Rebatimento no PDI; Elaboração dos novos Projetos Pedagógicos; Revisão dos Regulamentos acadêmicos; Divulgação à comunidade acadêmica; Procedimentos com a Secretaria Acadêmica; Adesão de todos os membros dirigentes.

O projeto procurou contemplar eixos de sólida formação específica e também de diálogos com os níveis comuns da formação, de forma transdisciplinar, e entre as linguagens para a constituição de projetos interdisciplinares e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). As disciplinas eletivas e optativas – indicação e tendência adotada caracteristicamente pelas universidades públicas - puderam compor o grupo das obrigatórias e específicas dentro da própria matriz, sem custo institucional e para os alunos. Tratando-se de uma Instituição privada de pequeno porte, que atende cursos de licenciatura, a questão é relevante.

Constam das matrizes curriculares disciplinas específicas de produção artística orientadas pelo espaço de pesquisa dos laboratórios de cada curso. As práticas de ensino também foram pensadas para acontecerem em laboratório: no de Ensino e Aprendizagem da Arte, de todos os cursos de licenciatura. Nesses espaços diferenciados, inclusive, é possível articular a iniciação científica e o TCC. O conhecimento específico Arte foi pensado integrado com o conhecimento específico Ensino desde o nível básico.

A reorganização curricular contempla os perfis dos profissionais específicos a partir de tópicos de estudos ou de conteúdos interligados em níveis, em conformidade com a diretriz mais atualizada da área de artes: o Parecer CES Nº: 280/2007:

1. - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade;
2. - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

3. - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte.

As matrizes mostram-se também comprometidas com a produção de um ensino contemporâneo situado em uma cultura que se manifesta mediante formas de arte. Esse dado tratou-se de uma revisão sobre a tendência do privilégio e da base do ensino situar-se sobre a história da cultura clássica e moderna, sem dialogar com o cotidiano das produções, possibilidades, tendências, necessidades e articulações atuais.

NIVEL BÁSICO (1º e 2º semestres) ARTES VISUAIS	
1º SEMESTRE	
FORMAÇÃO COMUM	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	Carga horária
Fundamentos da Arte e da Educação	40h
Metodologia de Estudo: leitura e produção de texto	40h
Arte Contemporânea e da Antiguidade	40h
Psicologia da Educação	40h
História e Cultura Afro-Brasileira (EaD)	80h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	
Laboratório de Artes Visuais: métodos, técnicas e processos	80h
Desenho de observação	80h
Disciplinas OBRIGATÓRIAS / OPTATIVAS *	
Desenho Estrutural	40h
Leitura e Percepção Visual	40h
Disciplinas OPTATIVAS	
Aulas de Dança: estruturação e seqüência	40h
Comunicação Corporal	40h
Técnica Vocal: conhecimentos anatômicos e higiene vocal	40h
Expressão Corporal: técnica	40h
Edição e Editoração Musical	40h
Expressão Vocal: técnica	40h
Total hs	480h

NIVEL BÁSICO (1º e 2º semestres) MÚSICA	
1º SEMESTRE	
FORMAÇÃO COMUM	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	Carga horária
Fundamentos da Arte e da Educação	40h
Metodologia de Estudo: leitura e produção de texto	40h
Arte Contemporânea e da Antiguidade	40h
Psicologia da Educação	40h
História e Cultura Afro-Brasileira (EaD)	80h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	
Laboratório de Música: percepção rítmica e melódica	80h
Estruturação: teoria	40h
Instrumento Complementar: flauta	40h
Disciplinas OBRIGATÓRIAS / OPTATIVAS *	
Edição e Editoração Musical	40h



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Expressão Vocal: técnica	40h
Disciplinas OPTATIVAS	
Aula de Dança: estruturação e seqüência	40h
Comunicação Corporal	40h
Técnica Vocal: conhecimentos anatômicos e higiene vocal	40h
Expressão Corporal: técnica	40h
Desenho Estrutural	40h
Leitura e Percepção Visual	40h
Total hs	480h

NÍVEL BÁSICO (1º e 2º semestres) TEATRO	
1º SEMESTRE	
FORMAÇÃO COMUM	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	Carga horária
Fundamentos da Arte e da Educação	40h
Metodologia de Estudo: leitura e produção de texto	40h
Arte Contemporânea e da Antiguidade	40h
Psicologia da Educação	40h
História da Cultura Afro-brasileira (EaD)	80h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	
Laboratório de Teatro: iniciação à interpretação teatral	80h
Estéticas das artes contemporâneas e da Antiguidade	40h
Técnicas de Improvisação	40h
Disciplinas Optativas/Obrigatórias*	
Técnica Vocal: conhecimentos anatômicos e higiene vocal	40h
Expressão Corporal: técnica	40h
Disciplinas Optativas	
Aula de Dança: estruturação e seqüência	40h
Comunicação Corporal	40h
Desenho Estrutural	40h
Leitura e Percepção Visual	40h
Edição e Editoração Musical	40h
Expressão Vocal: técnica	40h
Carga horária total	480h

NÍVEL BÁSICO (1º e 2º semestres) DANÇA	
1º SEMESTRE	
FORMAÇÃO COMUM	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	Carga horária
Disciplinas Comuns	Carga horária
Fundamentos da Arte e da Educação	40h
Metodologia de Estudo: leitura e produção de texto	40h
Arte Contemporânea e da Antiguidade	40h
Psicologia da Educação	40h
História e Cultura Afro-Brasileira (Ea D)	80h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Disciplinas OBRIGATÓRIAS	
Laboratório de Dança: anatomofisiologia	80h
Corpo e Aprendizagem	40h
Educação Somática	40h
Disciplinas OBRIGATÓRIAS / OPTATIVAS *	
Aula de Dança: fundamentos	40h
Comunicação Corporal	40h
Disciplinas OPTATIVAS	
Edição e Editoração Musical	40h
Expressão Vocal: técnica	40h
Técnica Vocal: conhecimentos anatômicos e higiene vocal	40h
Expressão Corporal: técnica	40h
Desenho Estrutural	40h
Leitura e Percepção Visual	40h
Total hs	480h



Figura 1 – Projeto Original – Fragmento da Matriz Curricular elaborada para os Cursos de Licenciatura em Artes da FPA – 1ºs semestres

O projeto recém-implantado colhe frutos e manifesta inquietações que são do contexto da nova formação do professor de arte. Também solicita revisões e ajustes em prol de seu melhor funcionamento.

Cabe observar que, por ter se tratado de um trabalho realizado sob uma consultoria, solicita da instituição acompanhamento acadêmico qualificado e comprometido com os ideais e esforços de sua implantação.

O acompanhamento estimado é o de uma formação inteira: três anos. Mas, consultoria, reduziu-se ao primeiro semestre. O que não possibilitou o trabalho coletivo de construção das ementas e planos de ensino, com acompanhamento de estudos bibliográficos, estratégias metodológicas e de avaliação etc., e construção de programas de integração: de iniciação científica, extensão e formação continuada na especialização, estágios e atividades complementares. Também os laboratórios, importantes locais de desenvolvimento da interdisciplinaridade, não foram organizados e devidamente implantados.

Filosoficamente a educação se pauta sob processos e não sob tarefas na reorganização curricular. Mas novamente a realidade sociopolítica e histórica do país na organização das IES e da educação e da arte nos mostra a realidade desse exercício e construção.

O processo da efetivação da nova matriz curricular fica, portanto, na dependência de os colegiados de cursos, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e diretoria cuidarem de suas engrenagens ligadas aos dos documentos legais e institucionais - que devem ser cumpridos – e também ligadas aos cenários internos e externos das demandas e necessidades para a formação do professor de arte.



Não basta que uma nova e moderna matriz curricular seja implantada para que um curso ou uma formação mostrem-se bem realizados e a arte inserida. É necessário saber como esse currículo é concebido pelo grupo gestor e como a arte é ensinada e se expressa no contexto da escola como um todo. Também é necessária a consciência de seu significado para cada sujeito, agente da formação; se os alunos possuem as condições adequadas para o desenvolvimento que o projeto pedagógico requer, e no qual as matrizes curriculares estão envolvidas, com seus objetivos e pressupostos.

Outro aspecto a ser observado é que tanto a arte como a educação e mais ainda as duas juntas: arte/educação solicitam uma autonomia para que seus processos sejam desenvolvidos, para os quais normalmente e principalmente as IES privadas não estão preparadas para operar e aceitar desabrochando no seio de seu “negócio”, que é também dos sistemas das políticas educacionais, que os avaliam.

Ainda se espera que com o tempo esse trabalho não seja contaminado pela tendência retrógrada de a licenciatura tornar-se um programa especial a ser feito após a modalidade bacharelado. E conseguir, sobretudo, possibilitar aos alunos a construção de projetos interdisciplinares que, ao mesmo tempo, os insiram no mercado de trabalho e na dinâmica artística e cultural do país e possibilite continuar a carreira acadêmica em mestrados e doutorados.

A reorganização curricular é sempre objeto de responsabilidades compartilhadas. Ela caracteriza um tipo de política educacional, um modelo de instituição e de um profissional formado. Também representam uma sociedade constituída de sistemas que necessitam ser revistos constantemente.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf. Acesso em 14/07/2012.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



-
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* – Brasília, 1997.
- DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.
- DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 4ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- EISNER, E. W. *Procesos cognitivos y curriculum*. Una base para decidir lo que hay para enseñar. Barcelona: *Educiones Martines Roca*, 1987.
- FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).
- GOUVEIA, Lucia Pimentel. *Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas*. In: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf.
- MEC. *Portal do Ministério da Educação*. In: www.mec.gov.br
- PALMA FILHO, J. C. *Reformulação de currículos no ensino fundamental*. *Rev. Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: s/d.
- READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O. *Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Editora Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003
- TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madri: Morata, 1991.
- WEIL, P.; D'AMBROSIO, U. e CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.

Sérgio Augusto Malacrida

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; graduado em Engenharia pela Escola Politécnica de São Paulo – POLI/USP; consultor e professor de políticas educacionais. Atuou como vice-diretor e pró-reitor acadêmico do Centro Universitário Belas Artes, de 1981 a 2006.



DESAFIOS E INOVAÇÕES: PARFOR DE ARTES VISUAIS

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy
Faculdade de Artes Visuais e Museologia/ICA/UFPa.
<http://lattes.cnpq.br/0136019251243788>

RESUMO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é resultado de políticas públicas do Ministério da Educação através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, por meio de cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, ministrados por instituições públicas de educação superior. O objetivo deste artigo é apontar e discutir os desafios de incorporar inovações curriculares e novas tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas que atendam as demandas contemporâneas do ensino de arte na linguagem específica das Artes Visuais em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos que regulamentam o ensino de arte.

Palavras Chave: PARFOR, PPC, Arte/Educação

ABSTRACT

The *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* - PARFOR is the result of public policies of the Ministry of Education through the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - CAPES, initial and continuing training of teachers of public primary education through courses first and second degree and teacher training, taught by public institutions of higher education. The purpose of this article is to point out and discuss the challenges of incorporating curricular innovations and new information and communication technologies in teaching practices that meet the contemporary demands of teaching art in the specific language of Visual Arts in accordance with the Laws of Guidelines and Bases of Education and other documents that govern the teaching of art.

Keywords: PARFOR, PPC, Arts/Education

Primeiros Pontos

O desejo de compreender a complexidade que envolve a formação de professores de arte foi determinante na reflexão que antecedeu a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Permitiu-nos ainda indicar mudanças, no desenho curricular, necessárias para dar conta da formação de novos professores de arte em municípios distantes da capital, com uma realidade que ainda tropeça na ausência de políticas públicas de educação em arte e cultura no estado do Pará.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Cidades sem algum espaço cultural ou museu. Escolas sem professores capacitados e habilitados para ministrar conteúdos específicos de uma área de conhecimento, reconhecida com é o campo da Arte. Distâncias geográficas continentais, mobilidade restringida, que compromete a difusão de conhecimento em geral. Uma série de detalhes que, se por um lado acena para a instalação de um comodismo, por outro abrem uma brecha para vislumbrar e vencer novos desafios.

E vencer novos desafios, pode ser a tônica para se pensar em educação na Amazônia. O Estado do Pará apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional e um alto índice de professores atuando na educação básica, sem licenciatura ou formação adequada na área de atuação.

No sentido de sanar essas distorções foi idealizado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que é um programa nacional implantado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em convenio com as Secretarias de Educação dos Estados e dos municípios e Instituições de Ensino Superior. Tem por objetivo formar e capacitar docentes que já atuam na rede pública de ensino básico de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A formação se distingue em três categorias: Primeira licenciatura, para os docentes que não possuem graduação; Segunda licenciatura, para docentes que estão atuando há mais de três anos na rede pública de ensino em área distinta de sua formação na primeira licenciatura ou graduação; e a formação pedagógica, para docentes graduados, não licenciados que atuam na rede pública de ensino básico.

Dessa forma, docentes que estavam atuando na área de Artes, sem formação adequada, ou seja, sem Licenciatura em Artes, tiveram a opção de realizar sua primeira ou segunda licenciatura na área específica de Artes Visuais. A demanda no estado do Pará surgiu em seis municípios, onde desde 2009 gradativamente iniciaram as atividades do PARFOR de Artes Visuais. Em julho de 2010 se iniciou no município de Castanhal, em janeiro de 2011 nos municípios de Moju e Capanema, em julho do mesmo ano, no município de Almeirim, em Janeiro de 2012 no município de Tucuruí e em janeiro de 2013, iniciará em Tailândia. As turmas são formadas a partir do cadastro na Plataforma Freire, com uma média de 30 alunos.

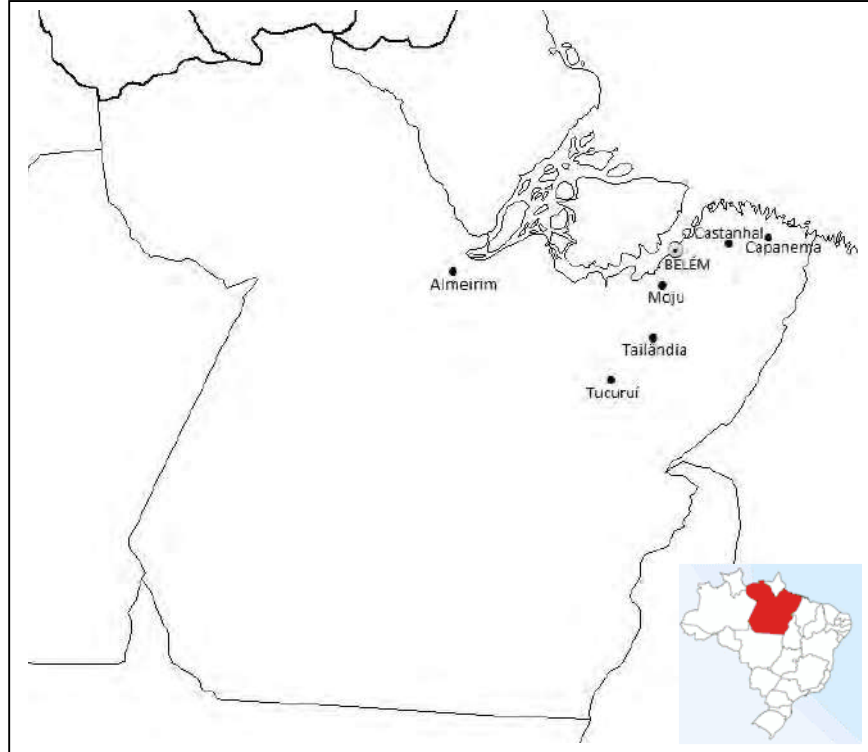


Figura 1 - Mapa do Pará com a capital Belém e os municípios que atualmente possuem turmas do PARFOR - ARTES VISUAIS

Fonte: Desenho da autora

O mapa apresentado acima mostra a localização da cidade de Belém em relação aos municípios de atuação do PARFOR, para favorecer a compreensão das distâncias da capital, onde está localizado o curso matriz e os diversos polos. Para os municípios de Castanhal (1h30), Capanema (3h), Moju (3h), Tailândia (4h30) e Tucuruí (7h) existem acessos rodoviários, com aproximadamente esse tempo de viagem, embora para Tucuruí o acesso seja mais viável por via aérea, cerca de uma hora. Já Almeirim está há aproximadamente 4h de transporte aéreo de pequeno porte, ou a alternativa que tem sido utilizada: por via aérea até a cidade de Santarém, com trajeto feito em cerca de uma hora, e de Santarém para Almeirim, por transporte fluvial próprio da região com trajeto de cerca de 20 horas. São grandes distâncias, algumas com acesso dificultado pelas condições geográficas regionais, mas que permitem vislumbrar cada vez mais a interiorização do conhecimento e formação em Artes.



Para nortear a ação formativa e pedagógica do PARFOR – Artes Visuais, o Projeto Pedagógico do curso – PPC - de Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, curso matriz, precisou ser adaptado às perspectivas e peculiaridades de um curso intensivo, realizado no período intercalar dos semestres. Apontar e discutir os desafios de incorporar inovações curriculares e novas tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas que atendam as demandas contemporâneas do ensino de arte na linguagem específica das Artes Visuais em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos que regulamentam o ensino de arte, foi um aspecto seminal de todo o caminho de desenho das atividades curriculares do PPC-PARFOR.

Os desafios

Para iniciar a estruturação do PPC foi necessário mergulhar e buscar no conhecimento teórico e empírico acumulado na trajetória do curso na Faculdade de Artes Visuais, pistas que mostrassem os pontos eficazes e as fragilidades que poderiam comprometer a formação necessária aos alunos do PARFOR. E ao mesmo tempo observar nas primeiras turmas do PARFOR algumas peculiaridades, como por exemplo, o fato de que os alunos do PARFOR são alunos que já são professores, alguns com mais de 10 anos de magistério, são alunos-professores; diferente do curso matriz, no qual a grande maioria dos alunos, geralmente muito jovens, que não possuem quaisquer experiências docentes. Os alunos-professores antes de serem licenciados em arte, já estão com turmas de arte sob sua responsabilidade, e essa experiência precisa ser respeitada, embora necessite de incrementos de conteúdos e novas formas de ver, fazer e pensar a Arte.

O PPC é um instrumento de orientação acadêmica no qual são apresentadas as características gerais do curso, as diretrizes curriculares, a estrutura, conhecimentos necessários à construção do perfil do egresso, o ementário com todas as atividades curriculares e suas respectivas bibliografias básica e complementar, estratégias de ensino, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, os recursos materiais, humanos, infraestrutura de apoio ao funcionamento do curso.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

O projeto matriz foi avaliado e reestruturado em quatro núcleos de conhecimento que forneçam fundamentos e aprofundamentos de novas tecnologias da imagem, processos artísticos contemporâneos e inovações no campo de abordagens pedagógicas. São eles: o Núcleo Básico, o Núcleo de Desenvolvimento, o Núcleo de Aprofundamento e o Núcleo Complementar, além do Estágio Obrigatório, atendendo o artigo no. 5 da Resolução no. 1 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 16 de janeiro de 2009.

Esses núcleos compreendem dimensões ou área de conhecimento, que estabelecem o eixo de conhecimento ao qual estão inseridas as atividades curriculares, que proporcionarão conteúdos relevantes para o desenvolvimento e construção de habilidades e competências indicadas para os egressos nos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura de 2010. As dimensões são as seguintes: Teoria das Relações entre Arte, Cultura e Sociedade, que se configura como a base teórica; Fundamento, Experimentação e Reflexão de Meios em artes, que se configura pelo estabelecimento de uma reflexão através da práxis artística; Dimensão de Pesquisa em Artes Visuais, com atividades curriculares de conteúdo de caráter científico; Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, atividades que sistematizam ações para o ensino e aprendizagem em Artes; Estágio Profissional, onde se estabelece a relação entre teoria e prática.

Considerando o perfil do egresso desejado e apresentado nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará (2005, p.19), que apresenta seu norteamento para a construção desse perfil, é importante destacar o papel da Universidade na formação desses alunos-professores, destacando que:

“Atender à diversidade não implica prescindir da unidade, da possibilidade de construção de identidade institucional que deixe em cada profissional marcas de formação qualitativamente distintas das que deixariam outras instituições. Precisamos, como agência formadora, delinear um perfil do profissional que carregará (ou carregará para sempre) em sua história/bagagem de formação a chancela da Universidade Federal do Pará. É importante pensar em que nos distinguimos (ou poderemos vir a nos distinguir) como instituição plantada em uma região tão rica em recursos naturais/culturais ao mesmo tempo em que se apresentam tão baixos índices de desenvolvimento no plano econômico e social.”



Nesse sentido, o PPC considerado como instrumento, é a mediação que deve se configurar no diálogo entre a Universidade, através dos docentes e do corpo administrativo responsável pela formação e gestão do PARFOR, e dos alunos-professores que trazem a marca da formação inicial que tiveram e marcas do sistema educacional no qual atuam. Também é um desafio deixar a marca qualitativa institucional na formação dos novos professores de arte, que de forma rizomática atuam em um e outro município que esteja próximo de sua localização geográfica, são processos múltiplos que em suas intersecções se configuram como um campo de tensão, no sentido físico da palavra. De um lado os conhecimentos e práticas que estão consolidadas, tanto dos professores como dos alunos-professores; e de outro o que está por vir.

O que está consolidado, precisa ser tratado de forma cuidadosa para que se torne flexível. Essa flexibilidade permite ser estendida, tensionada, de modo a se extrair todo o potencial elástico que um material resistente possui, no qual os limites são testados e cada vez mais alargados. E por ser resistente, permite encolhimentos e estiramentos determinados pela vontade de cada pessoa envolvida. E acredito que nestas relações, toda a experiência da realidade local de cada um aluno-professor, deve ser respeitada, da mesma forma que Humberto Maturana propôs em suas reflexões sobre a educação no Chile, quando afirma que: “Se a educação no Chile leva a aspirações que desvalorizem o que nos é próprio, convidando a pensar distante do cotidiano na fantasia do que não se vive, a educação no Chile nem serve para o Chile nem para os chilenos”, (1998, p.33).

Portanto, no processo formativo dos alunos-professores, é necessária por parte dos professores responsáveis por essa formação à compreensão da atuação de cada aluno-professor na realidade do local no qual iram atuar e indo mais além, é preciso respeitar a prática acumulada nos anos de magistério desses alunos e os limites cognitivos individuais. E neste ponto o PARFOR tem um caráter revolucionário, pois ao mesmo tempo o aluno-professor que está em processo de formação nos meses do recesso escolar (janeiro e fevereiro/julho e agosto), atua direta e cotidianamente em sala de aula na linguagem específica de sua área, nos meses subsequentes. É como se estivéssemos em um mega laboratório de ensino e aprendizagem em Artes. O modo de saber fazer, e saber como fazer é apreendido e imediatamente vai refletir na prática escolar, com exemplos até de reestruturação dos projetos pedagógicos do ensino de arte em algumas escolas de atuação desses alunos-professores.



A novidade não está somente no modo como o PPC foi pensado, partindo da realidade e necessidade da formação, mas na forma como essa formação está sendo manifestada nas escolas dos municípios polos, e ainda em todos os municípios nos quais tenham como professores os alunos do PARFOR. Aqui, as atividades curriculares do PPC são um caminho a percorrer e que deve estar em permanente construção, elaboração e reelaboração, implantação e avaliação que permita o exercício da cidadania que extrapole os limites da sala de aula de conteúdos somente descritivos.

Uma das inovações mais questionadas, diz respeito justamente à concretização da relação entre teoria e prática no processo formativo que se caracteriza no PPC como o estágio curricular supervisionado obrigatório de 400 horas. No curso regular de Artes Visuais existente em Belém, o curso matriz, as horas são divididas em 300 horas de observação e regência em sala de aula, acompanhado de um professor licenciado em Artes, e 100 horas de ações educativas em espaços culturais. No PARFOR, considerando que são alunos que já possuem atuação docente, e atenta ao parágrafo único do Artigo 1º. Da Resolução CNE/CP no. 2/2002 que determina que “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até no máximo 200 (duzentas) horas”, a carga horária foi distribuída a partir do 5º. Semestre, da seguinte forma:

- 100 horas para o estágio em ensino de Artes no ensino fundamental
- 100 horas para o estágio em ensino de Artes no ensino médio
- 100 para o estágio em ensino de Artes em espaço culturais
- 100 para o estágio prático em espaços culturais

Nos dois primeiros semestres de estágio são realizados o planejamento, observação, regência de classe e avaliação de ensino de artes em sala de aula, sob a supervisão de um professor no ensino fundamental e médio respectivamente. No terceiro semestre as atividades de planejamento, observação, realização e avaliação de ações educativas são realizadas em um espaço cultural. Pode ser em Casa de Cultura, Secretaria Municipal de Cultura, pois não há museus em quaisquer dos municípios em questão. E no quarto semestre será um estágio prático constituído pela vivência e reflexão sobre a produção em Artes Visuais na cidade onde vivem.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Para este estágio prático se pensou em fazer inventários de artistas populares locais. Há uma grande produção artística nos municípios paraenses e pouco ou quase nada se sabe sobre quem são os artistas locais, o que fazem, o que produzem, quais seus processos criativos, que materiais utilizam. São artistas anônimos! Reconhecidos pelos vizinhos e conhecidos como artistas, sem estarem inseridos nos sistemas de arte de salões e bienais, mas contam as tradições, festejos e cortejos através de uma visualidade muito peculiar de cada local. Acredito que há muito que ser descoberto em Arte na Amazônia!

O Padre João Daniel (1722-1776), jesuíta que viveu no Pará no século XVIII, exalta a grande habilidade e aptidão artística dos indígenas dos quais, grande parte da população amazônica, é descendente:

“Já é tempo de dizermos alguma cousa da grande habilidade e aptidão dos índios da América para todas as artes e ofícios da república, em que ou vencem, ou igualam os mais destros europeus. E posto que entre si e nos seus matos não usam nem exercitam ofício algum, como xastres, carpinteiros, sapateiros, e outros, de que não necessitam, segundo a vida brutal e de nudez em que vivem, só exercitam a pescaria, o caçar, em que são insignes com as suas armas de arco-e-frecha, como insignes nadadores, e mergulhadores; contudo nos mesmos matos fazem algumas curiosidades de debuxos e embutidos só com o instrumento de algum dente de cotia, que não só são estimados dos europeus, mas também claros indícios da sua grande habilidade. Onde porém realçam mais é nas missões e casa dos brancos, em que aprendem todos os ofícios que lhes mandam ensinar, com tanta facilidade, destreza e perfeição, como os melhores mestres, de sorte que podem competir com os mais insignes do ofício; e muitos basta verem trabalhar algum oficial na sua mecânica para o imitarem com perfeição. Donde procede haver entre eles adequados imaginários, insignes pintores, escultores, ferreiros, e oficiais de todos os ofícios; e tem fantasia, que para imitarem qualquer artefato basta mostrar-lhes o original, ou cópia, e a imitam com tal magistério, que ao depois faz equivocar qual seja o original, e qual a cópia... Quando algum queria alguma obra de primor, não buscava os oficiais brancos, mas o índio; e só com lhe mostrarem algum original, ou dar-lhe a explicação da obra, para logo imitar, e fazer com perfeição” (DANIEL, 2004, Vol. 1, p. 341)

Dessa maneira, é justo imaginar a excelência dos artesãos indígenas, visto que o relator vinha de terras onde a artesanaria era valorizada e, portanto, estava apto para tecer comparações. Se assim não fosse, João Daniel teria deixado registrado seu descontentamento, como se identifica em tantas outras passagens dos documentos da época.



A habilidade artesanal dos indígenas se deve certamente, às capacidades de observação, concentração e objetividade exigidas pelo exercício da caça e da pesca, como também se deve a habilidade e o conhecimento das matérias primas necessárias à confecção dos utensílios utilizados nessas atividades. Por outro lado, o apuro técnico e estético com que confeccionavam cocares, adereços, cestarias e pinturas corporais, certamente favoreceu o aprendizado da artesanaria europeia, visto que, “contudo nos mesmos matos fazem algumas curiosidades de debuxos [incisões, desenhos e rascunhos] e embutidos [incrustação] só com o instrumento de algum dente de cotia, que não só são estimados dos europeus, mas também claros indícios da sua grande habilidade”. Ou seja, os indígenas já dominavam princípios de desenho, escultura e pintura antes mesmo da chegada dos europeus.

Como toda essa habilidade se desenvolveu e permanece hoje? Quais os caminhos que o desenho, a pintura, a escultura seguiram? São questões pertinentes para a reflexão e prática artística nesses municípios e material acessível que os professores-alunos a partir do conhecimento e identificação dessas práticas, podem lançar mão para ser trabalhado em sala de aula. Esse é o egresso que queremos do curso de Artes Visuais do PARFOR! Que mobilize os conhecimentos adquiridos em História e Crítica de Arte, nas Teorias da Arte, nas técnicas e experimentações artísticas para intervir no seu local, dialogando com os processos globais, mas agindo na construção da História Real da Arte e do Ensino de Arte de seu município de forma multi, inter e transdisciplinar, para superar a fragmentação dicotomizada entre o que é aprendido e o que ele vê e identifica no seu *locus*, de forma crítica e autônoma. São essas ações que promovem a articulação do ensino-pesquisa-extensão, de forma indissociável e simultânea.

Com a diversidade cultural complexa da contemporaneidade, já não cabe mais pensar a formação docente em Arte somente dentro dos muros das escolas. Há uma rua na porta da escola, há uma cidade no entorno da rua. Essa imersão na produção artística local pode até parecer equivocada para alguns, que ainda tem a compreensão de que as práticas e vivências com artistas e seu processo de criação faz parte da formação exclusiva do Bacharelado em Arte. Mas de forma muito consciente, não podemos abstrair da formação na Licenciatura em Arte essas práticas, sob pena de imputar a cada aluno-professor a mera repetição hermética de práticas de ensino de arte que eliminaram por completo os pontos de interrogações, substituindo-os por pontos finais.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Para ser professor de Arte, precisa se conviver com a Arte, com artistas, com a cultura local, conhecer processos criativos, para ser criativo. Luigi Pareyson (1997, p.26) afirma: “a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer, e o modo de fazer”, e isso se aplica ao ensino e aprendizagem de Arte. Os alunos-professores já são os agentes transformadores de sua realidade cultural. Por meio do aprendizado de princípios plástico-visuais, já estão agindo no desenvolvimento sustentável de seu locus, na salvaguarda das tradições, sem prescindir, todavia, da universalidade de conceitos e do uso de mecanismos tecnológicos do mundo contemporâneo, associando a experiência prática à consciência crítica.

O Projeto Pedagógico do Curso do PARFOR de Artes Visuais está aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará (Consepe/UFGPA) e inicia agora o processo dinâmico pertinente a todo projeto, de monitoramento, controle da qualidade de formação, supervisão dos estágios e práticas e a implantação de avaliação permanente de resultados. Pequenas mudanças foram incluídas, os desafios continuam presentes.

Aqui na Amazônia temos um grande Mestre: o Rio Amazonas. Ele nasce pequenino, mas já nasce para ser grande! Recebe o tributo de outros pequenos rios, se fortalece aos poucos, encontra-se com o rio Negro e, com todo o respeito, cada um permanece sendo o que é na sua essência, e dessa mesma forma segue seu curso ao encontro com o límpido rio Tapajós, correndo ao encontro do mar, rasgando terras, sem quedas d'águas, o que permite sua navegabilidade. Daí vem o desejo de que o PARFOR de Artes Visuais, que começou com uma turma apenas, seja fortalecido com a demanda de outros municípios, diversos, múltiplos e de forma respeitosa estabeleça trocas entre professores-alunos e alunos-professores, abrindo novos caminhos em todo o estado do Pará, de forma tranquila, mas constante; sem nunca perder a potência de seu curso.



Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases – Lei Darcy Ribeiro. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008.

_____. Parecer CNE/CES no. 280/2007 de 06 de dezembro de 2007 orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Artes Visuais.

_____. Resolução Nº 01 – CNE/CES, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

_____. Resolução Nº 2 – CNE/ CES, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos á integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

_____. Resolução Nº 1 CNE/ CP, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Resolução Nº 2 CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

DANIEL, Pe. João. **Tesouro descoberto no máximo Rio Amazonas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém: EDUFPA, janeiro de 2005. (Cadernos da PROEG, 7).

_____. Estatuto da UFPA, 2007.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

_____. Resolução N.º 2.515 - CONSEP, de 17 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação na Universidade Federal do Pará.

_____. Resolução N.º 3.186, de 28 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará.

_____. Resolução Nº 3.633 - CONSEP de 18 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA. Belém: EDUFPA.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy

Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará – UFPa. (2012). Especialista em Semiótica e Artes Visuais pela UFPa. (2005); Arquiteta pela UFPa. (1988), Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPa. (2007). É Professora Assistente da Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da UFPa. Tem experiência na área de Arte/Educação, História e Crítica das Artes e Educação em Museus.



**ESCOLINHA DE ARTE DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM –ES: IDEIAS E
ATITUDES DO MOVIMENTO ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL**

Myriam Fernandes Pestana Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
moliveira130@gmail.com
lattes.cnpq.br/1833632706232255

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, que foi a primeira ramificação do Movimento Escolinha de Arte do Brasil. Por meio de pesquisa bibliográfica relata a iniciativa do professor e artista Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro e da professora Isabel da Rocha Braga no Espírito Santo. Influenciado pelas pesquisas do filósofo inglês Herbert Read, este movimento teve início em meados do século XX e foi considerado um marco na história da arte educação brasileira. Seu objetivo principal propiciar as crianças espaços/tempos para livre expressão, ou seja, condições para produções livres das cópias estereotipadas ou modelos pré determinados.

Palavras-chaves: história – arte educação – livre expressão

ABSTRACT

This article aims to show the Little School of Art in Cachoeiro de Itapemirim city, which was the first branch of the Little School of Art Movement in Brazil. Through literature reports the initiative of teacher and artist Augusto Rodrigues, in Rio de Janeiro and teacher Isabel da Rocha Braga in the Cachoeiro de Itapemirim city . Influenced by the research of the English philosopher Herbert Read, this movement began in mid-twentieth century and was considered a milestone in the history of Brazilian art education. Its main objective foster children space / time to free expression, that's means to find conditions for production of free copies stereotypical models or predetermined.

Keywords: history - art education - free expression

O Brasil, na condição de país colonizado, precisou buscar em Portugal os primeiros profissionais, como artistas, arquitetos, engenheiros, para introduzir seu o processo educativo. Isto porque, segundo Barbosa(1984, p.41) *a arte foi o nosso primeiro elemento de auto identificação nacional* referindo-se ao estilo barroco, que foi aqui



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ensinado, pelos jesuítas e beneditinos, para suprir as necessidades das construções das igrejas, residências e palácios.

Mudanças no contexto educacional brasileiro, só ocorreram com a vinda da família real. Atribui-se a chegada da Missão Artística Francesa, no século XIX, precisamente em 1816, com o propósito de implantar o ensino regular de artes (pintura, escultura, artes decorativas, plásticas, arquitetura) e ofícios(a serviço da manufatura).Tinha como objetivo melhorar a tradição colonial barroca nas produções artísticas e o aspecto urbano, na então sede do reinado, cidade do Rio de Janeiro.

A referência que se tem do primeiro movimento de mudança na arte brasileira, é com a Semana de Arte Moderna, 1922. Um grupo de artistas brasileiros que inicia, ainda nas primeiras décadas do século XX, o rompimento de alguns cânones europeus, e prega o nacionalismo, através das correntes artísticas modernistas.

Já no início da década de 1930, Theodoro Braga¹(1872-1953) dirigiu a Escola Brasileira de Arte, criada em São Paulo. Esta escola oferecia gratuitamente aulas de desenho, pintura e música, para crianças e adolescentes, faixa etária de 8 a 14 anos. Foi uma das primeiras iniciativas, que se tem notícias, de aulas de artes, como atividade extracurricular.

Mário de Andrade(1893-1945) na Universidade do Distrito Federal, propôs a tentativa de romper com os métodos tradicionais, e, também de apresentar a modernidade em artigos e atividades de investigação sobre a arte da criança no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Durante sua gestão, como diretor do referido Departamento, (1936-38) ele criou na Biblioteca Infantil Municipal, cursos de arte para crianças.

Antecedeu esta atitude a iniciativa de Anita Malfatti, que desde 1930, mantinha em seu ateliê, curso para crianças. Ambos os cursos tiveram a preocupação de ofertar aulas com orientações baseadas na livre expressão e no espontaneísmo infantil.

¹ Pintor, educador, historiador, geógrafo e advogado, Theodoro José da Silva Braga formou-se bacharel pela Faculdade de Direito do Recife. Enquanto estudava Direito, tinha aulas particulares de pintura com Telles Júnior. Uma vez diplomado, viajou para o Rio de Janeiro onde foi aplicado aluno da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) na década final do século XIX.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

[...] a valorização da arte infantil como produto estético, ou melhor o reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu espontaneísmo somente teve lugar com a introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea, através da Semana de Arte Moderna de 1922.(AZEVEDO,1976, p.111-112)

Tais atitudes propiciaram outras ações como as que ocorreram ao final dos anos 1940. Nesta ocasião são registradas iniciativas corajosas e inovadoras, de intelectuais que acreditavam na educação através da arte. Foi o caso do artista plástico Augusto Rodrigues(1913-1993) da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914)., que acreditaram e criaram uma escola de arte para crianças, a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, em 1948, no Rio de Janeiro.

A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem vindas sempre. Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma idéia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples idéia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro (RODRIGUES, 1980, p.33).

Esta Escolinha era um vasto campo de experiências, todos os envolvidos, crianças, professores, artistas, simpatizantes, tinham oportunidades de fazer seus experimentos, provocarem suas idéias, criarem, produzirem, participarem.

As produções eram livres das cópias estereotipadas ou modelos pré determinados. Apesar da educação brasileira, nesta época, estar embalada pela pedagogia Escola Nova, os modelos usados nas aulas de arte, carregavam o ranço da pedagogia tradicional. Foi na tentativa de abolir estas marcas, arraigadas no ensino de arte que a iniciativa, do grupo liderado por Augusto Rodrigues, foi tão bem aceita que logo difundiu-se pelo Brasil como Movimento Escolinha de Arte –MEA.

Este grupo era seguidor das idéias de Herbert Read²(1893-1968) na Inglaterra e de John Dewey(1859-1952) e Viktor Lowenfeld(1903-1960), nos Estados Unidos, que defendiam a tendência livre expressão. Seus estudos mostravam a necessidade de

² Herbert Read (1893-1968): poeta e crítico de arte e literatura britânico. Apologista da arte de vanguarda de seu tempo, foi um grande defensor da criatividade infantil, por ele relacionada a uma essência expressiva também presente na arte primitiva e na arte moderna.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

respeitar o desenvolvimento da criatividade da criança, que precisa apenas de condições para se auto expressar.

O papel da Escolinha de Arte do Brasil consiste não só sair na frente da escola formal, como também mostrar a necessidade da liberdade de expressão e tratar todos, os participantes, sem distinção aproveitando suas potencialidades. Além de ser um Movimento dinamizador do ensino da arte no Brasil, acessível a todos, não somente aqueles do ensino escolar, mas pelo ensino não escolar e interlocução arte-cultura.

O Movimento Escolinha de Arte tinha como foco deixar fluir a espontaneidade e a livre expressão, principalmente da criança. Dar importância a produção livre, sem a censura do adulto. Mas, o que é livre expressão? Origina-se no expressionismo, a idéia de livre expressão, que consiste em viabilizar meios, como espaço, materiais diversos, que proporcione condições para o aluno se auto expressar, sem amarrar, sem estar atrelado a cópias, ou retoques, porém com orientações técnicas do professor. A origem da auto expressão é atribuída a vários fatores, dentre eles as idéias de Freud, as pesquisas da psicologia, a teoria da estética expressiva.

Herbert Read, desde os anos 40, ressalta a idéia da arte como expressão, quando publica, em 1943, o livro *A Educação pela Arte*, e afirma que —*arte deve ser a base da educação*”, e instaura um dos movimentos mais significativos da educação artística – *A Educação Através da Arte*. —*O objetivo da educação é ajudar a criança nesse processo de aprendizagem e maturação, e a questão reside em sabermos se os nossos métodos educacionais são próprios e adequados a esse objetivo*”. (READ,1986 p.75)

Esta publicação de Read, baseada nas suas experiências e pesquisas, influenciaram muitos educadores brasileiros, em especial, Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte no Brasil, por acreditar na função que a arte pode ter no crescimento social do indivíduo.

Um movimento de valorização da arte infantil, como maneira de liberação emocional, perdurou no período do Estado Novo. Influenciado pelos movimentos pós-guerra que dominavam a Europa (neo-expressionismo) e os Estados Unidos (action-



painting) simultaneamente foi atuante no Brasil. Uma nova concepção de ensino de arte que tinha como alicerce a liberdade individual e a livre expressão, que fomentasse amenizar as tristezas oriundas do período de guerra, na Europa, e assim fortalecesse a democratização do indivíduo. Este movimento influenciou, a partir de 1947, o surgimento de espaços, destinados a atender crianças, geralmente orientadas por artistas e professores, que acreditavam na manifestação de livre expressão infantil sem interferência do adulto, mas com sua necessária orientação.

No Brasil, somente em 1945, depois da queda de Vargas ressurgem os movimentos modernistas em favor da valorização da Arte/ Educação e do desenvolvimento criativo da criança, tendo novamente os ideais da Escola Nova como princípio.

Entende-se então essa pedagogia mais democrática que a tradicional, por acreditar que a relação entre as pessoas, pode ser mais justa e sem hierarquias. Neste sentido o aporte teórico se dá em Bakhtin com o vocabulário da praça pública e o conceito de carnavalização na obra de Rabelais. O autor russo mostra, por intermédio de seus escritos, possibilidades de um outro mundo além do que está estabelecido.

Quando Bakhtin se refere ao sentido carnavalesco da vida, citado a obra de Rabelais(1999), em seu livro —*Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*”, está questionando um poder que na época era exercido pela igreja e pela burguesia e praticamente regia a sociedade. O que Rabelais propõe é um outro modelo ou modo de viver. Ele mostra o anormal dentro do normal e que a linguagem da praça pública tem identidade.

Ao verificar o contexto histórico como é oferecido o ensino da arte em nossas escolas, e visualizar a perspectiva bakhtiniana, vislumbra-se a necessidade de oportunizar, aos envolvidos no processo ensino/aprendizagem em arte, condições de diálogos e vivências com a contemporaneidade artística. O ensino da arte não ser reduzido a monólogos e restrito aos cânones hegemônicos dos modelos ditados pelos europeus.



A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL

O Movimento Escolinha Arte do Brasil-MEAB teve início no Rio de Janeiro e logo espalhou pelo Brasil, o seu funcionamento não seguia a rigidez do espaço formal da escola, atendia as crianças, no contra-turno do horário escolar

A Escolinha de Arte do Brasil não é um objeto histórico a ser examinado como peça de museu. É uma realidade viva e mutante que busca hoje novos caminhos para concretizar no tempo e no espaço brasileiro, a sua idéia-matriz: unir arte e educação num mesmo movimento [...], garantir o respeito integral à livre expressão das crianças (de todas as crianças) e nestes processos transformar os professores e a própria educação. (INEP.1980,p.12)

Estas Escolinhas ofereciam cursos nas cidades, onde foram fundadas, sob o cuidado e orientação do criador, Augusto Rodrigues, e sua equipe. Este grupo orientava, tirava dúvidas; promovia intercâmbio e exposições, fornecia material e dava suporte didático, sempre estava oferecendo curso para professores nas férias, fortalecendo assim o ensino da arte.

Apesar da iniciativa da criação da Escolinha de Arte do Brasil ser atribuída apenas ao professor Augusto Rodrigues, Dona Noemia Varela, afirma ser a conquista de um grupo de educadores, artistas, intelectuais, os envolvidos na causa da arte educação.

Foi marcante a colaboração e apoio de pessoas como Nise da Silveira³ e Helena Antipoff⁴, que eram ligadas ao campo de educação especial, por meio da Sociedade Pestalozzi e a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Esse contato auxiliou o engajamento da Escolinha em outras áreas que não somente a da educação.

³ **Nise da Silveira** (1905 -1999) foi uma renomada médica psiquiatra, aluna de Carl Jung

⁴ **Helena Wladimirna Antipoff** (1892 —1974) foi uma psicóloga e pedagoga de origem rusa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais.



Eram profissionais das áreas da saúde, e da educação, a maioria já trabalhava em hospitais psiquiátricos e com crianças com necessidades educativas especiais. No grupo também estavam professores e artistas que se interessavam; e acreditavam na educação através da arte. Estes profissionais impulsionaram, colaboraram e fizeram parte da concretização do MEAB.

Nós precisávamos de comprovação pela experiência, de algo como o pensamento de Herbert Read em seu livro A Educação através da Arte. Se, por um lado, ele não tinha experiência direta com as crianças, por outro, era necessário que houvesse campo para teste de suas idéias. (RODRIGUES, 1980, p.84)

As idéias de Read (1942) eram as mais presentes nas aulas da Escolinha. A livre expressão, o respeito a criação, não intromissão no trabalho infantil, eram pontos que necessariamente precisavam ser mantidos. As crianças precisavam de espaço para, livremente, criar suas histórias, desenhar seus personagens, escrever seus contos.

A ESCOLINHA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Em 1950 foi criada a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim pela professora Isabel da Rocha Braga com a mesma inspiração teórico-metodológica da Escolinha de Arte do Brasil, sediada na capital do Rio de Janeiro, então cidade da Guanabara.

Tinha como objetivo principal: estimular a auto-expressão da criança, através de atividades artísticas e recreativas, respeitando a individualidade e preservando a espontaneidade da infância.

A professora e artista ficou conhecendo a Escolinha, através de notícias veiculadas na imprensa, quando passava férias no Rio de Janeiro, o que era comum na época, pois o contato dos moradores das cidades do sul do estado era maior com o Rio de Janeiro, do que com a capital Vitória. Procurou conhecer melhor as idéias, resolveu



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

proporcionar a seus filhos e a outras crianças da comunidade onde morava, a mesma oportunidade que estavam recebendo as crianças cariocas.

Como aqui no estado, não havia maiores informações, nem espaços como museus e galerias dedicados as artes plásticas, nem fácil acesso à exposições realizadas em outros estados, o que acontecia relacionado à arte no mundo era desconhecido pela maioria, devido aos precários meios de comunicação.

Segundo relato da própria Isabel, no Espírito Santo em meados dos século XX, raramente acontecia algum movimento artístico, ela própria não pegava em um lápis para desenhar; Mesmo assim, desde cedo, a arte começou a fazer parte de sua vida. Ela ousou e ultrapassou os limites impostos à mulher de sua época. Iniciou seus estudos musicais, enquanto fazia seus estudos básicos, ministrou aulas de arte. Criou uma companhia de teatro amador, buscou novas formas de expressão artísticas, oportunidade em que compôs peças musicais. Usava a música, e o teatro de fantoches para animar festinhas de crianças.

Isabel Curcio da Rocha nasceu em Muqui ES, em 08 de dezembro de 1914, e faleceu no Rio de Janeiro em 1987, primeira filha do casal Vincentina Curcio da Rocha e Emílio Coelho da Rocha. Estudou dos 10 aos 17 anos, no Colégio do Carmo, em Vitória, em regime de internato. Em 1932 mudou-se para Cachoeiro de Itapemirim, lecionou música e artes aplicadas no Colégio Estadual de Muniz Freire. Em 1937 casou-se com o poeta e jornalista Newton Braga, irmão do escritor Rubem Braga, com quem teve três filhos: Edson, Marília e Rachel.

Sabia que o ensino da arte, nas escolas primárias e secundárias, era restrito a aulas de trabalhos manuais, como bordados, crochê, e desenho a partir de cópias. Os melhores alunos, ou eram os que levavam jeito para produção manual, ou os melhores desenhistas.

Isabel, ao saber da experiência do professor Augusto, em 1950, iniciou sua primeira experiência na área, que chamou de Clube de Arte Recreativa Cachoeiro de



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Itapemirim. O alunado inicial, se restringiu aos seus filhos e amigos deles, fez propaganda através de panfletagens e anúncios em jornal.

Outra estratégia para incrementar a criação do espaço para livre expressão das crianças, foi também avisar à Escolinha de Arte do Brasil, que se interessou pelo trabalho. Levou ao Rio, no início de 1951, os trabalhos realizados pelas crianças para serem conhecidos por Augusto Rodrigues. Sentiu que agradou, mas percebeu também que suas condições, eram muito precárias para continuar o trabalho. Resolveu dar um tempo para procurar patrocínio.

Procurou a Escolinha de Arte do Brasil, encontrou cursos de desenho, de Xilogravura em metal e silk-screen. O professor Augusto Rodrigues, em 1951, a convidou para participar de todos os cursos, de modo intensivo, num período de três meses. E a ajudou chegar até o Ministro da Educação, Simões Filho, para pedir auxílio para a sua Escolinha.

De volta a Cachoeiro, graças à verba recebida do Ministério da Educação, anunciou a reabertura da escola, agora com o nome de Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, com salas adequadas, e arejadas instalações, funcionando em dois turnos. Oferecia cursos de desenho, pintura, modelagem, trabalhos manuais e música, contava também com a biblioteca infantil — “Monteiro Lobato”, devidamente registrada no instituto do livro do Ministério da Educação, franqueada a todas as crianças das cidades.

Além da ajuda do referido Ministério, Isabel conseguiu parceria com a Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim e a Associação de Proteção à Maternidade da cidade em troca de bolsas de estudo para crianças carentes. De acordo com Isabel (1973), em relato apresentado no Seminário Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro:

Alguns pais foram pessoalmente matricular os filhos, pagando mensalidade(...) Além dos bolsistas, matriculei gratuitamente os filhos da lavadeira e do pedreiro que construiu nossa casa. Esses alunos foram os maiores incentivadores do nosso trabalho, pela assiduidade entusiasmos com que freqüentavam as aulas, trazendo os companheiros da escola e vizinhos do bairro onde moravam. (BRAGA,1973,p.04)



A escola funcionava em dois turnos (matutino e vespertino), em regime particular, os usuários pagavam a mensalidade e tinham aulas de duas horas de duração. A Pintura e a Xilogravura eram as técnicas mais escolhidas pelas crianças. Era comum ouvi-las conversar seus assuntos enquanto produziam. O grupo era alegre e unido, não costumava haver desavenças ou brigas.

Uma experiência que Isabel relatava com muito entusiasmo era o trabalho desenvolvido com cerâmica. Ela procurou um ceramista da cidade para ensinar a trabalhar com torno, e as crianças da vizinhança logo apareceram e se interessaram pelos tornos que ficavam desocupados. Então, ela mandou fazer um torno e levou para a Escola e o manuseio foi surpreendente.

Em relação a escola tradicional, não houve impacto, porque os professores não absorveram o movimento da Escolinha e nem atrapalharam. Alguns professores da escola tradicional, chegaram a visitar, outros só perguntavam por notícias. Já a imprensa colaborou, divulgando notas, e ressaltando as exposições dos trabalhos das crianças, que aconteciam sempre em ocasião dos festejos das cidades ou comemorações de datas importantes.

Em novembro de 1955, a exposição aconteceu em Roma na Itália —“Lanostra delle Escolinhas de Artes do Brasil” com apresentação de Augusto Rodrigues, organização das professoras brasileiras Lúcia Alencastro, Noêmia Varela, Isabel da Rocha Braga, diretoras das Escolinhas de Arte do Rio de Janeiro, Recife e Cachoeiro de Itapemirim e participação especial de Oswaldo Goeldi e Vera Tormenta.

A segunda Escolinha do Brasil foi um sucesso, mas a falta de recursos financeiros para ampliá-la, a falta de remuneração pessoal, as obrigações com a casa, a família e os filhos crescidos levaram Isabel extinguir as atividades da escola.

A Escolinha não nasceu planejada no papel, não teve fundação festiva, com solenidades e discursos, não teve anúncios nem chamou muita atenção. Nasceu como uma pequena experiência viva, fruto da inquietação de um grupo de artistas e educadores liderados por Augusto Rodrigues. {...} Como



faltava uma escola aberta livre, que desse oportunidade de criação e expressão – um lugar onde as crianças ficassem e fossem felizes – a Escolinha foi criada.(RODRIGUES,1980 p.33-34)

Augusto Rodrigues, Isabel Braga, Noêmia Varela, pessoas que ousaram, acreditaram e inovaram. Deixaram o exemplo e o caminho, para continuar ser pesquisado e vivenciado pelos que acreditam no processo criativo. Estes pioneiros do ensino da arte no Brasil, insistiram e conseguiram mostrar que as crianças só precisam de condições e oportunidades, para suas produções livres e sinceras, não interessa suas limitações.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Fernando A.G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**, ECA/USP, 2001

Sobre Augusto Rodrigues e o Movimento Escolinhas de Arte
[www.funarte.gov.br/vsa/download/down05/Fernando_Azevedo.doc] acesso 04 junho 2011

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e Educação no Brasil: Das Origens ao Modernismo** São Paulo: Perspectiva, 1978

Arte-educação: conflitos e acertos, SP: Max Limonad, 1984

BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERRAZ, M H C, FUZARI, M F R, **Arte na Educação Escolar**, São Paulo, Editora Cortez, 1993

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: Editora Com Arte. 2001 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil** – Ministério da Educação e Cultura, Brasília,DF. 1980.

READ , Hebert **A educação pela arte** – Martins Fontes Editora, São Paulo.1958

RODRIGUES, Augusto. **O Movimento Escolinha de Arte e suas perspectivas**, In: *Jornal Arte e Educação*, Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano 1, nº 12, julho, 1972

(coord)**Escolinha de Arte do Brasil**, Ministério da educação e cultura, Instituto Nacional Pesquisa Educacional – Brasília, 1980.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Myriam Fernandes Pestana Oliveira

Mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Linguagem Visual e Verbal, tutora a distância no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e professora de Arte na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vitória.



**CORDEL ANIMADO: CULTURA POPULAR E MEDIAÇÃO DE
APRENDIZAGEM**

Jaqueline Graciano

Faculdade de Educação São Luís (FESL), SP

Jaque_graciano@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4357180734579041>

RESUMO: Pretende-se nesse artigo abordar o audiovisual como mediador no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Para tanto, a pesquisa tem como objeto de estudo a vinheta de abertura da novela Cordel Encantado, exibida pela Rede Globo de Televisão no ano de 2011. Ao se considerar como educativo o processo pelo qual um conteúdo torna-se educativo e não a produção como um todo (Fantin & Girardello (2008) pretende-se abordar as possíveis relações entre audiovisual e Arte-educação. A experiência visual despertada pelo material em questão traz consigo elementos sógnicos através de recursos da animação gráfica, xilogravuras, que ilustram a literatura de cordel, possibilitando e contribuindo para uma aprendizagem significativa em Arte.

Palavras chave: mediação, audiovisual, cultura popular.

ABSTRACT: This article is intended to address audiovisual as a mediator in the process of teaching and learning in Art. Therefore, the study object of this research is the opening vignette of the soap opera Cordel Encantado, presented by Globo Television Network in 2011. When considering as educative the process for a content to become educational and not the production as a whole (Fantin & Girardello (2008) we aim to address the possible links between audiovisual and art-education. The visual experience called by the material in question brings sign elements through resources of animation, xylographies, illustrating cordel literature, enabling and contributing to a meaningful learning in Art.

Keywords: mediation, audiovisual, popular culture.



Não é surpresa, nos dias atuais discutir o grande impacto que a tecnologia (em especial o audiovisual) gera em relação à escola. O fato é que os materiais audiovisuais perfazem o cotidiano dos alunos de tal forma que a aprendizagem tradicional já não atue com a mesma eficácia de épocas anteriores. Dessa forma, a adequação do audiovisual perante a aprendizagem se faz necessária e urgente.

No entanto, o que se notam são indícios de tentativas, que se desdobram com algumas formas de resistência. O fato é que a escola, segundo Ferrés (1996, p.9), “teme perder o controle de seu processo educativo”; em outras palavras, teme que a potencialidade presente nos materiais audiovisuais domine a organização escolar de tal forma que os professores sejam deixados em segundo plano. A respeito deste assunto, o autor ainda menciona que a tecnologia tem chegado tarde à escola. Em contrapartida, cedo demais quando se diz respeito à formação desses profissionais.

Essas divergências, segundo Ferrés, são notadas, por um lado, pela “capacidade de penetração desses meios [na vida cotidiana dos alunos, que] é inquestionável” (1996, p. 11), e, por outro lado, pela forma como esses materiais, quando usados na escola convertem-se em formas “auxiliares”, ou seja, passam a ser utilizados apenas como um entretenimento ou como uma “substituição do papel” do professor na sala de aula. Prado (1996) afirma que empregá-las desta forma é o mesmo que matá-las.

O fato é que os materiais audiovisuais são ricos em conteúdos, mas na maioria das vezes tal potencialidade é deixada de lado. Exemplo disso são as peças midiáticas veiculadas pelos canais abertos da televisão brasileira, que apresentam atualmente pontos de confluência entre as linguagens.

Apesar de sua finalidade nada assemelhar-se ao propósito educativo, nota-se uma apurada intenção estética que passa a ser pensada desde a elaboração da ideias desses produtos até as formas pelas quais esses conteúdos são apresentados no intuito de cumprir suas funções informativas. Percebe-se nesta leitura uma possibilidade de aproximação entre o audiovisual e a aprendizagem, sendo o processo pelo qual essa relação se constrói um intrigante objeto de estudo. Para ilustrar esta linha de pensamento e reforçar tais elos, Fantin & Girardello (2008,



p.157) apontam que a intenção “educativa não é [e nem está,] necessariamente [n]a produção em si, e sim [n]o processo que se instaura motivado pelo que ela traz”.

Também reforçando a ideia, Ferrés (1996, p.18) afirma que a eficácia na educação se dá por meio de um processo, que está muito além da técnica. Ou, em suas palavras, “uma técnica não se converte em uma ferramenta até que a saiba manejar e lhe aplicar a criatividade, a imaginação e o saber”.

A partir dessas premissas, essa proposta de comunicação toma como objeto de estudo um produto audiovisual televisivo: a vinheta de abertura da novela “Cordel Encantado”, exibida pela Rede Globo de Televisão no ano de 2011. Por meio de recursos da animação gráfica, a vinheta apresenta desenhos que aludem às xilogravuras, técnica que consiste na reprodução de imagens tendo a madeira como matriz, assemelhando-se à um carimbo, que ilustram a literatura de cordel.

Na tentativa de se promover uma relação entre a vinheta da telenovela como mediadora do processo de ensino-aprendizagem em Arte, acredita-se caminhar para uma construção de ideias e, conseqüentemente a um conhecimento. Nota-se haver na vinheta uma construção pelo qual fica explícita a necessidade de um pré-conhecimento de outras linguagens. A iniciar pelo cenário nordestino: em nenhum momento explica-se que é típico do nordeste, mas as características o apontam como tal. Desta forma, a vinheta atua como uma “construtora de conhecimento” no qual o receptor assimila seus códigos e seus significados.

É evidente que, perante estes novos desafios, o ensino tradicional já não atue com efeito. Nem mesmo a televisão traz atualmente (em grande parte) os elementos decodificados. O que antes atuava para a “cultura de massa”, já começa a se estruturar de outra maneira. O que existe ainda é o “passar despercebido” da cultura de massa, que ainda se molda em uma despreocupação em relação à percepção visual nas produções (a vinheta é apenas um prólogo; tempo suficiente para chegar até a tv. Ou ainda, a vinheta é como um rótulo que apenas tem a função de identificar aquele produto. Isso é acarretado devido ao audiovisual, como Almeida (2004) ressalta, estar mais próximo ao universo da comunicação das massas, onde não se encontra proximidades com a leitura e a escrita. É claro que não se pode



descartar esta última ideia (de identificação), pois a vinheta se torna uma identidade para a trama, mas existe muito mais a ser elencado).

A vinheta foi produzida por Alexandre Pit Ribeiro e Roberto Stein. Foram oitenta e dois desenhos de cenas do cangaço realizadas pelo artista Marcos Antônio dos Santos (conhecido como Castanha). Através da animação gráfica realizada pelo *designer* da Rede Globo de Televisão Hans Donner, é gerada uma sequência de movimentos no decorrer da abertura. Com apenas um minuto e nove segundos de duração, a vinheta se encarrega de atuar como prólogo – aliás, este pode ser intencionado à sua finalidade, pois um “novo telespectador” pode surgir a qualquer momento e a vinheta pode ter a função de situá-lo diante da trama, apresentando-lhe os personagens e a origem dos mesmos ao contar, através da animação de imagens, a história de duas crianças, ambas entregues à adoção, que descobrem tempos mais tarde suas verdadeiras origens. De um lado, uma princesa, cuja mãe, a rainha, parece ter fugido das guerras travadas entre dois importantes reinos, e entregou a filha a um casal de nordestinos; do outro, um menino, filho de cangaceiros, entregue pelo próprio pai a um coronel. Em outro tempo, as crianças se encontram e na juventude se apaixonam. Na animação, a coroa e o chapéu do cangaço passam a ser ícones dessas personagens ao mesmo tempo em que, identificando-as, ancoram também, por meio da plasticidade dessas formas, os contrastes que perfazem a literatura de cordel e o imaginário nordestino.

. A simplicidade da movimentação contida das imagens, que num primeiro momento representam simples desenhos monocromáticos, traz ao receptor as características pertencentes ao sertão. Mais tarde, observa-se que as imagens referem-se à técnica da xilogravura. As ilustrações dão à vinheta um caráter próprio da literatura de cordel, arte típica da região nordestina. Hans Donner traz na transição de imagens uma técnica na qual dialoga com a xilogravura e o cordel. Trata-se da técnica contida nos livros infantis “Pop-up”, onde as figuras se desdobram, como se surgissem do plano e saltasse à frente do leitor. Desta forma, o bidimensional transita, em segundos, ao tridimensional, graças à tecnologia contida nos audiovisuais, mesclando as linguagens presentes. Pode-se aqui estabelecer



uma relação entre a fantasia criada pela animação e o título da novela: Cordel Encantado.

Além do prólogo da novela, a vinheta pode ainda oferecer análises mais complexas quando observadas detalhadamente; a começar pelo processo em que a construção transitou para que a mesma chegasse até sua finalidade. Processo de composição de imagens, filmagem, organização dos fatos. Como Almeida diz (porém focalizando o cinema):

O cinema, ao contar uma história, está mostrando ao mesmo tempo como foi construída essa história em imagens e que sentido tem. Significado dado pelo processo da filmagem, de concepção, de tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em dado momento da história. O significado de um filme não é linear, é corporal, conflitante, não leva a uma conclusão inequívoca (ALMEIDA, 2004, p. 11).

Da mesma forma, a vinheta adquire o significado que possui, por causa da filmagem, movimentação da câmera, enfim, por causa do trabalho de Hans Donner. Se fosse realizada em outra linguagem, a mesma possuiria outras concepções.

Almeida (2004, p.32) ainda menciona que o “cinema é um produto de muitas faces. Se em sua totalidade de produto não podemos afirmá-lo como obra de arte, podemos assim considerá-lo em determinados momentos, cenas, sequências”. É neste sentido que se retoma a ideia de Fantin e Girardello, (2008) quando afirmam ser educativo o processo, e não a produção como um todo.

Através desta linha de pensamento, o professor deve ser moldado como o mediador desta relação. A figura deste já não se concentra em apenas “alfabetizar visualmente alcançando respostas concretas”, mas levar o mediado à apreciação e fruição estéticas contidas na própria essência do audiovisual. A respeito deste assunto, Hernández (2000, p.78) reforça:

Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E, se o conhecer é o primeiro passo, a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro. Trata-se de aprender a conhecer, como em matemática, a propor e resolver problemas [...].



O mediador torna-se responsável por um aprendizado múltiplo, no qual se dialoga com a Arte, a mídia e a educação, reforçando a cultura popular.

Fischer (2008, p. 32) menciona que

para descrever e estudar a mídia como trabalho educacional, no espaço escolar, [...] há que mergulhar naquilo que as imagens midiáticas têm ou deixam de ter como vinculação com a experiência, com aquilo que mobiliza e transforma as pessoas.

Em outro momento, evidencia que

não se trata, evidentemente, de opor experiências honrosas e experiências desejáveis nas (e com as) imagens da mídia. Trata-se de tomar o conceito de experiência [...] e de fazê-lo criativa ferramenta para pensar os modos pelos quais temos analisado, estudado, investigado as relações entre mídia e educação. Trata-se de fazer com que esse conceito se torne vivo, operante, ágil, a mobilizar perguntas, a sugerir caminhos, a problematizar essa prática cotidiana de aprender gostos, educar o olhar, de selecionar informações, de incorporar gestos, modulações de voz, jeitos de enxergar os tantos outros com quem vivemos ou de quem temos notícia. (FISCHER, 2008, p.33)

Diante destas práticas fica compreensível a ideia de que o audiovisual é capaz de extrair pontos relevantes quando se diz respeito à educação. Não por um conceito de ser uma “ferramenta”, mas por expandir códigos significativos que só são possíveis nesta linguagem, pois segundo Almeida (2004) as diferenças estão na materialidade de cada arte. Resta então, um aperfeiçoamento em relação à escola.

Ou, nas palavras do autor;

Resta uma aproximação com a educação. Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura: obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicos, didáticos ou a seriações artificiais. Sua utilização na educação é importante porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna.

Reforçando a ideia de que o audiovisual deve ser tratado como uma mediação cultural, Almeida (2004) vem dizer que é importante não vê-lo como um recurso didático, mas sim como um objeto cultural, capaz de interligar diferentes linguagens, promovendo desta forma uma aproximação com o processo ensino-aprendizagem em Arte. Como Hernández (2000) defende, o ensino da Arte é moldado diante da



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

cultura, políticas e outras influências pelo qual o tempo se encarrega de desenvolver.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

FANTIN, Mônica & GIRARDELLO, Gilka (org.) **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2008.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRADO, M. E. B. B. **Integração das mídias e a reconstrução da prática pedagógica**. [21 fev 2009]. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracao-de-tecnologias-com-as-midias.html>. Acesso em 10 ago. 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000

Jaqueline Graciano

Graduada em Educação Artística e pós-graduada em Administração Escolar pela Faculdade São Luís de Jaboticabal, SP. É professora da Rede Municipal de Ensino. Interessa-se pela pesquisa sobre os processos de criação e a cultura audiovisual como objeto de ensino da Arte. Atualmente, cursa pós-graduação em *Arte-educação: Tendências contemporâneas*, pela mesma Faculdade, onde desenvolve pesquisa sobre vinhetas de telenovelas.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ARTE NA PEDAGOGIA

Mirian Celeste Martins (At. Alii)

Universidade Presbiteriana Mackenzie

mcmart@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia¹

gp_arte_na_pedagogia@yahoogrupos.com.br

RESUMO: A reivindicação de introduzir arte nos cursos de Pedagogia está presente desde a década de 1980, como testemunham vários documentos. Passados 29 anos da primeira reivindicação formalizada, qual é a nossa realidade? A arte se inseriu nos cursos de Pedagogia? Como? Quais as preocupações contemporâneas quanto a presença da arte nesses cursos? Para responder a estas perguntas, e muitas outras que se foram adensando, atuantes na docência da disciplina de arte nos cursos de Pedagogia em diversos Estados brasileiros criaram um Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Nesta comunicação o grupo apresenta a pesquisa em processo que se alimentará nas discussões deste Congresso e que continuará com suas pesquisas e estudos tendo em vista a importância no ensino de arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Palavras-chave: Arte; Pedagogia; Formação de Pedagogos.

ABSTRACT: Since 1980 the presence of art in Pedagogy courses has been claimed, as registered in several documents. After 29 years from the first formal claim, what happens today? Is there art in Pedagogy courses? How is it? Which are the contemporary concerns towards the presence of art in such courses? In order to answer these and other questions, professors of art at Pedagogy courses, from many Brazilian states, formed the Research Group on Art in the Pedagogy. In this paper we present our research in progress, which will be enriched by the means of the discussions that will take place in this congress. The group knows the importance of art in Early Childhood Education and in the first years of Basic Education, that's why the research and studies ought to go on.

Key words: Art; Pedagogy; Pedagogue Education.

¹ Nomes e mini currículo de todos os participantes ao fim do texto.



Maior que o infinito é a encomenda.

Manoel de Barros (1994)

O contexto

Uma pesquisa em processo. É esta a comunicação que apresentamos no XXII CONFAEB, fruto de uma enorme “encomenda” que um grupo de professores de todo o Brasil tomou para si. Anunciada no grupo FAEB em rede social do Yahoogroups e somada a outros que dela souberam, foi formado um grupo de pesquisa que tem se reunido desde 18 de junho de 2012, de modo presencial ou por uma rede social criada para tal – “grupo arte na pedagogia”. Descobrimos, que maior que a encomenda é o nosso desejo. E assim vamos aqui apresentar o que foi possível analisar até a data de fechamento do envio do texto para os anais deste congresso, mas a pesquisa e o grupo continuarão a se encontrar. Assim, este texto é um convite para que novos professores possam conosco continuar a luta pelo fortalecimento da arte nos cursos de Pedagogia.

A problematização

A reivindicação de introduzir a disciplina de “Fundamentos da arte-educação” nos cursos de Pedagogia está presente desde a década de 1980, como testemunham as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987. Testemunhos da luta pela inclusão da arte nos processos educativos desde a infância. Passados 29 anos da primeira reivindicação formalizada, qual é a nossa realidade?

- A arte se inseriu nos cursos de Pedagogia? Como?
- Quais as preocupações contemporâneas quanto a presença da arte nesses cursos?
- Somam-se a estas, questões que se pormenorizaram durante a coleta:
- Que titulação as disciplinas relacionadas com a arte tem recebido?
- Arte ou Artes?



-
- As disciplinas relacionadas à arte são obrigatórias, optativas ou complementares?
 - Com que carga horária e com qual distribuição no curso de Pedagogia elas se apresentam?
 - Quais as concepções de arte, ensino de arte e criança se pode perceber das ementas e bibliografia?
 - Quais linguagens artísticas são trabalhadas? Como? Polivalência? As ementas e bibliografias atendem as linguagens mencionadas?
 - Há relação ente a arte e com o ensino de arte na prática da escola e fora dela? Quais?
 - A formação estética também se mostra como uma preocupação na formação do pedagogo?
 - Quais pesquisas, dissertações, teses, artigos e livros têm discutido estas questões?
 - Com quais objetivos a arte tem sido abordada nos cursos de Pedagogia?

O trajeto da pesquisa colaborativa

Na primeira reunião presencial em 18 de junho de 2012 no Instituto de Artes/UNESP, o grupo já contava com 34 professores de vários estados com os objetivos de: traçar um panorama da presença da Arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; levantar informações que contribuam para o tema: políticas e leis nos estados e municípios, as ampliações da LDB e as políticas nas universidades na construção dos currículos; pesquisas, artigos, comunicações em congressos, dissertações e teses; materiais educativos preparados pelas secretarias, sistemas e editoras tendo em vista a arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e promover reflexões e avanços entre os professores e gestores tendo em vista a importância no ensino de arte também nestes segmentos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

A primeira tarefa que se estenderá para além deste texto e do CONFAEB é levantar um panorama geral da presença da Arte nos cursos de Pedagogia de todo o país (presenciais e EaD) e se juntar às lutas, moções e documentos que serão gerados por este CONFAEB.

Em nossa segunda reunião presencial no dia 24 de agosto de 2012, no Instituto de Artes da UNESP/SP, passamos por uma exposição na galeria onde esbarramos no verso de Manoel de Barros que abre este texto e nos alerta para um imenso desafio.

A reunião foi iniciada pela análise de uma tabela realizada a partir do site do MEC - <http://emec.mec.gov.br/>:

Regiões	Estados	Total geral Pedagogia	Total pres.	Total EaD	Pres.. Pub.	Pres. Part.	EaD Púb.	EaD Part.
Norte	RO	32	17	15	1	16	1	14
	AC	14	3	11	1	2		11
	AM	25	15	10	2	13		10
	RR	16	6	10	2	4	1	9
	PR	20	17	3	4	13		3
	AP	14	5	9	2	3	1	8
	TO	28	13	15	1	12		15
Nordeste	MA	36	17	19	2	15	2	17
	PI	26	14	12	2	12	1	11
	CE	29	13	16	3	10	2	14
	RN	22	8	14	2	6		14
	PB	24	7	17	3	4	1	16
	PE	54	38	16	2	36	2	14
	AL	29	12	17	2	10		17
	SE	23	10	13	1	9		13
	BA	91	64	27	5	59	2	25
Sudeste	MG	173	139	34	9	130	6	28
	ES	62	41	21	1	40	1	20
	RJ	83	61	22	7	55	2	20
	SP	332	295	37	10	285	1	36
Sul	PR	120	93	27	7	86	6	21
	SC	56	36	20	5	31	2	18
	RS	65	44	21	6	38	4	17
Centro-oeste	MS	40	20	20	2	18	2	18
	MT	45	26	19	2	24	1	18
	GO	52	33	19	2	31		19
	DF	46	25	21	1	24	1	20
total		1557	1072	485	87	986	39	446



A partir da tabela, percebemos o “tamanho da encomenda” e, como havíamos combinado inicialmente, focaremos nas IES públicas e nas IES privadas de maior representatividade em termos de número de alunos, o que foi agora expandido para as IES de maior abrangência no território nacional. Sendo assim, a pesquisa focalizará neste primeiro momento: Cursos presenciais em 87 IES públicas (mais *campus* em locais diferentes que algumas possuem) e Cursos presenciais em 2 IES privadas de maior representatividade em termos de alunos e abrangência nacional: Estácio e Anhanguera. Também iniciaremos um Levantamento de referências bibliográficas sobre a questão da presença da arte nos cursos de Pedagogia e o levantamento de Cursos em EaD de maior abrangência no Brasil.

Para facilitar a análise foi criado um novo formulário em *googledocs* que foi preenchido e se tornou o foco da análise aqui exposta. Foram 133 formulários preenchidos, mas todos tiveram muitas dificuldades em encontrar ementas e bibliografias que não constam dos sites das universidades e nem sempre os contatos por e-mail foram capazes de levá-los, mesmo utilizando uma grande rede de colaboradores e de seus conhecidos dentro das universidades ou estados.

Assim, para este texto, como uma radiografia momentânea de um processo de pesquisa, delimitamos o campo.

Um primeiro perfil

Nos 133 formulários preenchidos, cada um representando um curso diferente, foram encontradas 180 disciplinas, das quais foi possível recolher os seguintes dados: 161 obrigatórias e 19 optativas. Lembramos que algumas universidades tem vários campi, cada um com sua grade curricular.

Em muitos cursos pesquisados não há nenhuma disciplina relacionada a arte em sua grade curricular. Só nas instituições públicas do estado de Minas Gerais encontramos dois cursos: Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Uberlândia. E a listagem poderia crescer muito...



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Quanto á carga horária das disciplinas, encontramos o número de horas variado:

Horas	0 a 40 horas	41 a 80 horas	Mais de 81 horas	Não informado
Quantidade	20	99	18	43
Em % do total	11%	55%	10%	24%

Quanto ao semestre em que aparece na grade curricular:

Semestre	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Sem informação
Quantidade	7	10	14	33	20	22	32	12	30
%	5%	7%	9%	22%	13%	15%	21%	8%	

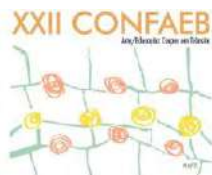
Das 180 disciplinas que foram elencadas apenas 51 apresentavam ementas e bibliografias completas de disciplinas obrigatórias, sendo 49 de universidades públicas e duas universidades particulares com abrangência nacional. É sobre este montante que trazemos mais algumas informações:

Quanto aos Institutos de Ensino Superior, foram pesquisados:

FAFIUV - Fac. Est. de Fil. Ciências e Letras de União da Vitória; IFRS Inst. Fed. de Ed., Ciência e Tec. do Rio Grande do Sul; UEG - Univ. Est. de Goiás; UEMA - Univ. Est. do Maranhão; UEMG - Univ. do Est. de Minas Gerais; UEMS - Univ. Est. de Mato Grosso Do Sul; UENF - Univ. Est. do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; UEPA - Univ. do Est. do Pará; UERN - Univ. Est. do Rio Grande do Norte; UFCE - Univ. Fed. do Ceará; UFES - Univ. Fed. Do Espírito Santo; UFGD - Fund. Univ. Fed. da Grande Dourados; UFJF - Univ. Fed. de Juiz de Fora; UFJF - Univ. Fed. Juiz de Fora; UFMA - Univ. Fed. Do Maranhão; UFMA - Univ. Fed. Do Maranhão; UFPA - Univ. Fed. do Pará; UFPE - Univ. Fed. De Pernambuco; UFPel - Univ. Fed. de Pelotas; UFPI - Univ. Fed. do Piauí; UFRN - Univ. Fed. do Rio Grande do Norte; UFRPE - Univ. Fed. Rural de Pernambuco; UFRRJ - Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro; UFRS - Univ. Fed. do Rio Grande do Sul; UFSCar - Univ. Fed. de São Carlos; UFSJ - Univ. Fed. de São João Del Rei; UFTO - Fund. Univ. Fed. do Tocantins; UFU - Univ. Fed. Uberlândia; UnB - Univ. de Brasília; UNIDERP Universidade Anhanguera; UNIPAMPA - Fund. Univ. Fed. do Pampa; UPE - Univ. de Pernambuco; UVA - Univ. Est. do Vale do Acaraú; Anhanguera - Rede Anhanguera Educacional S.A.; Estácio - Grupo Educacional Estácio.

Sobre a titulação das disciplinas nas IES pesquisadas:

Nome da disciplina
Arte e Educação (14); Arte e educação: teoria e prática(1); Arte-educação (4); Arte - educação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1); Arte na Educação: Conteúdos e



Metodologias na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1)
Arte na prática pedagógica (2); Arte, corpo e educação (2); Arte, criatividade e recreação (1); Arte, linguagem, cultura e sociedade (1); Arte e movimento (ensino fundamental I) (1); Arte e Itinerários culturais (3); Arte em projetos de organização e gestão (1)
Fundamentos da arte na educação (3); Fundamentos e didática da arte-educação(1); Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento(1); Fundamentos e metodologia do ensino de artes(1); Fundamentos e métodos de ensino de arte(1); Fundamentos teórico-metodológicos em artes(1);
Metodologia do ensino da arte I (2); Metodologia e prática do ensino de arte (2); Metodologia do ensino das artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1); Princípios teóricos e metodológicos do ensino de arte (1)
Educação e artes visuais (1); Educação e Teatro (1); Educação infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental (1); Educação Musical (1)
Itinerários culturais I, II, III e IV: Arte e Literatura Universal, Brasileira e Regional e arte em projetos de organização e gestão (4)
Ensino de arte (2); Ensino das Artes e Educação (1);
Conteúdo, metodologia e prática de ensino da arte (1); Conteúdos e metodologias na arte na educação (1)
Oficina de audiovisuais em Educação (2)
Construção do conhecimento de artes (1)
Corpo, cultura e expressividade
Estudos da arte e cultura popular
Forma de expressão e comunicação artística
Práticas educativas VI
Teoria dos jogos e recreação

Podemos atribuir parte dessa diversidade e falta de unidade nas nomenclaturas ao fato de reconhecermos que este campo do conhecimento vem passando por profundas mudanças e conquistando mais espaço no campo educacional a partir da década de 80. No que se refere aos cursos de Pedagogia, apenas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso – datada de 2006 – é que este passou a ser um campo de conhecimento essencial para a formação do(a)



pedagogo(a), causando transformações mais imediatas nas matrizes curriculares dos referidos cursos, mas ainda nem sempre os inserindo.

Sobre as ementas

Como já foi dito, foi muito difícil encontrar as ementas. Dentre as informações de 51 ementas, percebeu-se que em alguns casos há um amontoado de informações e técnicas frente a reduzida carga horária. A quantidade de objetivos e procedimentos metodológicos é muito grande em proporção a quantidade de horas/aulas.

Percebe-se também uma certa falta equilíbrio entre a prática e a teoria. Muitas disciplinas dizem-se só teóricas, e algumas ficam restritas às questões de história do ensino de arte. A formação artística do educador é ainda mínima ou nula.

Uma outra questão é a polivalência. A arte-educação aparece em muitos cursos, no entanto as artes visuais, música e teatro são contemplados em uma única disciplina. Em alguns, aparecem os termos corpo e movimento junto da palavra arte, mas nem sempre relacionadas às artes.

A partir das análises das disciplinas de Artes na _Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás_ verifica-se que há as disciplinas *Arte e Educação I* e *II*. A marca principal da disciplina I é a música. Primeiramente aborda conceitos de arte e processos de criação, depois se dedica à linguagem musical. Também aborda a dança e cultura lúdica, mas não parece aprofundar como as crianças interagem com a música, criam e a entendem. A disciplina parece ter caráter informativo e não de entendimento de como se dão os processos expressão das crianças e das próprias alunas. A disciplina II, a ênfase está nas Artes Visuais, modalidades de trabalho nas linguagens tradicionais e em vídeo, também enfoca como se dá a constituição da linguagem visual infantil visando à alfabetização. Pelo termo utilizado “evolução” inferimos que o referencial teórico é descontextualizado de autores contemporâneos que não abordam a constituição gráfico-plástica de forma desenvolvimentista. Aborda temáticas atuais como leitura de imagens, tecnologias e



cultura. Apesar da ênfase nas artes visuais, aborda a linguagem teatral e cultura lúdica.

Os dados revelam que falta um equilíbrio entre prática/teoria e que a formação artística do educador ainda é mínima ou nula.

Pouco aprofundamento, sem o estudo/observação sobre a criança e seus modos de lidar com as linguagens expressivas, ou disciplinas que tem seu nome ligado à arte, mas a ementa aponta para a psicomotricidade e não para a expressividade corporal. Estes são alguns dos problemas levantados.

Encontramos também os objetivos que não condizem com a ementas, como por exemplo: “Compreender o movimento impressionista”. Em alguns cursos, parte-se do pressuposto de que o conceito de arte seja hegemônico e atemporal, não propondo questões sobre os mecanismos de legitimação, tão necessários quando os alunos se deparam com a arte contemporânea. Não estão explícitas questões como: o ensino de arte em espaços não escolares e a relação escola-instituições culturais; a arte como conhecimento e como linguagem; produção e recepção da arte, a legislação sobre o ensino de arte no Brasil; as tendências pedagógicas contemporâneas do ensino da arte; a avaliação em arte; planejamento pedagógico em arte; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; manifestações artísticas locais e regionais.

Levando em consideração as ementas das disciplinas que foram analisadas, percebemos - mesmo que de maneira ainda incipiente - que existe uma convergência epistemológica no discurso das mesmas, e que elas se modificam na medida em que se variam as cargas-horárias e o número de disciplinas. Queremos dizer com isso que o número de disciplinas pode interferir substancialmente no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Somente tomando como exemplo: enquanto nas IES que dispõem somente de uma disciplina em Arte, a ementa se apresenta com uma demanda muito grande para uma disciplina, na IES que possui



quatro disciplinas, as ementas aparecem mais enxutas e passíveis a serem utilizadas na prática docente.

Sobre as bibliografias e sua relação com as ementas

Inicialmente faremos um breve levantamento quantitativo da bibliografia referenciada pelas disciplinas de arte, apresentando a seguir os autores mais citados nas bibliografias: Alfredo Bosi; Ana Angélica Albano Moreira; Analice Dutra Pillar; Ana Mae Barbosa; Anamélia Bueno Buoro; Arnold Hauser; Cesar Coll & Ana Teberosky; Edith Derdyk; Ernst Fischer; Fayga Ostrower; Fernando Hernández; Florence de Mèredieu; Herbert Read; Isabel Keherwald; João Francisco Duarte Jr.; Jacob Brunowsky; Lev S. Vigotski; Louis Porche; Luigi Pareyson; Maria Helena Wagner Rossi; Maria Heloisa Ferraz & Maria F. Fusari; Marilena Chauí; Marli Ribeiro Meira; Michael J. Parsons; Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque & Maria Teresinha T. Guerra; Rosa Iavelberg; Raquel Mason; Sueli Ferreira; Susete Venturelli & Lúcio Teles; Viktor Lowenfeld & W. L. Britain; Walter Benjamim; Zélia Cavalcante.

Uma breve análise nos permite perceber que Ana Mae Barbosa é a autora mais citada, com certeza por ser referência nacional para a arte/educação, mas também por esta vertente histórica da arte/educação ser predominante nos currículos.

Há também autores que abordam a questão do desenho infantil (Lowenfeld; Meridièu; Derdyk; Pillar; Albano; Iavelberg), as questões intrínsecas à arte (Bosi; Fischer; Read; Ostrower; Pareyson), as questões ligadas ao ensino da arte (Barbosa; Pillar; Barbosa; Buoro; Coll & Teberosky; Martins, Picosque & Guerra; Duarte; Ferraz & Fusari; Ferreira; Iavelberg; Cavalcante); um único autor ligado à Cultura visual (Hernández); autores ligados à filosofia (Chauí; Benjamim; Bosi); uma referência à arte digital (Venturelli & Teles); uma autora ligada ao multiculturalismo (Mason); um autor ligado à história social da arte e da literatura, não muito comum no meio da arte/educação (Hauser); um autor ligado à psicologia (Vigotski); dois autores ligados ao desenvolvimento estético (Rossi; Parsons).



Destas informações surgem inferências: a grande maioria dos autores está ligada ao desenho infantil ou à arte/educação, mas do ponto de vista teórico. Portanto, levantamos a questão: em que medida está sendo trabalhada a criação, a produção, o fazer artístico, o desenvolvimento das poéticas dos pedagogos?

As poucas referências à história da arte podem reforçar a percepção de que há predomínio nas teorias sobre ensino e aprendizagem da arte? E quanto à cultura visual, estará ela chegando aos cursos de pedagogia?

A presença de dois autores que abordam a teoria do desenvolvimento estético, revela alguma – mesmo que ínfima - preocupação com as possibilidades de compreensão da arte em diferentes faixas etárias.

Há pouquíssimas referências – tanto que nem estão citadas na lista acima – de livros que abordem as linguagens da arte especificamente, quer sejam as artes visuais, o teatro, a dança ou a música.

É interessante buscar entender por que questões como interdisciplinaridade e novas tecnologias, temas que são caros à educação contemporânea aparecem tão pouco nas bibliografias e não aparecem na maioria das ementas.

É importante ressaltar que nas bibliografias levantadas há também alguns textos de periódicos, artigos, capítulos de livros e coletâneas, monografias, dissertações, sites, literatura e textos abordando questões relativas à infância e à cultura, embora poucos.

Documentos também compõem as bibliografias e são eles: Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais Arte; Parâmetros curriculares nacionais: Ed. Física; Pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É interessante citar que em uma das universidades a ementa vislumbra os objetivos conhecer, compreender, analisar e utilizar-se da proposta em relação à música



contida nos PCNs- Arte e nos RCNs e valorizar os conteúdos previstos nos PCNs – Arte e RCNs de Educação Infantil e assegurá-los no planejamento pedagógico. A questão que se apresenta aqui é o que visa uma disciplina que “ensina” que os alunos devem ter estes documentos como exemplo, após tantas críticas feitas a eles pelos arte/educadores?

Percebemos também que não há em grande parte das universidades uma adequação da bibliografia à faixa etária predominante da clientela com a qual trabalharão os docentes. Soma-se a isto o fato de a bibliografia nacional sobre arte e educação estar focada predominantemente no ensino básico, sendo bastante atual e restrita a artigos científicos, dissertações e teses a produção bibliográfica relativa a este tema na educação infantil, além disso, observasse uma ausência de especificidades em relação aos diferentes níveis que o pedagogo irá trabalhar: além da Educação Infantil, os Anos iniciais e o EJA.

Enfim, buscando uma síntese do que foi percebido da relação entre as bibliografias e as ementas poderíamos dizer que verificamos que ambas estão direcionadas a concepções teóricas e históricas da arte e arte-educação, que as artes visuais são privilegiadas, seguidas de conhecimentos envolvendo o corpo, o movimento e a dança, seguidos do teatro e em último plano e raramente encontra-se a música presente. O lúdico aparece na maioria das ementas em contra partida das bibliografias, a preocupação com as etapas de desenvolvimento infantil no fazer artístico é praticamente nulo.

Em geral, prática e teoria não se equilibram na formação artística do professor polivalente, as vivências e a sensibilização artística praticamente não são citadas e em muitas instituições a bibliografia não abrange todas as propostas da ementa.

Sobre as referências bibliográficas



Iniciamos um levantamento de dissertações e teses, artigos e livros que se dedicam à infância e a arte e mais especificamente à formação do pedagogo. Nosso desejo é divulgar esta listagem e pequenas resenhas no futuro próximo.

Um processo de pesquisa e ação política que continua

O texto que se construiu por entre estas páginas, fruto de inquietações dos profissionais de várias instituições que trabalham com processos educativos no país é apenas um pequeno fragmento das análises que foram feitas por cada um de seus integrantes, com maior ou menor detalhamento, mas sempre comprometidos com a necessidade premente de se pensar e conhecer a abordagem sobre o ensino de arte nos cursos de Pedagogia.

Após este primeiro levantamento e análise, das conversas que não de vir provocadas por ele, de nossa possibilidade de encontro presencial no CONFAEB, o grupo continuará a promover reflexões e avanços entre os professores e gestores, incluindo também uma pesquisa sobre a formação continuada em serviço para o ensino de Arte - Artes Visuais / Dança / Música / Teatro - para os egressos da Pedagogia ou Magistério tendo em vista a importância no ensino de arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; assim como discutir os cursos em EaD, a questão dos estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso, espaços e recursos, concursos para efetivação e a verificação de quem ministra estas disciplinas, ENADE, atividades complementares e as saídas culturais, além de muitos outros aspectos que abrem quanto mais mergulhamos na questão.

Continuaremos também a buscar novas referências bibliográficas que possam contribuir com nossa pesquisa, com a intenção também de divulgá-las.

De forma geral, a partir deste estudo inicial pode-se dizer que é necessário ainda discutir a importância da arte no currículo dos cursos de pedagogia, mas não para planejar “atividades”. O intuito, o sonho, a encomenda, é para continuarmos no caminho para melhor compreender o que pode a arte oferecer à educação, como



pode alimentar as experiências estéticas com a infância e com a formação de pedagogos para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa colaborativa, mesmo com a pressão do tempo e das poucas páginas para divulgar o que foi analisado, desvelou pessoas inquietas, compromissadas e sensíveis parceiras nesta pesquisa. Assim, podemos voltar a afirmar: maior que a encomenda é o nosso desejo.

Referências

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. *Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000*. Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do Conhecimento: Brasília-DF – MEC/Inep/Comped, volume 6, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino*. Revista Imaginar, da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual: Lisboa: v.38, p.04 – 10, 2002.

FERNANDES, Carla M. G. *Prática da envolvimento : possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA*. Tese, Orient. Susana R. V. cunha - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszecski. *A Educação Musical em Cursos de Pedagogia Do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - sob orientação da professora Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, 2011.

MEIRA, Marly e PILOTTO, Silvia. *Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 1 edição.



MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a formação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.

OSTETTO, Luciana E, e LEITE, Maria I. *Arte, infância e formação de professores : autoria e transgressão*. Campinas : Papyrus, 2008.

____ Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas : Papyrus, 2008.

SILVA, Everson Melquiades Araújo & ARAÚJO, Clarissa Martins de. *A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?* Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

Mini currículos dos autores

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (coordenadora) - Doutora em Educação/USP. Professora adjunta associada I da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena Grupos de Pesquisa em Mediação Cultural e Arte na Pedagogia.

mcmart@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Ana Paula Abrahamian de Souza - Mestre e doutoranda em Educação (PPGE-UFPE). Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Joaquim Nabuco.

apabrahamian@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5944309643014109>

Carlos Roberto Prestes Lopes - Professor da especialização "Educação em Música" na Univ. Brás Cubas. Formação de professores no "Projeto Tocando e Cantando... fazendo música com crianças".

carlosrplopes@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5940262589048192>

Daniel Bruno Momoli - Mestrando em Educação. Professor de Estágio em Artes Visuais, e Fundamentos Estéticos da Arte/educação na Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu de Dois Vizinhos/PR.

danielmomoli@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7701594143194418>

Danuzza da Cunha Rangel - Mestre em Cognição e Linguagem e coordenadora do Pólo Arte na Escola pela UENF –

Darcy Ribeiro. Docente na Lic. em Artes Visuais, Faculdade de Filosofia de Campos.



danuza@censanet.com.br

<http://lattes.cnpq.br/4073217362266157>

Eliana Gomes Pereira Pougy - Doutoranda em Ciências Sociais. Integrante do Projeto Temático FAPESP Ecopolítica – PUC-SP. Foi professora de Arte na Universidade de Mogi das Cruzes – campus São Paulo.

pougy@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1958926204574435>

Edineiram Maciel - Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Docente da disciplina Arte e Educação do cursos de Pedagogia na UNEB-Campus XVI

edineirammmaciell@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2100429979250606>

Fabiana Souto Vidal - Mestre e doutoranda em Educação (PPGE-UFPE). Professora de Artes do CAp/UFPE. Pesquisadora do GEFAI - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão.

fabiana.vidal@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9258272116465693>

Fábio Wosniak - Graduação em Pedagogia habilitação ED. I / S.I. pela Universidade Paulista, Assistente Pedagógico do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.

fwosniak@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>

Francione Oliveira Carvalho - Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Docente do Centro Universitário Estácio Uniradial, São Paulo, em Pedagogia e História.

francionecarvalho@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6262224578426097>

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes - Mestre em Artes pela ECA/USP. Doutora em Educação pela FEUSP. Professora Assistente do Instituto de Artes da UNESP. Docente do curso Licenciatura em Educação Musical.

ip@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3187098605245987>

Jade Pena Magave - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie

jademagave@ymail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4482927Y9>

Janaina de Sousa Aragão - Mestre em Teatro, professora de Artes do IFSC - Gaspar.

artejana@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5594358953819644>



Jurema Luzia de Freitas Sampaio - Doutoranda em Artes Visuais, ECA USP. Professora do curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Padre Anchieta, de Jundiaí e editora da Revista Digital Art&.

ju.sampaio@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6329519608438275>

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi - Licenciada em Educação Artística. Mestre e Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia da UFSCar Sorocaba.

<http://lattes.cnpq.br/5697508831302188>

Luciane Germano Goldberg - Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas (1999) e Mestre em Educação Ambiental (2004), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG - RS.

lugoldberg@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9917247618926283>

Magali Oliveira Kleber - Doutora em Música/Educação Musical. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais.

magali.kleber@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4631135473037177>

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

cristinaudesc@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>

Maria Guilhermina Coelho De Pieri - Mestrado em Mestrado Em Educação - Formação de Professores pela Universidade de Uberaba, professora titular da Sociedade Católica de Educação de Uberlândia.

mgcperri@terra.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9434640088505231>

Maria José Braga Falcão - Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba, professor de educação básica II do Governo do Estado de São Paulo e Faculdades Integração Tietê -FIT.

mariajfalcao@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7617976124421096>

Maristela Sanches Rodrigues - Doutoranda em Arte - IA/Unesp. Professora de arte (educação básica/ensino superior). Tutora on-line (Redefor/Unesp). Integra Grupos de pesquisa (Unesp/Mackenzie/CNPQ).

maristelasr@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2455707598788562>

Marita Martins Redin - Dra em educação, coordenadora do curso de Especialização em Educação Infantil, professora do curso de Pedagogia na UNISINOS RS.



maritar@brturbo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9233717211917711>

Marta Inês Schneider - Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular do Centro Universitário Univates, professora em EM Tiradentes e Colégio Rui Barbosa.

martais2001@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9507880548205683>

Millena Costa - Especialista em Arte, Educação e tecnologias Contemporâneas pela UNB. Pedagoga pela UNEB-Campus XVI.

myleninha_3@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1585972465427605>

Mirza Ferreira - Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais.

profmirza@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9161535889369564>

Monique Travezim - Especialista em Educação Musical (Faculdade de Música Carlos Gomes). Professora da Pós-Graduação em Educação Musical: Pedagogia e Licenciatura em Música da FACCAMP.

niqueflauta@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9875191150111971>

Neide Aparecida Marinho - Doutora em Comunicação e Semiótica – PUCSP, Mestre em Arte: arte e tecnologia da Imagem – UnB, Especialista em Cultura e Arte Barroca – UFOP, Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas – UFJF e professora adjunta dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Artes e Design – UFJF.

namarinho@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3794850226279291>

Neiva Senaide Petry Panozzo - Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora atualização didático-pedagógica da Universidade de Caxias do Sul.

neiva.panozzo@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2759435303859483>

Olga Maria Botelho Egas - Licenciada e mestre em Artes – IA/UNESP. Professora e pesquisadora nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Arte da UFJF/MG.

olga.egas@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6871484166230389>

Pascoal Fernando Ferrari - Mestre em Ensino. Pesquisador e Professor na Universidade Cruzeiro do Sul/SP - Curso Pedagogia.

pascoalferrari@globo.com

<http://lattes.cnpq.br/8829976898222424>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Susana Rangel Vieira da Cunha - Mestre e Doutora em Educação. Professora e pesquisadora na Faculdade de Educação da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil (GEIN).

susanarangel_poa@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0600498909271364>

Suzanne Mendes Valentini - Licenciada em Artes Visuais. Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade. Doutoranda em Ciências da Linguagem. Docente em Artes Visuais e Pedagogia na Uniarp - Caçador.

smendesvalentini@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/5260232025900866>

Thaise Luciane Nardim - Mestre em Artes Cênicas (UNICAMP). Especialista em arte/educação (UnB). Professora Assistente na Licenciatura em Artes - Teatro da Universidade Federal do Tocantins.

thaise.nardim@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5606280316666982>

Vera L. Pletitsch - Especialista em Arte-Educação (UNIFLU-FAFIC); Mestre em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ); técnica da Casa de Cultura Villa Maria - UENF; coordenadora de acervos e divulgação do Pólo Arte na Escola - UENF.

vera_plet@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8008866799737712>

Wasti Silvério Ciszewski Henriques - Mestre em Música pela UNESP. Professora na graduação e pós-graduação da FACCAMP e professora de Música da rede municipal de Guarulhos.

wasti_4@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1877445503691262>



**MEMÓRIA E NARRATIVA: INQUIETAÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE A
FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

Angélica D'Avila Tasquetto

Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC

angidavila@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3514591422613415>

RESUMO:

Este artigo propõe a discussão acerca de algumas das questões e conceitos problematizados nas pesquisas desenvolvidas durante as disciplinas pedagógicas e metodológicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Ponderando acerca do processo de formação docente enquanto um espaço de constituição da memória, dado o encontro com as visualidades que nos abordam e nos afetam constantemente, o objetivo deste trabalho organiza-se a priori em pensar a formação docente baseada em narrativas que se configuraram durante as experiências afetivas e formativas.

Palavras-chave: memória, narrativa, visualidade, formação docente

ABSTRACT

This article proposes a discussion about some of the issues and concepts problematized in research developed during the pedagogical and methodological subjects of Bachelor of Visual Arts at the University of Santa Catarina / UDESC. Pondering about the process of teacher education as an area of memory formation, since the meeting with the visualities who approach us and affect us constantly, the objective of this paper is organized into thinking a priori teacher training based on narratives that are configured for affective experiences and training.

Key words: memory, narrative, visual, teacher training

Conceitos e questionamentos: deambulações iniciais

O trabalho hora apresentado, se organiza a partir da problemática que venho estudando em minhas pesquisas enquanto professora de formação inicial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.



Há algum tempo, venho trabalhando com os estágios docentes e outras disciplinas pedagógicas e metodológicas do referido curso e, neste sentido, procurando estabelecer vínculos com algumas inquietações e afetos pessoais que geram sentidos no campo das artes visuais, cultura visual e processos formativos.

Decorro acerca desta formação inicial do docente em artes visuais e suas construções imagéticas a partir de seus repertórios visuais provenientes de suas memórias afetivas, tema este que já venho trazendo de pesquisas anteriores com o intuito de ampliar conceitos e procurar seus possíveis espaços de desdobramentos.

Estas inquietações partem da possibilidade de pensar o professor em formação inicial como alguém que se constrói a partir dos temas e planejamentos do campo de estudos específico, mas também a partir dos espaços de fissuras, fendas e brechas. São nestes espaços que procuro encontrar um lugar de diálogo e de fala, construídos como narrativas que se desdobram de memórias, escombros de fatos passados, agora habitados com a possibilidade de gerar sentidos e construir-se na docência em artes visuais.

Venho desenvolvendo então, um trabalho de escuta atenta, de anotações e registros dessas narrativas, sugerindo posteriormente um trabalho de potencialidades múltiplas nesse espaço que é a formação docente. Vejo a importância de falar daquilo que nos toca e nos afeta (Larrosa, 2004), num sentido de procurar estabelecer vínculos entre o passado e o presente como possibilidade futura de enfrentamentos, diálogos, aproximações e encontros com a profissão docente.

Desta forma, procuro problematizar acerca dos conceitos que venho pesquisando em minhas práticas pedagógicas, organizados a partir das experiências que venho desenvolvendo na formação docente, e como tais conceitos reverberam no professor em formação inicial.

Os conceitos de *narrativa*, *memória* e *visualidade*, estão imbuídos nesse processo da fala e do discurso, durante as atividades do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas disciplinas em que atuo numa tentativa de aproximação com as práticas pedagógicas e os processos formativos do professor em formação inicial.



Narrando histórias, contando memórias

Venho me propondo a pensar acerca da memória como ponto de estudo e reflexão deste trabalho porque acredito nesta como um espaço onde se produz uma relação com o cotidiano e as experiências que vivenciamos.

Por meio da lembrança, podemos estabelecer relações entre a percepção cotidiana e o pensamento vinculado às experiências e trajetórias de vida do indivíduo. “Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente.” (HALBWACHS, 2006:30).

Acredito que nossas memórias são trazidas a tona em nossa mente a partir de um aparato de imagens quando nos lembramos de uma determinada situação, ou seja, “é um ato de representação do real que se dá através de imagens mentais, pois o passado enquanto tal não volta” (FÉLIX, 2002:23). Desta forma, percebo que a memória traz como principal suporte de “fazer recordar”, a linguagem escrita ou oral, além de se fazer presente em outras formas ou meios que trazem relações com os sentidos sensoriais, como o ver, ouvir e cheirar. Assim, estas formas de evocação da memória podem organizar um campo de construção de sentidos

(...) Não para falar do que ‘se vê’ na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um ‘se vê’ e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em outros relatos. (HERNÁNDEZ, 2007:17)

Neste aspecto, a memória vem sendo pensada para o desenvolvimento desta proposta com o objetivo de aproximar um pouco os olhares sobre a formação docente e aquilo que de fato nos afeta e só repousa na sua inquietude.

Neste trabalho, objetivo provocar de certo modo o olhar dos professores em formação inicial acerca de suas memórias, buscando algumas fendas ou rachaduras, podendo habitar estas brechas que constituem a formação docente, trazendo outros espaços entre aqueles já conhecidos. Desta forma, busco articular



as narrativas com as memórias dos professores em formação inicial que contam suas experiências afetivas com a possibilidade de construir-se enquanto docentes.

Do ato de refletir, relembrar fatos e selecionar os elementos repenso acerca da memória que se promove pela concessão de um tempo e de um direcionamento para questões íntimas e de cunho particular. Em consequência disso, penso também na ação de olhar para mim enquanto professora, pensando acerca dos meus interesses de pesquisa, na minha prática docente e nas situações que me afetam e produzem tensões e direcionamentos.

Posto isso, as falas dos docentes nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, trazem suas expectativas enquanto futuros educadores, mas também, detalhes específicos de suas experiências afetivas. Além do fato de permitir a minha própria interlocução e escuta enquanto professora que convida ao espaço de troca e escuta. Espaços estes permeados de desassossegos, queixas e rancores, esperanças e expectativas sobre suas práticas pedagógicas que se iniciam.

Neste sentido, repensando um pouco acerca da memória enquanto potência narrativa e de tal modo formativa, analiso que quanto mais intensas se mostram as experiências afetivas dos professores em formação inicial, mais presentes tornam-se para eles e facilmente lembradas em suas narrativas.

A memória, enquanto pensamento latente traz força de existência e significados. Tedesco (2002) diz que através da memória é possível analisar o vivido e recordá-lo, fazendo com que o tempo passado seja presentificado oralmente, subjetivando publicamente aquilo que estava sendo relegado ao esquecimento. Consequentemente, penso a memória e o fato de recordá-la durante a narrativa, como possibilidade de subjetivação no que concerne a formação e a construção docente.

Deste modo, no processo de trabalhar com as memórias, e de enxergá-las como potência também na minha própria atuação como professora, foi inevitável reunir pedaços por hora esquecidos e que ainda estavam latentes em mim, numa tentativa de organizar e entender minha própria construção enquanto docente.



Assim, venho pensando a narrativa como algo que se organiza a partir da experiência de vida do narrador, agregando a ela seus registros e sentidos. Estas podem ser definidas como marcas, lendas, mitos e histórias que carregam os valores, costumes e cultura de quem as conta.

Desta forma, a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994:204). Então, o que se organiza através da narrativa está longe de ser algum dado quantificado e sim algo que escuta e responde, responde de outra maneira, utilizando-se de elementos pessoais da experiência cultural do sujeito. Neste caso, Bolívar, Domingo e Fernández (2001:52) trazem que “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción.”

O processo de contar um fato ou um momento abarca uma nova perspectiva que é a de como este docente em formação inicial entende e interpreta sua própria história. O ato de contar sobre si e sobre suas experiências, “tiene una audiencia que escucha y responde (...) las posibilidades educativas son grandes porque el significado del relato es reformulado y, al tiempo, el significado del mundo al que el relato se refiere.” (Clandinin y Connelly, *apud* BOLÍVAR *et. al.*, 2001:66).

Posto isso, a narrativa traz consigo esta permissividade de poder entrar em uma dimensão individual na medida que

entender ampliamente las experiencias del pasado puede posibilitar comprender qué nicho pedagógico ha arbitrado una persona entre todo este cúmulo de influencias, intenciones y sentimientos con respecto a la enseñanza. (BOLÍVAR, *et. al.*, 2001, p. 85)

Entendo deste modo, que a narrativa, no que concerne ao desenvolvimento desta proposta permite, um adentramento nas fissuras da formação docente e como o convite ao trabalho desenvolvido permitiu um momento de escuta/resposta sobre aquilo que nos afeta e nos constitui enquanto docentes.

E neste ato de narrar e contar, vamos (eu enquanto professora formadora e os alunos do curso de licenciatura) organizando as perspectivas e problemáticas deste trabalho/convite, que constitui-se fundamentalmente, em um espaço de fala,



onde cada uma dos professores em formação inicial conta sobre suas experiências e seus afetos enquanto futuros professores de artes visuais. Estas narrativas trazem consigo as memórias destes docentes, que por sua vez, reviram escombros carregados de sentidos

as narrativas contam de nós, dos outros, para nós, para os 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 trajetões, quebrar cercas, abrir porteiros, descarregar pólvoras e névoas. (MARTINS E TOURINHO, 2009, p. 11)

Então, permeio pelos espaços das narrativas, como possibilidade de pensar possíveis relações dialógicas e subjetivas estabelecidas a partir de circunstâncias frequentadas pelos nossos olhares. Connelly e Clandinin comentam que

El estudio de la narrativa, por ló tanto, és el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y em las suyas propias. (2005:12)

Desta forma, a narrativa não é linear e presta-se a mudanças, priorizando os fatores de fala e escuta como pontos fundamentais. Verifico a importância de pensar a narrativa no desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas, pois compartilho vidas e relatos de quem conta na relação com minhas próprias experiências. Não se trata, no entanto, de que os narradores somente contem suas histórias e seus afetos, significa colocar em cena, abrir-se para o que estava guardado como uma construção compartilhada no campo da formação docente.

Procurar, me procurar, ser pura busca, ser puro devir-encontro. E nesta busca de compreender esses processos de negociação, trânsito e agenciamento suscitados pelo contato com aquilo que nos afeta, nos interpela e nos produz enquanto sujeitos, lanço as problematizações do referido trabalho com uma possibilidade de entender a memória e a narrativa enquanto potência de conhecimento do campo da formação docente em artes visuais.



Então, estes espaços frequentados pelas narrativas e que por vezes transbordam de sentimentos e emoções, tornam-se o papel fundamental e revelador desta proposta que trata das memórias afetivas de docentes em formação inicial numa possibilidade de movimento que aciona outras formas de habitar estes lugares da educação.

Alguns encontros possíveis

Pensar acerca do que nos constitui e nos afeta enquanto sujeitos é um dos desafios a que me proponho enquanto professora e pesquisadora. Então, me reporto ao fragmento poético de Clarice Lispector com a finalidade de reuni-lo a outras ideias, numa tentativa de multiplicar seus sentidos

“Entre duas notas de música existe uma nota; entre dois fatos existe um fato; entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço; existe um sentir que é entre o sentir - nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio.” (s/d:01)

É difícil falarmos do desconhecido, dos espaços e dos interstícios mais banais em nossas vidas, de nossas histórias, nossos gostos, nossos cheiros, ou seja, daquilo que nos afeta. Por isso, falo desses intervalos propostos por Clarice Lispector, daqueles espaços de enfrentamentos e inquietudes, mas que ao mesmo tempo nos mobilizam a pensar em outros possíveis. É neste sentido de abalo que penso na visualidade para a formação inicial do docente em artes visuais.

Com tal proposição me detenho em pensar a cultura visual, de modo que, esta significa refletir sobre o lugar que as imagens ocupam em nossas vidas cotidianas, e em diálogo com nossas memórias pondero que estas são aquilo que produzimos visualmente em nossas mentes, em nosso imaginário e que afetam conseqüentemente os espaços e lugares os quais frequentamos e somos frequentados.

Assim a imagem conforme Martins (2008: 31) “pode ser vista e tratada como espaço possível de experiências múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias.”



Deste modo, o desafio do trabalho que venho me propondo a realizar no espaço de formação inicial é o de buscar reconhecer e aproximar-se de outra forma das visualidades pelas quais somos constituídos, principalmente no que tange a estes interstícios e situações que organizam a formação docente, pensando na narrativa enquanto caminho que pode tratar das dimensões das experiências e da complexidade de cada ação do sujeito.

Então, estabeleço alguns encontros sobre imagem, memória e narrativa, proporcionada pela fala de Canton

As palavras e seus sentidos, a memória, a herança e a tradição são elementos que passam a ser revalorizados num mundo inundado por imagens fosforescentes, propagadas incessantemente pela mídia. Eles formam uma narrativa que incorpora sobreposições, fragmentações, repetições, simultaneidade de tempo e espaço – enfim, todo um jogo que pode fornecer elementos para a criação de uma obra de sentido aberto, que se constrói durante a relação com o outro, com o público, com o leitor, com o observador. (2009:37)

Posto isso, a visualidade, a memória e a narrativa, trazem a possibilidade de entrarmos em uma dimensão individual e significativa ao qual este relato se refere, pois contam de nós e de nossa experiência, nos fazem margear, deslizar por campos de inquietações, afecções e percepção de nós mesmos. Vejo a potencialidade de pensar conjuntamente acerca das práticas pedagógicas, das memórias e das narrativas como alternativa de refletir acerca do que nos afeta como possibilidade formativa.

De tal modo, Tedesco (2002:123) nos diz a respeito da memória que esta “é um olhar o mundo pelo fenômeno da consciência, mas via além do registro: é um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar sua própria prática”. E, de acordo com a proposição de Tedesco acerca da memória; tenho pautado-me também; desde o início de minhas perspectivas investigativas; em alguns referenciais teóricos que me motivem a pensar nas relações subjetivas da formação docente.

Penso em tal processo formativo, como fragmentos de hesitação, gagueira, tropeços. Mas também de encontros, construções, diálogos a serem olhados não



como campos fechados, mas sim com distanciamentos necessários às aproximações. A experiência docente contamina, encharca, transborda, e falar dela é falar daquilo que nos afeta mediante os processos de atravessamentos, de espaços de possibilidades, de convergências e colaborações.

A proposta de trabalho/convite versada aqui está em constante processo de amadurecimento e desdobramento, pois posso dizer que tenho me aproximado cada vez mais das narrativas destes docentes em formação, tenho flertado com os cruzamentos das histórias particulares, com as imagens provenientes de suas memórias afetivas, que por vezes transbordam de sentidos na forma com que estes alunos vêm se constituindo docentes do campo das artes visuais. E isto, a meu ver está sendo possível por conta dos encontros, pois “a educação é encontro de singularidades (...) a educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros” (GALLO, s/d: 01) e também pelo tempo de partilha, por estarmos estudando e, de certa forma pesquisando juntos.

As proposições em sala de aula continuam sendo desdobradas, as descobertas e os encontros continuam acontecendo, tenho sido afetada e tenho afetado, principalmente em pensar as possibilidades de tantas outras formas de construir-se como docente, de tal forma que desejo seguir ampliando e estendendo meus olhares para a formação e todo o aparato que a constitui. Por esta razão, vejo a potencialidade desta proposta que viemos desenvolvendo (eu e os docentes em formação), para que possa servir como possibilidade de pensar outros formatos para a educação, sobretudo para o contexto da formação docente e toda sua amplitude.

Sinto-me confortável em pensar nos desdobramentos, dúvidas e incertezas que minhas práticas pedagógicas e investigativas se propõem. Acredito que a pergunta é fagulha na palha seca, é mina em campo pacífico. Neste ponto, penso como esta proposta também poderá ser um potencial para que me reveja, para que siga duvidando de mim, duvidando das minhas próprias práticas. Não busco tampouco respostas e entendimentos, pois respeito o auto-desconhecimento, o auto-assombro, prefiro a noção de fratura exposta. Entendo neste momento a formação do docente de artes visuais como um compromisso que busca



compreender esses processos de negociação e agenciamento provocados pelos atravessamentos com as visualidades que nos afetam.

No desenvolvimento deste trabalho, saliento que algumas coisas vêm sendo deslocadas, alguns espaços abertos e fissuras escancaradas. O fato de narrar e contar acerca de suas experiências formativas/afetivas, trazem situações de descentramentos, debates e reflexões. Proponho nestas aulas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, momentos compartilhados, no sentido em que sugiro o desdobramento de questões relativas à reflexão sobre as visualidades que nos afetam e os atravessamentos entre imagem, memória e narrativa como potências na formação, investigando experiências docentes no campo das artes visuais, numa tentativa de provocar olhares, reinventar espaços e reconfigurar-se constantemente.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

CANTON, Kátia. **Narrativas Enviesadas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia y investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. et. al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 2005. pp. 11-59.

FELIX, Loiva Otero. Política, memória e esquecimento. *In*: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de Memórias: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002. pp.15-38.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença.

Disponível em:

http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007

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

LISPECTOR, Clarice. *Dá-me a tua mão*. In: **Jornal da Poesia**. Disponível em: <http://www.e-net.com.br/seges/cli01.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2012.

MARTINS, Raimundo. *Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos*. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e Educação**. Coleção Desenredos. Goiânia: FUNAPE, 2008. pp. 25-35.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de Memórias**: política, educação e identidade. Passo Fundo: UPF, 2002.

Angélica D'Avila Taschetto

Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes (PPGE/UFSM). Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e membro do EDUART – Grupo de Estudos em Educação e Arte. Professora Colaboradora do DAV - CEART – UDESC.



O ENSINO DA ARTE NA DITADURA MILITAR: ARTE COMO ATIVIDADE PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Mestrando em Arte – UNB
pablopessoa@ifto.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/3297666216486394>

RESUMO

Este artigo pretende fazer um panorama sobre ensino da arte no Brasil durante a Ditadura Militar (1964–1985), utilizando como eixos norteadores a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, responsáveis pela criação e aplicação da matéria Educação Artística no currículo das escolas de 1º e 2º Graus. Discutiremos o Tecnicismo, ideário político e pedagógico implantado pelos militares com a proposta de desenvolvimento do país. Para isso, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica em livros e periódicos que abordavam como temática a educação durante a ditadura militar no Brasil, o Tecnicismo no ensino e a aplicação e desenvolvimento da educação artística nas escolas. Percebemos que o fim do Tecnicismo não livrou o ensino da arte dos estereótipos implantados pelos militares, ainda persistindo em muitos aspectos no ensino da arte nas escolas.

Palavras chave: Tecnicismo. Educação Artística. Ditadura Militar

ABSTRACT

This article intends to make a perspective on teaching of art in Brazil during the Military Dictatorship (1964–1985), using as guiding principles the Law 5.540/68 and the Law 5.692/71, responsible for creation and application of Artistic Education in the curriculum of schools of 1º and 2º degrees. We will discuss the Technicism, political and pedagogical thereshould deployed by the military with the proposal for the development of the country. For this reason, was developed bibliographic research in books and periodicals that approached as thematic education during the military dictatorship in Brazil, The Technicism in teaching and the application and development of art education at schools. We realized that the end of Technicism has not freed the teaching of art stereotypes deployed by the military, still persisting in many aspects in the teaching of art at schools.

Key words: Technicism, Art Education, Military Dictatorship.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende fazer um panorama do ensino da arte durante a Ditadura Militar (1964–1985), utilizando como eixos norteadores a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), a Reforma do Ensino Básico (Lei 5.692/71) e o Parecer



540/77, responsáveis pela criação e aplicação da matéria Educação Artística no currículo das escolas de primeiro e segundo graus. Reformas que introduziram o tecnicismo na educação brasileira, ficando evidente a exacerbada intervenção socioeconômica sobre o desenvolvimento da política educacional brasileira no período ditatorial.

Fazendo uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 no que diz respeito à criação e obrigatoriedade da matéria Educação Artística nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus, podemos perceber, mesmo com entusiasmo inicial dos pesquisadores da arte educação, que a educação artística foi inserida nos currículos para suavizar os conteúdos mais técnicos, uma vez que não era considerada área do conhecimento, sendo apresentada como atividade e tratada de forma indefinida e esvaziada.

EDUCAÇÃO NOS ANOS DE CHUMBO

A Ditadura Militar brasileira iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe de estado que resultou no afastamento do então presidente da república João Goulart, e o seu fim tem como marco a eleição de Tancredo Neves em janeiro de 1985 com. Foram cerca de 21 anos de um regime autoritário, que cerceava a liberdade e censurava os meios de comunicação. A terminologia “anos de chumbo” refere-se ao período de 1968 a 1974, o mais agressivo da ditadura militar, com a instituição do Ato institucional Nº 5 e forte repressão do estado aos opositores do regime. Durante esse turbulento período aconteceu o chamado “milagre econômico”, com crescimento do produto interno bruto, a partir de investimentos do governo em obras de infra estrutura e expansão do mercado interno e das exportações. Para Ferreira Jr. e Bittar, o modelo econômico imposto pelos militares insidia sobre as reformas educacionais, que estavam em últimas instâncias, servindo como suporte para o processo de modernização do capitalismo brasileiro, na transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial.

O projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 340)



Percebe-se que os militares, através do slogan “Brasil, um país de futuro”, planejaram uma educação pautada nos interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Segundo Ghiraldelli Jr, o período ditatorial em termos educacionais

foi pautado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 112)

A política educacional tecnicista proposta pela ditadura militar visava a formação de “mão de obra”, submetendo as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Essas afirmações podem ser observadas a partir da reforma do ensino universitário promovida pela Lei 5.540/68 e do ensino básico, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/71, que transformou o Segundo Grau integralmente em ensino profissionalizante.

O tecnicismo foi inserido nas reformas no ensino brasileiro a partir de determinações de uma empresa de consultoria norte-americana, a USAID (*United States Agency for International Development*), que desenvolveu inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil entre junho de 1964 e janeiro de 1968, através dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (os acordos MEC-USAID). Estes acordos tinham como objetivo implementar um modelo empresarial nas escolas e universidades, enfatizando a “racionalidade, a eficiência e a produtividade”. Para isso o Estado investia em criação de cursos de graduação voltados para profissões tecnológicas, Além disso, Ferreira Jr e Bittar, ressaltam que os militares privilegiavam a “estruturação dos programas de pós-graduação com a dupla função de produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 346)

A Lei de 5.692/71 também trouxe grandes mudanças ao ensino básico, que refletiam os princípios da Ditadura Militar, com a racionalização do trabalho escolar e adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.



Estas medidas tinham como objetivo, segundo artigo 1º da Lei 5.692/71, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, p. 01). O novo currículo apresentou disciplinas de formação geral, definidas pelo Conselho Federal de Educação, e disciplinas especiais, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional no ensino de 2º grau. Essas aptidões e habilitações profissionais estariam em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Nesse contexto, ficam evidentes os objetivos socioeconômicos da reforma do ensino básico. Para Ghiraldelli Jr (2009), era preciso a formação de “mão de obra” para aumentar a produtividade do PIB brasileiro. A educação continuava sendo um instrumento social importante para alavancar política de crescimento econômico.

O ensino de Primeiro Grau veio a partir da junção do curso primário e ciclo ginásial, que passou a atender crianças e jovens de 7 a 14 anos. A fixação de matérias do núcleo comum pelo Conselho Federal de Educação, fez desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia e Ciências Naturais, substituídas por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, e ainda a inclusão obrigatória das disciplinas: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

O Conselho Federal de Educação elaborou um documento explicativo, o Parecer 540/77, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71. Na redação, as novas matérias são justificadas como uma “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes construtivas e intransferíveis da educação do homem comum” (BRASIL, 1977, p. 24). Contudo, o que aconteceu foi uma aplicação forçada das matérias nas escolas, apenas com intuito de cumprir formalmente os dispositivos legais.



O cerne da educação proposta pelo regime militar reside na preparação para o mercado de trabalho, com um currículo voltado para o ensino tecnicista e profissionalizante, preocupada em satisfazer interesses práticos e imediatistas, de acordo com as necessidades socioeconômicas do capitalismo. Contudo, a profissionalização do Segundo Grau não alcançou os resultados esperados pela Ditadura Militar, uma vez que “não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional e profissionalizante.” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 125)

ENSINO DA ARTE E O TECNICISMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte nos currículos das escolas de 1º e 2º grau, através da terminologia “Educação Artística”. Entretanto, segundo Silva e Araújo (2008) o ensino da arte baseava-se na simples realização de atividades, resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Esse esvaziamento se deu com a fusão de diferentes linguagens artísticas em uma única disciplina, na qual os “professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 41). A classificação do ensino da arte como atividade aconteceu com a divisão das componentes curriculares em duas modalidades: Estudos (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação específica); e Atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos).

Essa divisão tinha como objetivo diminuir o número de disciplinas que não alcançavam os interesses do Estado na formação para o trabalho. Nesse contexto, “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e o trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo.” (BRABOSA, 2002, p.9 *apud* SILVA; ARAÚJO, 2008, p.10)



No mesmo ano de criação da LDBEN, 1971, o ministério da educação organizou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, que era um dos expoentes no ensino da arte, para capacitar os professores das secretarias de educação a fim de orientar a aplicação da nova disciplina, a proposta era que cada representante elaborasse um guia para a educação artística do seu estado. Entretanto, poucos foram os estados que conseguiram desenvolver guias que auxiliassem os professores de maneira eficiente.

A Educação Artística, que desde a Lei 5.692/71 vinha sendo tratada de forma indefinida, fica mais fragilizada pela interpretação dada no parecer 540/77: “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Brasil, 1977). No qual os elementos do artigo 7º não correspondiam a campos de conhecimento, as “matérias”, sendo antes “preocupações” essenciais que foram do legislador e deveriam ser dos educadores, que devem transcender o “pré-núcleo” e o próprio “núcleo-comum”, que delas deveria impregnar-se também. Percebe-se, que a indefinição da Educação Artística provocou conseqüentemente a “não obrigatoriedade de um professor especializado e espaços próprios na carga horária”. (PENNA, 1991, p. 57)

O Parecer 540/77 justifica a retirada das linguagens artísticas, enquanto disciplinas, do currículo das escolas porque elas atendiam de forma limitada e sem eficiência, uma vez que isoladas não alcançariam “o que se esperava num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (Brasil, 1977, p. 26). Com isso, a Lei 5.692/71 promoveu, “através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil.” (BARBOSA, 2011, p. 48)

Ainda no Parecer 540/77, o desenho é reconhecido como “um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem, em múltiplas circunstâncias” (Brasil, 1977, p. 26). Entretanto, para que seus objetivos sejam alcançados o Parecer indica que o desenho passe a fazer parte dos conteúdos de ciências, uma vez que o desenho



desenvolvido pela educação artística não estimulava a livre expressão e a criatividade.

A educação artística não dirigirá, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá antes de tudo, na expressão e na comunicação, no argumento da sensibilidade que instrumentaliza para apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artista do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer. Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou desenho, ou música, ou teatro, ou balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como “corolário natural”. (BRASIL, 1977, p. 26)

A citação acima mostra a Educação Artística como uma matéria voltada ao lazer, uma atividade que visa desenvolver a sensibilidade estética a partir do fazer artístico, no qual o professor é obrigado a trabalhar de forma abrangente, esperando que a vivência durante os processos de produção possam desenvolver naturalmente as habilidades dos estudantes.

A grande ênfase que se dava às ciências naturais, em especial à matemática, vinha da necessidade de universalização da escola primária e média, buscando uma formação técnica e científica para os jovens brasileiros, a fim de prepará-los para o mercado capitalista.

O ensino da arte apenas como atividade criou, a partir da Lei 5.692/71, o professor “polivalente”, que era obrigado a ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico, tudo junto da 5ª série ao Ensino Médio. Essa nova proposta para o ensino da arte veio a partir de cópias descontextualizadas de modelos estrangeiros, que foram importados sem preocupação com as necessidades culturais brasileiras e impregnadas de interesses econômicos. Sobre isso, Barbosa diz que, “a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas.” (BARBOSA, 2011, p.48)

Para que as escolas tivessem professores especializados na nova matéria foram criados cursos de licenciatura curta. A partir da Lei 5.962/71, os cursos curtos de licenciatura em Educação Artística com a duração de dois anos habilitavam os professores para atuarem no 1º Grau. Com mais dois anos, os cursos de



Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitações definidas pelo Parecer 1.284/73, conferia especialização em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para que os professores atuassem no 2º Grau.

Contudo, o parecer deixa claro que o ensino polivalente é a melhor formação para os estudantes do primeiro grau, por isso não existe a necessidade de um professor especialista.

O professor do ensino do 1º Grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem conhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis de seu mundo interior. (Brasil, 1973, p. 01)

Esses cursos curtos de licenciatura só mostravam a forma medíocre que o ensino da arte estava sendo tratado, preparando um professor em dois anos, para atuar, obrigatoriamente, em todas as linguagens artísticas. Penna (1991), em seu texto “Perspectivas para a Educação Artística na nova Lei de Diretrizes e Bases”, fala sobre a incapacidade dos professores de educação artística em alcançarem seus objetivos pedagógicos com a polivalência.

Ao pretender que o professor de educação artística possa dominar todas as linguagens artísticas, a polivalência tem resultado, por um lado, numa prática escolar, tão eclética quanto inconsistente, e, por outro, numa formação do professor tão ampla quanto insuficiente em sua área de habilitação. (PENNA, 1991, p. 58)

Os professores formados em Licenciatura Plena em Educação Artística, título conseguido com mais dois anos de formação, encontravam um grande obstáculo para atuarem profissionalmente, uma vez que poucas escolas ofertavam Educação Artística no segundo grau, e quando o faziam preferiam os professores de licenciatura curta, que pela diferença na formação tinham remuneração inferior.

Para que estes objetivos mercadológicos fossem alcançados os professores tornaram-se técnicos, com papel neutro e imparcial, responsáveis em transmitir os conteúdos de forma expositiva, com atividades de cópias de modelos. O objetivo da aula resume-se a cumprir as tarefas, tanto para o professor quanto para os alunos. Fusari e Ferraz falam sobre os problemas apresentados pela Educação Artística.

Dentre os grandes problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontra-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte. Assim as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “exprimi-se”, mas necessitando de aproveitamento teórico-metodológico. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43)

Grande parte dessa superficialidade das aulas de Educação Artística deve-se a má formação dos professores que, inseguros, utilizavam de forma exagerada os livros didáticos e apostilas. Os professores terminavam presos a técnicas e procedimentos que não dominavam, como resultado, as aulas ficavam sem nenhuma fundamentação teórica que facilitasse o processo de ensino e aprendizagem em arte. Fusari e Ferraz (1993) ressaltam que esses livros didáticos eram um conjunto de atividades práticas e estavam no auge mercadológico, alguns deles contribuía para divulgação e adesão ao ideário tecnicista, mesmo com a discutível qualidade e o não compartilhamento de recursos para o aprimoramento de conceitos de arte.

No tecnicismo os conteúdos são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, onde o livro didático tem um lugar de destaque na manutenção do trabalho escolar, que deve ser planejado pelo professor. O Parecer 540/77 fala da necessidade do planejamento das “atividades específicas da educação artística a serem proporcionadas pela escola, ou, antes, acentuará a exigência desse planejamento, cuja execução deverá ser acompanhada pelos órgãos de inspeção dos diferentes sistemas de ensino”. (BRASIL, 1977, p. 27) Essa exigência levou muitos professores a prepararem planos de aula e ensino que não utilizavam, apenas para cumprir as formalidades dos órgãos de inspeção. Com isso, o planejamento antes necessário para uma boa aula, transformou-se em pesadelo para os professores, obrigados a adotar um modelo mecanicista, nos quais “tinham que executar a modelagem dos objetivos educacionais, passando para os conteúdos, às estratégias e à avaliação. E não uma proposta na qual esses elementos se interdependem e dialogam entre si.” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 53)



A burocratização do planejamento das aulas servia também para ocupar o tempo livre dos professores, assim como aconteceu nas universidades com a departamentalização e a matrícula por créditos. Conseqüentemente diminuiu as horas de estudo necessárias para aprofundar seus conhecimentos em arte, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente.

CONCLUSÃO

Como se pôde observar ao longo do artigo, a legislação educacional oferecida pela Ditadura Militar, com a Reforma do Ensino Básico (Lei 5.692/71) e a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), “foi uma das formas encontradas para proporcionar mão-de-obra acrítica, barata e especializada para as multinacionais”, (BITTENCOURT, 2004, p. 34) na qual a instituição da Educação Artística surge para ocultar seu caráter domesticador. Mesmo sendo inserida na Lei 5.692/71 para torná-la mais humanista, a Arte ficaria em segundo plano, uma vez que não fazia parte do universo das ciências “valorizadas” (Ciências biológicas e exatas).

A desvalorização da Educação Artística levou os professores a se organizarem em associações que lutaram pela valorização da arte enquanto área do conhecimento, como resultado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, considerou a permanência do ensino das artes no ensino fundamental e médio, substituindo a designação da disciplina Educação Artística por Ensino das Artes.

Entretanto, a mudança da terminologia não livrou o ensino da arte dos estereótipos implantados pelos militares, ainda persistem em muitos aspectos no ensino da arte nas escolas. Atualmente, mesmo com a extinção da polivalência muitas escolas ofertam em seus currículos a disciplina “Artes” ao modo da Educação Artística, tratada de forma periférica e utilizada por professores de outras disciplinas para complementação de carga horária, que não se importam com a qualidade dos conteúdos apresentados, limitando-se a aulas expositivas de história da arte ou atividades práticas e desorientadas com objetivo de ocupar o aluno durante a aula,



como o desenho livre. Os professores criaram um ideário sobre as funções do ensino da Arte nas escolas, as mais recorrentes foram enumeradas por Tourinho:

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para alcançar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas "sérias", importantes e difíceis. (TOURINHO, 2008, p. 31)

Oficialmente a Polivalencia e a Educação Artística foram extintas, o ensino da arte deixou de ser uma mera atividade e hoje é tratado como área do conhecimento. Contudo, sabemos que nas práticas escolares não mudou muito, na citação acima Tourinho (2008) apresenta argumentos dos professores justificando a presença do ensino da arte nas escolas, percebe-se que ainda persiste uma forte herança da Educação Artística imposta pelos Militares.

A luta dos professores pela valorização do ensino da Arte criou em muitos arte-educadores uma visão romântica, idealizada e utópica da arte e seu ensino, buscando através da arte provocar transformações individuais, sociais e culturais. Entretanto, prendem-se ao passado, focando o ensino nos grandes artistas, obras e movimentos artísticos, desconsiderando a efervescente arte contemporânea. Cunha comenta,

Difícilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino da arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, grosso modo, da arte pós-moderna. (...) há uma nostalgia da arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje. (CUNHA, 2012, p.117)

Cunha (2012) fala da nostalgia sentida pelos professores para justificar a arte do passado nos ambientes escolares, porém, o sentimento mais preciso seria covardia, a arte contemporânea é ignorada nas escolas porque muitos professores tem medo do novo, preferindo repetir práticas engessadas. Essa atitude talvez seja o pior legado deixado pelo ensino da arte como atividade, imposta pelo Tecnicismo.

BIBLIOGRAFIA



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BARBOSA, Ana. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5th ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Cândida. A. DE C. **Arte e educação - da razão instrumental à racionalidade emancipatória**. Curitiba: Juruá, 2004.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. **Fixa as Diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

_____. Parecer n. 540/77. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei n. 5.692/77**. Brasília, 1977

_____. Parecer 1.284/73. **Sobre os currículos mínimos dos cursos de nível superior**. Brasília, 1974

CUNHA, Susana. R.V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Cultura das imagens: Desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editoraufsm, 2012.

FERREIRA JR, Amarílio.; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333 – 355. Retrieved July 24, 2012, , 2008.

FUSARI, Maria. F. DE R. E; FERRAZ, Maria. H. C. DE T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

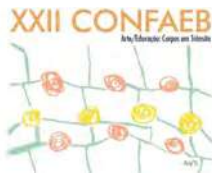
GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PENNA, Maura. Perspectivas para a Educação Artística na nova Lei de Diretrizes e Bases. **Porto Arte**, v. 2, n. 3, p. 56–62. Acesso em 26 de julho de 2012, 1991.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. DE. Tendências e concepções do ensino da arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30. 2008. p. 1-18. Acesso em 24 de abril de 2012, 2008.

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro

Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Ensino das Artes: Técnicas e Procedimentos pela Universidade Candido Mendes. Mestrando do Programa em Pós graduação em Arte na Universidade de Brasília. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi.



O MUNDO NO QUAL VIVI E NO QUE VIVO

Helga Valéria de Lima Souza

Universidade de Brasília

helgaarte@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4747629312818176>

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo mediar junto aos leitores a vivência em sala de aula das professoras Helga Valéria e Gleyce Meireles, norteada pela proposta educacional interdisciplinar envolvendo as áreas das artes, geografia e filosofia. Como projeto interdisciplinar, foi desenvolvido o trabalho intitulado *O mundo no qual vivi e no que vivo*, aonde se destaca a teorização de conceitos formadores do cidadão contemporâneo, uma visão histórica do homem em quanto agente social e construtor de sua própria história, noções básicas de desenho, das cores, dos processos de criação e de exposição em galerias, e a conscientização sobre as consequências de ações não planejadas em todo território brasileiro via uma percepção espacial materializada em sua culminância em forma de um painel do mapa do Brasil.

Palavra chave: Interdisciplinaridade, cidadão e sustentabilidade.

RESUMEM

This work aims to mediate the experience with readers in the classroom of the teachers: Helga Valeria and Gleyce Meireles, guided by an interdisciplinary educational proposal involving the areas of arts, geography and philosophy. As an interdisciplinary project, we developed the work entitled "The world in which I lived and I live now", which emphasizes the theorization of concepts which shape the contemporary citizen, a historical view of man as a social worker and builder of his own history, basics design, the colors, the processes of creation and exhibition in galleries, and awareness of the consequences of unplanned actions throughout the Brazilian territory through a spatial perception embodied in its culmination in the form of a panel of the map of Brazil.

Keyword: interdisciplinarity, citizen and sustainability.

O conceito de interdisciplinaridade, tem sido a há algum tempo, um dos principais norteadores das ações educativas. A preocupação com uma postura facetada no ensino, ainda existente em muitas escolas, assim como a noção de artes como preenchimento de "janelas", complementação ilustrativa ou responsável pelas decorações comemorativas escolares, tem gerado, por parte dos professores de artes e demais áreas, ações mediadoras que objetivam uma mudança efetiva desta realidade.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

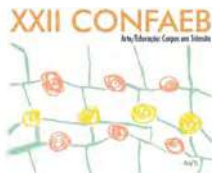
Em um contexto global, no qual cada vez mais nos encontramos envolvidos e norteados por propostas nas quais o conceito de futuro e desenvolvimento parecem ser sinônimos, ou como se fosse inerente nesta composição a garantia de resultados controlados e positivos, em um mundo repleto de informações tanto textuais quanto imagéticas, um desenvolvimento cognitivo, embasado na formação de links que facilitem a configuração mental de tal realidade, passa a ser um instrumento facilitador de um aprendizado real e progressivo.

Partindo da conscientização desta realidade, ações mediadoras que recriem vivências estéticas anteriores a contemporaneidade dos alunos, e a ampliação, através da troca do pré conhecimento trazido pelos mesmos em sala de aula, facilitam e fortalecem o hábito de pensamentos e análises críticas geradas e embasadas em uma sequência lógica de links viáveis entre a realidade cotidiana do aluno e as demais disciplinas, dentro e fora da sala de aula.

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (PCN, EM, 2011 p. 11).

O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas as áreas de atuação. (PCN, EM, 2011, p. 5).

Uma proposta interdisciplinar só se materializa na comunicação das demais disciplinas entre si. É na ação mediadora do professor em sala de aula entre os links constituídos das mais diversas ocorrências históricas e os fatos atuais (políticos, sociais, econômicos e culturais), apresentados via o conjunto de disciplinas oferecidas aos alunos, que se torna possível uma convergência de conhecimentos favoráveis e fortalecedores dos processos cognitivos.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Como proposta de estudos interdisciplinares, foi desenvolvido o projeto intitulado *O mundo no qual vivi e no que vivo*, que teve como objetivos mediar através da disciplina de arte visuais, geografia e filosofia, o entendimento sobre o conceito e as ações que envolvem o termo sustentabilidade; a noção de pesquisa visual via arquivos fotográficos dos alunos; pesquisa em arquivos imagéticos na internet e o conceito e as possíveis ações de cidadania direcionadas a sustentabilidade.

O projeto aqui apresentado se originou da junção de outras duas propostas. A primeira: a proposição via reunião de docentes do ensino médio para a retirada do tema eixo do bimestre: sustentabilidade. É a partir da definição do tema eixo, que todos os projetos bimestrais se consolidam, podendo haver em sua culminância ações variadas como feiras, murais, apresentações de canto e dança, pesquisas escritas e etc. É também, via tema bimestral que as diversas áreas de aprendizagem encontram espaço fértil para ações interdisciplinares que abarcam todas as etapas de formação da escola que vão desde o Maternal até o 3º Ensino Médio.

O Instituto Sagarana integra o sistema de ensino do Distrito Federal, com sua filosofia educacional baseada na Educação Nacional, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana em que os alunos são capazes de construir o seu saber de forma ampla, tanto ética quanto moralmente, interagindo ativamente nas transformações sociais, políticos e culturais, utilizando sua capacidade de analisar, criticar e participar de maneira dinâmica e atuante na realidade. A metodologia trabalhada na escola é a "Construção do conhecimento com projetos pedagógicos", onde construímos com o aluno o conhecimento evitando oferecer-lhes prontos. Tudo isso numa linha interdisciplinar e contextualizada, fazendo o aluno perceber um conteúdo significativo e o uso do mesmo no seu cotidiano. (PPP Instituto Sagarana, p 3).

A segunda: a mostra apresentada pela Caixa Econômica Federal, intitulada *1908 Um Brasil em exposição*. A mostra trouxe, via fotografias antigas de grande porte, um contexto social e cultural típico do período, revelando locais de diversos estados do Brasil (cidades, bairros, ruas, fazendas, lagos, estradas e etc) hoje não mais existentes devido uma serie de modificações sociais, políticas e econômicas que ao longo dos anos tem ocorrido algumas vezes de maneira planejada, mas em sua maioria desordenadamente, gerando um cenário trágico composto de inúmeras edificações, desmatamentos, aterramentos e erosões descontroladas.

Baseando-se no modelo de estrutura física desenvolvida na mostra, foi mediado junto aos alunos do 2º EM, a produção plástica de um mural vertical, em madeira, com 1,60 altura, no formato do território brasileiro, no qual foi inserida fotografias selecionadas pelos alunos, apresentando as antigas e as atuais condições das fazendas, cidades, bairros, ou ruas nas quais eles, ou seus familiares viveram ou vivem.



Voto Helga Valéria

O processo se iniciou paralelamente nas três disciplinas: artes, geografia e filosofia, mantendo a frequência original de cada professor em sala de aula. Dentro de cada área, o professor apresentou suas especificidades em relação a proposta, trabalhando com textos, materiais e temas próprios a sua grade. Em um segundo momento, ocorreu o encontro dos professores com a coordenação, para aquisição de material e definição do espaço físico a ser utilizado. Em comum e extra sala de aula a este processo, houve as pesquisas teóricas e visuais passadas pelos três professores aos alunos com tarefa de casa.

A proposta desenvolveu de forma atrativa e interdisciplinar dentro do modelo “bate papo” os temas: sustentabilidade, cidadania, desenvolvimento econômico e social, eco sistema, relações homem x natureza, a importância dos arquivos fotográficos, pesquisa em arquivo pessoal e via internet, trabalho prático no trato com a madeira, utilização do retro projetor, pintura a óleo, cores primarias e secundarias e as cinco regiões brasileiras com suas características e suas atuais condições de desenvolvimento. A metodologia utilizada facilitou o entendimento da proposta e a atuação dos alunos nas diversas etapas foi considerada positiva.

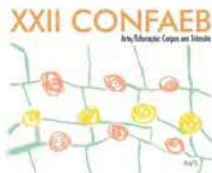


Voto Helga Valéria.

Referências

BARBOSA, A . M.; BASTOS, T. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Trata da Reforma curricular e a Reorganização do ensino médio. Desenvolvimento da prática escolar numa perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

DIAS, B. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: EdUnB, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio, Linguagem Artes. Maria Heloisa Correa de Toledo Ferras; Rosa Lovelberg. Trata da arte como manifestação humana e do fazer, fruir e refletir sobre artes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

ROCHA, M. C. A. Proposta Pedagógica. Instituto Sagarana. Disponível em: http://www.institutosagarana.com.br/portal/pdf/proposta_pedagogica.pdf. Acesso em: 22 maio. 2012.

Helga Valéria de Lima Souza

Licenciada em Artes Visuais FAV-UFG em 2008 e cursando o bacharel em Artes Plásticas no IdA-UnB. Possui Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pelo sistema EAD concluída em 2010, e uma Pós em docência em nível superior que está em andamento. Participei do um curso de Extensão na Faculdade de Educação da UnB: A Teoria Critica da Tecnologia em 2010.

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista



**ARTE, ESPAÇO E EDUCAÇÃO NO PLUG MINAS:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS**

Iara Fátima Fernandes Falcão
Plug Minas
iara.fernandez@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/3962932735666829>

RESUMO: O Plug Minas – Centro de Formação e Experimentação Digital – é um projeto do Governo de Minas dedicado à juventude que estuda ou se formou em escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana. No Plug Minas, os jovens participam de atividades nas áreas da cultura digital, arte, empreendedorismo e idiomas. Por meio de experiências estéticas que dialogam com novas maneiras de ocupação do espaço, configurações inovadoras ocorrem nessa instituição, ultrapassando fronteiras e abrangendo possibilidades e limites em lugares e não-lugares, propiciando um trabalho mais significativo, onde identidades são questionadas e construídas, em uma dinâmica contínua de transformação do sujeito e construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: projetos sociais, espaço, arte contemporânea

RESUMEN: El Plug Minas – Centro de Capacitación y Experimentación Digital – es un proyecto del Gobierno del Estado para los jóvenes que estudian o se graduaron de escuelas públicas de Belo Horizonte y su área metropolitana. Ellos participan en actividades en las áreas de la cultura digital, el arte, la formación como emprendedor y los idiomas. A través de las experiencias estéticas, que dialogan con las nuevas formas de ocupación del espacio, configuraciones innovadoras ocurren, abrazando las posibilidades y los límites en los lugares y no lugares, proporcionando un trabajo más significativo, donde las identidades son cuestionadas y construidas, en una dinámica continua de transformación del sujeto y la construcción del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: proyectos sociales, espacio, arte contemporáneo

Apresento neste texto algumas experiências efetivadas no processo educativo desenvolvido no Plug Minas. Vou aqui focar os Núcleos dessa instituição e suas atividades mais diretamente relacionadas com a arte. Dentre suas diversas propostas, vou selecionar algumas práticas cuja realização é mais relevante para esta exposição. Recortarei as que tiveram como foco uma relação diferenciada com o espaço: espaço real, espaço virtual, espaço da memória, espaço do tempo, enfim, os espaços que usamos em nosso existir.



Eu me considero, antes de tudo, atriz de teatro e, desde esse ponto de vista, compreendo o espaço como uma zona a ser ocupada pelo corpo expressivo, a ser delimitada pelo meu trabalho, ressaltada pelo meu corpo, minha voz e minha subjetividade, e também pelo olhar de quem contempla a minha atuação ou dela participa. É a partir dessa identidade que vou buscar, de algum modo, contribuir na leitura dos exemplos que vou mostrar.

Como muitos de nós, não sou apenas artista, encontro-me também em outras situações profissionais, por exemplo, a de docente, que é outra dimensão na qual posso dar minha contribuição, pois atuo como tal no teatro, tendo a sala de aula como um espaço de construção de conhecimento. Trata-se de um espaço que é também de criação, que me propicia uma busca de compreensão das elaborações realizadas pelos alunos. Venho aqui também com meu olhar de professora de teatro.

Por fim, neste relato reflexivo, procurarei contribuir com o entendimento que venho construindo como coordenadora da área pedagógica de programas socioeducativos do governo de Minas, ou seja, acrescento meu olhar de quem lida diariamente com a gestão educacional.

É a partir, portanto, de meu olhar de atriz, professora e gestora que vou desenvolver este texto.

Antes, porém, cabe-me explicar-lhes o que é a instituição que aqui represento.

O Plug Minas – Centro de Formação e Experimentação Digital é um projeto do Governo de Minas dedicado à juventude. Inaugurado em junho de 2009, recebe jovens de 14 a 24 anos que estudam ou se formaram em escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana e que, no Plug Minas, participam de atividades nas áreas da cultura digital, arte, empreendedorismo e idiomas. A ideia do projeto é ajudar o jovem a construir um caminho no mundo, mediante a prática do seu direito à educação e à participação na cultura em que vive.



A estrutura do Plug Minas é constituída por Núcleos diversos que ocupam o mesmo espaço. Atualmente, sete Núcleos estão em funcionamento, oferecendo cursos voltados para as áreas que mencionei. Para desenvolver suas atividades, os Núcleos contam com a parceria de empresas privadas e instituições da sociedade civil. Vale lembrar que o educador também tem aí espaço garantido em um dos Núcleos, que é inteiramente dedicado aos professores da rede pública de ensino. E a comunidade é convidada especial de vários projetos realizados no Plug Minas durante o ano.

O Plug Minas ocupa uma área com cerca de 70 mil metros quadrados no bairro Horto, região leste de Belo Horizonte, onde, anteriormente, funcionava uma unidade da FEBEM, que contava com 16 prédios e foi desativada em 2003. No final do ano de 2008, começaram as obras que transformaram o espaço no ambiente agradável que agora recebe jovens em busca de uma formação que lhes propicie uma melhor realização profissional na sociedade. A mudança que aí ocorreu, portanto, foi muito além do espaço físico.

O Plug Minas é resultado da parceria entre o Governo de Minas Gerais com empresas privadas e instituições da sociedade civil. O Estado está representado pela Secretaria de Estado de Cultura, responsável pela criação do projeto, em parceria com a Secretaria de Estado de Esportes e Juventude e pela Gerência Executiva do Projeto.

O Instituto Cultural Sérgio Magnani, uma OSCIP, é responsável pela gestão operacional e administrativa do Projeto, responsável pela gestão administrativa, além de fazer a conexão entre os Núcleos e seus parceiros.

Os mantenedores são as empresas e entidades que financiam a implantação e a manutenção de cada um dos Núcleos, a saber:



-
- Instituto Unibanco / Martins Pereira Consultoria Educacional: Núcleo Amigo do Professor – NAP;
 - SERVAS, FIAT, CEMIG, Sintram e BMG: Núcleo Valores de Minas;
 - Instituto Oi Futuro / Associação Imagem Comunitária - AIC: Núcleo Oi Kabum!;
 - SEBRAE – MG / Escola Técnica de Formação Gerencial: Núcleo de Empreendedorismo Juvenil;
 - Usiminas e PUC Minas: Núcleo INOVE – Jogos Digitais;
 - Secopa / Instituto Cultural Sérgio Magnani: Núcleo Laboratório de Culturas do Mundo.
 - Instituto Cultural Sérgio Magnani: Núcleo Caminhos do Futuro.

Passo agora a ressaltar algumas das iniciativas efetivadas nesses espaços e as construções que os jovens aí vêm desenvolvendo ao longo dos três anos de existência do Projeto, as quais tive oportunidade de acompanhar de perto.

Entre elas, estão as interfaces propostas pelos Jogos Digitais, que levam os jovens não somente a uma relação com o espaço virtual – este já é vivenciado por eles, em alguma medida, em seu cotidiano, no contato com o computador e a internet – mas, principalmente, a uma compreensão mais aprofundada dos códigos e diagramas presentes na programação. Os alunos, ao manipular tais sistemas, podem criar seus próprios jogos, tornando-os mais próximos de sua realidade.

Tive oportunidade de ver, ao término do ano passado, mais de sessenta jogos criados pelos jovens do Núcleo INOVE. Os jogos apresentavam em sua maioria temas comuns aos jovens, que faziam seus desenhos ganhar movimento na tela, ou seja, na transformação do desenho em animação uma nova leitura se fazia a partir



do rompimento de fronteiras. Anteriormente fixo, o desenho deixa o papel e invade a tela pela mão do jovem desenhista, ganhando vida e movimento no mundo digital.

Com relação ao Núcleo de Empreendedorismo Juvenil, a área de administração proporciona aos jovens uma compreensão além das regras de mercado. Ou seja, o entendimento de que há um hibridismo no espaço empresarial, lugar de que os jovens precisam, mas para o qual descobrem estratégias criativas de atuação que constituem suas propostas de trabalho, a serem construídas com o tempo, categoria importante, pois a concretização de projetos torna-se possível somente quando pensada no tempo.

No campo da arte, as iniciativas ocorrem no Núcleo Valores de Minas, onde se dá o ensino de diferentes áreas artísticas – teatro, dança, circo, artes visuais e música. Quando da implantação desse Núcleo, iniciado em 2005, privilegiava-se a interdisciplinaridade, ou seja, buscava-se efetivar as diversas inter-relações entre as cinco áreas, em trocas e criações que as reuniam.

Hoje, isso vai sendo pouco a pouco extrapolado, pois, além da aproximação entre as áreas, as iniciativas vão-se encaminhando para um rompimento de territórios, chegando-se a processos criativos em que, não só as fronteiras entre uma área e outra são dissolvidas, mas também os espaços delimitados vão sendo reconfigurados para dar lugar a novas formas de atuação.

No Valores de Minas são muitos os espaços e lugares que aos poucos vão sendo desbravados por alunos e professores, a música, este espaço sonoro, salta do instrumento, invade o corpo e transforma este corpo em instrumento, as artes anteriormente plásticas associam-se às visuais e criam exposições onde o desenho na tela conversa com o traço do vídeo digital. O teatro agora não só mais presencial, mas insere imagens em vídeo na cena, agregando, portanto, recursos do universo digital.

Um exemplo disso é o *Aulão de dança*. A apresentação abandona o tablado recoberto com linóleo e avança para as ruas e praças da cidade, onde os jovens



alunos reconfiguram o espaço da dança e para a dança, a partir das relações que vão estabelecendo com os passantes do lugar onde ocorre a atividade. Esta ação do Núcleo vem acontecendo há dois anos. Eu a entendo a partir do que propõe Lilian Amaral:

[...] consideramos a praça um lugar simbólico essencialmente voltado para o encontro. A praça como o espaço não é apenas forma ou paisagem, cenário ou palco para as ações humanas. Enquanto espaço, a praça é um conjunto indissociável entre um sistema de objetos e um sistema de ações. (In: BARBOSA e AMARAL, 2008, p. 58)

Ao adentrar a praça com suas propostas, não só os passantes podem vir a se relacionar de forma diferenciada com aquele espaço, mas os alunos ao se proporem essa nova ocupação também estão sujeitos a repensar este espaço agora ocupado de outra forma. Têm a oportunidade de expressar uma nova ideia ressaltando outros objetos que surgem de maneira diferenciada também para o aluno.

Outra atividade interessante do Núcleo deu-se quando, diferentemente das propostas de trabalhos individuais nas artes visuais, no ano passado, decidiu-se realizar pesquisas colaborativas com arquivos familiares e autobiográficos dos alunos. Para isso, foram montados grupos com interesses primários semelhantes que, a partir de discussões internas, criaram linhas de pesquisas.

Um desses grupos, por exemplo, constatando os problemas reais oriundos da impossibilidade cada vez maior de ocorrerem os encontros familiares, visto os familiares tornarem-se cada vez mais distantes, devido terem suas vidas absorvidas pela necessidade de trabalhar e estudar, resolveu investigar esse fenômeno que também ocorria com outros jovens. Da comprovação de que entre os pares a experiência era bem semelhante, nasceu à instalação *Chá das Cinco*. Munidos de mesa, xícaras, um bule cheio de chá, os jovens invadiram as ruas da cidade, propondo aos passantes uma conversa sobre as relações familiares.



Essa intrigante instalação proporcionou momentos de franqueza, transparência, emoção àqueles que se permitiram sentar-se, oferecendo-se para compartilhar experiências familiares e perdas de cada um em seu dia-a-dia. Para os jovens e para os que aceitaram seu convite, esse momento constituiu-se em forma de re-pensar, re-viver e re-fazer suas identidades, ao se confrontarem com a diferença e semelhança do outro, conforme propõe a pesquisadora Rita Irwin (2008).

Nesta atividade vemos os territórios até então familiares, como a casa, indo aos poucos sendo abandonados pelos moradores e no entanto, quando surge a questão, o abandono do lar, e conseqüentemente das relações familiares parte-se, não para o território abandonado, parte-se não para o *lugar*, (me reporto ao conceito de Marc Augé), mas para a construção de um novo espaço de interlocução: a rua, o *não-lugar*.

Daí surge uma pergunta: e o *lugar* casa, terá sido este território redimensionado, re-pensado? E a este questionamento me permito agregar outro: poderíamos dizer que há apropriação de um espaço que através de resignificações consolida uma nova forma de territorialização?

Outra experiência instigante ocorreu no espetáculo multidisciplinar encenado no final do ano de 2011, denominado *A Lira e o Tambor*. A diretora convidada para a montagem, Cida Falabella, buscou no espaço da memória, da experiência e da vida de cada um dos jovens as histórias que vieram a compor o roteiro da peça. Realizada segundo a proposta do distanciamento brechtiano, a inserção do relato dos jovens aparecia na forma de pequenos vídeos gravados pelos próprios alunos, exibidos como momentos do espetáculo que transcorria.

Para ressaltar a importância do trabalho, trago a citação de Márcio Seligman Silva, com a licença de mudar o termo “literatura” para “dramaturgia”, que, no espetáculo mencionado, vai



[...] além do autobiográfico, no sentido confessional, tradicional do termo. A passagem para a literatura [dramático] é a força da narrativa. A vida alimenta o texto [cena] deixa suas marcas nela em uma escritura nascida no corpo, mas trabalhada literariamente [cenicamente]. Sem pathos. Não é a dor narrada mas sim uma experiência. (SILVA, 2006)

Nesse caso, outro é o espaço visitado: são as reminiscências, as imagens internas, a subjetividade das sensações e sentimentos.

No Plug Minas, as áreas de arte e tecnologia vêm sendo construídas como territórios que unem o virtual e o real, o espaço político e o cidadão, na medida em que os trabalhos dos jovens os vão redimensionando, seja através das lentes das câmeras, seja através do olhar que, no contato com a realidade, seleciona imagens que resultam do sentido que o jovem dá para o que vivencia.

No Núcleo Oi Kabum!, os alunos trabalham com propostas nas áreas de fotografia, design gráfico, vídeo, computação gráfica e web design. Trata-se de meios nos quais os jovens do Núcleo se especializam tecnicamente, ampliam seus conhecimentos sobre arte e cultura, o que aumenta suas possibilidades de diálogo e intervenção no mundo em que vivem.

Os exemplos que aqui trago relacionam-se à apropriação realizada pelos jovens no mundo virtual através dos blogs, onde postam suas criações e discutem suas dúvidas e certezas. As construções de portfólios, que são em formato digital, apresentam-se como um campo de discussão do conhecimento, elaborado em diálogo contínuo com os professores e colegas.

Outro exemplo é a experiência “sala de espera”, que nasceu do projeto interdisciplinar denominado *Ser e Conviver*, de caráter eletivo, ou seja, os jovens podem escolher freqüentar ou não as atividades desse projeto específico. O conteúdo do semestre atual foi *Patrimônio*. Em meio às discussões, considerando-se a etimologia da palavra, com significados como “herança paterna”, “usos e costumes de uma família”, por exemplo, chegou-se à ideia do Corpo como



patrimônio e daí voltou-se para as salas de espera de hospital – no caso, o Hospital das Clínicas.

O recorte Patrimônio é um desdobramento da disciplina eletiva *Memória e Grupos Culturais* do referido projeto. Essa teve como objetivo preparar a atividade de pesquisa em arte e documentos históricos a ser realizada pela turma, propiciando aos alunos conhecerem os programas de digitalização e de acesso do público ao Arquivo Público.

O projeto está em andamento, com resultados diversos. Conforme palavra do educador responsável, “vai-se avaliando enquanto se faz”, mas algumas questões já foram observadas. O trabalho com os jovens nas “salas de espera” impacta, em primeiro lugar, o olhar dos meninos da Oi Kabum! em direção a este “não lugar” – e aqui me reporto ao conceito de Marc Augé, conforme Teresa Sá, a qual aponta que “esses novos espaços característicos da sobremodernidade impõem aos indivíduos experiências e provas de solidão muito novas” (SÁ, 2006, p. 181).

Nesse trabalho, os alunos vão até as salas de espera do Hospital das Clínicas na área de atendimento de jovens, para realizar atividades diversas desde fotografia até jogos interativos entre os pacientes. Assim, propõe-se a recriação do espaço, apropriação do espaço, a partir de novas relações que vão sendo criadas “nas salas de espera”. Um novo lugar surge, uma nova sobreposição, produzido pelas relações entre aqueles que ali estão e os que ali chegam.

Essa aproximação, discutida através do corpo como patrimônio, tem levado os jovens a uma maior sensibilidade com relação aos equipamentos públicos e ao atendimento aí oferecido, daí emergindo a discussão sobre o espaço do cidadão na área pública, de grande relevância política.

Outra proposta é a do grupo de fotografia do Núcleo Oi Kabum!, ao invadir as ruas do bairro Santa Teresa, percorrendo-as com a câmera fotográfica para produzir um ensaio em preto e branco. Nessa atividade, acabaram visitando as “torres gêmeas” (prédios abandonados por construtoras, posteriormente invadidos), que



fotografaram. Dessa forma, o trânsito entre o espaço concreto e o virtual, propiciado pelas mídias digitais, leva o jovem à construção de novas vias de acesso ao mundo, novas vias de leitura do mundo, o que o enriquece de experiências e lhe proporciona a visão de novos sentidos.

Nada disso poderia ser realizado se não contássemos com *professores-pesquisadores-artistas*. Termo cunhado pela pesquisadora Rita Irwin o qual me permiti alterar, considero que tais profissionais são aqueles habitantes das fronteiras, dispostos a re-pesquisar, re-aprender e re-criar modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Os professores do Plug Minas estão sempre se questionando sobre como têm ensinado e, completo, como podem vir a ensinar.

É no universo da mudança de perspectiva no processo de se construir o conhecimento que o Plug Minas, através do NAP, Núcleo Amigo do Professor, busca apresentar propostas referentes à presença das mídias digitais em sala de aula, contribuindo para ampliar as possibilidades pedagógicas e didáticas de professores da rede estadual de Belo Horizonte e Região Metropolitana. De acordo com Rogério Haesbaert, “[...] com o aparato tecnológico-informacional à nossa disposição, temos uma multiterritorialidade não apenas por deslocamento físico como também por „conectividade virtual“, ampliando a capacidade de interagirmos à distância, influenciando e, de alguma forma, integrando outros territórios” (HAESBAERT, 2012, não paginado).

Nestes novos territórios a construção de conhecimento se dá na junção das experiências desenvolvidas, no espaço concreto da sala de aula, sobreposto pelos conhecimentos compartilhados no espaço virtual, estas espacialidades diferenciadas, se multiplicam em outras representações, outros territórios recombinaados e estes, são territórios de todos: alunos, professores e quem mais vier para juntos irem construindo experiências inovadoras múltiplas redes, gerando múltiplos conhecimentos.



Nesses flashes do Plug Minas que lhes proporcionei, comecei por apresentar as possibilidades que vejo para que os corpos expressivos se insiram no espaço e assim criem novos lugares de existência e novos sentidos para neles se expressarem.

Como superintendente da área pedagógica do Projeto, busco compreender o sentido dos textos que na letra urdida em cada uma das representações dos jovens alunos me são apresentados. Retirado da memória, da experiência, do conhecimento que nasce nas interseções propostas, penso que há sempre um novo lugar que se constrói.

Como professora, acredito ser possível ver, nas novas configurações que se apresentam ao ensino que ultrapassa fronteiras e faz dialogar possibilidades e limites, possibilidades de contribuir para a inserção do jovem e de nós mesmos em um novo lugar, que nos propicie um trabalho mais significativo, quem sabe, transformador.

Mas é como atriz que concluo minha fala, acreditando que oferecemos aos jovens que passam pelo Plug Minas a oportunidade de construir uma nova cidade, novos territórios, novas formas de ocupação, a chance de, quem sabe, ocupar os espaços dos desejos, dos sonhos.

E se esse sonhos forem mesmo gestado, e ainda frutificar, seja lembrado aqui o dramaturgo espanhol Calderón de la Barca: “Que é a vida? / Um frenesi. / Que é a vida? / Uma ilusão, / uma sombra, uma ficção; / o maior bem é tristonho / porque toda a vida é sonho, / e os sonhos, sonhos são”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interritorialidade**: mídias contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. (conferência) Disponível em:



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf>. Acesso em 1º/07/2012.

SÁ, Teresa. Lugares e não-lugares em Marc Augé. **ARTITEXTOS03**, Lisboa, Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa, dez. 2006. Disponível em: <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1831/1/FAUTL_13_B_TeresaSa.pdf>. Acesso em 1º/07/2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Palavra e Imagem, Memória e Escritura**. Chapecó: Editora Argos, 2006.

Iara Fátima Fernandez Falcão

Mestre em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Arte/Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Assistente Social formada pela PUC Minas, atriz formada pelo Curso Técnico de Ator do Palácio das Artes. Superintendente Pedagógica do Plug Minas, em Belo Horizonte. Atriz e professora de teatro.



Entre mapas e dobras:

mediação cultural na aproximação estética com a cidade

Mirian Celeste Martins

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo

mcmart@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Co-autores: alunos da disciplina Arte e Mediação Cultural
Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura
Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011).

RESUMO: Uma pesquisa colaborativa. “O outro”[o público]. “A coisa” [o objeto a ser mediado]. “O quê” [o foco da mediação cultural]. “Para quê” [objetivos]. “A ação mediadora” [a provocação para a experiência estética]. Dispositivos abertos para a pesquisa. E o território da pesquisa: o patrimônio cultural e a cidade. Como provocar outros encontros e experiências estéticas na cidade em que habitamos ou estamos de passagem? Estas foram questões propostas na disciplina *Arte e Mediação Cultural* que impeliram os alunos de pós graduação ao desafio de construir mapas e ações mediadoras junto a diferentes públicos e locais, envolvendo além dos conceitos de mediação, os conceitos relativos a patrimônio cultural. Algumas das descobertas e reflexões desencadeadas a partir do processo são compartilhadas neste artigo.

Palavras-chaves: mediação cultural; patrimônio cultural; experiências estéticas.

ABSTRACT: A cooperative research. “The other” [the audience]. “The thing” [the object to be mediated]. “What” [the focus of cultural mediation]. “What for” [goals]. “The mediating act” [the act of provoking the other into aesthetic experience]. Open devices to research. Territories of study: cultural heritage and the city. How can we make other encounters with art and aesthetic experiences happen in the city we live in or by which we are just passing? In the course Art and Cultural Mediation, part of a Post-Graduate program, these questions were launched to challenge the students create maps and mediating proposals to different places and audiences, including not only concepts concerning mediation but also cultural heritage ones. Our goal is to share some of the findings and reflections as the result of this research process.

Key-works: cultural mediation; cultural heritage; aesthetic experiences.

[...] o valor de uma cidade é o que lhe é atribuído por toda a comunidade e se, em alguns casos, este é atribuído apenas por uma elite de estudiosos, é claro que estes agem no interesse de toda a comunidade, porquanto sabem que o que o hoje é a ciência de poucos, será amanhã cultura de todos. Giulio Carlo Argan (1998, p. 228)

Como estudiosos atentos à cultura para todos, como vemos a cidade? Como a descortinamos para outros?



Estas perguntas, somadas a tantas outras, alimentaram a trilha aberta pela disciplina *Arte e mediação cultural* no curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie no segundo semestre de 2011 que aqui apresentamos.

Diálogos, trocas, histórias pessoais nos encontros com a arte, exposição de pontos de vista, ampliação de repertório, leituras de imagens e textos, viver o *Caminhando* de Lygia Clark, cartografias individuais e coletivas, narrativas escritas e imagéticas foram ações vividas pelo grupo participante nesta disciplina que em seu desenrolar foi traçando seu caminho teórico. Ações que possibilitaram um panorama da mediação cultural compreendida como um complexo “estar entre muitos”, não um mero “ligar dois pontos” como apresenta o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (2005, p.54):, transpassados pelos vetores da experiência estética, das provocações e contaminações estéticas, da nutrição estética e pelos territórios apresentados pelo grupo de pesquisa (2011), entre eles o do patrimônio cultural.

A construção de um trabalho colaborativo, tônica na docência desta professora seja na graduação ou na pós-graduação, foi também aqui proposta. Assim nasceu a pesquisa colaborativa.

Talvez todos concordemos com o pensamento de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande sertão: Vereda* (1986, p.52), “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Assim, na travessia de nossos encontros semanais, nas tardes de terça-feira no segundo semestre de 2011 que aos poucos foi se delineando uma paisagem. No meio dela, a potencialidade de conceito e atitude: a mediação cultural.

Todo o processo gerou múltiplas possibilidades de reflexão. Este artigo, que pretende se construir de modo colaborativo, contempla alguns desses pontos do processo da pesquisa, dos mapas individuais e suas dobras em conexão, das ações mediadoras para públicos selecionados e finaliza com reflexões e ressonâncias.

A cidade como espaço da arte e da cultura

Na cidade, os olhos não vêm coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas. Ícones, estátuas, tudo é símbolo. Aqui tudo é linguagem, tudo



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

se presta de imediato à descrição, ao mapeamento. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, parece impossível saber.

Uma maneira diferente de falar de uma cidade: a partir das primeiras impressões que se tem ao chegar, das pedras e cinzas que restam dela ou de velhos cartões-postais. Ou ainda dos seus nomes, capazes de evocar a vista, a luz, os rumores e até o ar no qual pira a poeira de suas ruas. É por meio desses indícios – e não das descrições – que se pode obter um verdadeiro quadro de lugares. (BRISSAC, 1996, p. 23)

Como provocar outros encontros e experiências estéticas na cidade que habitamos? Como experienciar o olhar estrangeiro para estranhar o familiar neste “carregado invólucro de símbolos”? Que processos podem ser vividos para que a cidade possa ser vista de outros ângulos em perspectivas que instiguem novas descobertas em arte e cultura? Afinal, que ações para diferentes públicos podem ampliar nossa compreensão dos meandros da mediação cultural nesta disciplina da pós-graduação?

Estas foram questões-chaves para pensar uma pesquisa coletiva sobre a cidade que habitamos, seja para quem nasceu nela ou para quem está de passagem. Questões-chaves que podem nos fazer caminhar sobre os conceitos de mediação cultural, de patrimônio cultural e dos próprios processos de criação.

Para iniciar traçamos uma primeira tarefa: construir mapas pessoais pinçando algum aspecto que nos interessa particularmente. Para cada participante um mapa. Em cada mapa o modo como para ele se pode olhar. Em cada mapa um foco para mediação cultural. Assim mapas serão sobrepostos como decalcomia a inventar rizomas. Conexões entre focos. E... e... e... pois “o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...]o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”, como dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 37).

Se no grande campo da arte, uma das possibilidades de atuação é construir outras imagens da cidade, podemos reinventar a localização e a permanência, como nos convida Nelson Brissac Peixoto (1996, p.13): “Quando a fragmentação e o caos parecem avassaladores, defrontar-se com o desmedido das metrópoles como uma nova experiência das escalas, da distância e do tempo. Através dessas paisagens,



redescobrir a cidade”. É esta a provocação. Que começa na mediação dentro do próprio grupo e se estenderá a outros.

Escolhas e definições: pequenos e diversificados mapas individuais

“O outro” (o público, definido por cada participante). “A coisa” (o objeto a ser mediado - o patrimônio cultural e nele a cidade. “O quê” (o foco da mediação cultural). “Para quê” (objetivos). “A ação mediadora” (a provocação para a experiência estética). Dispositivos abertos para a pesquisa, interligando focos, objetivos, metodologia da ação mediadora.

Como não se pretendia construir ações e roteiros a partir da ideia de um “mapa tradicional”, duas propostas contemporâneas foram trazidas ao grupo para inspirar os integrantes com as suas possibilidades expandidas acerca de mapas e deslocamentos pela cidade: *Buenos Aires Tour*, do argentino Jorge Macchi e *Mapa abstrato*, das brasileiras Cinthia Marcelle e Marilá Dardot apresentam um modo muito particular de lidar com o planejamento de um roteiro e a inserção do acaso no deslocamento pela cidade.

Para iniciar, cada integrante do grupo tinha uma tarefa: construir um mapa pessoal a partir de algum aspecto que lhe interessasse. Em cada mapa um foco para mediação cultural. Cada mapa pessoal criou conexões com os outros mapas dos colegas, assim todos os mapas foram sobrepostos como decalcomania a inventar rizomas.

Foi esta a provocação, que começou na discussão e mediação dentro do próprio grupo, ampliando olhares e saberes sobre a cidade. Cada um assumiu a tarefa de aproximar a cidade de públicos diversos, escolhendo para isso algo específico que nos fez olhar também para a cidade com outros olhos.

Marcia partiu do caminho que percorria três vezes na semana e se deparou com um circo iluminado, uma cidade viajante: o Circo Stankowich, a companhia mais antiga do país com seis gerações empenhadas em manter viva sua tradição.

Maria Cristina lembrou-se da jóia escondida na Zona Norte: a Biblioteca Infantil Narbal Fontes localizada onde reside desde criança e na qual ela, crianças e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

adolescentes do bairro encontravam acesso aos livros e pesquisas desde os tempos em que a Internet não existia. Um prédio que se encontra em processo de tombamento e possui uma arquitetura que chama a atenção por lembrar um castelo dos contos infantis.

Muitos outros espaços se tornaram “objetos” a serem mediados. Lugares marcos como o Teatro Municipal, o *Monumento das Bandeiras*, e o Memorial da América Latina. Os parques: Parque Municipal Buenos Aires e seus monumentos, localizado em Higienópolis; o Parque da Independência no Ipiranga; o Parque Trianon na Avenida Paulista e nele a obra *O Fauno* de Brecheret; no Parque Anália Franco/ antigo Parque Ceret no Tatuapé: uma réplica da escultura de *David* de Michelangelo em tamanho natural, com cinco metros de altura em argamassa armada, executada pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

A arte pública presente em quatro estações de metrô: na *Estação Sumaré* os paulistanos retratados por Alex Flemming; na estação Dom Pedro II, a obra de Antônio Cordeiro, escultura em argila: *Figuras Entrelaçadas*; na estação Sé: mural de Mário Gruber *Como sempre esteve, o amanhã está em nossas mãos*, vinílico e acrílico sobre parede de concreto; na estação Santa Cecília duas obras de José Guerra: *Estudo de Mulher nº 1* e *Estudo de Homem nº 1*, esculturas em concreto, goma laca, grafite, anilina e cera.

Três museus: MASP – Museu de Arte de São Paulo; MAM – Museu de Arte Moderna e MUBE – Museu Brasileiro de Escultura.

Lugares inusitados como um bairro inteiro tombado: o patrimônio histórico, paisagístico e urbanístico na City Lapa; e o cemitério da Consolação (Fig.4), localizado na região central da cidade de São Paulo que possui um verdadeiro acervo escultórico e arquitetônico, destacando-se obras do escultor Victor Brecheret.

Espaços do Multiculturalismo - a percepção sensorial das manifestações culturais, da mistura e diversidade na cidade de São Paulo, presente nos festivais e festas das diversas comunidades, como a africana, espanhola, italiana, japonesa, judaica, portuguesa, sírio-libanesa, cada uma com seu centro cultural.



E, para Renata que morava em São José dos Campos, no interior paulista, a descoberta de toda uma tradição histórica e cultural que se revela nos espaços públicos daquela cidade.

Mapas foram trazidos para a classe, projetados em transparências e superposições imaginadas, criando novos encontros e conexões nos colocando para olhar para o que não havíamos visto.

Mapas e dobras em conexão com Outros: mediadores e mediados.

No processo de pesquisa foram sendo definidos os parceiros para a mediação cultural. Muito variados, notaram-se *conexões entre professoras e aprendizes, conexões com pessoas conhecidas e com pessoas desconhecidas*: alunos, familiares, amigos, conhecidos, transeuntes foram parceiros nas ações mediadoras.

Nesta comunicação seria impossível trazer a profundidade de cada mediação realizada, mesmo que colocássemos um resumo de cada trabalho. Neste sentido, tentando desvelar a riqueza, selecionamos trechos do resumo de Elias, pesquisador da área de Filosofia, sobre o trabalho realizado com o seu filho no metrô, como uma face possível desta pesquisa. Conta Elias:

A nossa proposta de Mediação Cultural teve como outro: Filipe, de cinco anos, com o intuito de explicitar a relação de proximidade entre o Mediador Cultural e o Preceptor de J. J. Rousseau (1999) em *O Emílio*, além enunciar alguns conceitos do pensador. O roteiro foi definido por três estações de metrô, na seguinte ordem: Dom Pedro II, com a obra de Antônio Cordeiro, escultura em argila: Figuras Entrelaçadas; na estação da Sé escolhemos o mural de Mário Gruber, vinílico e acrílico sobre parede de concreto: Como sempre esteve, o amanhã está em nossas mãos; e na estação de Santa Cecília escolhemos duas obras de José Guerra, esculturas em concreto, goma laca, grafite, anilina e cera: Estudo de Mulher nº 1 e Estudo de Homem nº 1.

Na estação D. Pedro II, no primeiro contato com a obra, vem à tona a questão reveladora: “Pai por que paramos aqui?”. A inocência deu lugar à ignorância do visível feito invisível pela pressa da multidão que vai pegar o metrô. A marcha do público é frenética e arrasta todos para o mesmo fim: o vazio, o desconhecido. (...) Assim, os videntes cegos seguem o fluxo apressado em direção a nadificação, do esvaziamento do ser-si-mesmo, condição do ser-si-para-o-outro, para o completo estranhamento de si, sendo.

Mas, parar é o ato corajoso, a tomada de consciência do não-movimento, que contraria o fluxo cego da multidão. É no parar que percebemos a força da consciência humanizante: “Pai por que paramos aqui?” Parados tomamos consciência de nós, a invisibilidade dá lugar à vidência do vidente visível, é o mundo que se descortina, e nos deslocamos para nós. A voz oculta e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

ensurdecadora da Arte ecoa em nosso ser, nos convidando: “olhe para mim!”. Mas como olhar se não conseguimos ver?... De repente um grito: “Pai, olha só que legal! Parecem dois bonecos ligados e abraçados... Pai, eu consigo fazer...” O foco do olhar mudou-se vertiginosamente da multidão apressada e cega, para ‘As Figuras Entrelaçadas. A multidão até então absoluta e totalitária em seu movimento é relativizada e reduzida à insignificância, para não dizer, à invisibilidade, agora importa ver a escultura que o Filipe também consegue fazer.

Filipe, sensibilizado no duplo ato simultâneo: parar e ver, agora pode esboçar seus juízos: “... , gostei, porque ensina...”; “não gostei, porque está castigando o índio...”; “arma não pode...” (referindo-se ao Mural de Mário Gruber). Seu pudor despudorado se explicita diante do tronco nu da mulher (escultura de José Guerra). A mediação possibilitou dar visibilidade ao visível tornado invisível nas determinações sociais, dar voz à silenciada arte falante e, eternizar o transitório na arte e seus autores, além de atualizar e potencializar a sensibilidade do infante: Filipe.

Nosso esboço de Mediação Cultural teve J.J.Rousseau como referencial teórico. Em *O Emílio*, Rousseau critica o desrespeito das crianças como tais, e propõe um modelo didático-pedagógico que considera e respeita as distintas fases do desenvolvimento humano.(...) E nossa proposição de fundo é responder como propiciar a uma criança cidadina o desenvolvimento de sua sensibilidade e potencialidades da melhor maneira possível, minimizando os efeitos corruptores da sociedade.

Entre mapas, dobras e conexões, as descobertas e... e... e...

Tendo o rizoma como tecido a conjunção “e... e... e...”, como dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 37), para quem “há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” presente no sistema arbóreo, perguntamos: quais descobertas e ressonâncias foram desencadeadas? Foram muitas, impossível abordar todas neste breve artigo. Debruçaremos-nos sobre algumas delas.

Para Célia Cristina, a percepção da importância do ato de mediar em arte. Ato impulsionado pela constante busca de um afloramento daquele que entra em contato com a arte, com a liberdade de viver suas experiências estéticas, onde mediado e mediador aprendam nesse contato, que transitem um no mundo do outro, mundos com suas cores, formas e sons diferentes e ainda inexplorados. Dessa forma, a vivência desses encontros busca sentir o universo do “outro” através do enfoque nas respostas dos entrevistados a fim de delinear suas sensações e impressões diante do Teatro Municipal de São Paulo e da experiência estética com a música. Importante mencionar que este trabalho teve a sua continuidade na pesquisa de mestrado de Célia Cristina, que se encontra em andamento.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Com seus alunos de Design de Interiores, Paisagismo e Leitura de Projetos, Cintia abriu o debate após a pesquisa de campo no bairro da City Lapa sobre a necessidade de se “quebrar pré-conceitos engessados” sobre o conceito de patrimônio. O que levou a resultados inesperados e estranhamentos, como o de inicialmente muitos alunos acharem que não havia patrimônio algum no local. E surpresas quando os alunos souberam que as ruas, as calçadas, as árvores e todas as casas, tudo era patrimônio histórico, natural, cultural.

Para Maria Cristina, a experiência vivida na biblioteca infantil permitiu perceber que, no processo de mediação, pressupõe-se uma interação ampla entre o mediador e o mediado. Alguns passos são fundamentais para que a experiência seja considerada exitosa como o planejamento da ação, proporcionar novas descobertas a partir de desenvolvimento de propostas de problematização do objeto cultural a ser explorado e estimulação à curiosidade infantil por meio de provocações.

Após a mediação realizada houve a quebra do preconceito, da rejeição e o estranhamento diminuiu, diz Silvia nas conversas pela web sobre o Cemitério da Consolação. A mediação cultural proporcionou a experiência estética, a reflexão, o despertar da percepção e do olhar nas diversas faixas etárias. O tema foi/é motivador porque ofereceu oportunidades de olhar a cidade de forma diferente. A mediação provocou um movimento, tirou as pessoas da inércia cultural em que se encontravam, provocando a quebra da aversão e do preconceito sobre o diferente.

No trabalho junto com as crianças - seu filho e amiguinhos, Renata descobriu uma São José dos Campos que desconhecia, apesar de ser moradora da cidade. Durante as expedições culturais, intervenções espontâneas no aproveitamento das oportunidades surgidas, as observações sensíveis, o contato das crianças com os locais e com as produções artísticas ali encontradas, os fizeram criar mapas pessoais, com grande interesse e envolvimento, intensificando, assim, suas relações com o patrimônio histórico e cultural da sua cidade. Foi surpreendente identificar o quanto as crianças estavam abertas aos conhecimentos estéticos.

Rita retomou um trabalho de mediação junto a uma obra “sua velha conhecida”: a *Estação Sumaré* no metrô, objeto de seu mestrado. Iniciando com *O Fauno*,



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

escultura “escondida” no Parque Trianon, em plena Avenida Paulista, depois, o edifício do MASP e a Estação Sumaré, os três estudantes universitários, com suas câmeras fotográficas, entusiasmaram-se com algo que lhes era tão próximo e tão distante. Em meio a uma conversa onde o imprevisto foi incorporado, algumas questões foram tocadas: noções de coletividade e pertencimento, patrimônio natural e patrimônio histórico. Rita coloca que o mais difícil e necessário foi buscar a novidade e o frescor diante de uma obra que já se conhecia bem. Entre as ressonâncias: além das muitas fotos, depois dois estudantes escreveram belos textos poéticos sobre a experiência e Rita enviou um artigo para um congresso na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

A partir das experiências anteriormente relatadas, identificou-se nos registros e nas falas dos participantes a presença de sensibilidade, pensamento estético, percepção e desejo de aprender sobre Arte e História e, principalmente, a capacidade dos sujeitos em mediar com outras pessoas as informações veiculadas durante as visitas. A pesquisa permitiu desenvolver nos participantes o exercício do olhar e ampliou as possibilidades de expressão, atenção, interpretação, pensamento, improvisação e principalmente o desejo de buscar informações significativas sobre o assunto julgado interessante. Por se tratar de um grupo de professores, as experiências ecoaram também sobre as reflexões acerca de seus papéis de mediadores enquanto educadores no contexto da escola formal.

As experiências desvelam que cada integrante expandiu a sua percepção e trabalhou de forma sensível e criativa na construção de seu “mapa”, no estabelecimento de sua ação e seus focos, na escolha dos fruidores. Nesse sentido, além de toda a discussão gerada durante as aulas, conhecer alguns trabalhos de artistas contemporâneos foi relevante para transbordar as fronteiras do que seria meramente confortável para cada um.

De maneira ampla, nota-se que o trabalho realizado incentivou a postura investigativa e interdisciplinar dos participantes. Mesmo que a maior parte não possuía formação específica em Arte, foram impelidos, em meio ao intenso e complexo trabalho de descobrir, estudar os objetos e exercer o papel de



mediadores, o que se configurou como um desafio e uma oportunidade de se aprofundar e melhor compreender os objetos artísticos/ bens patrimoniais.

Diferentemente de transmitir informações prontas, mediar é romper com o que está definido, é ter um olhar ampliado que possibilita ao outro a descoberta. Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto, passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural?

Dewey (2010) destaca a importância de valorizarmos as situações de aprendizagem abertas à investigação constante do indivíduo, baseadas em hipóteses que desencadeiam práticas problematizadoras, desencadeando uma continuidade do pensar pedagógico. E nos perguntamos: qual sentimento aflora na atividade de mediação? Para Estela: a alegria da certeza do início de um caminho permeado pela descoberta do novo, que a levou a continuar propondo projetos interdisciplinares a partir de acervos culturais.

Outro ponto importante é descortinado nas entrelinhas dos relatos: foi na ação que se valorizou o patrimônio! Ao invés de um discurso distanciado e moralizante acerca da necessidade urgente de valorização e preservação de nossos bens patrimoniais, essas questões não deixaram de ser trabalhadas, mas formaram o pano de fundo, integradas de forma orgânica nas propostas e na ação junto aos fruidores.

Por fim, colocamos que foi possível perceber a riqueza do universo envolvido e a importância dessa pesquisa construída coletivamente a partir de mapas e ações mediadoras. As investigações podem ter continuidade e se abrir em múltiplas vertentes e aprofundamentos, no diálogo entre as intervenções pedagógicas, os teóricos e as experiências vividas junto à cidade.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed: 34, Vol.1, 1995, p. 37.
- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Martins Fontes, São Paulo: 2010.
- GRUPO DE PESQUISA Mediação: arte/cultura/público (coord. MARTINS, Mirian Celeste). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo. Revista Mediação, Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp/SP. V1, n1, outubro de 2005.
- GRUPO DE PESQUISA Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas. *Mediação Cultural entre Territórios de Arte & Cultura*. In: Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. v. 1.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens Urbanas*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo : Editora Marca D'Água, 1996.

ROSA, Guimarães Rosa. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Coordenação:

Mirian Celeste Martins

mcmart@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Mestre em Artes (ECA/USP) e Doutora em Educação (FE/USP). Docente do curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas.

Co-autores - alunos da disciplina *Arte e Mediação Cultural* no curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011):

Doutorandos:

Elias J. B. Binja

eliasbinja@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4555936284800742>

Graduado em Filosofia, mestre em Educação, Arte e História da Cultura, doutorando em Educação, Arte e história da Cultura pela U.P.M. Pesquisa o Multiculturalismo e a Criatividade.

Marcia Cristina Polacchini de Oliveira

polart@ig.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9602521709635362>

Licenciatura em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas, Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Professora efetiva de arte do Governo do Estado de São Paulo. Atriz e diretora teatral.

Maria Cristina Rizzetto Cerqueira

crisrizzetto1@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7719436184933603>

Pedagogia e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é pedagoga do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Rita de Cássia Demarchi

ritademarchi@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4770016544453387>

Licenciatura em Artes Plásticas e Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/ UNESP. Especialização Ensino, Arte e Cultura pela ECA/USP. Trabalhou com ensino de arte em diversos contextos. Membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural. Professora do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Vaner Sílvia Soler Bianchi

silviabianchi@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0249556715476229>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Graduação em História e Pedagogia. Mestre em Educação, Administração e Comunicação, Especialista em Psicopedagogia e em Ciências Humanas. Atualmente ministra aulas para curso superior nas graduações de Administração, Pedagogia e História. Professora titular de História da rede pública estadual.

Mestrandos:

Ana Cristina de Souza Eicardi

crisbb@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1947869977984633>

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialização em Deficiência Intelectual e em Educação Profissional Técnica de Ensino Médio pelo CEFET. Professora Titular de Educ. Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo.

Célia Cristina Rodrigues

crisvi67@bol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6767649675686845>

Graduação em Pedagogia. Educadora no Conservatório Musical Beethoven.

Cíntia Ribeiro Rondon

cintia_arg@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6706287446465153>

Arquiteta paisagista (Univ.Mackenzie), licenciatura plena em Educação Artística (Belas Artes), Lato Sensu em História da Arte (FAAP) e em Desenho Ambiental e Arquitetura da Paisagem (Univ. Mackenzie). Professora do curso técnico de Design de Interiores, Paisagismo, Leitura de Projetos Arquitetônicos da ABRA-Academia Brasileira de Artes.

Edi Sartori

edisartor@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4463358074365819>

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Egídio Shizuo Toda

egidio.toda@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8132722968912358>

Graduação em Comunicação Digital e Especialização em andamento em Comunicação e Mídia pela Universidade Paulista. Fotografia Avançada Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Professor universitário em Comunicação Digital na Universidade Paulista.

Estela Maria Oliveira Bonci

estelabonci@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3223199451667679>

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Mackenzie, graduação em Pedagogia pela Universidade Mackenzie, Coordenadora Pedagógica do Colégio Claretiano de São Paulo.

José Henrique Valério

profjih@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1526007458350046>



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito **29 de outubro à 02 de novembro de 2012**

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Especialista em Criação Visual Multimídia pela Universidade São Judas Tadeu, Graduado em Desenho Industrial pela Universidade Paulista. Professor dos Cursos de Graduação em Desenho Industrial, Arquitetura e Engenharias pela Universidade Nove de Julho. Consultor em criações de cenários, bonecos e adereços pela Cia. Articularte - Teatro de Bonecos.

Laima Irene Liblik Regina

laimamestrado@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9708820902663404>

Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade e Licenciatura Plena em Ed. Artística - Formação de professores pela Universidade Belas Artes de São Paulo. Pós-graduação em História da Arte pela Universidade São Judas. Professora de Artes do Estado de São Paulo. Arquiteta autônoma.

Paula Moisés Sorelli

psorelli@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0051016635192786>

Professora Universitária em Cursos de Licenciatura e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica.

Renata P. Navajas M. Barbosa

renatanavajas@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6743149818600283>

Graduação em Pedagogia.



**ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS
NO ENSINO DA ARTE**

Rejane Reckziegel Ledur
UFRGS/FACED
rejaneledur@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9918984740294482>

RESUMO

A arte contemporânea apresenta-se como um campo de conhecimento da nossa cultura que propicia investigações relativas à sua apreensão estética e produção de sentidos. Na área pedagógica, no entanto, temos poucos parâmetros e teorias voltadas às novas linguagens artístico-contemporâneas nas quais podemos nos apoiar para subsidiar a prática de ensino. É neste contexto que se insere a presente pesquisa, que visa discutir os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar.

Palavras-chave: arte contemporânea, ensino da arte, experiência estética

ABSTRACT

Contemporary art is a field of knowledge in our culture that contributes to the existence of researches about its esthetic apprehension and meaning production. In relation to the pedagogical field, however, we have a few frameworks and theories related to contemporary and artistic languages that give us support to teaching practice. According to this context, the following work of research aims to discuss the challenges from present-time education based on contemporary art itself and the experience with it in the school environment.

Keywords: contemporary art, art education, aesthetic experience

A presente pesquisa foi se constituindo a partir das minhas indagações e experiências como espectadora e professora de arte ao ser confrontada com as propostas artísticas da atualidade que desconstróem as questões da estética tradicional, manifestando-se através de diferentes meios, suportes e materiais.

As inquietações provocadas pelas mudanças na arte como linguagem artística direcionaram o meu olhar investigativo para problematizar a produção de sentidos dos alunos na interação com a arte contemporânea. O foco de atenção voltou-se para as experiências estéticas dos alunos com a arte contemporânea



oportunizada no contexto escolar através das saídas pedagógicas à Bienal do MERCOSUL.

A Bienal do MERCOSUL é uma mostra de arte contemporânea que já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. A cada dois anos o evento causa um impacto no meio artístico e cultural da cidade, provocando discussões e, principalmente, promovendo o contato do público em geral com as obras. Uma das características da mostra é priorizar o público escolar, investindo no projeto educativo e pedagógico, através de seminários, encontros, visitas mediadas, material educativo que mobilizam as escolas, os professores e alunos, criando uma cultura de visita à Bienal que possibilita a experiência com a arte produzida na atualidade.

A arte contemporânea é um campo de conhecimento e expressão da nossa cultura em que as transformações da pós-modernidade deixaram marcas profundas. As mudanças na arte contemporânea são significativas porque afetaram a forma em si, em seu sentido estético, operando uma mudança na cultura e na experiência com a arte. Desse modo, a arte contemporânea apresenta-se como um campo de conhecimento a ser investigado no que diz respeito à apreensão estética e à produção de sentidos, assim como um grande desafio na área pedagógica, considerando que temos poucos parâmetros e teorias construídas em relação a essas novas linguagens nas quais podemos nos apoiar para subsidiar a prática de ensino.

1. Pós-modernidade e a arte

Para compreender as desconstruções na arte contemporânea é importante analisar a condição histórica que as originou. Nas últimas décadas a sociedade vem passando por transformações muito significativas que detectam mudanças na cultura da sociedade capitalista. Muitos estudos procuram explicar as mudanças na ordem cultural, social e econômica, partindo do pressuposto que estamos passando por uma transformação de paradigma.

A atualidade das transformações impede a existência de uma perspectiva histórica que legitime os aspectos sociais, culturais e tecnológicos que caracterizam



a contemporaneidade. Muitos teóricos¹ buscam compreender a complexidade e diversidade humana, assim como as mudanças na organização social, econômica e cultural, sinalizando para transformações fundamentais na sociedade que são mediadas e impulsionadas pelas tecnologias de informação.

Estes estudos apontam, a partir de diferentes recortes e perspectivas, que o paradigma moderno ou industrial não consegue mais dar conta de explicar os tempos atuais. Diversos conceitos são usados para denominar os novos tempos, como modernidade, pós-industrialismo, pós-modernismo, sociedade líquida, hipermodernidade, sociedade da informação, redes, entre outros, que demonstram a dificuldade de se construir uma teoria coesa ou de se definir um momento que está em contínua mudança.

David Harvey, no livro *Condição Pós-Moderna* (2003), observa que data da década de 70 aproximadamente o surgimento do conceito de “pós-moderno”, relacionado com as últimas modas intelectuais importadas de Paris e com as mais novas reviravoltas no mercado de arte de Nova York. Quanto ao sentido do termo, o autor salienta que talvez só haja concordância ao fato do pós-modernismo representar alguma espécie de reação ao modernismo ou de afastamento a ele. “Como o sentido do modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como *pós-modernismo* o é duplamente” (Harvey, 2003, p.19).

Ana Mae Barbosa (GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M., 2005, p. 18) ao discutir a conceituação de pós-modernismo, reforça este pensamento ao afirmar que “ele não é indefinível, porém a sua definição é múltipla. Depende da área de conhecimento da qual emana, tais como arquitetura, literatura, moda, história, antropologia, artes visuais, etc”. E a autora conclui que “portanto a flutuação contextual torna qualquer definição ambígua e controversa. Logo, é de controvérsia e tolerância à ambiguidade que trata o pós-modernismo”.

As artes são um campo fértil para visualizar as transformações da pós-modernidade. É nas práticas estéticas e culturais que ocorrem as grandes desconstruções. Nos anos 50, o conceito de pós-moderno invade as artes plásticas

¹ Autores como Lyotard, Jamenson, Bauman, Lipovestky, Habermas, entre outros, têm discutido através de diferentes perspectivas as questões do Pós-modernismo.



com a emergência das tendências como a arte pop, o minimalismo, a arte conceitual e as performances, nominando uma arte que não tinha um estilo definido e nem uma coerência estética, ao contrário caracterizava-se pela desordem, pelo choque de tendências e convivência de diferentes estilos.

O conceito de pós-modernismo não consegue dar conta de todas as transformações que ocorreram na arte a partir da década de 50, ficando seu significado mais restrito a designar um estilo de arte que marcou a ruptura com o modernismo. Eleanor Heartney, no livro *Pós-Modernismo*, define este estilo explicando que “por volta da década de 80, o pós-modernismo casou-se com o pós-estruturalismo, criando pela primeira vez, um estilo que começou a se caracterizar como pós-moderno” (HEARTNEY, 2002, p. 12).

Arte contemporânea é o conceito que melhor define as transformações na arte, abarcando todo o universo de obras, objetos, performances, videoarte, instalações, happenings entre outras propostas artísticas que caracterizam o mundo da arte na atualidade.

2. A educação pós-moderna

Ao definir como objeto de pesquisa a experiência com a arte contemporânea e perceber as mudanças ocorridas na arte, nas últimas décadas, como transformações resultantes da mudança de paradigma que perpassa a nossa sociedade como um todo, observo a necessidade de transpor esse olhar reflexivo, para problematizar o ensino da arte e, conseqüentemente, a educação, a partir das novas concepções decorrentes da passagem do modernismo para o pós-modernismo ou, como também é denominado, contemporâneo.

A educação, como um campo de conhecimento amplo, vem absorvendo no meio acadêmico as desconstruções e ressignificações que as teorias ditas “pós-modernas” apresentam em relação à complexidade da sociedade da informação, problematizando a construção do conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea através destes referenciais. Porém, as transformações na escola ainda são muito incipientes, pois as práticas e os



currículos escolares estão fortemente vinculados a uma concepção moderna ou tradicional de educação.

Indiferente à classe social, hoje os alunos estão inseridos numa cultura pós-moderna, mediada pelos avanços tecnológicos, constituindo-se através das redes sociais de comunicação, interagindo com diferentes linguagens, contextos e intertextos que rompem com o paradigma moderno construído em torno de narrativas fixas, lineares e históricas. Quase todas as informações estão disponíveis e são acessadas pelos meios tecnológicos de comunicação. Para os estudantes inseridos num contexto pós-moderno o valor do conhecimento reside na sua funcionalidade imediata, ele existe para ser usado. No entanto, valorizam o conhecimento oriundo da experiência de alguém e reconhecem que nem tudo que necessitam aprender está disponível na web, necessitando buscar as informações em outras fontes de pesquisa.

A pós-modernidade, portanto, pode ser olhada como um período impregnado de dúvidas e problemas de todas as ordens, mas também impregnado de possibilidades e mudanças que não podem ser desprezadas pela educação sem passar por uma análise detalhada. A escola, como uma instituição social inserida num contexto pós-moderno, ainda mantém uma estabilidade em relação ao paradigma tradicional e moderno. As desconstruções da pós-modernidade não são tão visíveis no contexto escolar como o são na arte, por exemplo. É urgente, então, repensar as concepções que fundamentam as práticas de ensino, o currículo e o funcionamento da escola diante das exigências atuais da sociedade da comunicação, mediada pelos meios tecnológicos de informação.

A escola tem o importante papel com as novas gerações de organizar e dar significado às informações que são acessadas diariamente nos meios tecnológicos, ressignificando e construindo conhecimentos que possam dar conta de compreender o mundo contemporâneo e darem sentido à vida. A área da Arte apresenta-se como um importante campo de conhecimento do currículo escolar que pode trazer o pensamento contemporâneo para escola.

Para Wilson (2008, p.90) existe uma ligação natural entre as concepções de arte com a teoria e a prática da arte na educação e se quisermos saber o futuro do



ensino da arte, a bola de cristal a ser consultada é a arte contemporânea. Como afirma o autor:

Os professores de arte no mundo inteiro terão que se deparar com a tarefa de construir uma nova visão de ensino da arte nas escolas. Esta nova visão provavelmente abrigará as características mais interessantes do modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes. (WILSON, 2008, p.93)

É por esse campo que a presente pesquisa pretende adentrar considerando que a sociedade contemporânea avança em diferentes sentidos, construindo e desconstruindo percursos que não descartam as experiências e saberes anteriores, porém se apoiam nos conhecimentos já construídos, para ressignificá-los, traduzindo-os em novas significações que possam dar conta de compreender nosso ser e estar no mundo, aqui e agora. A arte é um desses caminhos que convidam para uma experiência de sentido, tanto sensível como inteligível.

Portanto, volto meu olhar investigativo para problematizar a produção de sentido dos alunos na interação com arte contemporânea. A análise das experiências relatadas pelos alunos apóia-se no referencial teórico e metodológico da semiótica discursiva, que como teoria da significação, tem por finalidade “explicitar, sob a forma de uma construção conceptual as condições de apreensão e de produção de sentido” (GREIMAS & COURTÉS, 1983, p.415). Encontra também, na filosofia da arte desenvolvida por John Dewey (2010), um referencial consistente para analisar as experiências estéticas que resultam da interação com a arte contemporânea.

3. Produção de sentido dos alunos

Apresento algumas falas de alunos que constituíram o material empírico para a construção do projeto de tese de doutorado² e direcionaram algumas possibilidades de análise. Oliveira (2002) explicita a interação na arte contemporânea como uma condição para a existência da obra. Na arte contemporânea adentra-se na obra como quem adentra num projeto de construção inconcluso, porém totalmente

² O Projeto de Tese de Doutorado intitulado *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte* foi qualificado em março de 2011, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS/FACED, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Analice Dutra Pillar.



delineado para ser acabado por quem vier a interagir com a proposta. Para a autora “atos como respirar, andar, gesticular, falar, olhar, são alguns dos sentidos vitais do visitante que têm sido usurpados para ser incorporados nessas construções” (OLIVEIRA, 2002, p. 56). O relato da aluna Karina traduz essa dimensão de interatividade:

Karina (12 anos, 7ª série): *Tu tem que estar junto à obra, tu não pode ficar só olhando assim. Aquilo lá, como na passarela que o artista fez que a gente que está lá em cima, a gente é a obra e não a passarela, sem ninguém lá em cima não existe a obra.*

O sentido que resulta dessa experiência de apreensão da arte contemporânea é o que interessa particularmente nessa pesquisa. Além da interação que faz parte da estruturação efetiva da maioria das obras contemporâneas, busco compreender o que faz com que a experiência com algumas obras seja mais significativa do que com outras. Quais são as competências necessárias ao sujeito e/ou objeto para que o encontro estético ou estésico aconteça?

Para a análise semiótica tomo como ponto de partida as referências de Landowski (2003), apresentadas no Caderno de Discussão, do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, em que ressalta “as *diferenças qualitativas* que emergem entre os elementos sensíveis suscetíveis de fazer sentido” como componentes básicos de todo e qualquer processo de significação. Segundo o autor:

Não há sentido (nem nos textos, nem nas situações vividas, nem na experiência sensível mais elementar), a não ser na presença de algum tipo de organização dos elementos submetidos à leitura, ou inclusive à simples percepção, que apresente certas diferenças que se deixem apreender como pertinentes. (LANDOWSKI, 2003, p. 10)

Na experiência com a arte contemporânea observo que, ao serem questionados sobre os sentidos produzidos na interação com as obras na Bienal, os alunos geralmente mencionam emoções, sentimentos e constroem significações estabelecendo relações com outras experiências ou conceitos, nem sempre conseguindo definir ou dar um sentido para a experiência de forma inteligível, limitando-se a reconhecer que *foi legal*, que *foi diferente*.

Para exemplificar destaco algumas falas que foram bem marcantes em relação à obra *Ilusión*³ (Figura 1), da artista boliviana Raquel Schwartz que ficou conhecida como a *Casa Rosa*, apresentada na 5ª Bienal do MERCOSUL⁴, que foi muito citada nas entrevistas realizadas com os alunos:



Figura 1 - Obra: *Ilusion* - Raquel Schwartz (Bolívia) Fonte: www.bienalmercosul.com.br

Renata (12 anos, 7ª série): *Olhei assim, meu Deus eu queria ter uma casa assim. Daí eu fiquei pensando deve enjoar de morar numa casa assim, mas é legal, a gente subiu lá é bem diferente. Tive uma sensação de aconchego, de um sonho, parece que eu deitei naquela cama, fechei os meus olhos quando eu abri de novo parecia assim que estava, sei lá, parecia que estava acordando de um sonho, que eu tinha acordado num lugar que eu não conhecia, entendeu. Um lugar muito rosa, parecia que a gente estava viajando.*

Jéssica (12 anos, 6ª série): *Eu achei muito interessante porque eu nunca tinha visto uma obra assim, por que eu nunca fui numa Bienal. Eu achei interessante porque fizeram tudo rosa, tinha copo, talher, daí tu sente uma sensação meio estranha quando tu entras lá dentro porque tu vê tudo rosa até a escada é rosa, a cama, o banheiro, a escova. Sente uma sensação boa, assim, estranha porque tu entras num lugar que tu nunca entrou, num lugar diferente.*

Nos relatos dos alunos percebe-se que geralmente a entrada na obra se dá pela questão sensível, operada pelos diferentes sentidos. Oliveira ressalta que na

³ As imagens das obras apresentadas neste trabalho foram retiradas do site <http://www.bienalmercosul.art.br/site/index.jsp?s=noticias#>, nas fotos de divulgação do Espaço Cais do Porto.

⁴ A 5ª Bienal do MERCOSUL ocorreu de 30 de setembro a 04 de dezembro de 2005. A instalação *Ilusion*, da artista Raquel Schwartz estava exposta no Armazém do Cais do Porto. A 7ª Bienal do MERCOSUL ocorreu de 16 de outubro a 29 de novembro de 2007, em Porto Alegre/RS



interação com a arte contemporânea prevalece o sensível como a dimensão mais inerente à arte. A comunicação nesse caso ocorre na presença concreta.

O relato da aluna LETÍCIA descreve a experiência com a obra *Ao contrário da orientação natural*, que ficou mais conhecida como a “árvore sonora”, vivenciada na 7ª Bienal do MERCOSUL, em que adentra na obra, fazendo-a acontecer:

Letícia (8ª série, 14 anos): *Para mim aquele lá foi o melhor. Todos estavam ótimos, mas aquele lá foi melhor. Eu botei assim o fone e fiquei de olhos abertos e tinha um monte de gente passando, mas a gente não presta atenção. Daí eu abaixei a cabeça assim e fechei os olhos, daí parecia que a gente estava no meio e aquelas vozes em volta falando foi tri massa. Eu entrei na obra junto com eles, eu fechei os olhos e parecia que estava todo o mundo em volta falando. Foi o que eu mais gostei, os outros estavam legais, aquele lá foi mais...*

No relato da aluna observa-se que a apreensão da obra se operou pelo canal sensorial, ao focar o sentido da audição na escuta das vozes, proporcionando a conjugação com o objeto/sujeito. Greimas (2002, p.70) salienta que para dar conta do fato estético é necessário estender o gênero de análise aos canais sensoriais, é por meio deles que se efetua a apreensão daquilo que é não sujeito para o sujeito. O autor destaca que “as ordens sensoriais estão dispostas em extratos de profundidade”, em que tanto o sincretismo como o exclusivismo sensorial podem ser considerados como elementos enriquecedores da comunicação.

No tratamento semiótico da estesia, Landowski (2005, p.129) reforça a necessidade de articular as duas dimensões da experiência: “o *sentir* por um lado, com seu caráter imediato e, por outro, a reflexividade do *conhecer* e do *entender*”, tendo em vista que no plano do “vivido” a experiência estética dificilmente convoca um deles sem mobilizar também o outro.

A experiência da aluna Sabrina com a vídeoinstalação *A boca do Jarro* (Figura 2), da artista Ana Gallardo, na Mostra Ficções do Invisível, na 7ª Bienal do MERCOSUL, ilustra essa articulação:



Figura 2 – Vídeoinstalação a Boca de Jarro (Ana Gallardo)

Fonte: http://www.youtube.com/watch_popup?v=z8DjaDKHBil&vq=medium#t=42

Sabrina (14 anos, 7ª série): *O que me chamou atenção era uma de um vídeo que a gente não pode ver porque não estava funcionando. Depois quando a gente passou por ali de novo já estava funcionando e eu parei para prestar atenção. Tinha uma mulher de vermelho e a música que estava legendada falava sobre “um pai, um vizinho”, sobre o estupro. Foi o que me chamou atenção, a música dava o ritmo. Daí eu parei, prestei atenção e fiquei olhando e eu achei bem interessante a proposta. A mulher de vermelho cantando um tango, só que o tango falava de uma realidade, o que eu li era que sempre um familiar, uma pessoa próxima da família, do abuso infantil. E tinha um sofá e uma cadeira para a gente sentar e realmente prestar atenção à realidade. Eu gostei, desse eu gostei.*

A aluna destaca na sua fala alguns elementos do plano da expressão destacando a linguagem visual, sonora e escrita presentes na estruturação da proposta, que articulados ao plano do conteúdo construíram uma significação.

Nas entrevistas realizadas, observo que os alunos demonstram muitas vezes dificuldade de compreensão e entendimento das obras, relatando a perturbação cognitiva e sensorial que o encontro com a arte contemporânea provoca. Apresento alguns depoimentos:

Graziele (14 anos, 7ª série): *Eu não entendi nada do que estava lá para falar a verdade porque tem umas coisas com vidros, com ferros, tu não entendes nada! Tu ficas com vários pontos de interrogação na tua cabeça: “porque ele fez isto, o que se passava na mente dele, de onde ele tirou essa idéia, o que ele quer passar para a gente, porque ele não está aqui para falar?” Porque tu sai cheia de dúvidas dali. Muitas dúvidas, muita incompreensão, até hoje a gente não compreende, mas sabe*



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

que foi bom, que foi legal, que foi uma experiência diferente, só que a gente não compreende o que a gente sente. Quem sabe um dia a gente compreenda, mas por enquanto o ponto de interrogação está ali ainda, quem sabe um dia eu não me lembre daquela obra e compreenda o que eu senti naquela hora, talvez hoje eu não entenda, quem sabe um dia... Ou de repente a gente leve para a nossa vida e olha só, na Bienal eu vi uma coisa assim e agora eu estou vendo na minha vida o que ele queria passar...

Renata (12 anos, 7ª série): E se tu for perguntar para cada um sobre uma obra, cada um vai te dizer uma coisa totalmente diferente porque cada um percebe de um jeito. Daí tu tenta encaixar a melhor resposta na tua pergunta, na tua dúvida e nem sempre tu consegue ou tu acha a resposta do que tu tens dúvida. A gente fica com muitas interrogações: porque isso, porque aquilo, o que ele fez, o que ele pensou...

As experiências relatadas pelos alunos podem ser comparadas com “a história de uma lenta e perseverante busca de sentido”, que segundo Landowski (2005, p.101), caracteriza as escapatórias propostas por Greimas na segunda parte de *Da Imperfeição*. Nas *escapatórias* a experiência estética parte de um trabalho de construção realizado pelo sujeito, através de escolhas pessoais. Conforme o autor:

Trata-se, portanto, de um trabalho de edificação ou mesmo de educação semiótica – de uma auto-aprendizagem a empreender, em vista de um melhor domínio da competência latente que cada um possui para sentir ao redor de si a presença do sentido, e compreender aquilo que pode ser significado através dessa presença sensível. (LANDOWSKI, 2005, p.101)

É apoiada na concepção *construtivista* da experiência estética, apontada por Greimas, que encontro elementos para analisar a emergência e o modo de existência do sentido na experiência estética dos alunos com a arte contemporânea.

Oliveira (2005, p.116-17) ressalta a importância da semiótica para a educação uma vez que ela “capacita o sujeito para a construção da significação, ao mesmo tempo em que ao fazê-lo, faz descortinar-lhe as possibilidades para assumir posicionamentos críticos e de reflexão”. Interessa, portanto, contribuir para uma compreensão sensível e inteligível das vivências dos alunos na interação com a arte contemporânea. A significação produzida pelos alunos na interação com a arte contemporânea ainda é pouco problematizada como experiência estética no contexto escolar, podendo ser muito significativa e resultar numa experiência singular com a arte.



Referências:

- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: Arte Contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. O Pós-Modernismo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HEARTNEY, Eleanor. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *Para uma semiótica sensível*. Revista Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul/dez). Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.93-106.
- _____. *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa*. Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociosemióticas, n3. São Paulo: Edições CPS, 2003.
- _____. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- LEDUR, Rejane Reckziegel. *Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado)
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. In: *Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem*. Porto Alegre: Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul./dez.), UFRGS, 2005.
- _____. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.) *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. *A interação na arte contemporânea*. In: Revista Galáxia 4, São Paulo, EDUC, 2002.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

REJANE RECKZIEGEL LEDUR

Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas – IA/UFRGS (1992), Mestre em Educação – FAGED/UFRGS (2005) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora do Curso de Artes Visuais da ULBRA/Canoas e da Rede Municipal de Canoas (RS). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE.



**EM BUSCA DE FORMAS ABERTAS E DA LÓGICA DAS SENSAÇÕES:
PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DE CRIAÇÃO PARA A CENA
CONTEMPORÂNEA.**

Marcio Alessandro Nunes Rodrigues

Universidade Regional do Cariri

lamerrodrigues@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0894127576021459>

RESUMO:

O presente trabalho trata de um desdobramento da dissertação de mestrado do autor, na qual desenvolveu procedimentos pedagógicos de criação. Dentre os estudos recorta-se o princípio das formas abertas, como definido por Patrice Pavis, e a lógica das sensações proposta por Gilles Deleuze. Observamos a relação dos princípios com as proposições de três criadores cênicos: Pina Bausch, Robert Wilson e Heiner Muller. Posteriormente buscamos a criação de procedimentos que possibilitassem um contato com os princípios através de uma prática teatral. Como primeiras conclusões os depoimentos dos estudantes revelam como os procedimentos possibilitaram uma compreensão dos princípios, auxiliando a criação de cenas teatrais contemporâneas.

Palavras-chave: lógica das sensações, pedagogia da cena, teatro contemporâneo

ABSTRACT

The present work is an offshoot of the author's dissertation, which developed pedagogical procedures of creation. Among the studies trims the principle of open forms, as defined by Patrice Pavis, and the logic of sensation by Gilles Deleuze proposal. We observe the principles of respect to the propositions three scenic creators: Pina Bausch, Robert Wilson and Heiner Muller. Later we seek to create procedures that would enable a contact with the principles through a theatrical practice. As initial findings show the statements of students as the procedures allowed an understanding of the principles, aiding the creation of contemporary theater scenes.

Key-words: Contemporary Theater, logic of sensation, theatrical pedagogy.



Não acredito que uma história que
tenha „pé e cabeça“ (a fábula no
sentido clássico) ainda seja fiel à
realidade

Heiner Müller

Observei uma série de espetáculos no Brasil, nos anos 90 e século XXI, que possuíam características intrigantes. Exemplo disso são os experimentos como *Urbano* de Júnior Aguiar, em Recife, ou em Natal, *O Bizarro Sonho de Stefen* do grupo Facetas, Mutretas e outras Histórias.

Experimentos que ocorriam sem preocupações como: a unidade estética, lógica consecutiva, conflito encadeado. Enfim, toda a lógica do teatro tradicional era substituída por sucessão de imagens e situações sem a conexão de um enredo, não havia história alguma, e sim, uma avalanche de possibilidades sensoriais e imagéticas desprovidas do sentido tradicional do Teatro. Parecia um convite a sensações, pois essas se alteravam a cada cena.

Tratava-se de outra lógica, uma forma de relacionar-se com a cena que não ocorria pelos canais usuais, que pedia outra abordagem de recepção. Esta pesquisa foi se interessar em tentar relacionar-se com essa outra lógica. Interessado nessa investigação desenvolvi a pesquisa sobre os princípios dessa cena contemporânea e criei procedimentos com vista a aproximar os estudantes dessa estética teatral. Gerou-se assim a dissertação intitulada *A Cena Contemporânea aos Pedacos*, defendida no PPGARC-UFRN e o experimento *Toque-me* desenvolvido com os estudantes da Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri-URCA (Juazeiro do Norte-Ceará). Posteriormente ao tempo do mestrado, por orientação da professora Naira Ciotti, encontramos um conceito que caberia na pesquisa: a *lógica das sensações* de Gilles Deleuze.



O presente artigo analisa os conceitos de Deleuze e Pavis, suas relações com determinados encenadores e suas interseções com procedimentos pedagógicos de criação, visando à aproximação dos estudantes de Teatro com essa outra lógica.

Formas abertas

Acompanhar debates e mostras de teatro no decorrer dos anos 90 revelou uma valorização da coerência entre a leitura do público e a proposta cênica. Os símbolos e as metáforas deveriam conduzir a leitura do espetáculo por um caminho claro e que chegava à unidade estética. Perceptível na fala dos debatedores como os elementos (luz, cenografia, sonoridades, ator, texto) deveriam ter uma razão para se apresentarem em cena embasada pela voz única do encenador.

Os padrões acima descritos não se constituiriam úteis para investigar a cena contemporânea. Recorremos então ao conceito de forma aberta, vindo da literatura mas que se aplica ao texto cênico. Segundo Patrice Pavis, “este (o texto literário) é concebido como um depositário de uma multiplicidade de sentido, podendo coexistir vários significados em um significante” (PAVIS, 1999: 173). Partindo desse princípio a cena teatral não teria como meta uma leitura única, mas estaria aberta a diferentes sentidos. Esta diferença se tratava de uma mudança de paradigma filosófico para os procedimentos de criação o que tornava orgânico deter-se sobre outras possibilidades de leitura do mundo, e encontramos na lógica das sensações de Deleuze o conceito para um novo olhar sobre a obra de arte.

Na análise do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) denominada *lógica das sensações*, ocorre uma valorização das sensações criadas. Ao analisar o trabalho do pintor Francis Bacon (1909-1992) o filósofo francês afirma que apesar de reconhecermos nas pinturas de Bacon objetos e pessoas, o pintor não busca representações, ele não almeja o figurativo. Deleuze defende que Bacon pinta em busca de reações nervosas para criar sensações no corpo de quem observa a obra. Valendo-se para alcançar estes efeitos corporais inclusive da deformação das imagens.



A produção artística não será compreendida baseada em códigos precisos de comunicação, e sim, compreendida pela mediação com o corpo. Contato vivo que ocorre no plano das reações físicas. Outra lógica para um outro espírito do tempo. Investigando as relações desses dois princípios com a cena contemporânea encontramos relações com a produção artística de Pina Bausch, Heiner Müller e Robert Wilson.

Pina Bausch, coreógrafa e bailarina alemã, (1940 – 2009). Trabalhando como coreógrafa e solista na companhia *Folkwangballet* de Kurt Jooss (1901-1979), bailarino alemão, fundador do conceito de dança-teatro e aluno de Rudolf Laban¹. Em 1973 é contratada como diretora artística da companhia de dança da cidade de Wuppertal, e rebatiza-a de *Tanztheater Wuppertal* (Dança-Teatro de Wuppertal). O trabalho desenvolvido nessa companhia recebe notoriedade e premiação, sendo no fim dos anos 70 uma referência mundial, realizando turnês pela América Latina, Ásia e Austrália (FERNANDES, 2000) (CYPRIANO, 2005). Hoje em 2012, dificilmente um estudante de Dança ou Teatro desconhece o trabalho de Pina Bausch.

A criação de Bausch explora as linguagens do teatro e da dança em fragmentos. Ciane Fernandes comenta sobre a estrutura do trabalho:

Através da fragmentação e da repetição, seus trabalhos expõem e exploram a lacuna entre a dança e o teatro, em nível estético, psicológico, e social: movimentos não completam palavras em busca de uma comunicação mais completa; (FERNANDES, C. 2009: 1).

Na sala de ensaio, Bausch pedia aos dançarinos que respondessem a temas-perguntas-memórias-sensações. As respostas podiam ser na forma de voz, movimentos ou na mistura de ambos, assim como os dançarinos podiam abster-se de responder.

Desses fragmentos cênicos que emergem dos dançarinos, as ações criadas são interrompidas, repetidas e deslocadas para outros fragmentos, gerando uma

¹ Dançarino, coreógrafo e teórico de dança (1879-1958), pesquisou o movimento, hoje suas pesquisas são consideradas por vários professores a base dos estudos sobre dança.



nuvem de movimentos que se misturam e mesclam, matéria transitória e solvente, transformada pela coreógrafa no decorrer da vida dos espetáculos inclusive nas estreias. A coreógrafa desobrigava-se da compreensão racional do espetáculo, buscando imagens e movimentos de repercussão afetiva, memórias dos dançarinos nas quais prevalecessem o desassossego, a melancolia, as relações de opressão, Pina sempre parece buscar uma carga emocional sobre o espectador, aproximando seu trabalho dos princípios estudados acima.

Heiner Müller, dramaturgo e escritor alemão (1929-1995), criou uma dramaturgia que se recusa a tranquilidade. Na desconstrução de seus textos, Müller desenvolve uma colagem em que os fragmentos são apresentados em “golpes de açougueiro”, sem transições. Nas palavras de Rohl: “Fragmento é visto aqui como texto que pode variar no tocante à extensão, gênero ou tipo de linguagem cênica. Heise refere-se aos fragmentos müllerianos como „unidades em si“ – minidramas, imagens, cenas fantásticas, visões” (ROHL, 2003: 34).

As imagens criadas na dramaturgia de Müller surgem intensas e prenes de deformações aproximando-se das propostas do pintor Frances Bacon. Num exemplo neste trecho de *Hamlet-Máquina*²:

OFÉLIA - Eu sou Ofélia. Aquela que o rio não conservou. A mulher na forca. A mulher com as veias cortadas. A mulher com excesso de dose SOBRE OS LÁBIOS NEVE a mulher com a cabeça no fogão a gás. Ontem deixei de me matar. Estou só com meus seios, minha coxas, meu ventre. Rebento os instrumentos do meu cativo - a cadeira, a mesa, a cama. Destruo o campo de batalha que foi o meu lar. Escancaro as portas para que o vento possa entrar e o grito do mundo. Despedaço a janela. Com as mãos sangrando rasgo as fotografias dos homens que amei e que se serviram de mim na cama, mesa, na cadeira, no chão. Toco fogo da minha prisão. Atiro minhas roupas no fogo. Exumo do meu peito o relógio que era o meu coração. Vou para a rua, vestida em meu sangue (MÜLLER, 1987: 27).

O dramaturgo alemão abre as possibilidades de leitura ao fundir as referências do personagem Ofélia com imagens violentas e deformadas de nosso tempo, busca

² Texto publicado em 1984, considerado como um texto modelar da proposta de Müller.



assim afetar o corpo de quem lê com suas imagens ferozes. Uma pintura de Bacon em palavras.

Outro encenador que trabalha com mesmos princípios é Robert Wilson (1941-). Encenador, artista visual e coreógrafo americano, sua cena não possui uma mensagem, ou sequer uma intenção expressiva. Wilson define suas criações como espaços vazios abertos (SANCHEZ, 2002: 165). Afirma “não saber o que faz”. E coloca a responsabilidade da interpretação no público.

Diferentemente da ideia de Obra de Arte Total (*Gesamtkunstwerk*), de Richard Wagner ³, onde as diferentes artes se fundiriam numa unidade estética, Wilson propõe uma justaposição, onde os elementos são colocados lado a lado friccionando-se e não amalgamados em uma unidade (GALIZIA, 1986: XXXIV). Wilson reúne os fragmentos de imagens de forma diferente do conceito de montagem de Eisenstein⁴, onde a junção de duas imagens cria uma terceira construindo determinados significados. A encenação de Wilson propõe imagens simultâneas em que a resolução entre os elementos opostos e contraditórios revela-se indefinida, convidando a plateia a uma nova e desconhecida síntese (GALIZIA, 1986: XXXVI).

A composição cênica de Wilson trabalha com quadros vivos nos quais ações simultâneas *solvem-se* através do procedimento da colagem, ausentes de sentidos, mas plenas de sensações.

Após o contato com essa estética revelava-se a necessidade de aproximar os estudantes da graduação desses princípios. Seguem abaixo as fichas de dois procedimentos retirados do mestrado nos quais busco aproximar os estudantes de Teatro dos princípios abordados neste artigo.

³ Compositor alemão (1813-1893).

⁴ Sergei Eisenstein, (1898 - 1948) considerado uma referência do cinema mundial, suas teorias sobre o cinema são hoje base dos estudos cinematográficos.



NOME: Juntando os pedacinhos.

DESCRIÇÃO: Comecei com um aquecimento que trabalhava o movimento com as articulações, que poderia ser aleatório para posições a partir de uma música. Posteriormente pedi para que os alunos procurassem pontos no espaço enquanto moviam-se. Interrompi o procedimento, e pedi que um determinado estudante se voluntariasse a fixar uma posição corporal num espaço específico da sala. Após os alunos observarem o aluno congelado eles deveriam complementar a imagem, criaram algumas imagens em pontos da sala, então pedi que eles procurassem novas posições corporais para determinados pontos do espaço novamente.

Então emiti uma determinada palavra, e pedi a eles que buscassem transformá-la em imagem, por exemplo, trabalhava com substantivos concretos como furacão, ou abstratos, como sentimentos. Nesse momento os alunos tendiam a representar formas simples, de pouca exploração de possibilidades cênicas. Então continuei com trechos de peças de Heiner Müller, e desse material começaram a emergir posturas corporais mais elaboradas e menos previsíveis. Pedi então que eles dissessem nos ouvidos uns dos outros frases metafóricas, trechos de poemas. Mas eles pareciam tímidos e confusos. Interrompi o procedimento e pedi que um deles se posicionasse no centro da roda criando uma imagem congelada a partir do trecho da peça *Quarteto*, e partindo desta cada aluno ia entrando e complementando a imagem.

Depois pedi que eles compusessem uma partitura a partir da imagem congelada. Após os alunos mostrarem suas imagens em movimento, aqueles que estavam observando deveriam reconstruir o que foi mostrado. Lembrei aos observadores uma série de escolhas como: quem começava a cena? Se começariam todos ao mesmo tempo, ou se entrariam no espaço cênico um por vez? E qual seria a ordem ou critério para a entrada?

Nesse mesmo momento inseri no procedimento o elemento da palavra. O trecho de Heiner Müller que gerou as partituras seria incorporado, e caberia ao



grupo de observadores decidir sob qual forma. Perguntei ao grupo que observava: quem falaria? Quantos falariam? A fala seria quebrada entre várias pessoas? Repetida de diferentes formas? Todos juntos ao mesmo tempo? Utilizando-me destas inferências visando abrir as possibilidades de inserção do texto, pensando a palavra como musicalidade.

Após o grupo de observadores decidir, eles explicaram a proposta para o outro grupo, encerrada a execução. Reiniciava-se o procedimento com outra frase, e trocavam de posição, quem apreciou deveria realizar e quem executou, observar e planejar.

O procedimento pode levar a variações, como se centrar na emissão vocal, evitar um texto e trabalhar com sons, ou ainda, centrar-se apenas na ordem das partituras. Assim como variações de avaliação poderiam ser feitas, criando-se perguntas simples, mas que proporcionassem aos alunos um pensamento voltado para a combinação dos elementos como: Qual sensação essa combinação lhe causa? De onde vem essa sensação? Ocorre devido ao espaço, pelas intenções no corpo, ou dos efeitos sonoros?

NOME: Transmutações.

DESCRIÇÃO: Pedi aos alunos que pegassem os objetos e criassem uma imagem fixa com eles, então iniciamos uma série de variações: pedi que mudassem de posição no espaço, mas mantivessem o objeto e a postura criada; que trocassem de objeto e mantivessem a posição. Mudei a luz da sala, manipulando as janelas e pedi que eles trocassem de objetos e posições em relação à luz. Então com eles congelados mudei a luz. Os objetivos da mudança estavam em perceber, pela diferença, os significados e sensações da junção dos elementos cênicos. Assim, solvendo gestos e objetos, alteraram as intenções originais e abriram a percepção para significados múltiplos. Durante as paradas instruí a eles, congelados, que atentassem a quais sensações eles experimentavam, emitindo instruções como “o

que mudou agora, mudou alguma coisa?”, “quer dizer outra coisa agora?”, “qual a diferença agora?”, e “a sensação muda?”.



Figura 1 – Procedimento Transmutações.



Figuras 2 e 3 – Procedimento Transmutações.

Esses procedimentos diferem da ideia de reproduzir as intenções textuais, ou de criar uma história ou contexto definido. Do ponto de vista da plateia podem-se criar



várias histórias e a proposta consistiu em deixar esses significados abertos. Os procedimentos tinham por objetivo desenvolver a sensibilização dos estudantes para uma outra lógica.

Como primeiras conclusões trabalhar dessa maneira gerou uma colagem de ações. Os estudantes não estranharam a junção de fragmentos, nem rejeitaram a ausência de uma narrativa linear. Assim, apropriaram-se de uma nova proposta de criação com parâmetros diferenciados, revelado no experimento *Toque-me* no qual diversas cenas concebidas pelos estudantes passeavam por esses princípios.

Referências Bibliográficas

- CYPRIANO, F. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- COHEN, R. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FERNANDES, C. **A dança-teatro de Pina Bausch: redançando a história corporal**. Disponível em: <http://nucleoatmosfera.blogspot.com/2009/09/danca-teatro-de-pina-bausch-redancando.html>. Acesso em 04/03/2011.
- FERNANDES, S. **Memória e invenção: Gerald Thomas em cena**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FERNANDES, S. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GALIZIA, L. R. **Os Processos Criativos de Robert Wilson**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- LEHMANN, H. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac&Naify, 2007.
- MÜLLER, H. **Quatro textos para teatro: Mauser, Hamlet-máquina, A missão, Quarteto**. São Paulo: Hucitec / Associação Cultural Bertolt Brecht, 1987.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **Teatro no entrecruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RHÖL, R. Heiner Müller na pós-modernidade. In: KOUDELA, Ingrid D. **Heiner Müller: o espanto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- RYNGAERT, J. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SÁNCHEZ, J. A. **Dramaturgias de la imagen**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.
- VACCARINO, E. et al. **Pina Bausch falem-me de amor : um colóquio**. 2. ed. Lisboa: Fenda, 2006.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

Marcio Alessandro Nunes Rodrigues

Professor da Universidade Regional do Cariri - URCA ministrando disciplinas como Jogo e Cena, História do Teatro III, Didática do Ensino do Teatro; Mestre pelo PPGARC-UFRN com pesquisa sobre Ensino de Teatro Contemporâneo; Encenador de espetáculos teatrais, musicais e óperas; sendo suas últimas produções voltadas às interseções entre as diferentes linguagens artísticas como o espetáculo Psicose.



O ATELIÊ NOSSA CASA E A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Dália Rosenthal

Escola de Comunicações e Artes - USP

daliarose@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6985001145182211>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo compartilhar uma experiência da prática transdisciplinar, para o ensino das artes, a partir do projeto Ateliê Nossa Casa, desenvolvido no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: transdisciplinariedade, ensino de arte, Ateliê Nossa Casa.

Abstract

This article aims to share an experience of transdisciplinary practice for the teaching of arts, from Our Home Art Studio, developed at the Department of Arts of the University of São Paulo. The our home studio and practice for curricular teaching of art report of experiences.

Keywords: transdisciplinarity, teaching art, Atelier Our House.

Histórico

Durante o 2º Semestre de 2010, em meu primeiro período de aulas no Departamento de Artes Plásticas assumi a disciplina **Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados** passando a fazer parte do curso de extensão **Ateliê para Crianças da USP**. O período desta primeira experiência me fez perceber a necessidade de formulação de um projeto próprio no qual pudesse trabalhar com questões inerentes a meu projeto de pesquisa **Prática Transdisciplinar na Formação do Professor de Arte** ao mesmo tempo em que oferecia aos alunos da graduação uma formação na área de conhecimento transdisciplinar.



A Transdisciplinaridade é uma área de conhecimento que dirige-se para uma visão de integração de diferentes campos de conhecimentos para uma formação que trabalha simultaneamente unidade e complexidade. No que concerne à educação, o pensamento transdisciplinar dirige-se diretamente para os desafios vivenciados na contemporaneidade em relação à sustentabilidade, aos direitos humanos e à formação integral com ênfase nas capacidades propositivas e criativas do sujeito - cidadão.

Foi pensando nestes elementos e na minha contribuição para o conjunto de conhecimentos trabalhados em nossa área da Licenciatura no Departamento de Artes Plásticas, que nasceu o projeto **Ateliê Nossa Casa** no segundo semestre de 2011. O Projeto faz parte da disciplina **Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados**. Segundo nosso programa, esta disciplina visa “desenvolver estratégias para o ensino e aprendizagem das artes assim como exercitar a competência na elaboração de sequência de unidades didáticas para o ensino da arte”¹. Desta forma, a disciplina oferece aos alunos da graduação uma oportunidade de estágio com regência por meio do Ateliê de Artes para Crianças, curso de extensão departamental vinculado à disciplina de graduação “Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados” oferecida pelo departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Com relação ao referido Projeto cabe destacar que foi

idealizado, primeiramente, pela Profa. Dra. Regina Stela Barcelos Machado, e que desde 2008 está sendo colocado em prática no âmbito do Programa de Formação de Professores da USP. A idéia é proporcionar uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação dos futuros professores introduzindo os licenciandos em

¹ Programa de disciplina CAP 0286 - Fundamentos da Aprendizagem Artística da Escola de Comunicações e Artes da USP.



processos investigativos em sua área específica e na prática docente.

Os ateliês acontecem em dois períodos. Às terças-feiras pela manhã, sob orientação da professora Christina de Souza Lima Rizzi (Nosso Ateliê Animado) e, no período da tarde, sob orientação e supervisão da professora Dália Rosenthal (Ateliê Nossa Casa). Nestes, os estudantes planejam a cada semestre uma nova proposta de ensino, com o objetivo de estimular a produção em artes visuais, discutir arte e cultura e construir uma poética.

Participam do ateliê crianças moradoras do entorno e filhos de funcionários da USP. O curso é organizado em encontros de uma hora e meia de duração, em uma sala de aula do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes, especialmente preparada para receber as crianças e acolher as propostas planejadas pelos licenciandos². (ESCOLA DE COM. e ARTES - USP- Blog - Nosso Ateliê Animado; 2012).

Apresentação do Projeto Ateliê Nossa Casa

A construção de uma nova forma de existência no planeta implica aprendizado sobre nossa escola, nosso bairro, nossa casa, nossa cidade e sobre como podemos transformá-los num lugar de vida comunitária em que a corresponsabilidade pela criação da “vida que se vive” é construída solidária e democraticamente. Um lugar que vai se configurando a partir da participação de pessoas, grupos humanos e unidades sociais, entrelaçando a sociedade civil (todas e todos nós, pessoas da vida de todos os dias), o poder público (pessoas e instituições escolhidas por nós e que nos representam) e o mundo

² Texto presente nos sites que fazem parte do curso de extensão Ateliê Para Crianças da USP. Disponível em: <www.nossoatelienganimado.blogspot.com.br> e <www.atelienossacasa.blogspot.com.br>. Acesso em 17/09/2012.



empresarial (as pequenas, médias e grandes corporações de realização de trabalhos produtivos).

O desafio é reencantar as crianças, adolescentes, jovens e adultos para que percebam seu pertencimento ao planeta. Não se aprende a amar a Terra apenas lendo livros ou ouvindo palavras que destacam sua beleza e importância; a experiência própria é fundamental. É preciso um profundo trabalho pedagógico a partir da vida cotidiana, da subjetividade, da “leitura do mundo” de cada contexto, nas suas diferentes dimensões (política, cultural, econômica, social, ambiental), da relação entre o mais próximo e o mais distante, entre as temáticas que são comuns e gerais ao planeta. (GADOTTI, 2012 , p 9)³.

O **Ateliê Nossa Casa** traz, no título, o desejo de criação de um espaço coletivo no qual possamos pensar por meio das Artes as dimensões simbólicas de nossas moradas: o corpo, a escola, a família, a cidade, o país, o planeta, o universo e muitos outros espaços nos quais podemos habitar e vivenciar como lugar do Lar.

O Lar possui diferenciais simbólicos em relação a moradia e entende a casa como o núcleo de uma formação que integra vínculos de identidade, afetividade e cultura. Assim, é na casa entendida como Lar, o local no qual cada ser humano irá estabelecer suas relações íntimas de convívio e crescimento além de proporcionar sentido de pertencimento ao sujeito.

Neste sentido, admitindo outras esferas de convívio e presença com as quais possamos estabelecer uma relação de casa, ampliamos nossas possibilidades de visão de mundo percebendo-nos e percebendo ao outro e ao todo como pertencentes a uma atmosfera comum. Este pensamento dirige-se diretamente à

³ GADOTTI, Moacir. *A Carta a Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010, p. 9.



natureza da área de conhecimento transdisciplinar. Uma natureza que assume a multidimensionalidade das relações e de cada contexto sobre o qual nos inserimos. Desta forma, atua-se transdisciplinarmente quando percebe-se cada objeto de estudo como uma imagem formada de inúmeras camadas que se inter-relacionam e trans-relacionam como camadas transparentes que possibilitam assim nosso contato com o real e nossa percepção de mundo.

Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à idéia de transcendência. O senso comum intui que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida. No entanto, uma vez que sempre seremos principiantes na compreensão, na incorporação e na implementação dessas inter-relações, devido à sua imensa complexidade, como levá-las à educação e à pesquisa? (CETRANS, 2002, p. 10)⁴.

A transdisciplinaridade como campo de conhecimento exige e desafia o educador para a criação de metodologias que possibilitem uma *didática transdisciplinar*. Deste modo, o Ateliê Nossa Casa se foca na prática transdisciplinar com ênfase na integração entre os conceitos que permeiam as polaridades *Cultura e Natureza* a partir três esferas principais: o Ensino das Artes, a Educação Ambiental e a Cultura de Paz.

Como Ensino das Artes entende-se a prática de reflexão e criação a partir da exploração do sensível no exercício do conhecer e do fazer artístico. Como

⁴ Centro de Educação Transdisciplinar -CETRANS. Educação e Transdisciplinaridade, II. São Paulo : TRIOM, 2002, p.10.



Educação Ambiental, busca-se trabalhar uma consciência de comunhão entre o ser humano e a natureza no entendimento do estar e do pertencer a um contexto de vida integrado, no qual nos inserimos e agimos. Já como Cultura de Paz, reflete-se na busca pelo diálogo na solução de conflitos, assim como no estudo das diferenças que se expressam na cultura de cada povo, família e indivíduo em uma troca contínua de saberes e viveres que nos lançam para uma dimensão de liberdade com amplitude e cooperação⁵.

Abordagens Metodológicas: relatos de um processo.

Como disciplina, O Ateliê Nossa Casa conta com 18 encontros/aulas, que acontecem uma vez por semana, das 14h às 18h. Como curso de extensão, o Ateliê recebe até 20 crianças por semestre, com idades entre 7 e 12 anos, contando com 15 aulas, que acontecem no horário das 14h às 16h. O horário seguinte é dedicado à reflexão, estudo e preparação de planejamento com os alunos de graduação. O Ateliê Nossa Casa traz na sua fundamentação teórica, o estudo de dois principais documentos:

- A **Carta Transdisciplinar**: adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade realizado no Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu⁶.
- A **Carta da Terra**, documento resultante de uma década de diálogo intercultural em torno de objetivos comuns e valores compartilhados a partir de uma iniciativa das

⁵ Texto presente no blog do **Ateliê Nossa Casa**: www.atelienossacasa.blogspot.com.br.

⁶ A esse respeito ver: MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 1996; MORIN, Edgar. "Os desafios da Era Planetária". In *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003; NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999; NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2001.



Nações Unidas e, que gerou no ano 2000, a Comissão da Carta da Terra que concluiu e divulgou o documento também conhecido como Carta dos Povos. O documento teve a adesão de 4.500 organizações, incluindo vários organismos governamentais e organizações internacionais. A **Carta da Terra** tem se mostrado como um documento de significativa utilização em sala de aula em diferentes contextos. Para aprofundamento de suas possibilidades pedagógicas, adotamos os estudos de Gadotti (2010)⁷.

Com uma dinâmica de trabalho transdisciplinar, estes documentos são estudados pelos alunos da graduação em conjunto com a bibliografia geral da disciplina que passam a refletir sobre a possível articulação destes conteúdos em diálogo com o ensino e aprendizagem das artes.

Além disso, cada aluno é estimulado a participar do planejamento com saberes que tenham desenvolvido durante sua experiência de vida e que, a partir dos encontros semanais oferecidos pelo ateliê, possam ser assim resgatados e transformados em conhecimento aplicado. Deste modo, saberes como escrever, contar histórias, costurar, cozinhar ou plantar são absorvidos pelo grupo, aprofundados a partir do estudo de referências e articulados na forma de propostas pedagógicas integradas às artes.

Como resultado desta investigação inicial coletiva, construímos a estrutura do planejamento do semestre, que também segue um tema central transversal escolhido pelo grupo a partir de reflexões de percurso e de dinâmicas possibilitadas pela ação do coordenador. A importância desse projeto, na formação e preparação dos alunos, fica evidente no relato de Alice Arida, bolsista e aluna da disciplina **Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados**, a qual o Ateliê Nossa Casa está vinculado:

⁷ GADOTTI, Moacir. *A Carta a Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.



Após reler minhas anotações dos estágios supervisionados nas disciplinas de metodologias do Ensino das Artes Visuais I,II,III e IV, assim como do ano decorrido no ateliê Nossa Casa, chego à conclusão de que a prática transdisciplinar permite e proporciona um olhar plural diante da realidade. O pensamento trans revisita o conhecimento e questiona-o, de forma que cada indivíduo possa, à sua maneira, encontrar a melhor forma de se relacionar com diferentes áreas do conhecimento que atravessam a vida. Na formação do professor de Arte a transdisciplinaridade permite que se estimule muito a criatividade e uma grande interação com o mundo, de forma complexa. Trabalha-se com o fazer artístico mas sem distanciá-lo do presente e de tudo que acontece no nosso entorno. A transdisciplinaridade exige do professor de Arte um controle maior e uma maturidade que se obtém através da experiência da própria metodologia aplicada em aula. As aulas mostraram que a metodologia transdisciplinar estimula o pensamento complexo e a busca por resolução de problemas de todas as ordens, podendo transformar os sujeitos e suas formas tanto de ver quanto de agir sobre a realidade (MORAES, 2012, p. 52)⁸.

Referências

Centro de Educação Transdisciplinar- CETRANS- Educação e Transdisciplinaridade, II. São Paulo : TRIOM, 2002, p.10.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES – USP. Blog Ateliê Nossa Casa. Disponível em: <www.atelienossacasa.blogspot.com.br>.

Blog Nosso Ateliê Animado. Disponível em: www.nossoatelianimado.blogspot.com.br.

GADOTTI, Moacir. *A Carta a Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

⁸ MORAES, Alice. *Ateliê Nossa Casa: Uma Experiência Transdisciplinar*. Monografia (Iniciação Científica). Departamento de Artes Plásticas , Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012, p. 52.



MORAES, Alice. *Ateliê Nossa Casa: Uma Experiência Transdisciplinar*. Monografia (Iniciação Científica). Departamento de Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 1996.

MORIN, Edgar. Os desafios da Era Planetária. In: *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2001.

Dália Rosenthal

Doutora em Poéticas Visuais pela UNICAMP, é artista visual, pesquisadora, arte educadora e docente do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Como artista visual trabalha com diferentes linguagens investigando narrativas visuais que exploram percepções de tempo, espaço, materialidade e corporeidade. Como pesquisadora dedica-se atualmente a pesquisas sobre Prática Transdisciplinar e Plástica Social para educação em arte e as poéticas visuais.



DE MALA&CUIA: A SALA DE AULA VAI AO MUSEU (E VICE-VERSA)

Anderson Pinheiro Santos
Colégio Equipe/Escola Conviver/Rede de Educadores em Museus PE
andersonpinheiro@ymail.com
<http://lattes.cnpq.br/7579773456982964>

RESUMO

O Projeto intitulado "De Mala&Cuia" começou depois que recebeu o prêmio, em 2007, do Centro de Formação em Artes Visuais da Fundação de Cultura da Cidade do Recife. Depois de 5 anos, a ideia desenvolvida neste projeto continua ativa e consiste no diálogo entre educadores formais e informais através de reuniões semanais em quatro módulos temáticos. Sua ação envolve a prática de atividades correlatas e contextuais, envolvendo não só as coleções de museus, assim como o espaço museal de modo lúdico participativo, utilizando materiais de fácil acesso e levando a percepção crítica e analítica do ensino da arte e da educação em museus. O mais importante deste artigo é verificar se os resultados obtidos através dos conhecimentos adquiridos influenciaram os docentes na construção de seus projetos pedagógicos para a exposição das produções dos alunos na escola.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de educadores. Educação em museus. Arte Educação.

ABSTRACT

The project entitled "De Mala&Cuia" began after he received the award in 2007, the Center for Formation in the Visual Arts of Foundation of Culture of the City of Recife. After 5 years, the idea developed in this project and is still active in the dialogue between formal and informal educators through weekly meetings on four thematic modules. Its action involves the practice of contextual and related activities, involving not only the collections of museums like the museum space so playful participatory, using materials easily accessible and taking a critical perception and analytical school of art and museum education. The most important of this article is to verify that the results obtained using the knowledge gained influence teachers in building their educational projects for the exhibition of the students in school productions.

KEY WORDS: Teaching of educators. Education in museums. Art Education.

Desde a implantação das primeiras ações educativas nos principais museus do país que se percebe o papel do corpo docente como um possível meio de aumentar o quantitativo de públicos nas visitas aos museus. Com foco nisso, esses profissionais são, constantemente, convidados a participar de formações e/ou atualizações educativas, principalmente sobre as exposições a serem inauguradas, algumas delas, pertinentes ao programa dado em sala de aula e outras não. Essa visita, seja



qual for seu motivo¹, poderia ser um ótimo modo de antecipar conteúdos já presentes em seus planejamentos escolares, servindo de base para uma aula futura, ou, simplesmente tornar-se um passeio² cujo produto final é um relatório cheio de informações, copiadas das etiquetas e textos curatoriais, aparentemente sem nenhum objetivo pedagógico. Diante disso, precisamos nos questionar: como então melhorar essa relação escola-museu?

Foi verificado, também, através das conversas com esses/as educadores/as durante as visitas mediadas em alguns museus e instituições culturais da região metropolitana do Recife, que, ao aceitar um contexto expositivo e tentar adaptá-lo à seu cronograma esses professores/as, geralmente escolhem, como culminância, a realização de uma exposição dos trabalhos plásticos de todos os alunos no pátio escolar como uma amostragem, ou confirmação, do trabalho executado. Nesse contexto, termina ficando de fora da ação pedagógica uma análise apurada do material produzido e exposto de modo que a proposta, além de, certamente, não criar significados, e conseqüentemente aprendido, para os alunos, causa uma poluição visual, pois parece uma série de elementos amontoados num único lugar, perdendo assim, toda a possibilidade de conscientização do olhar, excluindo a experiência da visita ao espaço museal.

Como boa parte dos profissionais questionados declarava não possuir uma formação básica sobre a Arte/Educação, e identificando nesses um público em potencial que frequentemente utilizava os espaços expositivos em suas propostas/projetos pedagógicos, tendo como agravante o fato de que muitas vezes essa visita acontecia sem o devido preparo dos alunos, ação que deveria anteceder

¹Algumas instituições oferecem traslado no trajeto escola-museu-escola, o que torna a saída uma oportunidade, muitas vezes, única já que há a real dificuldade em conseguir transporte. Outras vezes a oportunidade está relacionada à raridade do acervo exposto.

²Ou *aula-passeio*, como é chamada a saída da escola em forma de excursão em algumas instituições escolares.



a visita, nasceu uma preocupação sobre que tipo de formação poderia ser oferecida para ajudar nessa relação museu-escola.

Dentro desse panorama, surgiu a ideia de juntar os dois campos educacionais, uma súpula da sala de aula com o espaço cultural. A proposta do projeto era pensar a escola como um espaço cultural, além de educacional e, a partir disso, refletir formas de organizar e visualizar as produções dos alunos através de uma curadoria educativa (Vergara,1996), de uma *consciência do olhar*. Acreditamos que é nesse pedaço, de compreender a escola também como um espaço cultural, que o museu, ou instituição cultural, poderia ajudar.

Com foco nas questões aqui apresentadas, em 2007, visando concorrer a uma bolsa-prêmio do Centro de Formação em Artes Visuais (CFAV) da Fundação de Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife, nasceu o projeto “De Mala&Cuia: o museu na sala de aula”, assim inicialmente nomeado, título estruturado bem antes da inscrição neste edital, a partir de pesquisa particular, realizada desde 2002, sobre materiais, pranchas com imagens jogos, palavras-chaves, etc, utilizados na mediação como recursos propositivos.

Dentre os materiais encontrados nessa pesquisa dois, dentre tantos, chamaram a atenção pela sua estrutura: o carrinho de materiais e atividades do Museu Afro (São Paulo-SP) e a pasta-maleta que havia no Centro Universitário Mariantonia (São Paulo-SP). O primeiro, utilizado para guardar materiais diversos, a depender do enfoque a ser discutido e da metodologia de mediação cultural adotada, era levado para dentro da exposição para servir de apoio na compreensão de algumas técnicas, linguagens e discursos artístico-educativos durante a mediação. Enquanto que o segundo objeto era parte integrante de um projeto de mediação mais amplo, que extrapolava os muros da instituição museu, o “Lá Vai Maria...”, onde diversas



obras originais, de artistas contemporâneos³, eram disponibilizadas, durante um período limítrofe, a uma escola no interior de São Paulo e utilizados, com a orientação de um educador da instituição, como uma espécie de museu móvel.

Com essas e outras investigações sendo organizadas, como o estudo de diversos materiais educativos de instituições pelo país, foi possível finalizar um material pedagógico para o Instituto Ricardo Brennand (IRB)⁴, intitulado *Técnicas e materiais em Artes Plásticas no acervo do Instituto RB*. A pesquisa consistia na elaboração final de um percurso temático que apresentasse a coleção pela ótica da produção técnica-artística, tendo como enfoque a confecção do material utilizado e suas respectivas ferramentas, fazendo assim com que o público compreendesse melhor o processo de produção artística. Para essa visita, ou percurso, temático tornou-se necessário elaborar algum material que pudesse permitir ao visitante compreender, concretamente, as ideias discutidas durante a mediação e, para isso, foi adquirida e organizada uma maleta⁵ contendo materiais artísticos diversos, que ilustravam os diferentes processos e técnicas artísticas, como a produção tinta, (rochas para os pigmentos, pincéis, espátulas, óleo de linhaça, etc.), o processo de confecção gravuras, (goivas, pequenas placas de madeira e metal, etc.); técnicas de produção de esculturas em rochas, (formão, lixa, etc.); além de pranchas em tamanho A3 com imagens correlacionadas e um manual com fotos do passo-a-passo das técnicas encontradas no acervo da instituição.

Inicialmente, conforme citado anteriormente, o projeto *De Mala&Cuia* foi elaborado como um curso de 30 horas/aulas, com encontros semanais, para professores de 1º e 2º. Ciclos (ensino infantil e fundamental I). Nesse curso foram desenvolvidas atividades teóricas relacionadas às práticas contextualizadas, onde tentávamos envolver o espaço museológico de modo lúdico participativo com as atividades

³As obras que faziam parte desse material eram doadas pelos artistas para esse fim educativo.

⁴Museu de arte, particular, com foco em objetos do século XVII ao XIX, localizado no bairro da Várzea, na cidade do Recife-PE.

⁵Modelo para ferramentas, com divisórias.



escolares. Muitas atividades eram feitas em parcerias com os setores educativos de diversas instituições culturais locais. Era nos diálogos com essas ações educativas que conseguíamos conhecer os conteúdos comuns como montagem de exposições, reflexões teóricas-práticas acerca da leitura de imagem das obras do acervo, o uso de materiais propositivos na percepção do espaço, a busca por materiais criativos para despertar a curiosidade no espectador, etc. e que culminava no (re)conhecimento do museu e seus integrantes como um meio de perceber o espaço escolar também como um espaço cultural. Fazendo assim, com que os professores pensassem melhor na organização da mostra da produção escolar, e na própria produção das atividades em si, através dessa busca pela afirmação da experiência estética tornando-se, assim, a exposição, campo de confirmação de saberes, seja de leitura, produção ou contextualização imagética.

Após a implantação do projeto com ajuda de custo da bolsa-prêmio do CFAV, e durante a sua segunda realização (com uma nova turma, em três módulos, um por mês), sob encomenda da Fundação de Cultura, na Escolinha de Arte do Recife (2008), além da rápida presença no IRB (PE), foi efetuada uma nova pesquisa sobre projetos de formação e foi encontrado o registro⁶ de outro projeto existente com o mesmo título, *De Mala e Cuia*⁷, que pertence ao Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular Edison Carneiro (Rio de Janeiro), mas que possui um

⁶ Essa informação foi obtida numa conversa com a coordenadora do setor educativo do Museu do Homem do Nordeste mediante o curso de Formação de Mediadores (*Mediação em museus: a relação entre a educação, o museu e o público* que foi elaborado para formar e escolher entre os alunos, alguns universitários que fariam parte da equipe de estagiários para a nova exposição, após cerca de quatro anos com o museu fechado para reforma) no qual seria utilizado alguns materiais executados originalmente para o projeto de curso *De Mala&Cuia*.

⁷ Diferentemente do projeto *De Mala&Cuia: O museu na sala de aula*, a atividade que o Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (RJ), denominado *De Mala e Cuia*, desenvolve foi "criada em 1994, oferece material diversificado para a pesquisa escolar na área de folclore e cultura popular." Trata-se de uma mala grande de madeira que funciona como uma biblioteca, musicoteca, midiateca, videoteca. Segundo a responsável pelo projeto, "a coleção circula em duas malas e reúne uma seleção de livros, recortes de jornais e revistas, fotografias, xilogravuras, músicas e vídeos sobre diversos temas, além dos textos que apóiam o trabalho do professor." Esse material itinerante, ao ser enviado para a escola, é emprestado por 40 dias para que o educador escolar use da melhor maneira possível. "Sua proposta é abrir de maneira mais explícita um debate dentro da escola sobre o significado da pesquisa escolar em geral e, mais especificamente, na área da cultura popular."



direcionamento diferente. Porém, o que inicialmente pareceu um plágio, o que na verdade foi coincidência, tornou-se um trabalho em parceria, pois, o fato de ter o mesmo nome só fez com que ambos os projetos trocassem ideias e materiais, e percebessem seus objetivos finais parecidos, mas com metodologias diferentes.

Com essas novas percepções na relação museu-escola o curso começou a se enveredar pelo caminho inverso, o retorno: *a sala de aula vai ao museu*. Isso ocorreu porque buscava na continuidade de suas atividades pedagógicas, adotando o formato de Projeto Itinerante⁸, a formação do olhar museológico em profissionais atuantes nas áreas educativas diversas. O projeto pretendeu, nas últimas parcerias, com o Centro de Artes e Comunicações (2011, UFPE) e com Museu do Homem do Nordeste (2012, Fundaj), já modificando seu período de atuação⁹, exercitar uma prática já experimentada em uma ramificação do projeto *De Mala&Cuia*, no ano de 2009, no MUHNE, denominado *Professor-Mediador*. Nesse curso os/as educadores/as inscritos participavam de ações que envolviam a conexão entre a Educação em Museus com a Arte/Educação e construíam uma parceria de atuação entre sua escola e o museu, ideia essa coletada através de pesquisa no Museu de Arte de São Paulo (MASP-SP), em 2010, sobre o programa, que existe desde 2006, *Professor Amigos do Masp*¹⁰.

Nas últimas versões do curso, aprovado pelo Funcultura em 2010 e 2011 (executados em 2011 e 2012), percebemos a adesão de um público cada vez mais diversificado. Além de professores, tivemos assistentes sociais, animadores culturais, artistas populares e artistas plásticos que atuam com crianças e adolescentes e que fazem conexões de suas práticas com os acervos presentes nos espaços museais. Com interesses tão diversos e de áreas tão conectadas, esse público nos fez pensar em um novo formato de curso que passasse a focar,

⁸A ideia de transformá-lo em projeto itinerante nasceu das mudanças de locais acolhedores do projeto. Essa prática acontecia a cada ano, onde a instituição anfitriã cedia a infraestrutura básica e o curso fornecia a formação através de dois arte/educadores e materiais pedagógicos, além de apostila e materiais de apoio.

⁹O curso antes de 30 horas/aula e três módulos passou para 60 horas/aulas e 04 módulos.

¹⁰http://masp.art.br/masp2010/servicoeducativo_professor_amigo.php



principalmente, no acervo de alguma instituição local, seja a anfitriã, seja a visitada¹¹.

Após essa preparação foram efetuadas diversas atividades, além das visitas a espaços museais, onde foram experimentados alguns jogos, o que nos ajudou em sala a reconhecer a praticidade da utilização de jogos nas aulas. Por fim, essas visitas também colaboraram para conhecer, compreender e refletir sobre a função básica de cada profissional responsável pela realização de uma exposição museológica e como eles se preparam para receber os grupos que os visitam nas instituições culturais.

Para isso foi preciso também continuar a elaborar alguns pressupostos quanto à proposta didática do curso que pudesse favorecer a relação do professor com o educador em museus e com os alunos na utilização do espaço expositivo de modo que resultasse, com essa ação, numa produção discente analítica e crítica coerente com a realidade circundante. Tomando para esse fim, a priori, as referências teóricas de Vygotsky (1998) e Gardner (2000) na articulação dos conteúdos de modo a proporcionar participações ativas dos professores através da produção de material de apoio¹² de qualidade e coerente com os conhecimentos adquiridos até então pelo corpo docente.

As teorias de Vygotsky ajudaram a compreender a concepção de aprendizagem e conhecimento como produto das trocas de informações entre os envolvidos, de modo individual e coletivo, a partir da construção, desconstrução, destruição e reconstrução que no projeto são úteis para compreender que o conhecimento é

¹¹Fazia parte da carga horária do curso visitar exposições em instituições culturais diversas e conhecer seus serviços educativos. Geralmente as visitas eram agendadas – exceto quando fazia parte do conteúdo analisar os problemas ocasionados por visitas de grupos não agendados.

¹²O material de apoio do curso são apostilas com textos criados pelos arte/educadores Anderson Pinheiro e/ou Ana Carolina Campos, textos dos professores convidados, aulas em formatos de slides/ppt, pranchas em tamanhos diversos com reproduções de produções artísticas ou da mídia, jogos envolvendo as temáticas abordadas, criação de roteiros de visitas, criação de maquetes de exposição, análise de catálogos e material para professores disponibilizados pelos museus e vídeos coletados no projeto Arte na escola, na Tv escola ou via web, entre outros.



essencialmente corporificado através da experiência. Sendo assim, enquanto o conteúdo não fizesse sentido para os envolvidos ele não poderia ser compreendido de forma plena. Seriam as experiências humanas que iriam, a partir da afetividade, criar sentido no ato de ensinar e aprender, e por isso foi preciso respeitar a diversidade dos professores envolvidos no projeto e planejar as ações em parceria com os envolvidos para que pudessem ser ampliadas as estratégias planejadas pelos mesmos.

Quanto a essa diversidade podemos nos remeter a Gardner (1998), que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, onde é defendido que as pessoas têm aptidões diferentes e que o ensino deve ajudá-las a atingirem seus objetivos de ocupação adequados a suas aptidões de inteligência, já que nem todos os estudantes têm o mesmo interesse e habilidades e nem aprendem da mesma maneira. Essa teoria também nos ajudou e foi um dos tópicos a ser seguido em todos os cursos. Pois, percebemos que, combinando os perfis, objetivos e interesses dos discentes com o dos conteúdos a serem trabalhados encontrávamos eixos que nos permitiam a concretização do conhecimento de modo progressivo e contínuo.

Sendo assim, a intersecção dos saberes (reflexão, produção, organização espacial, assimilação, etc.) é que poderia permitir o fortalecimento das relações entre os envolvidos de modo que a curiosidade de um lado e a vontade de vivenciar de outro estabelecessem significados nas atividades realizadas durante o curso e após ele. Fazendo assim com que todo o processo da ação artística fosse um modo de compreender a Arte como conhecimento, técnica e expressão que atestam a capacidade humana de se relacionar graficamente com o seu mundo e com o do outro.

Esse tipo de envolvimento dos/as educadores/as no desenvolvimento de uma melhor qualidade estética na análise e produção imagética envolto numa, aparentemente, simples visita a uma exposição a partir da organização e planejamento prévios, tornou-se campo de concretização de saberes pela



possibilidade de educação nesse espaço não-formal. Trabalho esse que pode ser continuamente ser desenvolvido pelo envolvidos através das parcerias deles com os educadores em museus. Buscando essa percepção de si e do outro nos elementos museais, através do reconhecimento de seus espaços de transição em paralelo com um museu.

Um dos meios encontrados, durante o projeto *De Mala&Cuia*, para concretizar esses interesses foi utilizar a ludicidade como um fator que permitiria que essas conexões acontecessem. Vale reforçar que já é evidente, no meio científico e acadêmico, que as brincadeiras e jogos realizados a partir de uma proposta pedagógica é percebido como um meio pelo qual é possível vivenciar o prazer e o desafio de ver, sentir, pensar e participar do mundo. Pois, o mesmo permite os processos de conquistas, de desestabilização e da busca por soluções diante da curiosidade.

Pelo curso, já passaram cerca de 160 professores e professoras (e coordenadores que foram multiplicadores das ações. Estimando que cada educadora tenha uma turma com cerca de 50 alunos, temos cerca de 8000 pessoas atingidas pelo projeto) através de encontros semanais onde foram convidados a conhecerem algumas metodologias práticas de trabalho com Artes Visuais em sala de aula que pudessem ajudá-los a trabalhar com os conteúdos abordados (como a Sintaxe da linguagem visual, História da Arte, Coleccionismo, Patrimônio cultural, por exemplo) de modo a pensar e construir atividades que englobassem problemáticas levantadas através dos questionamentos trabalhados nos encontros.

Portanto, o curso do projeto *De Mala&Cuia* pretendeu também ter o professor como parceiro e o museu como extensão da sala de aula para esses alunos-docentes. Permitindo-os a encontrar, nas aulas sobre Educação em Museus e Arte Educação, práticas de atuação que pudessem ser reverberadas nas salas, formais ou informais.



A nova reformulação do curso nos anos de 2012¹³ trouxe a participação direta de palestrantes-especialistas, que eram convidados a exercitar um dia de teoria e prática com os docentes. Sendo eles das áreas de Patrimônio, Antropologia do Objeto, Ludicidade/Contação de história e História da Arte/Educação e Leitura de Imagem, seus conteúdos nos ajudavam¹⁴, através de uma aula-palestra em cada um dos módulos, na compreensão e construção dos projetos pedagógicos de atuação em sala de aula.

Isso, porque nosso objetivo não era apenas tornar profissionais da educação formal ou informal aptos a trabalhar atividades plásticas, contextualizando as técnicas e imagens discutidas, utilizando o acervo museológico. Mas, a (re)conhecer no espaço escolar um espaço expositivo tal qual num museu, onde desde as obras selecionadas, passando pela montagem, a iluminação até a mediação tornassem-se aspectos fundamentais para uma melhor assimilação dos trabalhos expostos dos alunos, fazendo-os perceber a atividade artística escolar, não como um produto decorativo, mas como uma atividade essencialmente repleta de conceitos de si e do meio

Com foco nas questões aqui apresentadas, nesses cinco anos de atuação¹⁵, o projeto começou, cada vez mais, a pensar e estruturar o planejamento pedagógico na escola em parceria com os conteúdos construídos pelas diversas ações educativas existentes em museus e instituições culturais nacionais. O curso agora sendo revisitado e com um novo subtítulo, “De Mala&Cuia na Mediação Cultural”, busca ser cada vez mais itinerante, ocupando os espaços museais¹⁶ e utilizando de

¹³ A cada ano a partir de 2011 foram formadas duas turmas de 25 alunos/as, em média. Que recebem a comunicação através das redes sócias, de boca-a-boca e pelas trocas de e-mails entre amigos.

¹⁴ Incluímo-nos nessas aulas no corpo de alunos como processos de reciclagem e avaliação de nossas próprias práticas.

¹⁵ O curso já teve sete turmas, desde 2007 quando ganhou uma bolsa-prêmio do Centro de Formação em Artes Visuais (CFAV) da Fundação de Cultura Cidade do Recife até o corrente ano, 2012, através do incentivo do FUNCULTURA – Governo do Estado de Pernambuco.

¹⁶ Até então ocupávamos apenas um museu/instituição cultural anfitriã por ano/curso. A revisitação propõe a troca de acervos a cada módulo.



seu próprio acervo para complementar as atividades práticas, numa série de momentos onde a busca pela afirmação da experiência estética torna-se ponto de confirmação de saberes, seja ela leitura, produção ou contextualização. Buscando assim o estreitamento dos laços entre os profissionais do museu, as obras e os professores (e conseqüentemente, seus alunos), esse curso ainda se propõe a oferecer uma série de atividades pedagógicas, correlacionadas com práticas contextualizadas, envolvendo conceitos de Artes Visuais e Educação Patrimonial e concatenadas com as dinâmicas que o espaço museológico abarca.

Sendo assim, os conteúdos apreendidos *in loco* ajudará na construção de projetos pedagógicos que influenciem a visita ao espaço expositivo como uma extensão da sala de aula, de modo que possa construir experiências mais concretas de aprendizados tendo por bases ideias diversas de teóricos como Bernard Darras, John Falk, Pierre Bordeau, Jorge Larrosa e John Dewey.

Contudo, o importante, portanto, não é apenas compreender ou apreender meios de refletir e experimentar, com materiais simples e acessíveis, o espaço museal e suas complementaridades. É preciso investir na forma de captar e conquistar o olhar do outro, sendo esse o aluno ou público diverso, a partir das crenças que o mesmo possui da cultura visual que há no mundo. Compreender, antes de qualquer coisa, como esse educador apreende, codifica e replica as ideias visuais, que aqui podemos chamar de textos visuais, que ele capta do entorno e que passa a fazer parte de sua bagagem visual e cognitiva.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. REVISTA MUSEU. *Museu como laboratório*, 2004.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

BLOM, Philipp. *Ter e manter: uma história íntima de colecionadores e coleções*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BROUGERE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BROUGERE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. *O museu em jogo*.

GARDNER, Howard, Konnaber, Mindy L., Wake, Warren K. *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VERGARA, L. Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/93593842/Luiz-Guilherme-Vergara>- Acesso em 20 junho 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anderson Pinheiro Santos

Especialista em Arte/Educação (UNICAP/2008). Foi prof. substituto do Dep. Teoria da Arte e Expressão Artística (CAC-UFPE); coord. pedag. do projeto Arte na Escola-IOSHPE (UFPE); editor do Caderno de Textos Diálogos entre Arte e Público. É professor de Artes Visuais da educação infantil ao médio; membro da equipe gestora da REMic-PE; consultor pedagógico do projeto cineCabeça e idealizador do projeto De Mala&Cuia.



**O CORAL CÊNICO DA APAE DE MOGI DAS CRUZES:
O FAZER ARTÍSTICO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL**

Bianca Iatalesi Ishii
APAE de Mogi das Cruzes
biaiatalesi@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/4093650296767880>

João Lúcio de Moraes
APAE de Mogi das Cruzes
luciomusicalizando@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2045287138904722>

Elida Strazzi Moreira Gomes
APAE de Mogi das Cruzes
elidas007@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5782682752716167>

Adriana Iniesta Tomasulo
APAE de Mogi das Cruzes

<http://lattes.cnpq.br/2064452196670673>

Patrícia da Costa Borges Oliveira
APAE de Mogi das Cruzes
pati_borges_oliveira@hotmail.com

lattes.cnpq.br/1066818062724962

RESUMO

O Coral Cênico da APAE de Mogi das Cruzes é fonte de um trabalho multidisciplinar que possibilita vivenciar a fusão das linguagens artísticas envolvidas nas áreas da Educação, Música, Cênicas e Dança, com suporte técnico das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia. É formado por funcionários, voluntários, familiares e alunos. Os ensaios são estruturados no preparo do corpo e voz e na sua habilidade expressiva por meio de jogos teatrais, dança, e prática musical. O desenvolvimento da habilidade artística expressiva é incentivada juntamente com a preocupação estética de suas ações. A inclusão social ocorre no grupo ao nivelar-se hierarquias e diferenças sociais nos ensaios e apresentações. Este texto descreve o desenvolvimento das várias etapas de preparação da livre adaptação da obra Quebra Nozes que permitiu uma completa união das linguagens artísticas descritas.

Coral Cênico, Inclusão, Arte-educação



ABSTRACT

The Scenic's Choral of APAE de Mogi das Cruzes is a source multidisciplinary working that enables the fusion of artistic languages involved in the areas of Education, Music, Scenic and Dance, with support of Psychological, Speech and Physiotherapy areas. It is formed by employees, volunteers, family and students. The rehearsal are structured in the preparation of the body and voice and his expressive ability through theater games, dance and musical practice. The development of artistic expressive ability is encouraged with the aesthetic aspects of their actions. The social inclusion occurs in the group when the flatten hierarchies and social differences also partners in rehearsals and performances. This paper describes the development of several steps in the preparation of free adaptation to Quebra Nozes, that allowed a complete union of artistic languages described.

Scenic Choral, Inclusion, Art-education

INTRODUÇÃO

O Coral Cênico da APAE de Mogi das Cruzes é fonte de um trabalho multidisciplinar que possibilita experienciar a fusão das linguagens artísticas envolvidas nas áreas da Educação, Música, Cênicas e Dança, com suporte técnico das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia. A equipe busca desenvolver o potencial artístico dos participantes proporcionando várias possibilidades de expressão individual e em grupo, para conseqüentemente prepará-los para a convivência na sociedade. Este projeto existe há cinco anos, com uma participação efetiva de familiares dos alunos, além de profissionais da instituição e voluntários.

Durante este período esteve presente em várias atividades culturais na Região do Alto Tietê como a participação anual durante as festividades de aniversário do município em um coral de mil vozes formado pelas escolas do ensino regular de Mogi das Cruzes, que acompanhou intérpretes consagrados da música popular brasileira como Moraes Moreira, Milton Nascimento, Elba Ramalho, Fábio Junior, Lô Borges, Flavio Venturini e Toquinho.



Atividades Multidisciplinares

Em encontros semanais com uma hora de duração em dois períodos são trabalhadas as seguintes linguagens artísticas dentro da área da Educação: Artes Cênicas, Dança e Música.

Os ensaios são estruturados nos seguintes aspectos:

- **Corpo**

São realizados: aquecimento físico, alongamento da musculatura para proporcionar a amplitude de movimento, tornando-o mais amplo e passível de expressão.

O preparo do corpo possibilita a maior eficácia do preparo vocal, já buscando a visão globalizada do trabalho para a expressão além do equilíbrio da tonicidade para a voz. A prática corporal possibilita a consciência corporal afim de uma evolução de amplitude física e vocal e conseqüentemente expressiva.

Com o alongamento “...estaremos trabalhando, principalmente, os músculos ligados à respiração superior: esternocleido-occipitomastóideos, os escalenos e intercostais internos e externos”. (PAPAROTTI; LEAL, 2011, p. 19)

- **Voz**

São trabalhados diversos aspectos, entre eles, a produção vocal, quais os órgãos envolvidos nesse processo, os hábitos nocivos que podem colocar em risco a saúde vocal e exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal.

O grupo é orientado quanto à “higiene vocal que consiste de normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e a prevenir o aparecimento de alterações e doenças”. (BEHLAU; PONTES, 2001, p. 21). “O aquecimento da voz é essencial e indispensável antes de ensaios e apresentações, preparando, ajustando e alongando a musculatura vocal, diminuindo a chance de fadiga e lesões”. (PAPAROTTI; LEAL, 2011, p. 125)

- **Jogos Teatrais**



Os jogos teatrais objetivam expandir a expressão corporal e unificar por meio de jogos, brincadeiras e improvisações o trabalho de voz e corpo estabelecido nos ensaios.

Os jogos permitem trazer a musicalidade para o corpo, de maneira leve e indireta, sem imposições de acertos e erros. Muitas vezes as improvisações partem de propostas dadas pelos próprios integrantes do grupo que descobrem uma ação, um ritmo ou um vocalize que é inserido no contexto das músicas e utilizado como forma de inserí-los ao ensaio, desenvolvendo e sedimentando habilidades de maneira prazerosa e inclusiva, pois todos participam de maneira igualitária: alunos, familiares, profissionais e equipe; o que promove a unificação do grupo e a troca de vivências tão heterogêneas.

O jogo teatral permite assumir papéis, expressar-se por meio da proteção do jogo e nivela hierarquias construídas socialmente, pois estas desaparecem para que as regras do jogo sejam estabelecidas. Já as improvisações partem como forma de permitir e contornar artisticamente uma expressão no qual o grupo se relaciona formando suas próprias regras e hierarquias naquela improvisação.(SPOLIN,2007p.42)

Os jogos e improvisações ocorrem após o preparo vocal e corporal e muitas vezes é complementar a esses exercícios e utilizando-os como estopim para suas ações.

- **Prática Musical (Instrumental e Vocal)**

Inicialmente a prática musical se divide em instrumental e vocal.

A prática musical, após os exercícios de aquecimento corporal e vocal propostos pela fisioterapeuta e pela fonoaudióloga há um trabalho de vocalizes e prática de canções. A escolha do repertório é realizada de uma forma intergeracional em que alunos, pais, funcionários e voluntários de uma forma que "... indivíduos de diferentes idades aprendem e ensinam música uns aos outros" (RIBAS, 2009, p. 142). Desta maneira pessoas de diferentes idades podem apresentar ao grupo as



canções que são mais significativas, ficando a critério deste a inclusão de uma canção no repertório (se está pertinente ao tema sugerido por exemplo).

Na prática instrumental são utilizados teclados, violões, xilofones, metalofones, percussão em geral como chocalhos, tambores, ganzás, pandeiros, etc. Esta prática proporciona ao aluno um contato com um variado número de gêneros e estilos musicais o que o prepara para duas formas distintas ou complementares de tocar: uma música instrumental com acompanhamento e melodia ou o acompanhamento instrumental de um grupo vocal.

O trabalho com a música parte da Abordagem Triangular desenvolvido por Ana Mae Barbosa em que o Fazer está condicionado ao Apreciar e ao Contextualizar. No caso da música ao tomar o contato com instrumentos musicais ou com o canto coral e as técnicas específicas de cada prática, o aluno assiste a DVDs, ouve CDs, além de realizar jogos de memória, que o insere tanto no estilo quanto no contexto em que ele foi desenvolvido.

- **Dança**

A dança é uma forma de manifestação artística vinculada à expressão de sentimentos. Por meio dela é possível conhecer regiões, culturas e épocas. A partir daí transformar esse conhecimento em estudo em movimento do corpo dando vida ao nosso aparelho locomotor, veias, coração, pulmão, etc.

Pode ser uma forma de libertação deixando a música conduzir o movimento, tornando aquele momento único da relação corpo-emoção-música.

Reflexões sobre o percurso

O coral cênico é composto por integrantes dos mais diversos, distantes em faixa etária, classe social, habilidades artísticas, desejos, capacidade cognitiva e compreensão. Administrar e utilizar esse aspecto como fator de destaque é uma tarefa constante para o grupo.



A maioria dos participantes possui deficiência intelectual, dos mais variados níveis e comprometimentos, de causas diversas, de alteração genética à anoxia no nascimento. Essa deficiência por vezes dificulta a capacidade expressiva, a compreensão e o controle corporal, demorando mais tempo para adquirir o controle da voz, a percepção do corpo no espaço, a descoberta de seu potencial expressivo. Mas a deficiência não é fator determinante, pois muitos participantes sem deficiência, seja familiar ou profissional padece das mesmas dificuldades do mesmo distanciamento de sua consciência corporal e vocal.

Percebeu-se que as limitações independiam diretamente da deficiência intelectual mas sim do retraimento da expressão, que inibia a aquisição do mínimo de consciência corporal e repertório de movimentos, a rotina constante, a falta de práticas que exigissem do corpo movimentos diferentes fez com que movimentos padrões de instaurassem profundamente, e no caso da deficiência intelectual onde há partes do cérebro lesionada a aquisição de novas posturas corporais e movimentos diferenciados é mais demorado, pois exige mais atenção, memória e consciência para modificar-se.

O processo de educação auxilia na constituição de um sujeito. A criança está se constituindo como ser humano por meio de suas experiências com o outro, naquele momento, seja em casa, na escola ou em qualquer ambiente. A construção do real vai acontecendo por meio das relações do eu com o mundo, de informações, experiências diversas e desafios, mas o aspecto afetivo nesta construção continua sempre muito presente. Daí a necessidade de se perceber a pessoa com um ser integral e afirmar que um trabalho direcionado por uma equipe multidisciplinar favorece os diferentes olhares sobre o ser humano. Nota-se um desenvolvimento global de um ser biopsicosocial e espiritual.

O ponto de vista do trabalho de expansão da expressão corporal refere-se à abordagem do Neurocientista Cognitivo Antônio Damásio que considera que "todas as emoções usam o corpo como teatro (meio interno, sistema visceral, vestibular e



músculo esquelético), alterando inúmeras instâncias físicas, é como se o corpo todo investisse nessa emoção transformando-se e reorganizando-se.”(DAMASIO, 2000, p.75)

Stanislavski (1998, p.127) afirma que todo processo de obtenção de material criador para o trabalho artístico jaz a emoção.

Wallon (1975, p.87) atribui à emoção - que, como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva - um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, são manifestações físicas, alterações orgânicas, resultantes de um estado afetivo penoso ou agradável. A palavra emoção significa, originariamente, "E" (do latim ex) = para fora, "moção" = movimento.

"A emoção é o movimento da vida em cada um de nós. Trata-se do movimento que brota no interior e se expressa no exterior; é o movimento de minha vida que me diz - e que diz às pessoas à minha volta - quem eu sou." (FILLIOZAT, 2000, p.61)

Ações simples como o posicionamento do corpo adequado para o canto, o posicionamento dos pés como base, a divisão da respiração em peitoral e abdominal foi extensivamente trabalhada, das mais diversas formas, incluindo os jogos de teatro como suporte, para que houvesse um ganho e principalmente a aquisição de base para uma habilidade expressiva artística que envolve profundamente o corpo que é o canto e o teatro.

O processo de trabalho multidisciplinar trouxe a possibilidade do olhar global do aluno e suas potencialidades para a expressão. Previamente a desenvolver um discurso e ação artísticos, o que se levou em conta como objetivo principal dos primeiros meses foi habilitá-los a possibilidade de expressão, descobrir-se hábil a expressar esteticamente.



Ao estudarmos o processo de aprendizagem sob esta ótica, encontramos em Alicia Fernández, (1990) uma enorme contribuição, destacando que o processo de aprender supõe a presença de quatro fatores: ORGANISMO (individual herdado); CORPO (construído através das suas experiências); INTELIGÊNCIA (autoconstruída interacionalmente); e o DESEJO (energia, pulsão, inconsciente). O organismo está para um efeito orgânico, assim como o corpo está para aquilo que foi aprendido, através das experiências, das sensações. É a história do indivíduo, que ele vai construindo em toda sua vida. "Não há aprendizagem que não esteja registrada no corpo" (Fernández, 1990, p.60)

Trabalhou-se e ainda trabalha-se constantemente em busca desse novo repertório corporal, paralelamente a aquisição ao longo dos anos do próprio repertório musical. Por se tratar de um coral cênico busca-se sempre essa habilidade de expressão via corpórea, a maioria dos integrantes são deficientes intelectuais que se beneficiam dessa amplitude expressiva, podem mostrar-se atuantes artisticamente de fato, por meio do corpo podem sobrepor-se as deficiências cognitivas, de aprendizagem da leitura e escrita. Ao longo desses anos notou-se que habilidade artística cênica independe da deficiência de aprendizagem de leitura e escrita. Todo ano surgem novos integrantes e muitos alunos saem em virtude da inclusão escolar, e o trabalho se reinicia com os novos integrantes.

Os familiares de alunos passaram a integrar o coral cênico à convite das psicólogas que exerciam um trabalho de terapia em grupo por meio de jogos teatrais e de expressão. Elas ensaiavam independentes do grupo de alunos, e os jogos buscavam principalmente o resgate da expressividade desses familiares, quase em sua totalidade de mães. O canto e os jogos de improvisação promoveram um importante ganho da auto-estima pela descoberta de que eram capazes de expressar-se artisticamente. O repertório era escolhido por elas, muitos de resgate de sua juventude e adolescência. Da mesma forma que ocorre com os alunos, todo ano muitos familiares se afastam e novos participantes iniciam.



O trabalho é realizado sob a perspectiva da Abordagem Triangular desenvolvido por Ana Mae Barbosa onde o fazer, o apreciar e o contextualizar estão presentes o tempo todo, para que os membros do grupo possam desenvolver suas habilidades artísticas não apenas de uma forma mecânica, como simples reprodutores, mas de uma maneira crítica, onde o contexto envolvido em determinada obra é apresentado e discutido pelo grupo o que enriquece muito o aprendizado.

Quebra Nozes: uma livre adaptação

A união das linguagens artísticas idealizada pelos cinco profissionais envolvidos com o Coral Cênico da APAE de Mogi das Cruzes levou o grupo a propor aos integrantes do grupo um novo desafio: realizar uma livre adaptação da obra de P. I Tchaikovsky escrita no século XIX em forma de ballet. A livre adaptação permitiu aos componentes do grupo entrar em contato uma grande obra da Música e do ballet de repertório de uma forma em que a Abordagem Triangular estivesse presente. Primeiramente no Apreciar quando diversas releituras da obra foram apresentadas aos alunos, pais e funcionários na seguinte sequência: em um desenho animado em formato de mangá, depois em um popular filme de animação em que a história de Clara é vivida pela personagem Barbie, onde a história é contada de uma forma resumida o que facilita a compreensão de todos. Um terceiro momento trechos do ballet original foi apresentado e discutido com todos quanto as semelhanças e diferenças observadas nas três versões.

Após um contato com as diferentes adaptações, foi apresentada uma dramaturgia escrita pela orientadora de teatro e iniciou-se o processo de escolha e construção dos personagens.

Os ensaios das cenas, a princípio independentes do coral cênico, eram divididos em aquecimento corporal, jogos de interação entre os participantes, e improvisações sobre as cenas. Percebeu-se que fazer marcações de movimentos, ao invés de ajudar atrapalhavam, pois inibia a espontaneidade deles, ao se pedir



que reproduzissem o que se pedia ficava falso e era nítido a insegurança deles, mas quando apenas solicitava o objetivo da cena, aos poucos eles solucionavam as problemáticas.

O desenvolvimento das cenas ocorriam aos poucos mediante compreensão dos atores ao que estava sendo proposto, após esse momento, passaram a improvisar sobre o conteúdo compreendido e para a apresentação, a solidificação e estruturação das cenas para que compreendessem o andamento da história e acompanhassem a narrativa do coro. Os alunos dividiam o palco com a psicóloga, que dirigia as cenas e atuava junto com eles.

Ao coro cabia narrar a história por meio das músicas e participar de algumas cenas distanciada, épica, acompanhando como público e dando sua opinião por meio de expressões faciais, exclamações.

Das duas horas e meia de música composta para o ballet original, alguns temas foram escolhidos pelos componentes que participavam da prática instrumental. O grupo de coralistas escolheu uma quantidade de canções que ajudariam a contar a história seja de uma forma narrativa ou para complementar uma cena. No decorrer da montagem um grupo de profissionais e alunas foram convidados pela professora de dança para a montagem de uma coreografia sobre o tema Valsa das Flores que foi rearranjada e tocada ao vivo durante a apresentação.

O diferencial desse espetáculo é que adaptamos o Quebra Nozes ao objetivo de contarmos essa história musicalmente e corporalmente, e nesse contexto corporal a inclusão social se estabelecia, uma vez que o palco era dividido entre pessoas com ou sem deficiência, em nenhum momento o profissional conduzia ou fazia pelo aluno, mas sim com ele, contando a história junto com ele para a platéia.

A apresentação foi de todos, e o nervosismo e a empolgação pela estreia era coletiva. Desenvolvimento da capacidade de escolha em participar das esferas de possibilidades de expressão que a princípio fosse mais disponível dentro das habilidades dos integrantes. O foco da escolha não é na limitação da deficiência



mais sim pelo potencial de capacidade expressiva inerente de cada um, seja na função de liderança, no canto, na maquiagem, na música, na banda, ou na dança.

Resultados gerais obtidos

Como resultado a equipe constatou uma compreensão por parte de todos os integrantes do grupo o papel da música em contato com as outras linguagens artísticas envolvidas no processo como o teatro e a dança. Ao apreciar o diálogo estabelecido a partir de um contexto discutido após os vários exemplos apresentados em DVDs e CDs criou-se um espaço para a criação seja em arranjos instrumentais e vocais, e na escolha de repertório coerente com a narrativa da história...

O trabalho com o coral cênico é a longo prazo, no contato com a arte, na experiência de produção do fazer artístico e suas consequências, no papel da inclusão social uma vez que se tornam atuantes de um processo criativo, capazes de escolhas num processo estético e artístico em formação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. A abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

DAMASIO, António. O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.474p.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIGUEIREDO, Carlos A.; LAKSCHEVITZ, Elza; CAVALCANTI, Nestor de H.; KERR, Samuel. Ensaios. Olhares sobre a música coral brasileira. São Paulo: FUNARTE Fundação Nacional de Arte, 2003.

FILLIOZAT, I. Entendendo o coração das crianças. Rio de Janeiro: Campus, 2000. GAINZA, Violeta Hensy. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1998.

SPOLIN, Viola. O jogo teatral na sala de aula. Tradução: Ingrid Coudela. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.



STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 14ª ed. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.370p.
Civilização Brasileira, 1964.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BEHLAU, Mara & PONTES, Paulo. *Higiene Vocal: cuidando da voz*. 3ª edição. Revinter: Rio de Janeiro, 2001

RIBAS, Maria Guiomar. *Coeducação musical entre gerações*. In *Aprender e ensinar música no cotidiano*/ org. por Jussamara Souza – Porto Alegre: Sulina, 2009 – 2ª Edição.

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valeira. *Cantonario: Guia Prático para o Canto*. Musimed: São Paulo, 2011.

Mini currículos dos autores

Bianca Iatalesi Ishii

Psicóloga formada na Universidade de Mogi das Cruzes; Pós-Graduação em Educação Especial na Faculdade Brás Cubas em Mogi das Cruzes- São Paulo Psicóloga na APAE de Mogi das Cruzes desde 2003; experiência nas áreas de Equoterapia, Apoio à Família, Atendimento Especializado, Psicologia Escolar- grupo de Coral Cênico)

João Lucio de Moraes

Graduação em Comunicação Social pela Universidade de Mogi das Cruzes; Especialização em Educação Musical pela Universidade Cruzeiro do Sul; Pesquisador em Educação Musical pela FUNDUNESP/SME – Mogi das Cruzes

Elida Strazzi Moreira Gomes

Graduação em Psicologia pela Universidade Bras Cubas; graduanda em Artes Cênicas pela Escola Superior de Artes Célia Helena; bolsista de Iniciação Científica pela Fapesp, formação em clown pelo Tripe Teatro Clown de Ligia M. Ruvenalth; Capacitação em Envelhecimento da Pessoa com Síndrome de Down pela APAE de São Paulo.

Adriana Iniesta Tomasulo

Fisioterapeuta formada na Faculdade Náutico Mogiana- Mogi das Cruzes; Professora formada há mais de 20 anos em Ballet Clássico e Jazz, curso de Sapatado, Dança Contemporânea e Flamenco; Atua na APAE de Mogi das Cruzes com Fisioterapeuta desde 1996 e como Professora de Dança numa escola de Dança na mesma cidade desde 1994.

Patricia da Costa Borges Oliveira

Fonoaudióloga há 17 anos, atuação na APAE de Mogi das Cruzes há 16 anos, área escolas e clínica na prefeitura de Salesópolis há 11 anos. Pós graduada em educação especial pela PUC-SP; Aperfeiçoamento em dislexia e distúrbios de aprendizagem pelo CEFAC.



**POSSIBILIDADES CURATORIAIS DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO
CEARÁ: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO OBRAS EM DESTAQUE (2005 – 2007).**

Mariana Ratts Dutra

Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE.

mariana_ratts@yahoo.com.br

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4214695T2>

RESUMO: O artigo visa compreender como a prática de curadoria compartilhada contribui para a reconfiguração das ações educativas no espaço museológico. Questiona-se de que modo o relacionamento do público com a arte contemporânea manifesta essa construção dialógica, que coloca frente a frente curadoria e setor educativo na elaboração das exposições. Para a reflexão desta prática foi escolhido o projeto “Obras em Destaque” realizado no Museu de Arte Contemporânea do Ceará, entre 2005 a 2007. O projeto convidava o público para participar de uma experiência estética, propondo conhecer o acervo do museu e a escolher uma obra para compor a exposição.

Palavras-chaves: Curadoria Compartilhada, Mediação Cultural.

ABSTRACT: This article aims to understand how the practise of shared curatorship contributes to the reconfiguration of the educative actions in the museological space. One wonders in which method the public’s relation with contemporary art manifests this dialogic construction, which brings head to head the educative sector and curatorship in the elaboration of expositions. To reflect on this practise the project: “Obras em Destaque” was chosen, held at the Museu de Arte Contemporânea do Ceará. between 2005 to 2007. The project invited the public to participate in a aesthetic experience, proposing to meet the museum’s collection and choosing an art piece to compose the exhibit.

Key words: Shared Curatorship, Cultural Mediation.

“O azul me descortina para o dia.

Durmo na beira da cor.

Vejo um ovo de anu atrás do outono.

.....
(Eu tenho amanhecimentos precoces?)

Cresce destroço em minhas aparências.

Nesse destroço finco umamaçucena.

(é um cágado que empurra estas distâncias?)

A chuva se engalana no arco-íris.

Não sei mais calcular a cor das horas.

As coisas me ampliaram para menos.”



Manoel de Barros

A imaginação inspirada do poeta Manoel de Barros nos conta em seu livro intitulado “*O livro das ignoranças*”¹, uma lenda de um canoeiro Apuleio, que ao enfrentar uma enchente, vogou por três dias e três noites sem comer e sem dormir. Após o fato, o canoeiro teve um “delírio frásico” e em um caderno deixou algumas anotações. Ao deparar-se com o caderno, o poeta encontrou nas últimas folhas frases soltas. Curiosamente, as frases apresentavam um grande estranhamento, ocasionando uma leitura cheia de descobertas e de novos significados. O poeta, ao levar o caderno para casa, imaginou que a experiência sofrida com a enchente tinha provocado no canoeiro a ruptura com a normalidade das palavras.

A lenda compõe a segunda parte do livro nomeada de “*Os deslimites da palavra*”, em que o autor apresenta o resultado do encontro das frases do caderno em forma de poesia, “*passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude*” (p.33).

A poesia fogia das definições e fronteiras de significação dos verbos, sujeitos, substantivos, adjetivos etc. Nesse sentido, a ruptura da normalidade das palavras do canoeiro está ligada a arte contemporânea que anuncia uma nova referência de práticas e discursos artísticos, ocasionando estranhamentos ao público. No caso, como possibilitar os “*deslimites*” mediante a arte contemporânea? Os deslimites podem ser intensificados pelas visões de mundo daqueles que participam da experiência curatorial, envolvendo toda uma rede de agentes culturais (Dutra, 2011).

O livro *Panorama do pensamento emergente*, organizado pela curadora Cristiana Tejo, fruto da realização de um seminário com o mesmo nome da publicação, tem o intuito de discutir sobre curadoria de arte contemporânea, sendo este dividido a partir de algumas possibilidades curatoriais que foram destinadas

¹ Manoel Wenceslau Leite de Barros (Cuiabá MT, 1916). É um dos principais poetas contemporâneos do Brasil. Publicou seu primeiro livro de poesia, *Poemas Concebidos Sem Pecado*, em 1937.



como temas das mesas, tais como: curadoria e projetos independentes; curadoria e instituição; curadoria e crítica; e por fim, curadoria e pesquisa. Dentre as entrevistas realizadas com os curadores convidados para o evento, Moacyr dos Anjos responde “o que é curadoria”:

“uma das características da arte contemporânea é não se definir por ideias fechadas, mas sim como linhas de força, como campos de significação, e que, a depender do contexto que são vinculadas, podem assumir ênfases diversas. O papel da curadoria, diante disso, é tentar estabelecer sentidos provisórios para uma determinada produção artística. É fazer essas aproximações contingentes e ressaltar sentidos possíveis das obras: estabelecer diálogos, criar âncoras, contextualizar” (TEJO, 2010, p. 61).

Nesse sentido, ao delimitar-se ao campo empírico desse artigo, dentre as possibilidades curatoriais do Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC)², foi escolhido o projeto “Obras em Destaque” realizado no MAC, entre 2005 a 2007.

Com a efervescência da formação do acervo do MAC³ nesta gestão, teve início o projeto “Obras em Destaque”. O museu convidava um público a conhecer a sua Reserva Técnica (as doações e o acervo da Pinacoteca do Estado sob a guarda do mesmo), e cada convidado escolhia uma obra que comporia a exposição desse projeto no Museu. As obras eram expostas junto aos depoimentos ou textos elaborados pelos convidados.

² Como um dos equipamentos culturais do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), o Museu de Arte Contemporânea (MAC) do Ceará foi criado em 1998 e aberto oficialmente ao público em 1999. Em diversos materiais de divulgação, o MAC é apresentado como um equipamento idealizado para ser um museu de fomento e divulgação da arte contemporânea na cidade de Fortaleza. Com uma museografia que o coloca entre as principais instituições na região Nordeste do país, este museu busca marcar presença no circuito artístico nacional, por meio de inovações museológicas e ações educativas que visam facilitar a intermediação com o público.

³ Segundo o relatório de gestão do museu, dentre as principais ações da gestão do Ricardo Resende (2005 - 2007), está a política de formação de acervo, com o intuito de justificar e elucidar para o público do MAC a nomenclatura de museu de arte contemporânea. Dessa forma, essa política se concretizou mediante doações de artistas, do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do colecionador Miguel Chaiá e particularmente um conjunto representativo da obra de José Leonilson, cedido pelos familiares desse artista plástico (família Bezerra Dias). Tendo sido diretor técnico do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) de 1994-2002 e Coordenador do Projeto Leonilson, possibilitou um aumento significativo do acervo do museu, a partir de contatos com artistas e instituições públicas.



Ao possibilitar o contato com o acervo, o museu permitia aos convidados fazerem suas interpretações e a construírem significados. Assim como, provocou uma série de diálogos a respeito do papel social do museu de arte, dos critérios para formação de acervos e do conceito de arte contemporânea que o MAC potencializava mediante a exposição das obras recém-adquiridas.

A primeira edição deste projeto, ainda em fase experimental daquilo que seria realmente seu conceito e sua prática, aconteceu com o objetivo principal de expor os primeiros trabalhos doados para o museu no ano de 2005. A exposição realizada no início do ano, entre os meses de abril a junho, apresentava uma instalação com duas peças escultóricas do artista Paulo Climachauska. Esta experiência inicial teve como convidada a equipe técnica do MAC.

Assim, a segunda edição ganhou o formato particular do projeto. Nos meses de julho e agosto apresentou como convidado o Coordenador de Literatura do centro cultural, na época, Carlos Augusto Lima que escolheu a obra “Cidade”, s/d, do artista Antônio Bandeira, que faz parte do acervo da Pinacoteca do Estado. O coordenador elaborou um texto crítico que foi exposto junto com a obra. A então coordenadora do educativo, Aline Albuquerque, em entrevista, lembra que “acontecia muito que o MAC era pouco visitado, pouco conhecido pelos próprios funcionários do Dragão. E aí tinha essa vontade de chamar as pessoas da secretaria, da tesouraria para participar, e de outras áreas de conhecimento”⁴. Paralelamente a esse convite, o coordenador participou das reuniões de estudos do educativo, onde apresentou o trabalho de alguns poetas com o fim de contribuir para o exercício de leitura das obras.

Para a terceira edição, nos meses de setembro e outubro, os convidados foram os próprios educadores, sendo realizado um efetivo exercício de curadoria, tendo como campo de estudo os acervos do MAC-Ce e da Pinacoteca do Estado

⁴ Texto extraído da entrevista realizada em outubro de 2011.



que se encontram sob a guarda do museu. O diretor da instituição acompanhou todo o processo: visitou a reserva técnica com os educadores explanando sobre os tipos de curadoria e o papel do curador, orientou a construção da escrita esclarecendo as possibilidades de um texto para a exposição. Sendo assim, nessa etapa o projeto apresentava-se como uma formação sobre possibilidades curatoriais.

Diante de tais experiências ocorreu uma formação de uma geração de educadores bem particular, pois além da mediação cultural realizada com o público agendado e espontâneo, os mediadores participavam de vários cursos e palestras, da elaboração de textos e exercícios de curadoria, em meio ao auxílio em montagens de exposições.

“Do curador se espera que abra um sentido possível no interior do trabalho de arte, de cada um exibido ou do conjunto deles e, ao mesmo tempo, que dê espaços para que outros sentidos possam surgir” (Alves, 2010, p. 46). Em cada edição o projeto foi ampliando suas possibilidades de atuação, novos discursos e recortes foram sendo delineados, sinalizando novos modos de perceber e intervir no mundo pelas artes visuais. O conceito de curadoria ia sendo construído por meio de uma relação dialógica entre a direção do museu, os setores de conservação e acervo e o educativo.

Para a quarta edição, nos meses de novembro e dezembro, o MAC-Ce convidou cinco moradores da comunidade Poço da Draga, situada no entorno do CDMAC. Eram eles: Rocilda Cristina Lima Ferreira, Vanusa Machado, Isabel Cristina Lima Ferreira, Francisco Efrázio e José Ribamar dos Santos.

Esta edição foi bem diferenciada, era a primeira vez que o MAC-Ce convidava olhares externos ao museu, estes pouco familiarizados com as artes visuais, mesmo residindo próximo ao CDMAC alguns dos convidados nunca tinham entrado naquele espaço museológico. Diante de todo o desenvolvimento e investimento do centro cultural, esta comunidade que acompanhou todo o processo de construção do centro cultural vive em condições precárias, sem saneamento básico.



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

“estes moradores do Poço da Draga presenciaram, há cerca de seis anos, uma ‘invasão’ de seu território por homens e máquinas que puseram velhas construções abaixo, tomaram terrenos baldios e construíram um majestoso conjunto de edifícios que trouxeram transformações significativas e positivas para a região e para a cidade. Esta é a primeira oportunidade que representantes dessa comunidade terão, agora no caminho inverso, de invadir, no bom sentido da palavra, um dos principais equipamentos do Dragão, o Museu de Arte Contemporânea do Ceará”⁵.

Nesta edição foram recolhidos pelos educadores os depoimentos dos convidados para serem expostos junto com as obras. Eles escolheram a partir de suas vivências, suas memórias. Aline Albuquerque lembra que

“tem muitos desdobramentos nisso. Eles podiam desse contato com o acervo pensar nas mudanças da cidade, pensar neles próprios, pensar no investimento que foi feito com o Dragão do Mar diferentemente com o que se faz no Poço da Draga. Eu acho que a partir desse encontro eles puderam pensar em várias coisas que eu acho que isso que é legal, quando ela (a arte) consegue fazer que você pense em sobre você mesmo, sobre a vida, sobre a cidade, sobre o passado, a memória...”⁶

Izabel Cristina, moradora da Comunidade Poço da Draga e atual coordenadora da Ação Educativa da diretoria da Ação Cultural no CDMAC, relata a participação de um dos moradores,

“eu já tinha uma relação com o acervo, mas muitos moradores da comunidade não conheciam. Ficaram achando que o museu era só aquela coisa velha, aquela coisa guardada nos nossos antepassados. E quando eles adentraram o departamento, o setor do acervo, ficaram maravilhados, e perceberam o quanto aquilo eram próximo deles. Uma das coisas que eu nunca me esqueci foi o Sr... conhecido como Chico da Rosa, que é o seu Francisco Eufrásio, quando ele viu um quadro que falava sobre o... não me recordo o nome do artista que ele escolheu, mas ele viu lá o peixe, o pescador chegando ao mar... então ele começou a relembrar a vida dele, sabe? Que ele iniciou esse ofício a partir dos dez anos, o pai levou ele para o mar. Ele se viu muito naquele trabalho que tava lá guardado naquele acervo.”⁷

⁵ Texto institucional extraído da programação do MAC em novembro de 2005.

⁶ Texto extraída de entrevista realizada em outubro de 2011.

⁷ Texto extraído da entrevista realizada em outubro de 2011.



O projeto “Obras em Destaque” tornou-se um espaço de diálogo com a população, inspirando a construção de interpretações, significados e sentidos do acervo do MAC pelos convidados e futuros visitantes da comunidade. O diretor Ricardo Resende ressalta “o museu, no nosso entendimento, não deve assumir uma posição passiva diante do que poderia ser o seu público em potencial, e se colocar a espera; pelo contrário, a instituição deve ir ao encontro dele”⁸. Assim, buscando maior estreitamento na relação museu-comunidade, projetos como este que extrapolavam as paredes brancas do museu, potencializavam a construção e formação de novos públicos.

A singularidade dessa ação estava, sobretudo, na participação do setor educativo em todo o processo da prática curatorial do projeto. Além da própria experiência de conhecer o acervo, com a mediação cultural o museu dava condições aos convidados para uma experiência significativa para dialogar com arte, evitando uma escolha e/ou leitura de obra formatada em critérios simplistas ou em compreensões ingênuas.

No MAC foi imprescindível firmar “condições e competências para demonstrar que a contribuição da área educativa é necessária em todas as atividades do museu e, principalmente, na concepção e montagem de exposição” (MINC/IPHAN, 2006, p. 166). Tal discurso opõe-se à postura do mediador que em sua relação com o público apenas atende visitantes de maneira informativa e por meio do agendamento após a montagem da mostra.

A partir dessa edição, os educadores, após a experiência da edição anterior e mais familiarizados com a dinâmica da exposição, tornaram-se os responsáveis pela mediação cultural entre a obra de arte e o público convidado, provocando uma formação de um olhar sensível e crítico do visitante para as artes visuais:

⁸ Texto extraído da programação do MAC em novembro de 2005.



“mais do que ensinar a ‘fruir’, ‘apreciar’, ‘contemplar’ e ‘perceber’ ou ‘ver’ uma boa mediação ensina a compreender criticamente: problematizar, contextualizar, relacionar, comparar, relacionar, explicar e aplicar os significados da arte à sua própria vida e ao seu tempo.” (FRANZ, 2008, p.07)

Assim, por meio de uma “experiência compartilhada”, a ação educativa tinha por base a apropriação dos conteúdos e formas que configuravam a exposição, o que se refletia numa mediação em que os educadores sentiam a exposição como fruto de uma criação da qual eles também participaram, reconfigurando assim a ação educativa do museu.

Durante as edições do projeto, o educativo do MAC passou a se preocupar com a necessidade de pensar o trabalho de curadoria desenvolvido como prática dialógica, e nesse caso, a experiência de curadoria compartilhada foi fundamental, ao articular os setores educativo e curatorial a fim de interligar ambos em torno de uma proposta de mediação dialogada.

Para a quinta edição, ocupando o espaço expositivo nos meses de janeiro a março de 2006, apresentou-se novamente como convidada a equipe técnica do MAC, mas desta vez cada funcionário escolheu uma obra do acervo do museu, dentre as 85 doações que foram recebidas no ano de 2005. Após dez meses de trabalho, a direção do MAC novamente realizou uma exposição com a curadoria de sua equipe buscando evidenciar sua política de formação de acervos e, acima de tudo, apresentar uma parte do resultado de suas conquistas.

Assim, em abril e maio de 2006, a sexta edição já apresentava como convidados quatro jovens músicos da Associação ARTEVIDA, situada no Bairro do Pirambú, zona oeste de Fortaleza. Esta foi outra edição bem particular, também apresentando olhares distantes das artes visuais, mas bem próximos do universo musical.

Além do trabalho realizado com a Comunidade do Poço da Draga, o educativo do MAC concretizou outra ação significativa. Desta vez, os educadores



29 de outubro a 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

tiveram a oportunidade de conhecer a ONG e as atividades desenvolvidas em sua sede. Neste local, foram produzidas atividades artísticas como desenho, isogravura e oficinas de quadrinhos. Muitos desenhavam a praia, a jangada, os coqueiros ou suas casas, eram imagens extraídas de seu cotidiano. Sendo uma das edições que teve mais destaque para a coordenadora do educativo, ela lembra

“a gente ia até o Pirambu, eles mostravam o Pirambu pra gente e a gente mostrava o Museu para eles. Partindo dessa relação, a gente chamou três ou quatro crianças ou adolescentes pra escolherem os trabalhos. Lá no Pirambu, nessa ONG, eles tocavam e aprendiam música, e nessa edição no Obras em Destaque, essas crianças escolheram os trabalhos, e eles tinham que relacionar com a música. Na abertura da exposição eles tocaram as músicas que eles achavam que tinham relação com os trabalhos escolhidos. Eu achei muito legal porque realmente é uma coisa efetiva que você quer fazer. Não é só pra ficar bonito, aquilo realmente foi importante para aquelas crianças. Eu acho que eles se sentiram mais familiarizados, mais íntimos do museu, acho que isso foi bem efetivo.”⁹

Em junho de 2006, em sua sétima e última edição, o MAC convidou novos olhares, curiosos e silenciosos, tão próximos que muitas vezes passam despercebidos. As convidadas desta edição foram três mulheres que trabalhavam na equipe que presta serviço de segurança no CDMAC. São elas: Andréia Oliveira, Cláudia Magalhães e Gilmara Martins. Funcionários de outros setores do centro cultural, que não eram atingidos no cotidiano do museu por estarem condicionados as suas divergentes atividades profissionais, não tinham oportunidade de participar das experiências artísticas e, muito menos, curatoriais que a instituição abrigava.

Esse projeto foi uma maneira de aproximar esse espectador do museu e principalmente da reserva técnica, na qual elas faziam o trabalho de segurança da sala, porém nunca tinham a oportunidade de entrar e discorrer sobre aquelas obras guardadas.

⁹ Texto extraída de entrevista realizada em outubro de 2011.



Assim, sendo o MAC um espaço de formação e fomentação da produção visual local, nacional e internacional, o projeto “Obras em Destaque” contribuiu com os estudos no campo museológico, sobretudo para as pesquisas desenvolvidas sobre uma instituição que faz convergir de modo muito particular a dimensão comunicativa e educativa, constituindo-se assim como elemento indispensável à educação estética. A prática da curadoria compartilhada contribuiu na constituição de um museu como espaço de construção de conhecimento, de formação de um público mais amplo que extrapolam os limites do público especializado.

Diante da apresentação das edições que compuseram o projeto “Obras em Destaque”, percebe-se que não importa quantas vezes seja feita a escolha das obras e a mediação, cada exposição terá um contexto diferente, e cada visitação pode ser percebida como uma apreciação diversa.

“Quando o museu reconhece o público visitante e não visitante como sujeitos, revelam-se, concomitantemente, vários outros sujeitos de processo, além daquelas ‘autoridades’ museais já reconhecidas como tais. Ao público foi atribuído o papel de sujeito quando conquistou o seu lugar de ator social, participante e criativo nos processos culturais. Aos profissionais de museu foi atribuído o papel de sujeitos quando deflagrou-se a complexidade de participação do público e, por conseqüência, foi-lhe atribuído um papel de sujeito que atua interdisciplinarmente. Se a participação do visitante atinge o nível de leitura/ interpretação/(re)significação e, portanto, de criador, todo profissional que, como enunciador do discurso museológico é igualmente ator, participante ativo e criativo, é criador do museu como produtor cultural. Todos, profissional e público, somos sujeitos do museu, porque somos atores. O sujeito é protagonista. Todos somos sujeitos, todos somos protagonistas.” (Cury, Revista Musas, nº4, p. 96.)

Por esse viés, é que o já citado termo *deslimite*, usado pelo poeta Manoel de Barros em relação ao campo literário, é empregado como elemento conceitual explicativo da dinâmica do campo museológico contemporâneo. Parafraseando o poeta, a curadoria compartilhada desenvolvida no MAC provocava de maneira insistente os *deslimites* do espaço museológico tradicionalmente concebido como cubo branco. O termo foi empregado com o intuito de abrigar a diversidade de



apreciações do acervo do MAC, o qual concentra boa parte da produção artística contemporânea no estado do Ceará.

Referências bibliográficas:

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In RAMOS, Alexandre Dias (orgs.). Sobre ofício do curador. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

BARROS, Manoel de. O livro das Ignoranças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CURY, Marília Xavier. O sujeito do museu. MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia, nº 04, 2009. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus, 2009

DUTRA, Mariana Ratts. Os deslimites da cenografia: entre o cênico e o museológica na experiência de curadoria compartilhada no MAC. In MARQUES. Kadma (orgs.) Arte contemporânea e seus públicos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FRANZ, Teresinha Sueli. Mediação cultural, artes visuais e educação. Congresso Ibero Americano de Educação Artística "Sentidos Transibéricos" - Maio de 2008 em Beja/Portugal.

MINC / IPHAN. CADERNO de Diretrizes Museológicas II. 2º Ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

TEJO. Cristiana (coord.). Panorama do pensamento emergente. Porto Alegre, Zouk, 2010.

Mariana Ratts Dutra

Mestranda em Artes Visuais - UFPE; Especialista em Metodologia do Ensino das Artes - UECE (2011); Graduada em Artes Cênicas - IFCE (2006). Foi pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais do MAC no projeto de pesquisa "Imagens contemporâneas - a elaboração do sentido nas políticas públicas a partir das ações de formação/publicização de acervo desenvolvidas pelo Museu de Arte Contemporânea (MAC) em Fortaleza"; e Diretora da Galeria Antônio Bandeira.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: CURRÍCULO E CONCEPÇÕES

Maristela Sanches Rodrigues

Instituto de Artes - UNESP

maristelasr@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2455707598788562>

RESUMO

Este texto apresenta a pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo, no momento em que objetivos e referenciais inicialmente definidos, estão sendo ampliados em meio ao processo de estudo e pesquisa. O objeto que pesquiso é a formação do professor de arte no Estado de São Paulo, compreendida a partir das concepções de currículo, de arte e de ensino de arte presentes em três documentos - L.D.B. 5692/71; PCNs (1997); Currículo (2010) - bem como a partir das grades curriculares de quatro Instituições de Ensino Superior: UNESP e USP (públicas); FPA e UNOESTE (privadas). O objetivo da pesquisa é identificar e compreender concepções de currículo, de arte e de ensino de arte sob a perspectiva das teorias críticas e pós-críticas de currículo, dos Estudos Culturais, bem como dos modelos de formação historicamente definidos para o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Formação do professor de arte; currículo de arte.

ABSTRACT

This paper present the doctorate research I have been developing, at the time when objectives and references initially defined, are being amplified in the process of study and research. The object I research is the art teacher formation in São Paulo, understood from the conceptions of curriculum, art and art education presented in three documents - L.D.B. 5692/71; PCNs (1997); Curriculum (2010) - and from the curriculums of four universities: UNESP and USP (public); FPA and UNOESTE (private). The research objective is to identify and understand conceptions of curriculum, art and art education under the perspective of critical and post-critical theories of curriculum, Cultural Studies, as well as the formation models historically defined for the art education in Brazil.

Key words: art teacher formation; art curriculum.

É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O



ser de formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para orientá-lo.

Marie-Christine Josso

Este é um texto em construção, pois reflete um momento de ampliação nas concepções e intenções originalmente definidas para minha pesquisa de doutorado, ampliação esta ancorada em novos referenciais teóricos que trazem mais sentido às minhas reflexões sobre a formação de professores de arte.

O encontro com estes novos referenciais, por sua vez, faz parte de um processo pessoal que teve início já na pesquisa de mestrado quando a busca pela minha história de formação levou-me à explicitação de concepções, intencionalidades e à presença consciente - apontada por Josso na epígrafe - na orientação que venho imprimindo à minha própria formação.

Neste sentido, o que me leva à pesquisa sobre a formação de professores de arte e ao recorte no currículo e suas concepções é uma trajetória de 20 anos como professora de arte na educação básica e de 6 anos como formadora de professores de arte - na graduação e na pós-graduação - bem como de pedagogos.

Nesta trajetória, uma identidade de professora de arte foi sendo construída a partir de referências anteriores à atuação docente, bem como de referências ampliadas, revistas e transformadas no decorrer do *continuum* de minha formação.

Nem sempre as concepções que compunham meu repertório de professora de arte foram fruto de escolhas conscientes ou engajadas, pelo contrário, por muito tempo tais concepções refletiram uma formação e uma atuação pouco reflexivas e reprodutoras de modelos aprendidos e apreendidos.

Identificar tais concepções e compreender como elas modelavam minha atuação docente suscitou um enorme desejo e uma real possibilidade de autonomia e de autoria nas minhas escolhas, bem como um compromisso consciente com minha própria formação e com a formação de outros educadores.

Assim, meus interesses se voltaram para a pesquisa sobre a formação docente e inicialmente, como projeto de doutorado, ative-me ao viés das concepções formativas -



segundo Imanol Aguirre, 2005 - com o objetivo de entender como são construídas as concepções de arte e de ensino de arte dos professores de arte já em sua formação inicial.

No entanto, mais recentemente interessada por aspectos sociológicos da educação - em especial pelas relações de poder nela implícitas - tenho caminhado pelos referenciais das teorias críticas e pós-críticas do currículo, bem como dos Estudos Culturais e são estes novos referenciais - conforme citei inicialmente - que têm dado outro sentido às minhas buscas, que tem trazido aos meus olhos, a imprescindível dimensão política do ato educacional.

O objeto desta pesquisa é, portanto, a formação de professores de arte no Estado de São Paulo, compreendida a partir das concepções de currículo, de arte e de ensino de arte presentes em três documentos - L.D.B. 5692/71; PCNs (1997); Currículo (2010) - bem como a partir das grades curriculares de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) - duas públicas: UNESP (Universidade Estadual Paulista, São Paulo/SP) e USP (Universidade de São Paulo, São Paulo/ SP) e duas privadas: FPA (Faculdade Paulista de Artes, São Paulo/SP) e UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente/SP).

O objetivo da pesquisa é identificar as concepções de currículo, de arte e de ensino de arte presentes nos documentos oficiais e nas grades curriculares das IES e compreender como estas concepções determinam o repertório e o discurso dos professores de arte, tendo por fundamento as teorias críticas e pós-críticas de currículo, os Estudos Culturais, bem como os modelos de formação historicamente definidos no ensino de arte no Brasil.

Há alguns campos de conhecimento permeando este objeto de pesquisa e cabe aqui identificá-los com o intuito de delinear o escopo da pesquisa, aproveitando também para citar algumas das referências teóricas que já fundamentam a pesquisa ciente de que recortes e ampliações ainda acontecerão.

Os campos de conhecimento que abordo nesta pesquisa são, portanto: a formação de professores de arte, as concepções de arte e de ensino de arte na história do ensino de arte, as teorias críticas e pós-críticas de currículo e os Estudos Culturais.



Trago a seguir as referências teóricas que me têm possibilitado olhar para estes diversos campos de conhecimento e criar uma identidade para esta pesquisa.

No campo da formação de professores - quer sejam de arte ou não - trago as seguintes referências: de António Nóvoa (Universidade de Lisboa/Portugal), o método autobiográfico voltado para a formação de professores; de Arão Paranaguá Santana (UFMA/São Luís/MA), a pesquisa sobre a formação inicial de professores para o ensino de teatro, de onde me interessa o capítulo que trata da formação do professor de arte em geral e não apenas na área teatral; de Everson Melquíades Araújo Silva & Clarissa Martins de Araújo (UFRE/Recife/PE), a pesquisa sobre os cursos de formação de professores de artes visuais no Brasil; de Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG/Belo Horizonte/MG), a tese que aborda a teoria do currículo e a licenciatura em artes visuais no Brasil e mais especificamente na Escola de Belas Artes da UFMG; de Maria Cristina da Rosa (UDESC/Florianópolis/SC), a pesquisa sobre a formação de professores de arte a partir da experiência da UDESC; de Maria da Graça N. Mizukami (UFSCAR/São Carlos/SP), as pesquisas na área da aprendizagem da docência, não específica da área de artes; de Marilda Oliveira Oliveira (UFSM/Santa Maria/RS), as pesquisas sobre a formação do professor de artes visuais, a partir da experiência na UFSM; de Marli Elisa D. A. de Andre (PUC/São Paulo/SP), a pesquisa sobre Políticas Docentes no Brasil - um estado da arte.

No campo das concepções de arte e de ensino de arte, bem como da história do ensino de arte no Brasil e em outras localidades, trago as seguintes referências: Ana Mae Barbosa (USP/São Paulo/SP), e toda a história do ensino de arte no Brasil, abordada de forma mais específica em pelo menos quatro de seus livros (1986, 1990-1995, 2005 e 2008); Arthur D. Efland, Kerry Freedman & Patricia Stuhr (Ohio University/EUA), através do livro *La educación en el arte posmoderno*, o qual me situa dentro do contexto comparativo do ensino de arte na modernidade e na pós-modernidade, permitindo-me compreender paradigmas presentes em minha formação, bem como em minha atuação docente; Imanol Aguirre Arriaga (Universidade Pública de Navarra/Espanha), em especial os modelos formativos em educação artística; Maria Heloisa C. de T. Ferraz & Maria F. de Rezende e Fusari (USP/São Paulo/SP), com o livro que aborda as tendências pedagógicas na educação em arte no Brasil; Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo/SP), e as concepções de



professor-propositor, de professor-curador, de professor como andarilho da cultura e como escavador de sentidos; Rejane Galvão Coutinho (UNESP/São Paulo/SP), com as concepções e tendências formativas do professor de arte, bem como, com as estratégias de mediação.

No campo das teorias de currículo, bem como dos Estudos Culturais - a área para a qual meu foco de pesquisa ampliou-se - tenho em Tomaz Tadeu da Silva (URGS/Porto Alegre/RS), o teórico que me apresentou às teorias críticas e pós-críticas do currículo, bem como aos Estudos Culturais; em Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (UERJ/Rio de Janeiro/RJ), o aprofundamento nas questões da teoria do currículo, bem como uma retrospectiva histórica deste campo do conhecimento; em João Cardoso Palma Filho (UNESP/São Paulo/SP), tenho as referências históricas para a compreensão das reformas curriculares no Estado de São Paulo; em Michael Apple (Wiscosin University/Madison/USA) e Henry Giroux (Pennsylvania State University/USA), tenho as bases teóricas originais das teorias críticas do currículo.

A breve pesquisa bibliográfica que realizei para a construção do projeto de doutorado - e que agora está sendo aprofundada - fez uma varredura primeira sobre a produção teórica relativa à formação de professores de arte, gerando a percepção daquilo que já havia sido pesquisado e daquilo que estava por vir.

Em sua pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da formação de professores para o ensino de artes no Brasil entre os anos de 1989 e 2007, Silva & Araújo (2008), afirmam que:

(...) apesar de uma produção relevante e significativa, ela ainda não é suficiente, pois mesmo o avanço conceitual apresentado por esses estudos, o número de publicações encontradas não é representativo diante da necessidade de melhor compreender e nortear esse fenômeno tão complexo, em um país de dimensão continental e com tantas especificidades regionais e locais.

Ainda segundo Silva & Araújo, é na região sudeste do país que existe *grande parte dos programas de pós-graduação em Educação e Arte* (2008, p.6) e segundo Araújo (2009, p.11), o Estado de São Paulo possui o maior número de cursos de Artes Visuais do país, (...) *são 48 cursos que correspondem a 37,2% do total existente no país. Deste total, 42 são em instituições privadas e apenas 06 em instituições públicas.*

Assim sendo, o recorte a que se propõe esta pesquisa volta o olhar exclusivamente



sobre a formação de professores de arte no Estado de São Paulo, onde o número de pesquisas nesta área é ainda mais reduzido.

A respeito dos estudos sobre a formação de professores de arte, Santana afirma que:

Pensar a preparação do professor para o ensino de Arte, em quaisquer que sejam as linguagens envolvidas, requer análise crítica do desenvolvimento profissional do educador na sua totalidade, o que implica na compreensão de um *continuum* que vai da formação inicial aos estudos complementares que consubstanciam a docência no terreno profissional. (1999, p.43)

Seguindo esta idéia de *continuum* na formação docente, Maria da Graça Nicoletti Mizukami aponta para a necessidade de superação do modelo de *momentos formais* que prevalece na história da educação e que fragmenta a formação em inicial/básica e continuada:

A idéia de processo - e, portanto, de *continuum* - obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. (2010, p. 16)

Reportando-me à bibliografia específica ao ensino de arte pude perceber que a ideia de formação em *continuum* já estava presente na fala Noemia de Araújo Varela no I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação ECA-USP no ano de 1986, quando afirmou que (...) *o mais fundamental está em arquitetar a formação do arte-educador a partir do princípio que deva estar sempre em desenvolvimento.* (VARELA, 1986, p.26)

Retomando a pesquisa de Silva & Araújo (2008, p.6), ela nos aponta para dados quantitativos importantes: (...) *os dados revelam um total de cento e setenta e cinco (175) estudos relacionados à formação de professores para o ensino de artes, produzidos entre os anos de 1989 e 2007.*

Deste montante, 37 estudos foram dissertações de mestrado (28) ou teses de doutorado (9); 131 estudos foram artigos publicados em eventos científicos (a maioria deles no ConFAEB); 7 estudos foram artigos publicados em periódicos (a maioria deles no periódico *Educação da UFSM/RS*).

Portanto, segundo os autores, 75% da produção sobre formação de professores de arte no período pesquisado estão relacionados a artigos científicos, 21% a estudos de



pós-graduação e 4% a publicações em periódicos. Ainda, a intensa produção destes estudos se deu no final do século XX e na primeira década do século XXI, o que é coerente com as mudanças de paradigmas no ensino da arte no Brasil neste período e também com o próprio campo de estudo sobre formação de professores que se afirmou a partir da década de 1980, quando *passou a ser considerado como uma área estratégica para o avanço dos índices de qualidade da educação escolar*. (SILVA & ARAÚJO, 2008, p.7)

Outra parte desta pesquisa bibliográfica envolveu os anais on-line de três importantes eventos científicos, relacionados à Educação e ao Ensino de Arte: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - e ConFAEB - Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil.

Realizei também um breve levantamento, através da Biblioteca Virtual C@thedra do Instituto de Artes da UNESP sobre algumas pesquisas relacionadas ao tema da formação de professores de arte, cabendo citar algumas: *Experiências de vida e formação continuada de arte-educadores* (2008), dissertação de mestrado de Amélia Natalina C. Garcia; *Professores de Artes: formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais*, dissertação de mestrado (2008) de Janete Aparecida P. Ruzza; *Formação inicial em artes: reflexões sobre a habilitação em Artes Plásticas e os subsídios para o ensino de arte* (2009), dissertação de mestrado de Márcia Aparecida S. dos Santos; *Formação continuada de arte-educadores: políticas da rede municipal de São Paulo (1996-2008)*, (2009), dissertação de mestrado de Carlos Eduardo F. Junior.

A mesma pesquisa foi realizada no Banco de teses e dissertações da USP - ECA e FEUSP - no entanto, a grande maioria das pesquisas sobre formação de professores não se refere a professores de arte. Destacamos a pesquisa de Arão Paranaguá de Santana, *Teatro e formação de professores: origens dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação* (1999), cujo capítulo sobre a preparação do educador interessou-me particularmente.

A Biblioteca Virtual da UNICAMP também foi visitada e mais especificamente o Banco de Teses e Dissertações do Instituto de Artes, mas não encontrei referências relativas à formação de professores de arte.



Finalmente, em meio às bibliografias pesquisadas, encontrei uma importante referência sobre a *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*, que faz parte da Série Estado do Conhecimento (Brasília-DF - MEC/Inep/Comped, volume 6, 2002), de autoria de Marli Eliza Dalmazo A. de André.

Como complementação a esta referência, encontrei um texto publicado nos anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED (2007): *Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000*, de autoria de Roberta Rotta Messias de Andrade (Centro Universitário SENAC).

Esta pesquisa bibliográfica, ainda que incipiente, permitiu-me delimitar com um pouco mais de clareza o meu campo de estudos, no entanto, um novo campo de conhecimentos me fascinou já com o doutorado em curso, o campo das teorias críticas e pós-críticas do currículo, as quais me levaram também aos Estudos Culturais.

Sob esta perspectiva é que meu projeto inicial de pesquisar as concepções de arte e de ensino de arte presentes nos documentos oficiais e nas grades das IES, expandiu-se também para as concepções de currículo presentes nestes mesmos documentos.

A compreensão crítica do currículo, das relações de poder nele implícitas, da relevância de algumas disciplinas em detrimento de outras, das formas de reprodução de saberes hegemônicos e dos modos de perpetuação das relações de exclusão por ele veiculadas, abriu-se para mim como uma perspectiva reveladora, significativa, instigadora e potente. Segundo Silva (2011, p. 150):

(...) depois da teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Novas leituras trouxeram novas reflexões, novas inquietações, novas buscas. Quem é o professor de arte que nossos currículos desejam formar? Quais são as concepções de currículo e de arte destes professores? Como este currículo os prepara para ensinar arte? Qual é a arte preconizada por estes currículos? Qual é a arte que este currículo lhes permite conhecer e vivenciar?



De cunho qualitativo, esta pesquisa tem objetivo exploratório e explicativo, é de natureza bibliográfica e documental e toma a metodologia da análise de conteúdos para tratamento e análise crítica das informações contidas nos documentos oficiais, bem como, nas grades curriculares das IES, com vistas a compreender conteúdos manifestos ou ocultos e seus discursos.

Possivelmente também algumas entrevistas serão realizadas com pessoas ligadas historicamente à formação de professores de arte no Estado de São Paulo, bem como à área de currículo e estas entrevistas também serão submetidas à análise de conteúdo.

Neste momento a pesquisa caminha por um cuidadoso levantamento bibliográfico sobre a formação de professores de arte, bem como pelo aprofundamento nas fundamentações teóricas que redefiniram o seu perfil e me permitiram perceber que *não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política.* (SILVA, 2011, p. 126)

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. *Os cursos de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas.* Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org.) *História da Arte-Educação.* São Paulo: Max Limonad Ltda, 1986.

_____. *Teoria e prática da educação artística.* São Paulo: Editora Cultrix, 1990-95.

_____. *Arte-educação no Brasil.* 1ª reimpressão da 5ª edição de 2002. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. (org.) *Ensino da arte - memória e história.* São Paulo: Persepectiva, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste & PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.* Rio de Janeiro: Editora RBB Ltda, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Escola e aprendizagem da docência - processos de investigação e formação.* São Carlos/SP: Editora da UFSCAR, 2010.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores.* 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

Nóvoa, António & FINGER, Matthias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação.* 2ª edição. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais.* Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2005.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão - Licenciatura em artes visuais.* Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 1999.

RICHTER, Ivone. *A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional:*



implicações para o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2005. p.43-56

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores: origens dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação*. Tese de doutorado defendida na ECA/USP, 1999. Disponível em www.teses.usp.br, acesso em setembro de 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª. Edição - 4ª. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo & ARAÚJO, Clarissa Martins de. *A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?* Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª. Edição - 3ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____ *O currículo como fetiche*. 1ª edição, 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____ *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo*. 1ª. Edição - 20ª. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011

VARELA, Noemia de Araújo. *A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (org). História da Arte-Educação- A experiência de Brasília*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1986. p. 11-27

Maristela Sanches Rodrigues

Doutoranda em artes pelo Instituto de Artes da UNESP/São Paulo; professora de arte na educação básica e no ensino superior da rede privada; tutora on-line do curso de especialização em artes Redefor/UNESP; integrante dos grupos de pesquisa: Grupo Arte e Formação de Educadores (UNESP/CNPQ), Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (Mackenzie/CNPQ) e Grupo Arte na Pedagogia.



**TÁTICAS PARA CARTOGRAFAR E HABITAR O ESPAÇO DA CIDADE.
PRÁTICAS PERFORMATIVAS - OBSERVATÓRIO BOM RETIRO**

Lilian Amaral
Instituto de Artes /UNESP
lilianamaral@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9200107012768155>

Ivan Ferrer Maia
Docente Universidade Anhembi Morumbi
ivanfm@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1679403896885910>

Karina Alves Teixeira
Mestranda em Museologia/PPG IMUS USP¹
karinaalvteix@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7972944137206461>

RESUMO

A presente investigação opera com os conceitos de Cartografias Culturais - sensibilidade e tecnicidade e complementa-se com noções de Cartografia Social. Propõe pensar o mundo como um "museu" articulador do passado e do futuro, isto é, de memória e experimentação por meio da criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas; um museu "explorador" do que no passado há de vozes excluídas, de alteridade e "resíduos", de memórias esquecidas. Ao estabelecermos uma aproximação entre museu e cidade, a cartografia social e cultural pode se converter em lugar onde se encontrem e dialoguem as múltiplas narrativas e as diversas temporalidades do mundo. O Projeto iD Bairro SP#01 e #02 pretende investigar as memórias e conectar cidades em rede, através da experimentação e de dispositivos desenvolvidos nas práticas contemporâneas em artes e culturas visuais em contextos iberoamericanos.

Palavras-chave: museu efêmero, cartografia social, práticas artísticas.

RESUMEN

La presente investigación opera con las concepciones de Cartografias Culturales – de La sensibilidad y la tecnicidad, que si complementan con las nociones de Cartografias Sociales. Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación por medio de la creatividad social, La acción colectiva y las prácticas artísticas; de un museo “sondeador” de lo que en El pasado hay de voces excluídas, de alteridades y “resíduos”, de memórias olvidadas. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografias sociales y culturales pueden si convertir en lugares donde se encuentren y dialogen las multiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo.El proyecto iD Bairro SP#01 y #02 propone investigar las memorias y conectar ciudades en red desarrollando experiencias en contextos iberoamericanos.

¹ Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia MAE/MAC/MP/MZ, Universidade de São Paulo, primeira turma, julho 2012.



Palabras-clave: museo efímero, cartografias sociales, prácticas artísticas.

Introdução

Cartografar implica mapear para além de elementos fixos na paisagem, incorporando fluxos, ações, acontecimentos, relações sociais e afetivas que se materializam ou não no espaço. Possibilita a criação de um campo de investigação, prática e reflexão relacional entre arte, espaço e tecnologia, enfatizando as apropriações que a arte tem engendrado com as mídias digitais na esfera da cultura contemporânea. Nestes contextos, mapas criam configurações de representação da experiência no/do espaço.

Cartografias não só representam o território como o recriam. Todo mapa é uma reterritorialização e se atualiza a partir da interação com cada sujeito. Ao produzirem mapas os artistas radicalizam a interação entre lugar e cotidiano configurando-se um novo campo de estudo e um campo de ação. É no cotidiano que o espaço se constrói e se transforma. Melhor dizendo, é no cotidiano que nossas ações, gestadas a partir da relação com o espaço, o produzem. O espaço banal, cotidiano, é o do acontecer solidário, da revolução desejada. Espaço da existência. Espaço da emoção. Espaço da resistência, da criação e da consciência de outro devir. Nesse contexto, entendemos que as práticas artísticas contemporâneas produzem ações no espaço que desvirtuam a lógica racionalizante que nos é imposta.

Mapas e cartografias.

Num momento histórico em que se privilegia a imagem e a visualidade, o mapa visto como forma de visualização instantânea dos lugares, percursos, fenômenos, tornou-se um artefato amplamente utilizado no cotidiano. Os mapas estão tão presentes, como se correspondessem a uma demanda de visualização, ou melhor, de espacialização e identificação. Entendemos isso como uma demanda social (intelectual, acadêmica, artística, enfim, cognitiva), que busca sempre um referenciamento no lugar para os fenômenos, quando não um georeferenciamento.



Segundo definições como as de Harley e Woodward que consideram mapas como “representações gráficas que facilitam uma compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano” (HARLEY; WODWARD, 1987, p.53), ampliaram-se as possibilidades para pensar mapas não ocidentais e não tradicionais, inclusive a produção artística de mapas, que contribuem para se pensar significados geográficos.

Os mapas, em especial da cartografia hegemônica, têm comprometimentos políticos e ideológicos, um “segundo texto” a ser considerado (DODGE; KITCHIN, 2007), podem mentir (MASSEY, 2008) ou oferecer uma história seletiva. Porém, deve-se enfatizar o mapa como algo próximo do mundo e não distante dele. Afinal, mapear é criar, não simplesmente revelar conhecimento.

As cartografias não só representam o território como criam um território, todo mapa é uma reterritorialização e tem a potencialidade de refazer-se a cada fruição do sujeito.

Os mapas são processuais, mais que objetos, são eventos e uma materialidade inacabada. Não representam uma verdade, ou seja, não têm segurança ontológica, mas dependem do contexto e das contingências sociais, políticas, econômicas... Nesse sentido, a cartografia não é apenas entendida como um investimento científico que busca aperfeiçoar a representação dos espaços do mundo, preocupada com a precisão e as características formais. Mas é, na contemporaneidade, a busca de soluções de representação (não necessariamente pictóricas) para resolver problemas espaciais e relacionais (DODGE; KITCHIN, 2007).

Desta forma, o termo Cartografia tornou-se uma referência para além do uso tradicional estabelecido pela disciplina geográfica. Mais recentemente, encontra-se também presente em inúmeras áreas do conhecimento para designar não uma carta ou um mapa, propriamente, mas uma forma de representação quantitativa e qualitativa de determinado fenômeno no espaço. E os fenômenos podem ser elementos fixos na paisagem, fluxos, ações, acontecimentos, relações sociais,



afetivas que se materializam ou não. Materialidades e imaterialidades que se espacializam, como até, e inclusive, os afetos.

A cartografia dos afetos vai ser desenvolvida por Felix Guatari e Gilles Deleuze, trabalhada com um método para o conhecimento e o desvendar de uma experiência. Suely Rolnik aponta que, para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa que representa um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. A cartografia se configura como o movimento de habitar e praticar o espaço, convertido em lugar. No que tange aos espaços subjetivos, Rolnik acrescenta que:

“Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchar de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.” (ROLNIK, 2007, p.23)

Cartografar nesta perspectiva sugere a identificação de afetos e relações nos contextos psicossociais. Propõe uma série de terminologias que dão visualidade para fenômenos subjetivos que podem ser individuais e/ou coletivos. Numa linguagem simbólica é um “espacializar”, contextualizar no tempo e no espaço a experiência. Nesse sentido, as cartografias construídas sob esta abordagem são emergências da psicosfera, contemplam as materialidades, fatos, aspectos objetivos, mas seus códigos, suas legendas, escalas, representações são traços de uma construção simbólica que têm suas especificidades, intenções, afetos e poética.

As cartografias inscrevem-se em nossa discussão, pois propõem um olhar para o espaço que interessa muito aos artistas contemporâneos. São abordagens sobre o espaço que constituem uma visualidade que transforma, soma e enriquece as representações tradicionais. Daí parte-se de uma concepção de espaço preocupada com as territorialidades (na terminologia geográfica), ou seja, as apropriações afetivas e simbólicas do espaço, que considera grupos, indivíduos e suas subjetividades. Com campos de ação que não estão orientados para a noção clássica de território, mas atento a outras formas de agenciamento político e



simbólico, percebendo que a organização do espaço se dá de forma rizomática e descentralizada, cada nó é um centro.

Práticas artísticas contemporâneas: Territórios em processo. O espaço Habitado.

iD Bairro SP# 01 Santo Amaro / Bom Retiro e iD Bairro SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO

iD Bairro - projeto internacional dirigido por Ramón Parramon, tem curadoria e coordenação geral da artista e pesquisadora Lilian Amaral no Brasil - desenvolve processos de arte urbana de longa duração, com vasta trajetória implicada com criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas.. iD refere-se à identidade, à digital do lugar, seu elemento próprio e singular. Cada lugar tem sua especificidade, seu iD, portanto. É com essa premissa que tem origem na Espanha o projeto iD Bari e que ao deslocar-se para o Brasil no contexto da cidade de São Paulo, ganha sua versão local, ou seja, iD Bairro SP, sendo a primeira movimentação entorno do bairro de Santo Amaro, deslocando-se, no seu desdobramento, para o bairro do Bom Retiro, configurando, assim, iD Bairro SP#01 – SA/BR – Santo Amaro / Bom Retiro, 2010 e a segunda versão, iD Bairro SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO, 2011.

Realizou sua primeira inserção no Brasil em outubro de 2010, propondo a atuação em rede como uma plataforma de aproximações entre lugares, instituições, agentes locais e extras-locais para operar culturas de proximidade, tendo o apoio do Santander Cultural, SESC SP e Centro Cultural da Espanha em São Paulo, Ministério da Cultura da Espanha / AECID. Em 2011, a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, por meio da Oficina Cultural Oswald de Andrade, cria as condições de ancoragem do projeto no território do Bom Retiro, possibilitando a realização de imersões, residências artísticas, encontros, fóruns, percursos, pesquisas, mostras e intervenções urbanas colaborativas.

Inicia sua investigação a partir das tensões e fluxos decorrentes das práticas urbanas juvenis que caracterizam a fisionomia das regiões periféricas, em especial,



da zona sul da cidade de São Paulo. Deslocou-se, contudo, para o centro da cidade face a seu processo de periferização, a decorrente gentrificação e especulação imobiliária em estado acelerado. Abordou, como foco de debates as questões multiculturais engendradas no bairro do Bom Retiro. Santo Amaro e Bom Retiro foram tomados como campos de reflexão e práticas artísticas, por suas singularidades e especificidades.

Palimpsestos da Memória.

O Bom Retiro é um bairro histórico, marcado por intensa mutação urbana e humana em seu território. Foi uma das portas de entrada da cidade, recebendo desde então a característica de ponto de conversão, conexão e circulação de bens materiais e imateriais, de etnias, práticas culturais, sociais e políticas. Por lá chegaram e se instalaram os imigrantes desde a segunda metade do século XIX. Foi palco de importantes movimentos como o movimento de judeus de esquerda, com membros ligados ao Partido Comunista. Seu ponto de representação e encontro foi o Instituto Cultural Israelita Brasileiro (Icib, a Casa do Povo, 1954), o Teatro de Arte Israelita Brasileiro (Taib) e a Escola Scholem Aleichem. A diversidade cultural é a marca principal, desde sua origem, seja na componente formadora de seus habitantes, quanto nas práticas culturais ali exercidas. Suas representações passam pelos traços característicos que o compõe: turismo, gastronomia, comércio, instituições culturais e de ensino, instituições públicas, residências, templos religiosos, dois reminiscentes campos de futebol de várzea, a origem de um dos maiores clubes de futebol da cidade – o Sport Club Corinthians Paulista (1910), e a sede de sua principal Torcida Organizada e Escola de Samba, os Gaviões da Fiel.

O bairro foi cotado a receber o título de Bairro Multicultural de São Paulo e ser transformado em patrimônio cultural do Brasil. A ação foi empreendida pelo IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico Nacional), por meio do projeto “Multiculturalismo em situação urbana – inventário de referências culturais do bairro do Bom Retiro”, concluído em 2010, visando sua continuidade na forma de tombamentos e interlocução com as várias comunidades do bairro.



No âmbito do projeto iD Bairro SP#02, a população do Bom Retiro foi convidada a refletir sobre tais questões, instaurando-se um observatório no território com base nas lentes daqueles que habitam e praticam o lugar. Esse processo foi ativado por meio do estímulo da auto-percepção dos residentes sobre o bairro e sobre sua relação com ele de dois modos: o que o bairro do Bom Retiro trouxe para cada um e o que eles imprimiram ao bairro. Um terceiro aspecto estimulado foi o reconhecimento dos pontos relevantes por eles identificados. Essas três chaves, a princípio simples, ativaram uma gama de percepções e o reconhecimento do que o Bom Retiro representa em suas vidas no presente, passado e futuro.

Neste movimento de reflexão temporal, os moradores evidenciaram os significados desse território e como são afetados pelas transformações ocorridas, em seus espaços de vida e sociabilidade. Em mão dupla os participantes locais e do ID Bairro SP#02 - Observatório Bom Retiro revelaram o Bom Retiro por suas óticas próprias e singulares. Através das chaves da memória e das conexões afetivas, os participantes mostraram como suas histórias de vida e seu cotidiano se entrecruzam com a história da cidade e seus patrimônios. Mais que simplesmente memórias, a incursão empreendida pelo projeto deu visibilidade à memórias afetivas, aos verdadeiros laços que ligam seus perenes moradores a este bairro, atualmente dividido em alto e baixo Bom Retiro, entre desenvolvimento, transformação e mazelas urbanas.

iD Bairro SP#02 - Observatório Bom Retiro.

O projeto ID Bairro SP#02 - Observatório Bom Retiro articula as concepções de Cartografias Culturais – da sensibilidade à tecnicidade -, e complementa-se com as noções de Cartografia Social. Estabelece aproximação entre museu, cidade e grupos sócio-culturais, na qual as cartografias sociais e culturais, podem converter-se em lugares onde tais instâncias se encontrem, e onde dialoguem as múltiplas narrativas e temporalidades do mundo. Opera mediações entre arte contemporânea, memória e identidade, propondo experimentar a cidade como campo ampliado para as artes audiovisuais, entende sua paisagem cultural [natural, construída e humana]



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

como uma rede de trocas simbólicas e conhecimentos, dando lugar a transformações e cruzamento estéticos e éticos no âmbito da micropolítica contemporânea.

Entre os meses de Julho e Setembro de 2011, o projeto iD Bairro SP#02 - OBSERVATÓRIO BOM RETIRO instaurou fórum de debates, oficinas, intervenções urbanas resultantes de propostas colaborativas desenvolvidas por coletivos artísticos, pesquisadores, instituições, agentes locais e participantes de iD Bairro SP.01 – Oficina de Projetos e Seminário Internacional [CCE/SP, outubro de 2010] e os da Residência Bom Retiro [OCHOA, janeiro/fevereiro de 2011]. Tais propostas deram lugar a uma série de projetos e micro-processos que pretenderam dar visibilidade a questões específicas do território como multiculturalismo, transformações urbanísticas e sociais, apresentadas em Mostras de Processos.

Configurou-se na qualidade de práticas performativas do espaço público, por meio de interações artísticas e dispositivos itinerantes. A partir das relações e laços estabelecidos iD Bairro SP#02 desdobrou-se em diferentes contextos, estratégias e táticas, ampliando, assim, sua base espacial e temporal, estabelecendo variadas formas de mediações no território.

Com o apoio do Jornal do Bom Retiro, relevante veículo jornalístico local, iD Bairro SP#02 apresentou mensalmente ao longo de 2011, fragmentos de processos desenvolvidos na interação entre artistas e a população, revelando paisagens subterrâneas, compondo a história pública a partir de acervos privados. Com o Centro de Cultura Judaica estabeleceram-se formas de colaboração e mediações no território, desdobrando relações que emergiram de intensas articulações com o tecido social, por meio de projeções de vídeos ao ar livre, realização de seminários e exposição de processos na sede situada no bairro do Sumaré, promovendo reverberações e deslocamentos de contextos. O apoio do IPHAN foi decisivo para o projeto iD Bairro SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO, tendo-lhe conferido reconhecimento às suas pesquisas, resultados e produtos culturais, garantindo, assim, sua difusão e acessibilidade a um público mais amplo. iD Bairro SP#02 conferiu visibilidade a estes patrimônios – tangíveis e intangíveis, na intenção de



inspirar novas práticas no campo da arte pública e educação patrimonial contemporâneas.

iD Bairro SP#02 – Estrutura | Táticas | Núcleos

Mobilizar as pessoas a se apropriarem da cidade para reconhecê-la e identificar sua presença no território. Criar percursos para interpretar os paradigmas da cidade, tanto física quanto virtual – cibercidade –, estimulando a performatividade urbana e a interculturalidade local. Operar com linguagens de dança contemporânea, performance, ativismo, design visual, descrevendo circuitos que interligam espaços ocupados pelas distintas culturas nos territórios. Tais estratégias configuram-se como táticas para cartografar e habitar o espaço da cidade: práticas performativas – observatório Bom Retiro.

A estratégia de cartografia se dá a partir da tática - que segundo Michel de Certeau (CERTEAU, 2009) são práticas desviacionistas que não obedecem à lei do lugar - e do tônus político da performance / intervenção. Agencia-se a partir da cartografia de performances em relação ao espaço, ao corpo, à ação e ao tempo. A tática de espaço ocupa as ruas, mas não se realiza somente na urbe. A tática de ação propõe o encontro como *leitmotiv*, a performance como mutirão. A tática de tempo tem a duração como escolha. Por sua vez, a tática de corpo está interessada nos desdobramentos espectrais da pele em telepresença.

1 – Táticas de espaço: a cidade – Propõe modos de partilhar o sensível do comum e o comum da cidade. 2 – Tática de tempo: a duração – Rejeita a sucessão e a continuidade (tempo institucionalizado), joga com a interrupção e a descontinuidade (deriva temporal). 3 – Tática de ação: o encontro – Quando a ação é o encontro: a performance como ato de encontrar e a afecção como seu modo tático. 4 – Tática de corpo: a telepresença – Liga-se aos devires do corpo (devir-espectral), a seus possíveis estados de existir. Os núcleos em torno dos quais iD Bairro articulou-se apresentaram proposições complementares e convergentes, operando transversalidades. “Lentes” utilizadas como dispositivos para mirar as diferentes e



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

múltiplas camadas que compõem o tecido social, permitiram, assim, discriminar o visível e o invisível para poder projetar e ativar relações no território.

iD Bairro estruturou-se a partir de três distintos campos de prática evidenciados nas imersões e residências artísticas realizadas ao longo do projeto: “Dispositivos e Intervenções Urbanas”, “Memória e Narrativas Audiovisuais” e “Corporeidade e Percursos Urbanos”.

Foram realizadas inúmeras ações que resultaram em cerca de onze projetos colaborativos operando em variados campos, linguagens, meios audiovisuais e corporais. Ocupou espaços públicos com intervenções temporárias e dispositivos móveis, que deram corpo a uma intensa programação. As ações foram empreendidas por coletivos, artistas, historiadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, entre os quais os coletivos EIA, Ondas Radiofônicas, ...Avoa! Núcleo Artístico, Rapadura e os artistas Lilian Amaral, Ramon Parramon, Eduardo Verderame, André Douek, Hermes Renato Hildebrand, Wilson Rodrigues, Marco Biglia, Paula Zacaro, Victoria Contreras, Mariana Zanotti, Mateus Pires, Daniel Paz, Fabiola Aliceda, Karina Alves, Ivan Ferrer, Josep Cerdá e Efraín Foglia.

Os artistas têm a habilidade e a potencialidade (se assim o desejarem) de criar e mobilizar redes verticais para fortalecer as horizontais. Muitos trabalhos são acionados por pontos (lugares) no espaço e criam outra forma de rede ou se apropriam de redes estabelecidas. Geram ações no lugar considerando suas especificidades, estabelecendo um curto-circuito no *continuum* da lógica racionalizante. São eventos, ações simbólicas que geram discontinuidades nas ações normatizadas, contrárias às definições homogeneizantes do espaço e do ser. A arte que tratamos aqui tem seu aspecto político-existencial, mesmo quando não explícito e/ou consciente.

Os artistas atuam nas redes diferenciais e aplicam utopias. Assim, o futuro mostra-se como um conjunto de possibilidades e de escolhas (psicoesfera). Os eventos transformam possibilidades em concretudes. Em tempos de globalização pode-se olhar para aspectos amplos de revolução nas ações humanas: “Esse acontecer simultâneo, tornado possível graças aos milagres da ciência, cria novas



solidariedades: a possibilidade de um acontecer solidário, malgrado todas as formas de diferença, entre pessoas, entre lugares.” (SANTOS, 1996, p.16).

Pensemos este trabalho como um olhar para o espaço na contemporaneidade em sua complexidade, conscientes de seus riscos e suas potencialidades, e em como os artistas, alguns atentos e sensíveis a estas dinâmicas espaciais, propõem outras formas de ação, outra visualidade, outras solidariedades através da arte. Apropria-se de cartografias, em especial, com o uso da internet e das mídias digitais, considerando que estas são tentativas de interações para além das formas estabelecidas, criando outras possibilidades de rede vertical e de utilização dos objetos técnicos (tecnoesfera).

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lilian. *ID Bairro SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO*. Disponível em: <<http://idensitat.net/idbairrosp>>. Acesso em: 20 de julho de 2012.
- AMARAL, Lilian. *ID Bairro SP#02 - Observatório Bom Retiro*. Folder de Exposição. São Paulo, SP: SEC-SP/Oficina Cultural Oswald de Andrade (OCA), 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Discursos interrompido*. Madrid : Taurus, 1997.
- BULHÕES, Maria Amélia. *Web Arte e poéticas do território*. Porto Alegre, RS : Zouk, 2011.
- CASTELLS, M. *A era da informação*. Madrid : Alianza, 2003. Vol. 1.
- CERTEAU, Michel de. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley : University of California Press, 2009.
- CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, Henri (org). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo : Editora 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro : Editora 34, 2005.
- DODGE, Martin; KITCHIN, Rob. *Rethinking maps. Progress in Human Geography*, 2007. Disponível em <<http://phg.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/3/331>>. Acesso em: 01 de junho de 2011.



XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito

29 de outubro à 02 de novembro de 2012

Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista

HOPENHAYN, Martin. *América Latina desigual e sem foco?* Buenos Aires : Standard, 2005.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PARRAMON, Ramon. (Org.). *Arte, Experiencia e Territórios em Processo. Espaço Público / Espaço Social*. Calaf | Manresa: IDENSITAT Associació de Arte Contemporânea, 2007.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação liberdade, 2007.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

Lilian Amaral.

Pós-Doutorado em Artes Visuais pela UNESP e Univ. Barcelona. Doutora e Mestre em Artes Visuais pela ECA/USP. Artista Visual, Curadora e Pesquisadora Cnpq – GIIP/IA-UNESP. Curadora de Arte Pública: projetos iD Bairro SP#01, 2010 e iD Bairro SP#, 2011, Festival Internacional TRANSAPERFORMANCE, Oi Futuro/RJ, 2011. Diretora POCS, Barcelona. Prêmio Santander, USP, 2008 e Edital Intercâmbio MinC, 2012. Publica no Brasil e Exterior.

Ivan Ferrer Maia.

Doutorado em Artes Visuais, linha de pesquisa Cultura Audiovisual e Mídia, do Instituto de Artes da UNICAMP. Mestre em Multimídia pela mesma universidade (UNICAMP). Especialização em Direção e Produção de Animação (Anhembi Morumbi). Bacharel em Artes Visuais pela UFPEL. Docente da Escola de Comunicação da Laureate International Universities - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Karina Alves Teixeira.

Mestranda em Museologia (PPG-MUS/USP). Especialista em Museologia pelo CEMMAE/MAE/USP(2006). Bacharel e Licenciada em História pela FFLCH/ USP (2005). Obteve certificado parcial em Master Recherche Histoire de l'Art et Patrimoine, pela Universidade de Bordeaux 3, Bordeaux, França(2010). Atua nas áreas de História e Antropologia, Museologia, Patrimônio Material e Imaterial, e Educação Patrimonial.



DOCUMENTOS IMAGÉTICOS: A DIMENSÃO VISUAL PARA UMA PESQUISA HISTÓRICA

Guilherme Nakashato

Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo

gnakashato@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4542974139430450>

RESUMO: O ponto de partida deste texto fora suscitado na disciplina de “História do ensino de artes no Brasil: do modernismo à contemporaneidade” do programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP de 2012, refletindo sobre a necessidade de aproximação da área de arte/educação às ideias advindas do campo da História, especificamente acerca dos conceitos de “documentos e monumentos” por Jacques Le Goff e da “História Visual” por Ulpiano T. Bezerra de Menezes, potenciais contribuições para um olhar crítico dos levantamentos referentes à historicização do ensino de artes e das relações entre arte e educação no Brasil.

Palavras-chave: documento imagético, história do ensino da arte, história visual

ABSTRACT: The starting point of this paper was raised in the discipline of "History of the teaching of arts in Brazil: from modernism to contemporary" in the post graduation program of the UNESP's Instituto de Artes in 2012, reflecting on the need to approach the art education area to ideas from the field of History, specifically regarding the definition of "documents and monuments" by Jacques Le Goff and the "Visual History" by Ulpiano T. Bezerra de Menezes, potential contributions of a critical research regarding the historicity of the relationships between art and education in Brazil.

Keywords: imaging document, art education history, visual history

A ideia inicial para este ensaio adveio das provocantes discussões realizadas durante a disciplina “História do ensino de artes no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”, ministradas pelas professoras Dra. Rejane Coutinho e Dra. Rita Bredariolli do programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP. O



grupo de alunos matriculados favoreceu a ampliação das reflexões do processo de historicização das relações entre arte e ensino – muitas vezes concentradas no campo das artes visuais – por conta da diversidade de formação e interesse dos participantes: professores de instituições de ensino formal das áreas de teatro, dança, design e artes visuais, além de profissionais que atuavam com circo, audiovisual ou mediação cultural em museus.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, os materiais teóricos que eram propostos pelas professoras logo eram enriquecidos por outros documentos trazidos pelos participantes para construções de outros olhares sobre os fatos, lugares, pessoas, ações e suas consequências cuja interconexão ainda está em processo, visto que ainda muito há de se pesquisar das transformações do ensino da arte no Brasil dos séculos XX e XXI. Mesmo a ampliação consistente de estudos prospectivos desta natureza nos últimos anos a história sempre será uma demanda permanente, cuja articulação imbricará, potencialmente, na “ponta da lança”, ou seja, na triangulação entre o arte/educador, a arte e o outro. O levantamento histórico é, portanto, fundamental para a compreensão, apropriação e desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento, inclusive a arte/educação. Ciente desta necessidade como providência intrínseca e dialética para o desenvolvimento e estabelecimento da própria ciência, especialistas propõem o constante olhar crítico sobre o passado da área para a reavaliação de nossos pressupostos.

O leitor (...) deve ser lembrado que textos sobre história são sempre temporariamente terminados. Valem até outro tempo redefinir o passado.

Cada geração tem o direito a reinterpretar sua herança histórica, por isso o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência política do indivíduo.¹

¹ BARBOSA, Ana Mae (org). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.XIII.



Na introdução de “Ensino da arte: memória e história”, Ana Mae Barbosa alerta que um estudo histórico sempre terá um caráter passageiro pela própria dinâmica das mudanças socioculturais em que estamos todos imersos, porém que naquele momento é de suma importância para a compreensão dos contemporâneos. Referencia ainda, mesmo que indiretamente, sua “herança histórica” das ideias desenvolvidas pelo educador Paulo Freire, um dos pontos estudados pelo coletivo.

Voltando às atividades dos encontros da disciplina, como dito anteriormente, a preocupação dos participantes em favorecer o debate fez com que pesquisassem e compartilhassem vários outros materiais: textos acadêmicos, artigos de periódicos, cartas, desenhos, fotografias e vídeos. Vale ressaltar que a memória e as experiências do passado pessoal também fizeram parte dos debates, contribuindo para tecer novas conexões, mesmo que por vezes “a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive cada lembrança”². Enxergar nossas experiências como parte de um complexo histórico permitiu conjecturar o papel que tomamos (ou que nos foi dado/imposto) nessa trama, mesmo que houvessem discordâncias, próprias do processo dialogal. Com o interesse crescente nas análises de documentos que não se restringiam ao verbal escrito, foram levantados outros pilares conceituais para que as divagações, também próprias do diálogo, não permanecessem como conclusões.

Dessa forma, as formulações sobre documentos e monumentos³ do historiador Jacques Le Goff foi imprescindível para uma ampliação do repertório para a construção de um olhar histórico. Cabe registrar que houve um importante debate no grupo da necessidade de aprofundamento sobre questões próprias do campo da História, que está em constante questionamento de seus métodos, porém que não seria possível naquele momento de encerramento da disciplina. Contudo, o presente ensaio pretende avançar um centímetro a mais ao confrontar propostas

² Idem, p.1

³ LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, pp. 535-553.



que incluam fontes de natureza imagética para contribuir para o levantamento histórico, no caso, da arte/educação.

Resumidamente, Le Goff propõe uma análise histórica de como os conceitos de documento e monumento foram tratados ao longo dos estudos ocidentais, muitas vezes como sinônimos, desde suas raízes etimológicas, passando pela sistematização iluminista da História como campo de estudo autônomo, pela valorização do documento escrito com a visão positivista em fins do dezenove até a “revolução documental” proposta a partir da segunda metade do século XX. Esta revolução abriu novos caminhos aos historiadores ao incluir dados referentes à sociedade em geral e não exclusivamente às grandes personagens, acontecimentos marcantes, a história política, diplomática e militar. A ampliação quantitativa e qualitativa das fontes de informação demandou uma perspectiva nos estudos que incluísse a grande massa, com formas mais apropriadas para o tratamento de dados estatísticos, por exemplo. Le Goff não cita diretamente, porém é pertinente colocar que neste mesmo período a partir da década de 1960, avanços nos campos da linguagem e das ciências humanas aprofundaram os estudos sobre a imagem, sobretudo da fotografia (e o audiovisual mais recentemente), a ser tratado mais adiante. Assim, a inclusão de fontes de dados além das verbais, como as visuais, também complexificaram o exercício da compreensão das sociedades de várias épocas.

Diante deste panorama inovador, o autor conclui que as relações entre documento e monumento, sendo o último por passar a se configurar como uma forma de legitimação de poder contextualizado pela análise da sociedade que o produz e considerando que o historiador acaba por escolher a dedo os documentos para seu trabalho, preferindo-os a outros, que

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada



imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.⁴

Portanto, todo estudo histórico basear-se-á nos documentos (e monumentos) produzidos por algo ou alguém sob certas circunstâncias mediado pelo próprio pesquisador, que, por sua vez, frente à vastidão da paisagem documental, demandarão “novas erudições” condizentes com os desafios de se manejar as mais diferentes fontes.

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado (...) em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica.⁵

A emergência das fontes iconográficas, documentos imagéticos e audiovisuais passaram a ter uma relevância ímpar nos estudos históricos, ao passo que nem sempre o historiador esteve apto a analisá-los adequadamente. Ulpiano T. Bezerra de Meneses apresenta que campos como a História da Arte – que mantém a imagem e sua relação com a sociedade como objetos de estudo –, Sociologia e Antropologia tiveram significativos avanços ao se tratar de documentos imagéticos, as duas últimas principalmente desde o advento da fotografia e do cinema documental no final do século XIX⁶. Ressalta o autor que estes três campos de conhecimento têm implementado formas de análise para seus fins de estudo, tornando-os mais pertinentes e adequados aos seus quadros avaliativos, considerando inclusive contribuições advindas do campo dos estudos de linguagem (estruturalismo e semiótica) ou da arte (iconografia e iconologia). Acrescenta ainda que além da necessidade de apropriação da História nestas ferramentas analíticas,

⁴ Idem, p. 548.

⁵ Idem, p. 549.

⁶ MENESES, Ulpiano T. Bezerra. “Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares”. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, nº 45, 2003, pp. 11-35.



os pesquisadores devem perceber que estas mesmas contribuições ainda são insuficientes ou superficialmente trabalhadas para o uso da História, em outras palavras, devem ser apropriadas pelas problemáticas específicas do campo de conhecimento.

Caso devesse apontar outros desvios ou insuficiências que a prática atual da História revela entre nós, selecionaria os seguintes (...): desconhecimento da problemática teórico-conceitual relativa ao fenômeno da representação, em geral, à natureza da imagem visual, em particular, e à visualidade, como um todo; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica, contendo em si sua própria identidade, automanifesta, com a conseqüente reificação; dependência de técnicas de leitura derivadas de uma submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica a-historicizada, que impede estudar os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia.⁷

E além de todas as insuficiências destacadas e bem delineadas por Meneses em seu ensaio para o campo da História, destaco a ponderação sobre a questão polar da utilização de fontes não verbais para os estudos históricos: o risco de deslocar o foco da pesquisa preponderantemente para a fonte em detrimento do conhecimento dos homens.

Epistemologicamente, não tem sentido tomar-se um tipo de fonte (...) e transformá-lo na substância que define o alvo da atividade do historiador. Não se estudam fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade, na sua transformação.⁸

Este rumo apontado é de suma importância às pretensões de se construir história, inclusive a de uma área como a arte/educação. Por se tratar de um campo correlato à arte, que dentre várias manifestações culturais, inclui as de natureza imagética visual e audiovisual e, portanto, configura-se em um terreno propício para

⁷ Idem, pp.22- 23.

⁸ Idem, p. 26.



levantamentos de fontes diversificadas, além dos escritos, faz-se necessário o cuidado para o pesquisador não desviar o objeto que seria, em primeiro lugar, o olhar crítico sobre a sociedade que produziu tais documentos.

Em suas reflexões no campo da História, Meneses sugere a introdução de uma “História Visual”⁹ como possibilidade dos pesquisadores em considerar ativamente as imagens como fonte de estudo, superando o uso comum de ilustração, apenas uma “confirmação muda do conhecimento produzido por outra fontes ou (...) simples indução estética em reforço ao texto”¹⁰. A História Visual não seria uma subárea da História, mas uma proposta operacional que aponta um vetor estratégico de análise da sociedade, considerando que as imagens são produzidas, concretizadas, apropriadas, consumidas, estudadas, perpetuadas, abandonadas, redescobertas, etc. por todo um complexo de valores que se relacionam com o homem. Os documentos imagéticos devem ser analisado em conjunto com outros documentos, porém tratados de forma apropriada para não se correr o risco de se transformarem em mera ilustração de trabalho. Para tanto, Meneses propõe três focos ao se considerar a inclusão de documentos imagéticos: o visual (a esfera contextual da imagem e os sistemas de comunicação visual), o visível (o sistema de poder e controle que regem a aceitação das imagens) e a visão (técnicas e instrumentos de observação, o observador e o olhar)¹¹.

Dessa forma, tanto os documentos escritos que formam a base de estudos históricos podem ser complementados, potencializados e ou integrados de forma interdisciplinar com os documentos imagéticos, contribuindo para novas maneiras de compreensão da sociedade. Do ponto de vista das inquietações iniciais, tal postura epistemológica pode se configurar em uma valiosa contribuição para as aspirações do levantamento histórico da arte/educação, agregando ainda os próprios avanços sobre análise e leitura de imagens edificadas pela área.

⁹ Idem, pp. 25-31.

¹⁰ Idem, p. 21.

¹¹ Idem, p. 31.



Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____ (org). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. In: *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, nº. 14, 2002.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.23, nº. 45, 2003.

NEVES, Lucas Vieira Baeta. A fotografia como documento histórico. In: *Revista Em Tempo de Histórias*, Universidade de Brasília, Brasília, nº. 8, 2004.

_____. *História em imagem: a sociedade escrita com a luz - Rio de Janeiro (1840 – 1889)*. Universidade de Brasília, Brasília, 2006 (dissertação de mestrado).

Guilherme Nakashato

Licenciado em artes visuais (1998) e mestre em artes (2009) pelo Instituto de Artes da UNESP, atualmente integra o corpo docente do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo, como professor de Artes Visuais do ensino médio técnico integrado e de Comunicação e Linguagem para as licenciaturas.



NARRATIVAS VISUAIS: MAPEANDO O LUGAR/ESPAÇO DA PRÁTICA

Biasuz, Maria Cristina V.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
cbiazus@ufrgs.br

CV Lattes

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728930P6>

Sutters, Justin P.
Southern Illinois University Edwardsville
jusutte@siue.edu

CV

<http://www.siue.edu/artsandsciences/art/faculty/Sutters.html>

"Narração tem efetivamente um conteúdo, mas também pertence à arte de dar um golpe: é um desvio por meio de um passado, ou uma forma de citação feita de modo a tirar vantagem de uma ocasião para modificar o equilíbrio por tê-la de surpresa. Seu discurso é caracterizado mais por uma forma de exercício em si do que pela coisa que ele indica. Ela produz efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte de dizer". (De Certeau, 2002, p.79)

RESUMO:

Este texto propõe um diálogo entre dois pesquisadores, ambos trabalhando com alunos em licenciaturas em Artes Visuais, em momento de estágio. A riqueza do trabalho se dá, não somente pelo encontro de duas situações geográficas, um grupo de alunos em Columbus, Ohio, USA, e o outro em Porto Alegre, RS, Brasil, mas, por revelar que embora a diversidade sócio-econômica-cultural defina um certo cenário de pesquisa, os olhares ao campo de estudo, as narrativas geradas pelos estagiários evidenciam similaridades nos processos de construção nas noções de espaço/lugar do futuro professor no campo da arte/educação. Abrangendo as noções cartográficas, bem como a influência destas na construção da identidade de/em alunos de áreas menos favorecidas da sociedade, o trabalho apresenta questões-chave para a aprendizagem contemporânea da arte.

ABSTRACT:

This paper proposes a dialogue between two researchers, both working with pre-service students in Art Education programs. The richness of the work takes place not only by the meeting of two varied geographic contexts--a group of students in Columbus, Ohio, USA,



and one in Porto Alegre, RS, Brazil--but by revealing the socio-economic-cultural diversity inherent in both. The narratives generated by the trainees highlight similar processes of spatial construction as they come into *being* as an art educator. Covering cartographic concepts and their influence on the perception of disadvantaged students, the paper also discusses how this method addresses key issues for learning art in present times.

PALAVRAS-CHAVE:

narrativas visuais, estágios, mapeamento/cartografia

Ao iniciar questionando os métodos atuais usados para preparar futuros professores de arte, Sutters pergunta: o que estes podem *dizer* sobre suas experiências em escolas públicas? Similar ao fazer arte, é o processo de intenção ou produto orientado? Como é o seu (des)manifestar saber feito e qual é o papel do visual na coleta, análise e representação de seu aprendizado? Depois de 18 anos deparando-me com várias identidades de aluno, professor, aluno-professor, supervisor e professor-participante da construção de um programa de formação de professores, continuamos a nos questionar sobre as práticas institucionais e pedagógicas concebidas para ajudar a compreensão do estudante da sala de arte, especialmente aqueles em escolas urbanas. Além disso, com o desenvolvimento da mídia contemporânea na utilização de tecnologia de comunicação móvel (*smartphones, tablets, etc*) e Sistemas de Informação Geográfica (*GIS*), nos questionamos, também, como nossos estudantes estão conhecendo e gerando as representações de lugar(es). Além do discurso de Certeau sobre conhecer espaço e lugar, os escritos de Jeremy Crampton e outros relacionados ao campo da Cartografia e da Geografia Crítica fornecem uma luz adicional para compreender as implicações políticas e sociais sobre como lugares pedagógicos são vistos, interpretados e representados.

O estudo descrito inicialmente foi realizado com quatro estudantes de graduação em arte na The Ohio State University. Para tal, cada participante concordou em ser colocado em uma escola no perímetro urbano da cidade para um estudo de 10 semanas, no qual eles iriam observar/ensinar tendo um professor titular num sistema de cooperação (também conhecido como Co-op). Ao longo do estudo foram realizadas reuniões informais individuais e uma entrevista de grupo, cujos dados foram gravados e posteriormente transcritos. Os alunos estagiários receberam uma pré-planilha por e-mail antes das entrevistas na qual lhes foi questionado sobre suas



expectativas com relação ao lugar de seu estágio e suas percepções sobre escolas em geral. As respostas foram analisadas antes da entrevista, o que foi fundamental para determinar o modo como eles haviam imaginado o lugar de sua futura prática.

Como resultado dos numerosos estudos-piloto foi possível observar que grande parte da compreensão dos participantes sobre as escolas foi construída a partir de uma combinação de imagens visuais vistas na mídia, bem como das narrativas ouvidas. Essencialmente, o seu saber *espacial* do *lugar* era imaginado. A intenção era então, explorar um método enfatizando uma forma visual de conhecimento do lugar através de meios etnográficos, que permitisse futuros educadores pensar criticamente sobre, não só o lugar em que eles estavam adentrando, mas também sobre suas expectativas e as suas reações subsequentes sobre as mesmas. Ao contrário de um paradigma que se baseia exclusivamente na escrita de observações da escola, encorajou-se os participantes a traçar sua trajetória até o sítio, explorar a área em torno da escola e colher narrativas durante a sua experiência. As "estórias" poderiam ser aquelas que se experimentam de primeira mão, ouvir dos outros, daqueles que relembram seu passado. Empregando investigação narrativa como uma abordagem metodológica, foi dado valor ao indivíduo contador de histórias, mas também um olhar crítico sobre a natureza subjetiva inerente a narrativas como um meio de revelar estruturas sociais dominantes e/ou ideologias.

Como os participantes começaram a visitar as suas escolas, foram incentivados a coletar dados, tanto quanto possível através de meios etnográficos, incluindo, mas não limitados a fotos, vídeos, desenhos, notas de campo, gravações de áudio, narrativas, etc. Durante as reuniões regulares de grupo, realizadas de forma colaborativa e que permitiram identificar e aprofundar temas comuns que surgiram.

Como método, iniciamos a utilizar o Google Maps para documentar os trajetos até o sítio. Como um software "open-source" o Google Maps é de livre acesso e é bastante fácil de usar. Houve uma curva de aprendizagem associada ao carregamento e manipulação dos dados, o que foi uma limitação do estudo já que os participantes não foram capazes de explorar plenamente as capacidades do software durante o curto período do estudo. No entanto, serviu como uma pesquisa descritiva, um meio de comunicação visual para tornar visível e tangível onde os estudantes estavam indo. Além disso, significantes visuais, ou "marcadores" podem ser adicionados ao longo do percurso para marcar um acontecimento específico. Os participantes incluíram imagens, vídeos e notas de campo. Juntamente com os dados qualitativos, o software é altamente eficaz em fornecer dados empíricos, tais como a distância e o tempo necessário para realizar o percurso.



Enquanto muitos estudiosos criticam sua geografia pelo "ponto de vista mono perspectivo" o Google Maps ainda é uma opção viável para mapear visualmente um lugar desconhecido. Acreditamos que, se usado com um grau de criticidade, esta abordagem etnográfica permite que aos estudantes de arte uma modalidade de expressão que está mais afinado com suas sensibilidades visuais e permite resultados mais amplos em oposição a uma documentação puramente escrita de uma experiência de campo.

Para o final do estudo, foi realizada uma entrevista em grupo e, então, agendada uma segunda rodada de entrevistas individuais, para os participantes apresentarem o seu projeto final. Foi oferecida plena autonomia quanto à forma de apresentação da experiência. Observou-se que o processo em si tornou-se pessoalmente significativo para cada participante, e do mesmo modo, acredita-se que a pesquisa também deva ser divulgada de modo a consistir num valor pedagógico especialmente para a investigação que ocorre dentro de uma estrutura acadêmica.

Devido a Institutional Review Board (IRB) dos USA, sobre restrições e pedidos de anonimato por parte dos pesquisadores, não é possível publicar imagens ou vídeos de seus resultados uma vez que existe conteúdo sensível sobre as cooperações e sobre os alunos das escolas participantes.

Portanto, devido aos limites deste artigo, foi selecionado um caso que, talvez, ilustre o potencial deste método mais claramente. Foi possível caracterizar os quatro participantes com suas características individuais: Jennifer era o "recipiente vazio": a que vê a si mesma como "aberta" a todas as possibilidades que ela trouxe para o sítio e o subsequente (*des*)*enchimento* que ocorreu quando chegou ao mesmo. Tom era o "pesquisador": ele voluntariamente optou por tomar o ônibus para o seu sítio de pesquisa e através de sua travessia, *mapeou* o seu conhecimento, o que exigiu casos de apagamento como ele redesenhou o que ele achava que sabia. Ryan foi o "flâneur": um que estava apenas *passando pelo* espaço. Como um cavaleiro em um ônibus de dois andares parisiense, Ryan viu a escola do centro da cidade a partir de uma perspectiva singular, em movimento, o que foi muito influenciado por experiências anteriores e expectativas.

Mary era a "contadora de histórias": uma que *narrow espaço* através do contar e recontar o que viu, ouviu e experimentou. Mary reconhecidamente viveu uma vida protegida em um subúrbio rico de Columbus, OH. Através das narrativas reveladoras ela contou sobre seu passado, especificamente a partir de sua mãe, Mary veio a perceber como sua visão de Columbus foi construída através de uma combinação dessas narrativas ouvidas, bem como sua obsessão com documentários sobre escolas urbanas.



Coincidentemente, por explorar a área envolvida da escola por meio do Google Maps, Mary soube que seu pai nasceu e foi criado em um bairro adjacente. Mary disse que tinha ouvido o pai contar histórias sobre onde ele cresceu, mas por opção, não expôs suas filhas a esta área por receio de “sua condição atual”. Mary desejando entender melhor a área, corajosamente aventurou-se até a sua casa de infância para tirar fotos e vídeos. Através dessa exploração, Mary decidiu “colocar uma foto com as histórias” justificando, assim, a relação simbiótica entre investigação narrativa e mapeamento visual.

Ela também aprendeu sobre a origem dos estudantes através de um mapa desenhado pelo seu professor colaborador (aqui entendido como Co-op). Ao associar lugares com fundo étnico específico, o seu colega experimentou o que Charles Mills trata como espaço *de corrida*, “a normatização do indivíduo é parcialmente alcançada pelo espaçamento, isto é, representando-o como impressos com as características de um certo tipo de espaço” (1997, p. 42).

Similar à impressão que uma placa de cobre com tinta faz no papel, quando os dois se conjugam pelos rolos de tração de uma prensa, nossas ações são a re-representação destas marcas que são tocadas contra a realidade através da práxis. Acredita-se que uma narrativa de um achado perturbador contada por uma estudante estagiária não é um mero relato de um fato ocorrido, isolado. Pelo contrário, ao avançar uma prática que examina criticamente sua narrativa de histórias, observa-se que há uma *reprodução* que revela a construção sócio-cultural de sua caminhada.

Em coordenação com uma abordagem etnográfica para coleta e análise de dados facilitados pelas mídias portáteis e software de código aberto, as (re)narrativas servem como um meio visual de mapear as representações de alunos estagiários em escolas urbanas. Sugere-se que esta abordagem qualitativa, que aproveita as sensibilidades visuais inerentes a estudantes de arte/educação, seja uma forma mais adequada e eficaz de disseminar as aprendizagens em arte, em um programa de formação de professores.

Outra visão que se pretende acrescentar a este estudo são posturas de estudantes estagiárias ao defrontarem-se com situações de estágio em que a realidade social pede uma intervenção pedagógica que esteja focada no autonomia, na valorização e descoberta de realidades e identidades. Os trabalhos que trazemos foram realizados por estagiárias de arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vale lembrar



que a multimídia esteve presente em ambos casos aqui discutidos, porém, não será o foco da análise nesse texto.

Uma aluna estagiária, Selimar, com amplo conhecimento sobre moda, decide trazer esta temática para o campo do estágio, com vistas e trabalhar os conceitos de arte e moda trazendo uma retrospectiva histórica que acompanha este desenvolvimento, costurando fatos históricos e produtos da moda.

O que é moda? Pergunta ela. Segundo a definição de Lipovetsky (1989, p.14), *moda é um dispositivo social caracterizado por uma temporalidade particularmente breve, por reviravoltas mais ou menos fantasiosas, podendo por isso, afetar esferas muito diversas da vida coletiva.* Dentro desse paradigma, a aluna estagiária faz o caminho do reconhecimento de sua prática via suas vivências anteriores e pensa este processo como um conhecimento que se desenvolve em rede. Considera que pode utilizar estes cruzamentos de influências e seus resultados para construir um caminho juntamente com os alunos. Delineia-se, assim, uma cartografia dessa vivência-aluna que se propõem a trabalhar *as conexões entre movimentos artísticos e criações de estilistas, entre artistas, tecidos e vestuários descobrindo e estabelecendo diálogos ocultos entre eles.*

Lipovetsky define moda de maneira ampla, mostrando-a como um mecanismo social geral que influencia os diferentes fenômenos da sociedade, tanto na política como nas artes, nas formas do corpo ou no design de objetos. A própria história da moda, que mostra um ser humano atribuindo diferentes significados ao uso das roupas, sendo que estes variam de acordo com o tempo e o lugar, confere legitimidade a este projeto de trabalho pois tece uma história docente calcada na cartografia de uma vivência.

Ao observar, analisar, discutir e criar na aula de arte tendo a moda como foco, foi tecida uma rede em que fatos históricos e discussões de problemas contemporâneos emergiram. Tempo, lugar e espaço foram mapeados e enredaram-se nas cartografias dessa professora-estagiária e seus alunos.

Dentro de outra perspectiva e realidade, Clarissa, vai ao encontro de seu futuro sítio de trabalho e encontra uma escola e uma turma de alunos, que a fazem questionar seu lugar de educadora. A falta de credibilidade com a própria aula de arte a faz examinar o meio de envolver seus alunos ao mesmo tempo em que valorizava seus processos e resultados.



A estagiária busca um caminho em que Arte e Identidade possam estabelecer um diálogo produtivo e encontra na Pedagogia Crítica base para seu plano. Encontra em Giroux que o professor deveria: *permitir que os alunos se apropriem de suas histórias, indagando em suas próprias biografias e sistemas de significados para aprender sobre as forças que restringem as suas vidas, entre as quais pode estar o mundo da arte, como parte do universo simbólico partilhado.* (Giroux, 1992, apud FRANZ, 2003, p. 63).

O relato dessa jovem diz que considera que a Arte tem uma vocação emancipatória procurando desvincular os indivíduos de seu lugar comum, abalando suas estruturas e abrindo espaço para a reflexão crítica..Porém, o que mais nos interessa em trazer desse caso foi a questão da narrativa que se instaurou nesse fazer docente. Os projetos foram realizados com uma construção de uma produção textual e artística permitindo um processo de despertar para a consciência de si, que foi considerada significativa neste estudo. Portanto, narrativa, arte e identidade, foram as palavras que levaram esta estagiária a declarar que todo o seu trabalho deu-se como uma tentativa para que seus alunos pudessem perceber-se como uma individualidade, uma Identidade em construção..

CONSIDERAÇÕES

Este estudo, que trazemos para entrecruzar e analisar pensares/saberes/fazer de alunos em prática de estágio, busca lançar luz a um campo que pode inserir-se em diversas áreas do fazer docente. Se considerarmos a diversidade do campo utilizado nesse recorte pode-se pensar na questão multicultural que permeia os atores dos processos, mas também, em práticas de fazeres que buscam mapear os processos que alunos estagiários percorrem na sua prática docente. Narrativas textuais e visuais formam este cenário em ambos os estudos .

O que se pode observar foi que o método de estudo de campo antecipado revela cenários interessantes para as práticas de estágio, bem como a questão de se pensar o fazer docente-estagiário uma reflexão que deve, necessariamente, ser parte do cenário de vida, uma dobra na cartografia de si, conforme testemunhos de alunos-estagiários.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CERTEAU, M. de. *A prática da vida cotidiana*. 2. ed. Berkeley, CA: University of California Press, 2002.
- CRAMPTON, J. W. *Mapeamento: Uma introdução crítica à cartografia e SIG*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2010.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Arte, Educação e Identidade: entrelaçamentos culturais e sociais, desafios para uma arte-educação pós-moderna*. In: ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. Montenegro: Fundarte, 2003, p. 59-66.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O Império do Efêmero*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, G. Professor escavador de sentidos. In: *Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura*. V.1. São Paulo: Arte por escrito - Rizoma Cultural - Content Stuff, 2008, p. 132-151.
- MILLS, C. W. *O contrato racial*. Ithaca, NY: Cornell University Press., 1997.

Justin P. Sutters

Professor e pesquisador na Southern Illinois University Edwardsville, Illinois, USA.
Doutor em Arte-Educação pela The Ohio State University, Columbus, Ohio, USA

Maria Cristina Villanova Biasuz

Professora e pesquisadora na Universidade Federal do Rio Grando do Sul, RS.
Líder do Grupo de Pesquisa NESTA - CNPq
Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte
Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação-UFRGS- coordenadora